



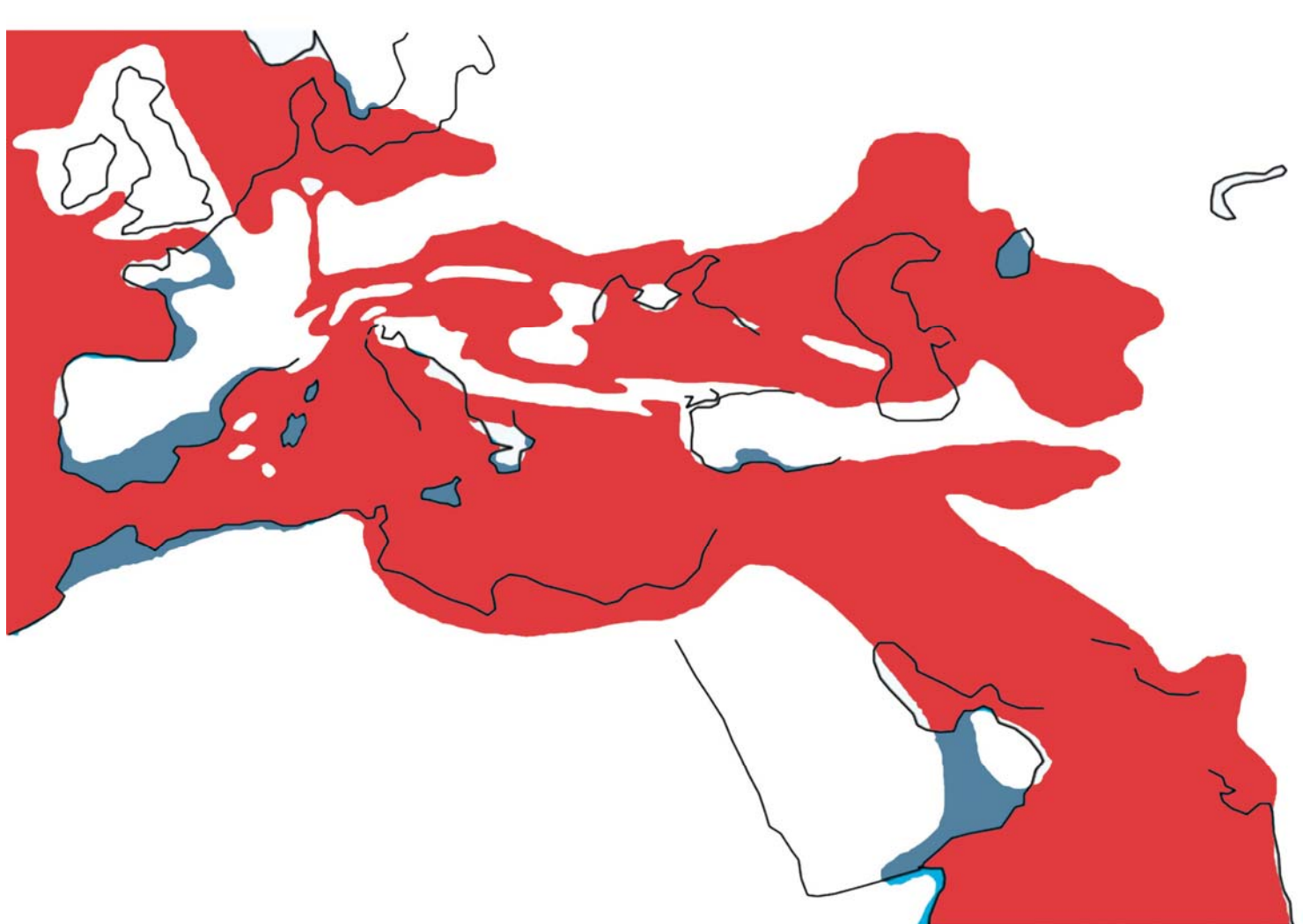
EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

Mediterráneo

Revista de la Consejería de Educación
en Italia, Grecia y Albania

Número 3 - diciembre de 2011



'11 dic

educacion.gob.es

Créditos

Coordinación

Pedro Pablo Novillo Cicuéndez
Consejero de Educación en Italia, Grecia y Albania

Editores

Rafael Alba Cascales
Manuel Bellón Fernández
Salvador Priego Serrano
José Leandro Sánchez Garre

Apoyo administrativo y logístico

Margherita Mazzanti
María Jesús Moreno Retortillo
Rosa Ortega Sanz
Paloma Rivero Ortiz
Cristina Isabel Rodríguez Gil

Maquetación

Carolina Machado Rodríguez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Italia
Consejería de Educación

NIPO: 820-11-471-4
ISSN: 2036-9131

Colaboran en este número

M^a Flor Barroso Jiménez
M^a Jesús Blázquez Lozano
Enrico Jan Budzejko
Rita Grassato
Mayte Illán Rives
Cristina Martín Amador
Aida Myrto
Susana Orozco González
Mercedes Pizarro
Serxho Rama
Alberto Rodríguez
Ioanna Stéfátou
Ifigenia Anais Tsironi Tzinius
M^a de los Ángeles Villegas Galán

Reconocimiento de créditos

Imagen de portada: Mapa del primitivo mar Paratetis.
Fuente: [http://es.wikipedia.org/wiki/](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mediterranean_Rupelian.jpg)
Archivo:Mediterranean_Rupelian.jpg (Licencia: dominio público).

La autoría de otras imágenes utilizadas en esta revista vendrá identificada junto a las mismas.

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.educacion.gob.es/italia>
consejeria.it@educacion.es

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos son responsabilidad de sus autores.

Ejemplar gratuito

Índice

8

Desarrollar la competencia léxica a través de la lingüística del corpus.
M^a Flor Barroso Jiménez

16

Proyecto AICLE Geografía y Lengua Español. Rita Grassato

28

Propuesta de actividades para la enseñanza/aprendizaje de los marcadores del discurso en ELE: conectores. Cristina Martín Amador

46

La pragmática y la cortesía verbal en la enseñanza del español como L2; el aprendiente albanés. Aida Myrto

52

Cuando la música toma la palabra. Susana Orozco González

58

Sobre algunos usos incorrectos de preposiciones del español en textos literarios traducidos por los albaneses. Serxho Rama

64

La motivación en el aula de ELE. Ioanna Stéfatou y Alberto Rodríguez

Diseño de actividades en línea para alumnos adolescentes. M^a de los
Ángeles Villegas Galán y M^a Jesús Blázquez Lozano

74

El aula como espacio de relaciones humanas. Mayte Illán Rives

80

¿En qué están pensando los profesores de ELE? Las ideas del profesor
de ELE sobre la gramática. Mercedes Pizarro

86

Cómo preparar la prueba de expresión oral del DELE a través de las
NTIC. M^a de los Ángeles Villegas Galán y M^a Jesús Blázquez Lozano

92

102

Ruta Quetzal. Ifigenia Anais Tsironi Tzinius y Enrico Jan Budzejko

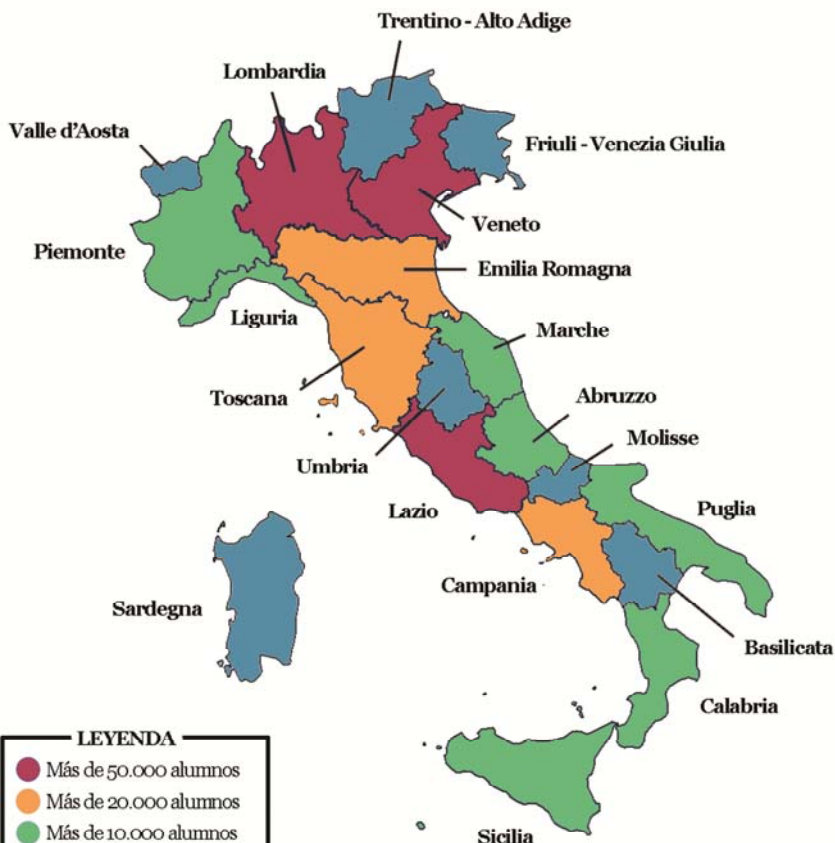
En todo el mundo

2 de **10**
cada

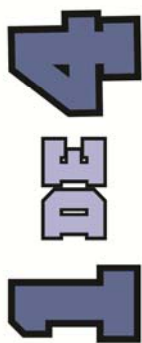
matrículas DELE se registran en Italia

El español encifras

en el sistema educativo italiano no universitario



Distribución por regiones del número de alumnos de español en secundaria



estudiantes han elegido el español a lo largo de su recorrido escolar*

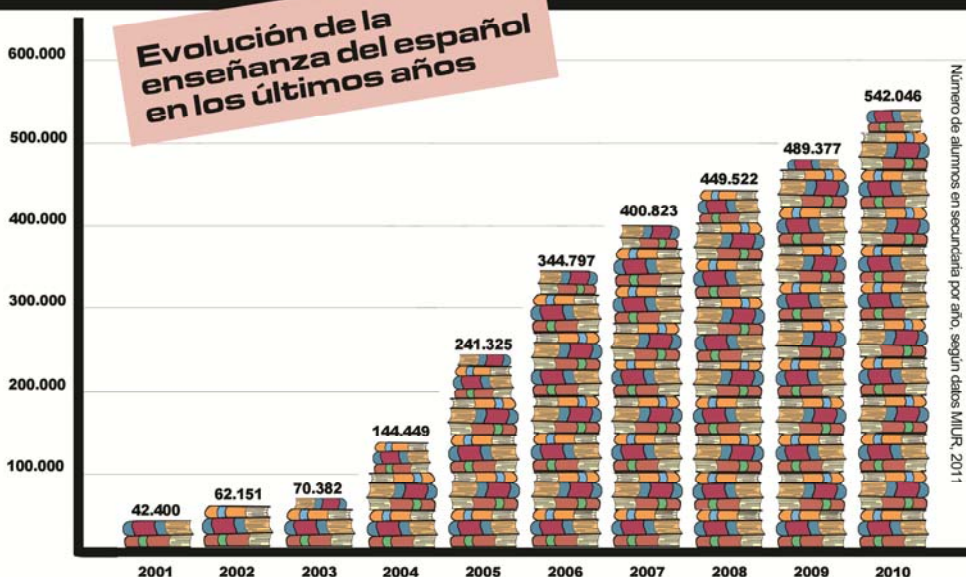
* En gran parte de las regiones italianas, según datos del MIUR, 2011.

542.046 jóvenes estudian español en Italia

El número de personas que se estima que hablan español en el mundo es de

Más de **450** millones

diseño: Carolina Machado, 2011



El español es útil.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

<http://www.educacion.gob.es/italia>

Presentación

Pedro Pablo Novillo Cicuéndez

Consejero de Educación en Italia, Grecia y Albania

La difusión de la lengua y la cultura (¿y por qué no de las lenguas y las culturas?) españolas es, además de una magnífica tarea, una ocasión extraordinaria para poder constatar la fuerza y la pujanza de España y de 'lo español' en estos territorios de Italia, Grecia y Albania a los que me he incorporado recientemente.

El aprendizaje del español como lengua que abre horizontes nuevos y nuevas oportunidades es una actividad en crecimiento. Como lo es, aunque ésta con algunas más dificultades, el aprendizaje en español. Los números, que son casi siempre elocuentes, lo dicen bien claro: más de medio millón de alumnos italianos han optado por el español como lengua que aprender en los estudios previos a la Universidad; de cada diez ciudadanos del mundo que aspiran a contar con el DELE que expiden los centros del Instituto Cervantes, tres tienen como lengua materna el italiano o el griego.

Las causas que concurren en la existencia de esta demanda son, como en casi todo, múltiples y diversas. Pero me atrevería a señalar como una de las más relevantes -si no la más- la que tiene que ver con la dedicación y la profesionalidad del profesorado de todos los niveles, su motivación y su muy alta cualificación. También, y así lo quiero poner de manifiesto, la de aquellos que imparten materias del currículo teniendo como lengua vehicular el español.

En estos tiempos en que convendrá señalar una vez más que son más y mayores las oportunidades que las dificultades, y a pesar de éstas, perseverar en el empeño de apoyar la labor del profesorado es una decisión estratégica. Poniendo a su disposición materiales que les resulten de utilidad en su trabajo, momentos y lugares para la reflexión, cauces para la publicación de sus experiencias, redes para compartir y crecer profesionalmente junto a - otros, para trabajar en equipo.

No son otros los objetivos de nuestra Revista, que se enriquece con las aportaciones de cuantos en ella escriben y que está abierta a todos y a todas. De esa apertura a la colaboración, a la pluralidad y al contraste, a la innovación, dependerá -estoy bien seguro- que la Revista cuente de nuevo con el interés que hasta hoy le han venido prestando sus lectores.

Quedan todos ustedes invitados a su lectura crítica y a hacer en ella las aportaciones que ayuden a la hermosa y grata tarea de la extensión por todo el mundo de las culturas y las lenguas de España. Entre las nuestras, quiero referirles la presencia de la Consejería de Educación en YouTube¹ y el más que interesante video sobre las fuentes de Roma² como itinerario doblemente fértil.

Les animo, por último, a hacer un ejercicio permanente de confianza en la capacidad, la inteligencia y la voluntad de tantas personas -ustedes entre las primeras- que no se resignan. Y que son conscientes de que nunca el pesimismo de la razón puede anteponerse al optimismo de la voluntad.

¹**Presentación de la Consejería:** <http://www.youtube.com/v/5RNSkz3rfKs>

²**Descubriendo Roma a través de sus fuentes:** <http://www.youtube.com/v/hgGQ4hnWCxE>

ELE

Los siguientes artículos presentan reflexiones, recursos y estrategias para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Encontraremos también algunas ideas para trabajar la lengua a través de disciplinas no lingüísticas, continuando con la apuesta de nuestra Revista por ofrecer desde estas páginas temas relacionados con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en este caso con la Geografía y la Música. Esperamos que sean de interés y que aporten ideas y sugerencias útiles para la docencia del día a día.

AICLE



Desarrollar la competencia léxica a través de la lingüística del corpus

Por: **M^a Flor Barroso Jiménez**

El presente trabajo surge a partir de la necesidad y dificultad que entraña enseñar léxico en niveles altos y con alumnos de diferentes perfiles, cuyas necesidades reales suelen ser bastante dispares. Así, pretendemos mostrar cómo la Lingüística de corpus y, en concreto, la herramienta Wordsmith Tools 4.0 puede ser un instrumento bastante efectivo para el profesor, con el que obtener vocabulario "frecuente, universal, eficaz y productivo" (siguiendo los preceptos de la Catedrática Soledad Varela Ortega) y le sirva como base para la elaboración del material didáctico con el que trabajar la llamada "competencia léxica".

Palabras claves: Lingüística de corpus, competencia léxica, Cesare Pavese, léxico, Wordsmith Tools 4.0

M^a Flor Barroso Jiménez

Profesora interina de Lengua castellana y literatura en Extremadura.



Después de terminar mis estudios de Filología Hispánica en la Universidad de Extremadura y cursar el Máster de Enseñanza de Español para Extranjeros en la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, trabajé durante cinco años como profesora de ELE en diversos centros educativos italianos. En la actualidad soy profesora interina de Lengua castellana y Literatura en Extremadura.

El presente trabajo se gesta a partir de mi experiencia personal como profesora de español en Italia y la necesidad y dificultad que entraña enseñar léxico en niveles altos y con alumnos de diferentes perfiles cuyas necesidades reales son, evidentemente, bastante dispares.

Efectivamente, si echamos la vista atrás para comprobar cómo se ha enseñado el vocabulario en el aula de lenguas extranjeras podemos observar que, desde los inicios de la Lingüística, la enseñanza del léxico ha pasado por varias etapas, entre las que cabría mencionar el uso de interminables listas de palabras por las que abogaba la Lingüística tradicional, el resurgimiento de la enseñanza del vocabulario en el Método directo (dando mayor importancia a la lengua oral que a la escrita), la relegación a un segundo plano del léxico frente a la gramática que defendieron el Estructuralismo y Generativismo o el nacimiento de la competencia comunicativa y lingüística para las que el “conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo” es uno de sus aspectos claves, teoría, por otra parte, defendida en la actualidad.

Lo que hace de la enseñanza del léxico una tarea ardua y difícil es básicamente que no se sabe realmente qué léxico es el más apropiado enseñar. Además,

aunque en general se considera fundamental enseñar léxico en su contexto suele haber discrepancias en cuanto a la metodología que se debe usar en la enseñanza del léxico.

1. ¿Qué léxico enseñar?

Parece lógico preguntarse en este momento si es pertinente enseñar cualquier léxico o, por el contrario, es más eficaz seguir ciertos parámetros. En definitiva, preguntarnos “qué léxico enseñar” algo que puede resolverse a través de la teoría de distintos metodólogos que abogan por que las palabras que se introducen en la enseñanza de la L2 sean elegidas teniendo en cuenta la frecuencia estadística, la universalidad (es decir, aquellas palabras utilizadas en todos los países hispanos), la eficacia (palabras apropiadas a muchos contextos) y la productividad (palabras que pueden dar lugar a otras) (Varela Ortega, 2003).

Además de estas sugerencias bastante útiles a la hora de decidir qué vocabulario enseñar, el Marco de referencia europeo para las lenguas, por su parte, determina ciertos elementos léxicos y gramaticales que componen la competencia léxica serían los siguientes según este Marco:

Los elementos léxicos comprenden dos bloques:

- a) Vocabulario abierto o clases abiertas de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y conjuntos léxicos cerrados (días de la semana, meses, etcétera).
- b) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Se dividen en:
 - Fórmulas de interacción social y de cortesía (buenos días, mucho gusto, etc.), refranes, proverbios, arcaísmos...
 - Modismos: metáforas lexicalizadas, intensificadores o ponderativos, estructuras fijas...
 - Otras frases hechas como verbos con régimen preposicional (atreverse a) Locuciones prepositivas (delante de), combinaciones de palabras usuales...

Los elementos gramaticales recogen, por su parte, las clases cerradas de palabras como artículos (el, la, los...), cuantificadores (mucho, poco, bastante...) demostrativos (este, ese, aquel...), pronombres personales (tú, usted...), pronombres relativos, posesivos, preposiciones y conjunciones.

2. ¿Cómo encontrar ese léxico?

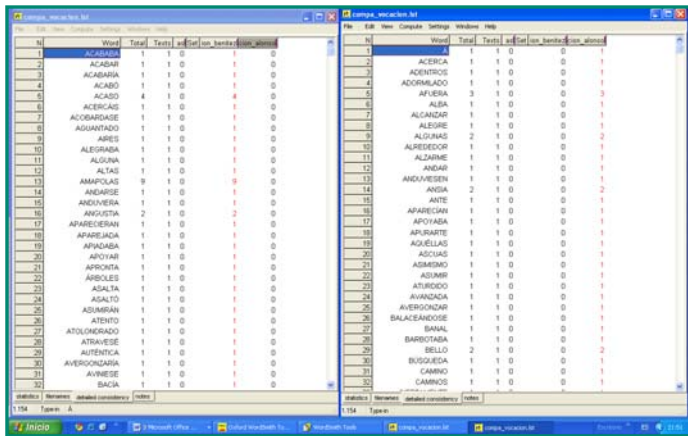
Una vez que hemos decidido cuál sería el vocabulario más apropiado en la enseñanza de una lengua extranjera, el siguiente reto que nos planteamos es cómo encontrar ese léxico o, lo que es lo mismo: cómo facilitar que los profesores puedan obtener listas de palabras que, además de estar en contexto, sigan los parámetros establecidos por Soledad Varela Ortega a los que hemos hecho mención con anterioridad, esto es, “frecuencia estadística, universalidad, eficacia y productividad”. Es en este punto cuando la utilización de aplicaciones informáticas de Lingüística de Corpus puede ser muy provechosa para obtener resultados inmediatos de listas de palabras y conseguir el input necesario de vocabulario con el que elaborar posteriormente materiales didácticos y así trabajar la competencia léxica.

Aunque para muchos la Lingüística de Corpus (LC) es una disciplina relativamente nueva, el uso de colecciones de textos, o corpus, sobre los que hacer y basar reflexiones de tipo lingüístico y estudiar las lenguas en general es muy antiguo. En efecto, hay constancia del estudio de la lengua a partir del análisis de colecciones de textos desde hace muchos cientos de años; y ya en el siglo XX los corpus se han utilizado de manera profusa con fines lexicográficos, para el análisis de la adquisición del lenguaje, o para los estudios gramaticales contrastivos, entre otros (Alcántara Pla, 2007). Esta utilización de corpus textuales al servicio de la lingüística y el estudio del lenguaje en general -lo que McEnery y Wilson (1998) llaman “early corpus linguistics”- se diferencia básicamente de la más reciente LC en las herramientas utilizadas para la creación y manejo de los textos: en concreto, el uso del ordenador. Esta herramienta indispensable ha revolucionado no solo la forma de compilar los corpus sino también la manera en que estos pueden ser tratados.

En efecto, la posibilidad de informatizar miles y miles de textos en apenas unos minutos para a continuación explorar su contenido de forma automática (realizando listas alfabéticas, de frecuencias, etc.) ha revolucionado los estudios lingüísticos dando lugar a la moderna LC, denominada también para muchos “lingüística computacional” en alusión más a la herramienta que a la fuente de los datos (Sánchez Pérez, Aquilino). Al calor de esta “revolución” se han creado no sólo impresionantes corpus de distintas lenguas (el BNC para el inglés o el CREA y el CORDE para el español), sino también asociaciones internacionales, como ICAME o nacionales, como AELINCO.

En este caso, nos resultó más que provechosa la herramienta de Lingüística de Corpus Wordsmith Tools 4.0, de Mike Scott, ya que una de sus “utilidades” (el “Consistency Analysis (Detailed)” (CAD), que se encuentra dentro de Wordlist) permite ver por orden de frecuencia (de manera muy gráfica y a través de columnas) aquellos términos que se repiten en dos o más textos, lo que nos lleva a realizar un interesante ejercicio de compa-

ración estilística cuyos resultados pueden ser muy provechosos para llevarlos después a clase de ELE.



Siguiendo, por tanto, el paradigma de la Lingüística de la Comunicación para la cual el léxico debe ser enseñado en su contexto, podemos servirnos de cualquier tipo de texto que nos pueda dar juego en esta comparación estilística de LC. Se nos ocurre, por ejemplo, comparar dos textos diferentes de una misma noticia, dos textos de una misma situación comunicativa, dos textos que narren o describan una misma circunstancia u objeto... Las posibilidades son infinitas y quedarían a merced del profesor y del tipo de alumnos con los que trabaje.

Para ilustrar el presente trabajo, hemos optado por usar varios textos de la obra FERIA d'agosto de Cesare Pavese pues, si bien se trata de una obra literaria y sabemos que este tipo de textos no suele ser el idóneo para ser trabajado en clase de lenguas extranjeras, hemos querido tomarlo como ejemplo por varios motivos:

- Está escrita en italiano.
- Se trata de una obra compuesta por pequeños relatos, que la hacen muy manejable para este tipo de comparaciones.
- Conseguimos dos textos de dos traductores con perfiles bastante diferentes: por un lado, la traducción de la española Esther Benítez y, por otro, la de Rodolfo Alonso, traductor argentino afincado durante varios años en Italia y, además, escritor.

Estos factores nos podrían servir, por consiguiente, para estudiar y sacar conclusiones sobre la frecuencia estadística (qué términos usa más uno y otro traduc-

tor), las variantes diatópicas debido al origen español de Benítez y al argentino de Alonso y las variantes estilísticas, que podrían estar relacionadas con el perfil profesional de cada uno de ellos. A continuación podemos ver los datos obtenidos en uno de los relatos que componen FERIA d'agosto (titulado “Las casas”) a través de la herramienta WordSmith Tools 4.0:

LAS CASAS, traducción de Esther Benítez

WORD	TOTAL	TEXT	No. of Lemmas Set	Las casas Alonso	Las casas Benítez
ACABABA	2	1	0	0	2
CAJETILLA	2	1	0	0	2
CAMA	3	1	0	0	3
CHICAS	3	1	0	0	3
CRIADAS	2	1	0	0	2
CUARTO	6	1	0	0	6
DEJÓ	3	1	0	0	3
ENCANTADO	2	1	0	0	2
ENCOGIÓ	3	1	0	0	3
ESTANQUERA	5	1	0	0	5
PLAYA	2	1	0	0	2
TABERNA	3	1	0	0	3
TALLER	6	1	0	0	6

WORD	TOTAL	TEXT	No. of Lemmas Set	Las casas Alonso	Las casas Benítez
CIGARRERA	5	1	0	5	0
DABAN	2	1	0	2	0
HABITACIÓN	5	1	0	5	0
HERMOSA	2	1	0	2	0
LECHO	3	1	0	3	0
MAR	2	1	0	2	0
MUCHACHAS	3	1	0	3	0
OFICINA	6	1	0	6	0
POSÓ	2	1	0	2	0
SIRVIENTAS	2	1	0	2	0
HOSTERIA	3	1	0	3	0

- **Acababa:** el verbo acabar es el preferido por Benítez. De hecho, hemos observado que Alonso no utiliza este término en ninguno de sus textos, prefiriendo el sintagma terminar.

- **Cajetilla:** Benítez emplea dos veces el término cajetilla, frente a Alonso que prefiere utilizar paquete.
- **Cama:** Benítez emplea siempre el término cama en todos sus cuentos (únicamente utiliza lecho en la siguiente oración perteneciente al cuento “Nudismo” “La sombra de un árbol se alarga poco a poco, hasta que cubre mi lecho habitual” que coincide plenamente con la traducción de Alonso). Por su parte, Alonso prefiere el término lecho, empleando cama únicamente como locución adverbial (estar en cama) que, según el DRAE, significa “estar en ella por necesidad”: “Estaba ya en cama cuando la Madonna de setiembre y su hermana por acompañarla no vino a la fiesta” (Las casas); “A Nino lo metimos en cama temiendo la fiebre” (El ermitaño).
- **Chica/s:** vemos que este término es el preferido por Benítez. Sin embargo, Alonso no utiliza en ningún momento esta palabra ya que prefiere utilizar el vocablo “muchacha/s” o, en todo caso, “mujer/es”. De igual manera, Benítez emplea “chiquillo” mientras que Alonso suele optar por el término “muchacho”.
- **Criadas:** mientras que Benítez prefiere utilizar este término, Alonso opta por el término “sirvientas”. El término italiano que emplea Pavese es “serve”.
- **Cuarto:** vemos cómo este vocablo es utilizado hasta seis veces por Benítez, mientras que Alonso no lo emplea en ninguna ocasión. En su lugar, este traductor prefiere usar el término “habitación”, si bien en otros relatos opta mayoritariamente por “cuarto” en lugar de “habitación”: “Había cuartos —un cuarto— siempre cerrados y si cuando mi cuñada para reordenar los abría, Nino metía allí la nariz” (“El ermitaño”); “Entonces se encrespaba la luz, que veía como un joven recuerdo, como si entrase de improviso en un verano distinto, más allá de los cuerpos y de las voces, y el cuarto que había dejado me hubiese servido como una sombra que discreta volvía a acogerme” (“El verano”)
- **Dejó:** Benítez utiliza tres veces este término mientras que Alonso prefiere emplear dos sinónimos: posar y poner. Veamos, si no, las siguientes elecciones:
 - “Caterina regresaba con una botella de licor, que dejó en la mesa” (Benítez).
 - “Caterina volvía con una botella de licor, que posó sobre la mesa” (Alonso).
 - “(...) y volvió con una cajetilla de cigarrillos con papel de plata, que me tendió, y, como yo vacilaba, la dejó abierta en la mesa.” (Benítez).
 - “(...) y volvió con un paquete de cigarrillos, en papel de plata, que me tendió, y como dudaba, lo puso abierto sobre la mesa.” (Alonso).
 - “Ciccotto terminó de servirse y dejó la botella.” (Benítez).
 - “Ciccotto terminó de servirse y posó la botella.” (Alonso).
- **Encantado:** Es curioso observar cómo este término lo sustituye Alonso, en una ocasión, por “contento”: “entré contento en una casa de donde salían muchachas semejantes”, mientras que en otra ocasión Alonso prefiere utilizar la siguiente expresión: “Decía que la gente se aburre el domingo, y que quien desde la mitad de la tarde está encerrado en casa y no siente y no ve a nadie está bien contento de conversar con quien sea.”
- **Encogió:** este verbo nos permite descubrir que Alonso traduce erróneamente la expresión original “alzo le spalle” por “alzó los hombros”, expresión que, como sabemos, es incorrecta y que, sin embargo, Benítez traduce de forma correcta como vemos a continuación a través de los ejemplos extraídos de la historia:
 - “En aquel momento volvió a entrar Caterina. Ciccotto alzó los hombros.” (Alonso)
 - “En ese momento volvió Caterina. Ciccotto se encogió de hombros.” (Benítez)
 - “Ciccotto miró a su alrededor una vez y masculló: —¿No nos sienten aquí? —Caterina se alzó de hombros toda acalorada y respondió que no había nadie.” (Alonso)
 - “Ciccotto miró a su alrededor una vez y farfulló: —¿No nos oyen aquí? — Caterina se encogió de hombros muy acalorada y respondió que no había nadie.” (Benítez)
- **Estanquera:** este término es usado únicamente por Benítez, ya que Alonso opta siempre por el vocablo “cigarrera”. La elección de una u otra opción puede deberse a una simple frecuencia de uso ya que, en el CREA podemos observar cómo el

100% de los ejemplos registrados del término “estanquera” pertenecen al español peninsular mientras que el término “cigarrera” aparece en ejemplos extraídos de Cuba, México, Guatemala o Argentina. De igual manera, de los trece casos que aparecen en el CORDE del término “estanquera”, once pertenecen al español mientras que solo uno está registrado en Panamá y otro en El Salvador; por su parte cigarrera aparece cuarenta y dos veces en ejemplos del español peninsular, siete veces en Argentina, cuatro en Perú, tres en Guatemala y México, dos en Chile y una única vez en Cuba, Uruguay y Venezuela.

- **Playa:** suele ser un término diferenciador entre las traducciones de Alonso y Benítez. Esto es debido a que Alonso opta siempre por el vocablo mar para traducir lo que en español peninsular conocemos como “playa”, tal y como se refleja en los siguientes ejemplos extraídos de este relato:

– “Pero las vidrieras estaban cerradas; toda la mañana del domingo sucesivo permanecieron cerradas, y fue Ciccotto quien me dijo que en verano toda la familia entera se iba al mar.” (Alonso).

– “Pero las vidrieras estaban cerradas; toda la mañana del siguiente domingo estuvieron cerradas, y fue Ciccotto el que me dijo que en verano toda la familia iba a la playa.” (Benítez).

– “Comencé aquel verano a dar vueltas solo, todo el tiempo que tenía, los caminos y las plazas, y a pasar por aquellas callejuelas y buscar a la Lina, que en cambio estaba en el mar.” (Alonso).

– “Empecé ese verano a andar solo, todo el tiempo que tenía, por calles y plazas, y a pasar por aquellas callejuelas y a buscar a Lina que en cambio estaba en la playa.” (Benítez).

- **Taberna:** este término es usado por Benítez en tres ocasiones, mientras que Alonso prefiere el término “hostería”. Si consultamos el CORDE veremos cómo el vocablo “taberna” aparece en un 93,75% (en el CREA un 79,71%) de los casos en ejemplos tomados del español peninsular, mientras que hostería únicamente aparece en el 21,23%, siendo Chile, Argentina y Ecuador los países donde mayor número de casos se registra de esta palabra.

- **Taller:** este término lo encontramos en la traducción de Benítez en seis ocasiones, mientras que Alonso no lo utiliza nunca, sino que opta por el vocablo “oficina”. Sin embargo, el texto original nos muestra cómo la traducción de Alonso, en este caso, es errónea, ya que Pavese se refiere al término italiano *ufficina* que, como podemos comprobar, nos puede llevar a error y a traducir, como hace Alonso, con un falso amigo (en este caso, “oficina”):

– “Una vez, cuando todavía era muchacho, pensé que, si hubiera trabajado también el domingo, me hubiese hecho hombre antes que los otros, y me hice dar la llave de la oficina.” (Alonso).

– “En tiempos, cuando aún era un muchacho, pensé que si trabajaba también el domingo me haría hombre más pronto que los demás, e hice que me dieran la llave del taller.” (Benítez).

3. Conclusiones

Una vez vistas minuciosamente las diferencias léxicas entre una de las traducciones de Alonso y Benítez a través de la herramienta Wordsimth Tools 4.0, podemos concluir que en ambas traducciones hay:

- Errores léxicos por la influencia de “falsos amigos” (el caso de “ufficina” en el sentido de “oficina” y no como “taller”).
- Diferentes soluciones para las colocaciones en español (un ejemplo claro de colocación en español lo encontramos con la expresión “ir a la playa” traducida por Alonso como “ir al mar” por similitud con “andare al mare” en italiano).
- Errores de traducción en algunas expresiones idiomáticas.
- Uso de americanismos en la traducción de Rodolfo Alonso (en este caso no hemos visto ningún ejemplo claro pero en otros relatos hemos podido comprobar que Alonso traduce “cascina” por el término quechua “chacra” o que nunca usa el verbo “coger” sino “tomar”).
- Diferentes soluciones para el léxico cultural (en algunos textos hemos visto que los términos “Madonna” o “carabinieri” “no se traducen”).

4. Secuencias didácticas

A lo largo de este trabajo hemos pretendido demostrar que la Lingüística de corpus puede ser una herramienta bastante útil para la obtención de datos y material léxico con el que trabajar en clase. Ahora solo falta intentar sacarle el máximo provecho didáctico para una clase de ELE de nivel superior o C1. Así, a partir del relato analizado, hemos elaborado las siguientes secuencias de actividades que pretenden atender a un objetivo claro: ayudar al alumno a relacionar el léxico con expresiones fraseológicas. Ni que decir tiene que solo pretenden ser un modelo de ejercicios y que cada profesor podrá realizar los suyos atendiendo a las necesidades de sus alumnos y a lo que considere más relevante y provechoso para llevar al aula.

4.1 Propuesta didáctica

a) Actividad 1

Lee atentamente estos fragmentos de los relatos “Le case” e “Il nome” de Cesare Pavese y tradúcelos:

Ma le vetrate erano chiuse; tutto il mattino della domenica successiva restarono chiuse, e fu Ciccoto che mi disse che d'estate tutta quanta famiglia andava al mare. “Anche le serve?”. Anche loro. (“Le case”)

Pale alzó le spalle e fece una smorfia. “Cosa vuoi che capiscano le donne”.

“Davvero se la vipora sente un nome, poi lo viene a cercare” (“Il nome”).

b) Actividad 2

Lee ahora las traducciones de Alonso y Benítez. Reflexiona sobre ellas. ¿Cuál te parece más apropiada?, ¿por qué?, ¿has traducido igual las expresiones subrayadas?

1a. Pero las vidrieras estaban cerradas; toda la mañana del domingo sucesivo permanecieron cerradas, y fue Ciccotto quien me dijo que en verano toda la familia entera se iba al mar. (Traducción de R. Alonso).

1b. Pero las vidrieras estaban cerradas; toda la mañana del siguiente domingo estuvieron cerradas, y fue Ciccotto el que me dijo que en verano toda la familia iba a la playa. (Traducción de E. Benítez)

2a. Pale alzó los hombros e hizo una mueca. —¿Quieres que comprendan las mujeres.

—¿Es verdad que si la víbora siente un nombre después lo va a buscar? (Traducción de R. Alonso).

2b. Palé se encogió de hombros e hizo una mueca, —¿Qué quieres que entiendan las mujeres?

—Si la víbora oye un nombre, ¿de veras lo viene luego a buscar? (Traducción de E. Benítez)

c) Actividad 3

Escribe, junto a tu compañero, alguna expresión que conozcas en español que contenga, por separado, estas palabras: “mar” y “hombro”.

d) Actividad 4

Busca el significado de estas expresiones:

- Pelillos a la mar
- Un mar de dudas
- La mar de contento
- Arrimar el hombro
- Hombro con hombro
- Mirar por encima del hombro

e) Actividad 5

Elige una expresión de cada término y reproduce un diálogo en el que aparezcan contextualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas”, en *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2002. Barcelona: Plaza y Janés/ Círculo de lectores, pág. 35-48
- Alcántara Pla, M. (2007), *Introducción al análisis de estructuras lingüísticas en corpus*. Madrid: UAM ediciones.
- Alcoba, S. (1999) “El léxico: condiciones de uso”, *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- Higuera, M. (1997). “Las unidades léxicas y le enseñanza del léxico a extranjeros”, *REALE 8*. Universidad de Alcalá: 35-49.
- Lavault, E. (1985) *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Erudition.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Matte Bon, F. (2004), *Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia*, *Revista RedELE*, número 0.
- McEnery y Wilson. (1998) *Copus linguistics*. Edimburgo: Edinburg university press.
- Mounin, G. (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Gallimard.
- Pavese, C. *La playa. Feria de agosto*. Barcelona: ed. Bruguera
- Pavese, C. (1968) *Feria de agosto*. Buenos Aires: ed. Siglo veinte.
- Pavese, C. (1974) *Feria d'agosto*. Milán: Mondadori
- Pérez Hernández, C. (2002) “Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento”, *Estudios de lingüística del español (ELIES)*.
- Sánchez Pérez, A. “Implicaciones del corpus en la enseñanza de la lengua”, *CUMBRE. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y análisis*. Madrid: SGEL s.a., pp. 115-129.
- Tusón, A. y Calsamiglia, H. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Varela Ortega, S. (2003) “Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera”. *ELUA. Estudios de Lingüística*. N. 17.

Conoce
la Real Academia
de España en Roma

<http://www.raer.it>



REAL
ACADEMIA DE ESPAÑA
EN ROMA

Proyecto AICLE

Geografía y

Lengua

Española

Por: **Rita Grassato**

El artículo presenta una experiencia de AICLE desarrollada con una clase de primer año de la secundaria de primer grado. El enfoque AICLE propone un nuevo modelo de enseñanza integrando contenidos y lengua extranjera para un aprendizaje eficaz, significativo y profundo. Su implementación en el plan curricular debe ser progresiva y bien planteada para que sea una experiencia positiva para los alumnos involucrados. Hay puntos críticos como la formación del profesorado, la evaluación del aprendizaje y la falta de materiales. Se describe la unidad de aprendizaje de geografía en español y se proporcionan las fichas de las actividades suministradas a los alumnos durante las clases en español, además de la prueba de evaluación en italiano y español. El artículo finaliza con las conclusiones y las fuentes de información consultadas.

Palabras claves: Enfoque AICLE, ELE, geografía en LE, hidrografía, evaluación aprendizaje en proyectos AICLE

Rita Grassato

Profesora de Lengua Española. IC San Biagio di Callalta (TV) - Italia



Profesora de español, inglés e italiano lenguas extranjeras para adolescentes y adultos. Colabora con la universidad Ca' Foscari (Venecia) como tutora en línea en el curso de Master Itals. Ha sido formadora de profesores en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas y ponente en seminarios sobre el enfoque AICLE. Ha publicado artículos sobre la enseñanza de italiano en el Reino Unido, la perspectiva AICLE y la aplicación de las TIC en cursos de lenguas extranjeras.

1. El enfoque AICLE: para un aprendizaje integrado de lengua extranjera y contenidos

El enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) es un modelo de enseñanza que propone la integración cualitativa entre lengua y asignatura no lingüística y, a la vez, aprendizaje de conocimientos y refuerzo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras. Este enfoque se basa en principios teóricos fuertes concernientes la adquisición de idiomas que han demostrado como “la posibilidad de tener una experiencia de uso significativo de una lengua constituye un elemento importante para tener éxito en el aprendizaje lingüístico” (MARSH, 2000).

Con el enfoque AICLE, las lenguas se aprenden de manera más eficaz que mediante la enseñanza tradicional puesto que se utilizan en situaciones reales como solucionar problemas, llevar a cabo un experimento, analizar documentos históricos, etc., con beneficios tanto para la motivación por el estudio de una LE como para la autoestima porque se aprende en un contexto natural. Se vigorizan procesos cognitivos; en particular, procesando el contenido curricular en otro idioma la comprensión de los conceptos

es más profunda y rica, se extiende la cantidad de asociaciones conceptuales que se pueden producir.

El enfoque AICLE se debe proporcionar en pequeñas dosis y se puede extender en el tiempo y en el número de asignaturas. Cualquier asignatura puede impartirse en LE, pero es verdad que cada una ofrece ventajas diferentes y es adecuada para un grupo específico de alumnos. Asignaturas como por ejemplo geografía y ciencias naturales integran la comunicación verbal con elementos visuales (gráficos, diagramas, etc.), otras, como educación física, se basan en el cuerpo y se pueden enseñar en LE a estudiantes con un nivel de conocimiento de la LE muy básico.

Puntos críticos del enfoque AICLE son:

- a) papel y tareas de cada profesor;
- b) organización del horario y del instituto;
- c) la formación del profesorado;
- d) la evaluación del aprendizaje de contenidos y lengua;
- e) la falta de materiales.

Por lo que se refiere a los materiales, la red representa una muy valiosa fuente de material; documentos se pueden extraer de revistas u otros materiales impre-

sos como folletos, pósteres, etiquetas, etc.. Lo importante es que sean presentados a través de técnicas que faciliten la comprensión, por ejemplo muchos elementos visuales, una buena organización de los párrafos para que destaquen los núcleos de información esenciales y más relevantes o el uso de negrita y cursiva para destacar los términos más importantes y que los alumnos deben aprender.

El éxito de un recorrido AICLE depende mucho de la escrupulosa planificación de todas las etapas y de la atención puesta en diferentes parámetros y variables, como por ejemplo la motivación por el proyecto, la LE y la L1, la asignatura no lingüística elegida, el rol de cada profesor.

2. UA AICLE “Hidrografía y ciclo hidrológico”

A continuación se presenta una unidad de aprendizaje (UA) de geografía para un primer año de secundaria de primer grado que ha sido desarrollada en el instituto de una pequeña ciudad en provincia de Treviso (Italia) en el año escolar 2010/11 (marzo-abril). La elección se ha determinado teniendo en cuenta las características de la asignatura (utiliza muchos elementos visuales, tiene una sintaxis bastante simple aunque el léxico sea rico en términos específicos a veces oscuros en L1 también) y del tema a tratar que los alumnos ya conocen básicamente de sus estudios primarios y que está relacionado con su experiencia vital y el entorno natural, la formación lingüística del profesor de geografía y su pasión por el español. Cada asignatura se ofrece durante 2 horas semanales de 60/55 minutos.

Datos unidad de aprendizaje

1. Motivaciones para el proyecto:

- Lingüística: Utilizando la LE para aprender una asignatura no lingüística los alumnos se dan cuenta del valor pragmático de la lengua y aprenden a utilizar estrategias lingüísticas en la comprensión y producción de textos en todas las asignaturas.
- Cognitiva: Un proyecto AICLE ayuda a los estudiantes a construir enlaces entre las asignatura

y redes de conocimientos, ampliar su método de estudio, utilizando, por ejemplo estrategias de resolución de problemas y activando el pensamiento divergente.

2. Conocimientos previos:

- Del tema: Los alumnos tienen conocimientos básicos sobre el tema en L1. Saben que hay un ciclo del agua que alimenta los ríos y los mares y océanos.
- De ELE: Los alumnos llevan 30 horas estudiando español.
 - Conocimiento (saber):
 - ⇒ los alumnos conocen los verbos <ser>, <tener> y <estar>;
 - ⇒ la forma impersonal <hay>;
 - ⇒ los pronombres personales de sujeto;
 - ⇒ género y número de los sustantivos;
 - ⇒ los números cardinales de 1 a 50;
 - ⇒ los colores.
 - Destrezas (saber hacer): los alumnos se saben presentar a sí mismos, a sus compañeros y a su familia; saben describir el aula de forma sencilla.

3. Objetivos formativos:

- Educativo: Que los alumnos utilicen conceptos geográficos y elementos visuales para comunicar informaciones de su entorno de forma gráfico-verbal.
- Geografía:
 - Conocimiento (saber): que los alumnos
 - ⇒ conozcan el ciclo del agua;
 - ⇒ sepan los términos específicos de la hidrografía;
 - ⇒ entiendan como pueden ser el curso de un río, un glaciar, la diferencia entre mares y océanos, y las corrientes marinas.
 - Destrezas (saber hacer): que los alumnos sean capaces de
 - ⇒ describir un glaciar, el curso de un río y hablar de las corrientes marinas con términos correctos;
 - ⇒ identificar la relación entre un glaciar y un río y su territorio.
- ELE:
 - Conocimiento (saber): que los alumnos
 - ⇒ aprendan el léxico relacionado con la hidrografía;

- ⇒ observen el uso de la tilde gráfica en palabras agudas y esdrújulas.
- ⇒ identifiquen género y número del sustantivo y adjetivo con seguridad;
- ⇒ entiendan cómo se forma el presente de indicativo de tercera persona de los verbos regulares;
- ⇒ reconozcan la irregularidad de algunos verbos.
- Destrezas (saber hacer): que los alumnos sean capaces de
 - ⇒ encontrar informaciones específicas en textos breves y descripciones sencillas (A1)
 - ⇒ entender instrucciones sencillas relacionadas con la vida y el trabajo escolar (A1).
- 4. Apoyos y materiales: ordenador y video-proyector, fotocopias, pizarra, hojas de tamaño folio cuadradas.
- 5. Espacios: Aula y laboratorio de informática
- 6. Control de aprendizaje:
 - Modalidad de evaluación:
 - oral durante las clases;
 - test escrito;
 - carteles
 - Estrategias para la evaluación de conocimientos y destrezas
 - ordenar frases;
 - relacionar termino/definición;
 - completar huecos en textos
 - rellenar fichas.

La UA se desarrolla en siete lecciones: tres de geografía en español, dos de geografía en L1, una de ELE y una de evaluación del aprendizaje. Los profesores han colaborado en la elección del tema para tratar en L2, a partir de las fotocopias del capítulo del manual de geografía de la clase; la profesora de español ha buscado material en L2 en la red adecuado para el alumnado y elaborado las fichas en L2; la prueba de evaluación ha sido preparada en colaboración. Esta colaboración es importante para ofrecer a los alumnos la oportunidad de trabajar los mismos contenidos en L1 y LE, para que las ideas fundamentales sean presentados en los dos idiomas.

En la UA se encuentran elementos sustanciales de un proyecto AICLE:

- a) redundancia de los núcleos fundamentales;
- b) utilización extensiva de imágenes;
- c) síntesis de lo aprendido con actividades individuales y repaso en plenum.

La primera lección tiene lugar en el aula de informática, es llevada a cabo primariamente por la profesora de ELE y empieza con la proyección de una presentación en Power Point con fotos de nubes, lluvia, nieve, río, lago y océano junto con la palabra española que define cada estado del agua y es interrumpida por la profesora con la pregunta “¿Qué tienen en común?” para fomentar la reflexión por parte de los alumnos e involucrarles en el descubrimiento del tema. El profesor de geografía, en español, introduce el contenido de la UA y explica como trabajarán durante la UA y la lección; después proporciona a cada uno una hoja de tamaño folio cuadrada para guardar las fotocopias que recibirán. La profesora pide a los alumnos que escriban su nombre y apellido y copien el título de la UA en la primera cara de la hoja.

A continuación el profesor de geografía proporciona la primera fotocopia informando a los alumnos que la profesora va a leer el texto en voz alta (para fortalecer la audición y adquisición de la pronunciación y al mismo tiempo favorecer la comprensión) proyectando el texto. Antes de leer pide a los alumnos que miren el título y la imagen para prepararse para la lectura y que miren la pantalla durante la lectura. La profesora de español comienza leyendo pequeños trozos, despacio y utilizando el puntero para que todos puedan seguir el texto proyectado.

Cuando termina la lectura se dejan unos minutos para que cada alumno lea la fotocopia individualmente en silencio y subraye las palabras que no entienda, además de las que están en la caja “diccionario” (palabras claves), que serán tratadas cuando todos hayan terminado la lectura. A continuación los alumnos hacen la actividad 1 para revisar los cambios del ciclo hidrológico con corrección en gran grupo. Como tarea los alumnos deberán hacer un dibujo (utilizando, si quieren fotos) en la primera cara

de la hoja de tamaño folio y leer una o dos veces el texto de la fotocopia.

El mismo procedimiento de desarrollo se utiliza durante todas las lecciones de la UA que se imparten en español y en el laboratorio de informática, con pequeñas variaciones en los papeles de los profesores: el profesor de geografía se encarga de leer el texto, parando para repetir los conceptos importantes y relacionando las nuevas informaciones con lo trabajado durante la lección de geografía; la profesora de español proporciona las actividades de refuerzo y repaso, ayuda y corrige.

Después de la segunda clase AICLE, durante una hora de ELE la profesora de español fomenta la reflexión sobre los contenidos lingüísticos con diferentes actividades y a partir de las fichas 1 y 2; los alumnos trabajan en parejas, discuten o seleccionan los ejemplos y llegan a una resolución compartida de los problemas planteados por la profesora. La reflexión se desarrolla por etapas: primero acerca del género y número de los sustantivos y adjetivos; luego de la relación entre tilde y acento de las palabras; y a continuación del presente de los verbos. La UA termina con la evaluación del aprendizaje durante una hora de geografía.

3. Materiales para los alumnos

Ver a continuación en la página 21 de esta revista.

4. Conclusiones

La experiencia ha sido muy positiva para los profesores porque han tenido la oportunidad de una verdadera colaboración pedagógica. El cargo de trabajo ha sido considerable para llegar a una buena programación de las clases y producción de materiales adecuados. Los resultados en el examen escrito han sido satisfactorios y en línea con las pruebas anteriores de las dos asignaturas. Los alumnos han expresado su interés y satisfacción por la experiencia pero también su dificultad inicial; casi todos querían repetirla el próximo curso escolar.

- Casal, S. AICLE: implicaciones pedagógicas. Disponible en: <http://www.slideshare.net/hermes2g/aicle-implicaciones-pedaggicas> [Consulta: 03/09/2011].
- CLIL Compendium, <http://www.clilcompendium.com/> resultado de un proyecto europeo, informa sobre el enfoque AICLE (en inglés). [Consulta: 03/09/2011].
- Isabel's ESL site, CLIL/AICLE/Plurilingüismo, <http://www.isabelperez.com/> creado por Isabel Pérez Torres (profesora de inglés de Educación Secundaria) para reunir recursos y materiales sobre la enseñanza de inglés en secundaria obligatoria y post-obligatoria. [Consulta: 03/09/2011].
- Marsh, D., G. Langé (por). (2000). Implementing Content and Language Integrated Learning. Serie TIE – CLIL, Graz: European Centre for Modern Languages
- Navés, T. – Muñoz, C. Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Serie TIE – CLIL, Graz: European Centre for Modern Languages. Disponible en: http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf [Consulta: 03/09/2011].
- Jáimez Muñoz, S. (2008) Metodología AICLE/CLIL, CEP Sevilla. Disponible en: http://www.cepsevilla.es/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=197 [Consulta: 03/09/2011].
- Serragiotto, G. (2003). C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici, Perugia: Guerra – Soleil.
- TIECLIL – Translanguage in Europe, <http://www.tieclil.org/> (con paginas en español), proyecto TIE-CLIL financiado a través de Sócrates -Lengua Acción A, con enlaces a un Boletín informativo y a una guía para padres. [Consulta: 03/09/2011].
- Vázquez Reina, M. (2010). Aprender materias e idiomas a la vez, modelo AICLE. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) se considera un modelo de éxito para adquirir competencias en otros idiomas. Eroski Consumer. Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/06/16/193755.php> [Consulta: 03/09/2011].

Hidrografía y ciclo hidrológico

La **hidrografía** es una rama de la Geografía física que se ocupa de la descripción de las masas de agua del planeta Tierra. La **hidrosfera** es el subsistema de la Tierra constituido por el conjunto* del agua en sus tres estados físicos: líquido, sólido y gaseoso. Recubre la mayor parte de la superficie terrestre: el 97% está en océanos y mares (agua salada); el 3% es dulce y se reparte* en lagos, ríos, icebergs, glaciares* y atmósfera.

El **ciclo hidrológico** es el conjunto de transformaciones y cambios que sufre el agua de la hidrosfera por efecto del calor solar; es un movimiento continuo y cíclico. Es importante porque regula el clima, transporta materia y energía de unas zonas a otras, provoca la erosión, el transporte y la sedimentación de las rocas, y descarga las aguas sobre los continentes de forma periódica.

El ciclo hidrológico, o ciclo del agua, comienza con la **evaporación** del agua, calentada por el sol, desde la superficie de océanos y mares, ríos y lagos, plantas (**evapotranspiración**) y suelo. A medida que se eleva, el aire humedecido se enfría* y el vapor se transforma en agua: es la **condensación**. Las gotas* se juntan y forman una *nube*. Las corrientes de aire (vientos) mueven las nubes alrededor del globo. Luego las gotas caen por su propio peso: es la **precipitación**. Si en la atmósfera hace mucho frío, el agua cae como *nieve* o *granizo**. La nieve puede acumularse como casquetes polares* y glaciares*. Si es más cálida*, caerán gotas de *lluvia*. La lluvia fluye* sobre la superficie formando los ríos y los lagos o se infiltra profundamente en la tierra rellenando los acuíferos*(**infiltración**).

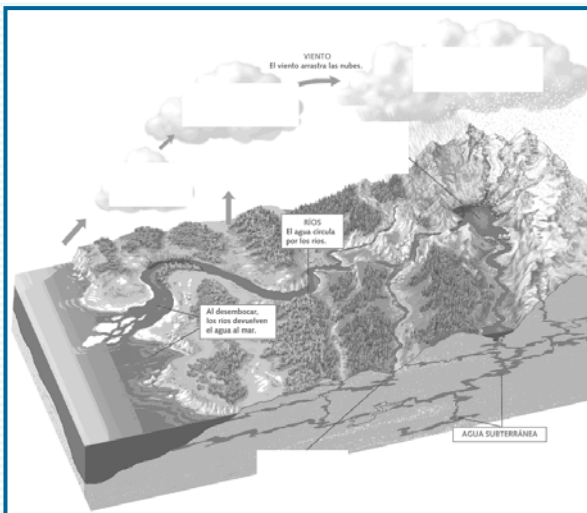
DICCIONARIO

Acuíferos = *falde acquifere*
 Cálida = *calda*
 Casquetes polares = *calotte polari*
 Conjunto – *insieme*
 Fluye = *scorre*
 Glaciares – *ghiacciai*
 Gotas = *gocce*
 Granizo = *grandine*
 Se enfría = *si raffredda*
 Se reparte – *si divide*

Actividad 1: Coloca las palabras en los espacios:

condensación, evaporación, infiltración, precipitación.

Aguas subterráneas y aguas superficiales



El agua en forma líquida se encuentra sobre todo en los océanos y mares; en menor medida* en forma de agua subterránea y agua superficial (ríos y lagos).

Aguas subterráneas

Cuando el agua de la lluvia cae sobre un terreno que está formado por rocas* permeables, el agua se filtra a las zonas más profundas por la fuerza de gravedad, hasta que se encuentra con una capa* de rocas impermeables que impiden su paso. En esa zona se forma un depósito de agua al que se llama acuífero* y puede generar ríos subterráneos, fuentes y, en forma artificial, pozos.

Aguas superficiales

El río es una corriente continua de agua que fluye a lo largo* de un cauce* entre dos orillas* procedente de una o más fuentes*. Puede desembocar* en el mar, en un lago o en otro río. Los ríos que desembocan* en otros ríos se llaman afluentes.

Los ríos se forman por la acumulación de lluvias y el deshielo* de los glaciares de las montañas. Cuando el río es corto y estrecho* es un arroyo*. Si tiene un caudal* irregular (casi seco durante gran parte del tiempo y con crecidas violentas y destructoras en ciertos momentos) y fluye en zona de montaña es un torrente.

La zona por donde fluyen un río y sus afluentes se llama cuenca* fluvial o cuenca hidrográfica y está separada de las contiguas por una línea divisoria de drenaje*. En las regiones montañosas, la divisoria pasa por las crestas o cumbres*.

Actividad 2: Contesta V (verdadero) o F (falso) y corrige las frases falsas.

- El acuífero es una capa de rocas impermeables.
- Los ríos fluyen a lo largo de un cauce desde la fuente hasta la desembocadura.
- Los ríos que desembocan en el mar se llaman afluentes.
- El arroyo es un río muy largo y ancho*.
- El caudal de un torrente es irregular.
- La cuenca hidrográfica es una línea divisoria que separa un río de sus afluentes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DICCIONARIO	
Acuífero = falda acuífera	Capa = strato
Cuenca = bacino	Deshielo = disgelo
Largo = lungo	Medida = misura
Ancho = ampio	Cauce = alveo
Cumbre = vertice, cima	Estrecho = stretto
Línea divisoria de drenaje = spartiacque	Orilla = sponda
Arroyo = ruscello	Caudal = portata
Desembocan = sfociano	Fuente = sorgente
	Rocas = rocce

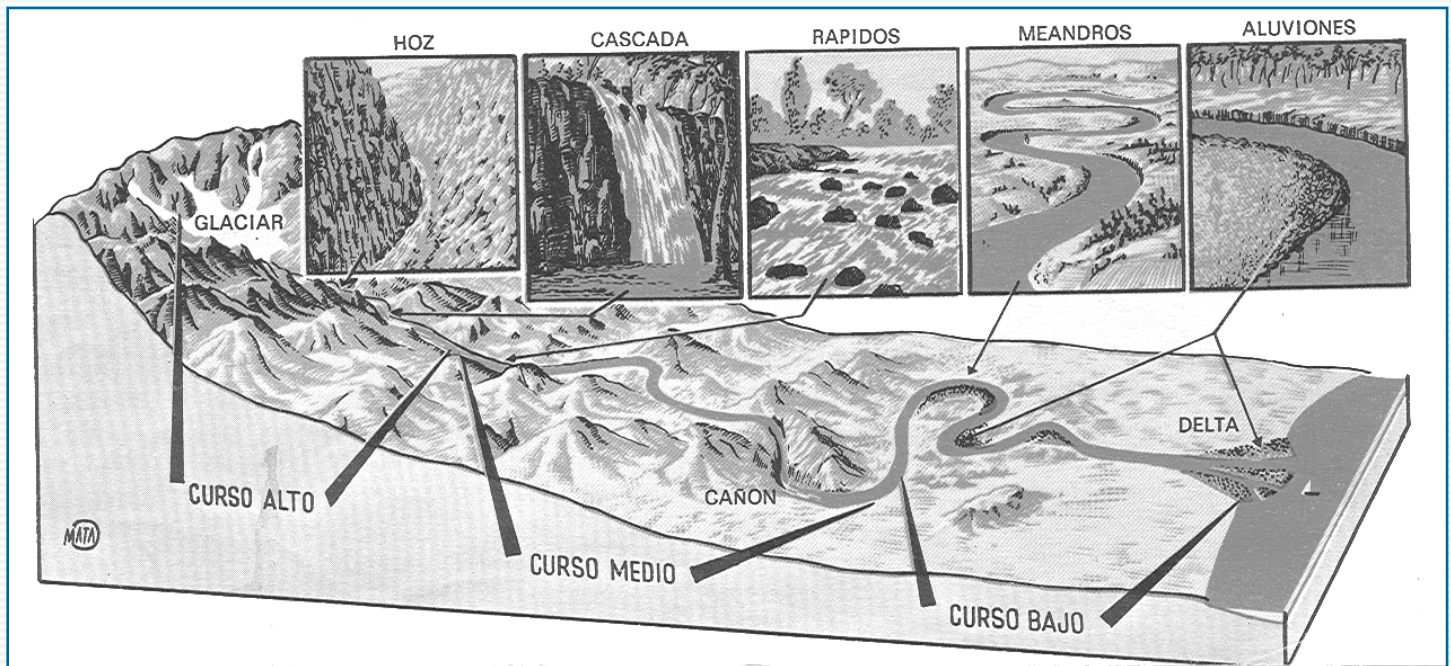
Tipos de ríos

Los ríos difieren* en cuanto a:

- longitud: depende de las características morfológicas y geológicas de las zonas que atraviesan y de la mayor o menor distancia del mar;
- pendiente: se da por el desnivel* entre la cabecera* y la desembocadura*;
- velocidad: depende principalmente de la pendiente;
- caudal: la cantidad de agua que circula en un río expresada en metros cúbicos por segundo; varía según la estación del año;
- régimen: la variación del caudal en un año; los ríos pueden tener un régimen nival cuando sus aguas proceden* de la fusión de glaciares y nieve, pluvial cuando son alimentados por la lluvia o mixto cuando son alimentados

tanto por nieves como por lluvias. Además el régimen puede ser regular (cuando la diferencia de caudal entre estiaje* y crecida* no es muy fuerte) o irregular (cuando la diferencia es significativa y la variación rápida).

El curso de un río



Actividad 3: Mira la imagen y contesta las preguntas o elige la opción correcta.

1. ¿En cuantas partes se divide el curso de un río? (en letras)
2. El curso alto suele ser en zonas montañosas/planas .
3. En su curso medio se forman cascadas / meandros .
4. ¿Qué forma tiene el delta?

Ahora lee el texto y comprueba tus respuestas.

El curso de un río es el camino que recorre* desde su cabecera (fuente subterránea o glaciar) hasta su desembocadura. En general los ríos dividen su curso en tres partes: alto (o superior), medio y bajo (o inferior).

El curso alto suele ser en zonas montañosas y se caracteriza por el cauce estrecho, caudal con poca agua y fuerte pendiente; el agua circula con rapidez y fuerza, puede pulir* rocas y excavar profundas hoces o gargantas. Se encuentran cascadas y rápidos. Predominan los procesos de erosión y transporte de materiales sobre su sedimentación.

El curso medio fluye a lo largo del valle, que es más llano y abierto, y el cauce es más ancho, el caudal aumenta gracias a los afluentes y la pendiente se reduce; se encuentra una sucesión de rápidos y aguas tranquilas según las características del relieve* y se forman ondulaciones llamadas meandros. Predominan los procesos de transporte; la erosión y la sedimentación son menores.

El curso bajo es la parte en donde el río fluye en áreas relativamente llanas y se caracteriza porque el cauce alcanza* la anchura* máxima y el caudal sus mayores valores; la pendiente es la menor del río. Se forman llanuras aluviales con terrenos fértiles. Predominan los procesos de sedimentación.

En la desembocadura se pueden formar estuarios porque el agua dulce del río se mezcla con el agua salada del mar o deltas que se forman por los materiales que lleva el río y son terrenos de forma triangular.

Actividad 4: Elige la respuesta correcta señalándolo con una X

<input type="checkbox"/>	El curso alto se caracteriza por su cauce ancho.
<input type="checkbox"/>	El curso alto se caracteriza por su cauce estrecho.
<input type="checkbox"/>	En el curso bajo la pendiente es fuerte.
<input type="checkbox"/>	En el curso bajo la pendiente es débil*.
<input type="checkbox"/>	En el curso medio predomina la erosión.
<input type="checkbox"/>	En el curso medio predomina el transporte.
<input type="checkbox"/>	En el curso medio predomina la sedimentación.

Actividad 5: Relaciona cada elemento de A con uno o más elementos de B

A	B
Curso alto	Excavar hoces, cascadas y rápidos
	Sedimentación
	Cauce muy ancho
	Meandros
Curso medio	Caudal con poco agua
	Llanuras con terrenos fértiles
	Mayor caudal
	Erosión y transporte
Curso bajo	Caudal con más agua
	A lo largo de territorios llanos y abiertos
	Cauce ancho
	Fuerte pendiente

Actividad 6: Forma frases con los elementos relacionados utilizando artículos, conectivos, adjetivos y los verbos del cuadro.

fluye puede predomina/n se caracteriza por se encuentran es/son tiene

PRUEBA DE EVALUACIÓN

Actividad 1 (en italiano): Scrivi l'esatta definizione dei seguenti termini di geografia incontrati durante il modulo sull'idrografia; per cinque di essi puoi servirti di disegni.

calotta polare	Lago glaciale
iceberg	onda
sorgente	erosione
foce	valle a V
immissario	affluente

___/10

Actividad 2: Relaciona cada palabra con su definición y escribe el número debajo de la letra en la rejilla.

- | | |
|------------------|--|
| A. precipitación | 1. cantidad de agua que circula en un río expresada en metros cúbicos por segundo |
| B. arroyo | 2. proceso mediante el cual, el agua cambia de estado líquido a gaseoso |
| C. cauce | 3. río corto y estrecho |
| D. transpiración | 4. proceso mediante el cual el agua penetra en el suelo formando depósitos de aguas |
| E. condensación | 5. variación de la cantidad de agua que circula en un río durante un año |
| F. caudal | 6. proceso por el cual el agua retorna a la Tierra en forma de lluvia, aguanieve, nieve o granizo |
| G. régimen | 7. proceso por el cual el vapor de agua del aire se transforma en agua líquida |
| H. evaporación | 8. desnivel entre la fuente y la desembocadura |
| J. pendiente | 9. proceso por el cual el agua es llevada desde las raíces de las plantas hasta las hojas, se transforma en vapor y se libera a la atmósfera |
| K. infiltración | 10. canal natural por donde circulan las aguas de un río |

A	B	C	D	E	F	G	H	J	K

___/10

Actividad 3: Contesta V (verdadero) o F (falso). Corrige las frases falsas.

- | | |
|--|---|
| | El 97% del agua es dulce. |
| | El ciclo hidrológico es el conjunto de cambios del agua por efecto del calor solar. |
| | El depósito de aguas subterráneas que se forma bajo tierra se llama acuático. |
| | Un río fluye a lo largo de una cabecera entre dos orillas. |
| | La cuenca fluvial es la zona por donde fluyen un río y sus afluentes. |
| | El curso alto de un río fluye en zonas montañosas y es estrecho. |
| | En el curso alto predomina la sedimentación. |
| | En el curso medio del río se forman hoces. |
| | En el curso medio la pendiente se reduce. |
| | En el curso bajo se forman llanuras con terrenos fértiles. |

Actividad 4: Escribe cada palabra del cuadro en su columna (M o F) y después escríbela en plural.

casquete diferencia fuente lluvia meandro valle valor variación

MASCULINO		FEMENINO	
singular	plural	singular	plural

___/10

Suscríbete

a nuestras listas de correo para recibir toda la información sobre las actividades del Ministerio en el exterior.

aplicación de listas de correo

 GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Está usted en: [Portada](#) > [Educación](#) > [Cooperación Internacional](#)

Listas de correo

[Ayuda](#)

Entrada en la aplicación de listas de correo

Estas listas de correo van dirigidas a las personas que deseen recibir información sobre las actividades de la red del Ministerio en el exterior, sobre las convocatorias de plazas en el exterior o sobre las novedades de redELE.

E-mail:

Contraseña:

[Entrar](#)

[Alta en el servicio](#)

[Recordar contraseña](#)

Entrar

<http://www.educacion.gob.es/listascorreo>

r contraseña

Propuesta de actividades para la enseñanza/ aprendizaje de los marcadores del discurso en ELE: conectores

Por: [Cristina Martín Amador](#)

La gran difusión del español y el creciente interés por parte de aprendices de una segunda lengua como la nuestra para poder mantener una conversación y construir enunciados coherentes nos ha llevado a la creación del presente artículo, que consiste en un resumen sobre la definición y características generales de los marcadores discursivos, en el análisis y comentario de algunos de ellos y en algunas actividades para la práctica de dichos marcadores. Va dirigido sobre todo a profesores y alumnos de Español como Lengua Extranjera y se estructura en la propuesta que destacamos a continuación, una pequeña introducción, las características más relevantes de algunos marcadores del tipo "conectores" (aditivos, consecutivos y contraargumentativos) y "operadores argumentativos", una serie de actividades y las respuestas de las mismas. Con ello se pretende, por un lado, dar una idea a los profesores de ELE en cuanto a las actividades que pueden proponer a sus alumnos, y por otro, que los aprendices de niveles como B2, C1 y C2 puedan adquirir una mayor y mejor competencia comunicativa a la hora de aprender nuestra lengua.

Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje de ELE, marcadores discursivos, conectores, español, italiano, actividades, gramática.

Cristina Martín Amador

Doctoranda en la Universidad de Turín



Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y procedente de Huelva (España). En la actualidad está finalizando su curso de doctorado en Lingüística por la Universidad de Turín y preparando su tesis doctoral, con sede en la Universidad La Sapienza de Roma, donde tiene su lugar de residencia. Durante más de ocho años ha estado formándose y trabajando en distintas ciudades de la geografía italiana, a través de varios programas subvencionados por el Gobierno de España, la Junta de Andalucía y la Unión Europea, desempeñando labores como auxiliar de conversación de lengua española en Palermo, prácticas en empresas como profesora y creadora de material didáctico de ELE en Florencia y vocal en los tribunales para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera a través del Instituto Cervantes de Palermo y Roma.

Los marcadores del discurso forman parte del sistema lingüístico que una persona adquiere en su lengua materna y aparecen con frecuencia en cualquier proceso de comunicación. Sin embargo, un estudiante de español que no tenga una competencia comunicativa muy fluida tendrá dificultades a la hora de descodificar e interpretar la información. Por ello, el estudio de los marcadores del discurso es de interés fundamental, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que constituyen una herramienta de dominio de una segunda lengua para mantener la interacción conversacional y construir enunciados coherentes del propio discurso; además, no dan solamente cohesión y coherencia, sino que también condicionan la interpretación del mismo.

Partiendo de esta idea, el presente trabajo consiste en una serie de explicaciones gramaticales e incluso pragmáticas y en la propuesta de varias actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de algunos marcadores discursivos para aprendices de Español como Lengua Extranjera (ELE), cuyo objetivo es la adquisición de los aspectos fundamentales de dichos marcadores y su uso en los diferentes textos, discursos y contextos de comunicación. También se proponen algunas actividades de tipo contrastivo y de tra-

ducción de algunos de los marcadores o expresiones discursivas españolas e italianas. Estas actividades podrían servir como ejemplo para profesores de ELE y se podrían incluir en aquellos módulos o cursos en el interior de las plataformas en línea, mecanismo muy utilizado actualmente en la enseñanza de lenguas; por lo tanto este trabajo también estaría ligado al uso de las nuevas tecnologías usando recursos y opciones que nos ofrecen programas como Hot Potatoes, entre otros.

Como punto de partida se ha tomado en cuenta el trabajo referente a “Marcadores del discurso” realizado por un grupo de alumnos de niveles A2-B1 que pretenden alcanzar el nivel B2, pertenecientes a la Universidad La Sapienza de Roma, concretamente al curso Lingua spagnola II 2010/11, y cuyo profesor es Fernando Martínez de Carnero, quien ha aportado ideas y ha facilitado el material necesario para el desarrollo del presente artículo. El material se encuentra en el citado curso, ubicado en la categoría “Corsi FILEUSO/L-LIN/07”, desarrollado mediante la plataforma Moodle de Ateneo y disponible en los servicios e-learning de Digilab (Disponible en <http://www.digilab-learning.uniroma1.it/>). La metodología aplicada forma parte de un proyecto educativo que

prevé la recuperación de la información relativa a las actividades llevadas a cabo por los alumnos para la creación de material didáctico y formativo. Se han estudiado particularmente algunos ejemplos analizados por los aprendices de ELE y se ha focalizado la atención en el análisis de los diferentes tipos de marcadores discursivos (del tipo conectores), con los que los alumnos han tenido más dificultad a la hora de usarlos. Este primer paso nos ha valido para saber si los alumnos son capaces de interpretarlos y si los pueden adaptar a su propia lengua, es decir, a la italiana (no sólo una traducción literal, sino atendiendo sobre todo al significado que se quiere demostrar según el contexto y a la intención de los interlocutores).

Por otro lado, se ha tomado como punto de referencia el capítulo que dedican Martín Zorraquino y Portolés Lázaro a este tema en la “Gramática descriptiva de la lengua española”. Los ejemplos de marcadores propuestos se han extraído de distintas fuentes: de la mencionada “Gramática”, periódicos, revistas, artículos, corpus recopilados, obras literarias, textos de divulgación científica, etc., tanto de material impreso como en Internet.

En definitiva, con este trabajo se pretende contribuir a que el aprendiz de ELE esté capacitado para:

- Comprender e interpretar la información general y específica contenida en diferentes tipos de discursos y textos.
- Identificar en el texto o discurso propuestos no sólo la finalidad comunicativa y los diferentes elementos que lo componen, sino también sus puntos de vista, y la manera en que se presenta la información, distinguiendo las diferentes partes que lo constituyen de manera cohesionada.
- Reconocer e interpretar adecuadamente el significado de los marcadores discursivos y el valor con el que se utilizan en los distintos contextos en los que aparecen, marcando la importancia de la situación y la entonación.
- Relacionar y adecuar los diferentes elementos discursivos de la lengua española que dan cohesión y

coherencia a un discurso con aquellas formas de su propia lengua.

- Describir, con argumentos teóricos que hagan referencia a los temas propuestos, las características más relevantes de los marcadores del discurso, demostrando su capacidad para utilizar los conocimientos lingüísticos y discursivos ya adquiridos.
- Aconsejar el uso pertinente de las estructuras gramaticales del español para aplicarlas correctamente en diferentes situaciones de la comunicación cotidiana.
- Demostrar un determinado nivel de conocimiento referente a ciertos aspectos de la vida cultural española para comentar y valorar, si es preciso, temas relacionados con la misma: sociedad, arte, literatura, etc.

1. Introducción

A continuación daremos una breve descripción de los marcadores del discurso, definiremos sus características y propiedades generales y comentaremos algunos tipos de marcadores, concretamente los “conectores”, que han resultado dificultosos para los aprendices de ELE a la hora de usarlos.

1.2 Definición de marcador del discurso

Una de las definiciones más aceptadas sobre el concepto de marcador del discurso es la que podemos encontrar en la “Gramática descriptiva” de la Real Academia Española (RAE):

“Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. [...]

Entendemos por ‘discurso’ la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación; por ello, todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y de otra pragmática. [...]

Contrariamente a la explicación más tradicional, la comunicación no constituye únicamente un proceso de codificación y decodificación de enunciados, sino también, y muy principalmente, una labor de inferencia. [...] Las ‘inferencias’ constituyen procesos de razonamiento y, para que se produzca este proceso inferencial, además de lo dicho se ha de tener en cuenta el contexto de los participantes en la conversación. Dicho ‘contexto’ es siempre mental y está formado por las creencias que residen en la memoria, pero también por aquellas que se derivan de la percepción inmediata de la situación o, simplemente, de lo que se ha dicho antes.” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057-4058)

1.2 Características generales de los marcadores discursivos

Características generales y propiedades gramaticales de los marcadores discursivos (en los ejemplos que propondremos a continuación nos referiremos a una construcción agramatical con el signo *):

1. Normalmente los marcadores se encuentran limitados como incisos por la entonación; en la escritura, esta entonación peculiar se refleja con frecuencia situando el marcador entre comas, aunque puede darse el caso de que en algunas ocasiones no se escriba ningún signo de puntuación.
 - Decisión del Consejo, de 21 de junio de 2005, relativa a la firma, en nombre de la Comunidad Europea, del Acuerdo por el que se modifica el Acuerdo de Asociación entre los Estados de África, del Caribe y del Pacífico, *por una parte*, y la Comunidad Europea y sus Estados miembros, *por otra*, firmado en Cotonú el 23 de junio de 2000 (2005/599/CE).
 - Yo me levanto temprano; él, *por el contrario*, se levanta tardísimo.
 - Te dicen algo halagador y, *encima*, te enfadas.
2. Son unidades lingüísticas invariables que nacen de diferentes categorías gramaticales: interjecciones como *eh*, adjetivos como *bueno*, adverbios como *bien* o *así*, locuciones adverbiales como *por el contrario*, conjunciones como *aunque*, sintagmas preposicionales como *en cambio* o *por consiguiente*, sin-

tagmas verbales como *es más*. Los marcadores del discurso proceden de la evolución de una serie de sintagmas que van perdiendo sus posibilidades de flexión y combinación; son un grupo heterogéneo que se define por su función y no por su categoría como clase de palabras.

- *Bueno*, peor sería tener joroba o una enfermedad molesta.
 - Los tejados de pizarra son especialmente adecuados para los climas lluviosos. *En cambio*, los de adobe resultan más oportunos para los cálidos.
3. No presentan un significado conceptual, sino que muestran uno de procesamiento: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los miembros discursivos en los que aparecen.
 4. Tienen una relación sintáctica con la totalidad del sintagma en el que se encuentran y no dependen de los constituyentes de la oración, sino que afectan a ella.
 5. Son elementos extraoracionales, con un grado de autonomía que varía para cada marcador (*bueno*, *encima* o *además* pueden aparecer independientemente en un turno de palabra; *por el contrario* es menos autónomo).

A: No te gusta el pescado.
B: *Por el contrario.
 6. A diferencia de las conjunciones, no presentan una posición fija y pueden variar ésta dentro del enunciado (el marcador *no obstante* puede aparecer al principio, en medio o al final).
 - Juan estaba cansado. *No obstante*, continuó su camino.
 - Juan estaba cansado. Continuó, *no obstante*, su camino.
 - Juan estaba cansado. Continuó su camino, *no obstante*.
 7. Carecen de la posibilidad de recibir especificadores y adyacentes complementarios, aunque hay excepciones como los marcadores *además*, *encima* y *aparte*, que pueden recibir complementos con *de*.
 - *En todo caso*, vive lejos.
 - **En todo caso de esos*, vive lejos.

- **Muy en todo caso, vive lejos.*
8. No pueden coordinarse entre sí, pero se pueden yuxtaponer.
 - La cultura es *además, y sobre todo*, actualidad. [E. Lledó, Días y libros, 92]
 9. No admiten la negación, ni a través de elementos morfológicos ni a través del adverbio de negación *no*.
 10. No pueden ser destacados por perífrasis de relativo porque no están integrados en la oración.
 - Fue *por este motivo* por el que Antonio renunció al premio.
 - **Fue por consiguiente* por lo que Antonio renunció al premio.
 11. Los marcadores pueden incidir en miembros del discurso que constituyen categorías léxicas y sintagmáticas muy diversas: desde situarse con nombres a encontrarse con oraciones.
 - Muestra ilusión, imaginación y *en definitiva* arte.
 - Me ha gustado la película. Los actores, *en cambio*, no han estado muy bien.
 12. No pueden ser graduados, pero sí repetidos [Martín Zorraquino, 1997].
 - **Muy claro*, teniendo usted tanto dinero, todas las mujeres se enamoran de usted.
 - *Claro, claro*, teniendo usted tanto dinero, todas las mujeres se enamoran de usted.

2. Marcadores del discurso: conectores

En este apartado nos centraremos en el grupo de los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos, aunque también comentaremos otro tipo de marcadores más adelante (los “operadores argumentativos”), tomando como base la clasificación que hacen Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en la “Gramática descriptiva”.

Los conectores son marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un elemento del discurso con otro elemento anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible. Tienen como función señalar de manera explícita con qué sentido se van encadenando los diferentes fragmentos del discurso para ayudar al receptor a interpretarlo. De

acuerdo con criterios gramaticales, los conectores se pueden dividir en dos grandes grupos:

1. “Parentéticos”: aquellos que van entre pausas y que generalmente se combinan con verbos conjugados en indicativo. El hecho de que constituyan por sí mismos una unidad independiente explica que tengan una gran independencia sintáctica dentro de la oración y que su capacidad de movilidad varíe. A este grupo pertenecen marcadores conectivos como *sin embargo, por (lo) tanto, pues, así pues o en consecuencia*.
2. “Integrados en la oración”: aquellos que no van entre pausas y presentan un elemento subordinante en su formación; no tienen la misma capacidad de movilidad que los anteriores y se pueden combinar tanto con el modo indicativo como con el subjuntivo según los casos. A este grupo pertenecen los que contienen la conjunción subordinante *que (de ahí que, así que, mientras que)*, que tiene que ir seguida de una frase y, por tanto, en la secuencia que les sigue debe aparecer un verbo conjugado; y los que contienen las preposiciones *a o de* de manera más frecuente *de (además de, al contrario de)*, que irá seguido de un sintagma nominal o bien de un infinitivo cuando los dos miembros relacionados tengan el mismo sujeto.

A continuación comentaremos las características específicas de algunos marcadores en concreto y observaremos escasos errores en el uso de conectores y de traducción por parte de aprendices de ELE en un determinado enunciado. En los siguientes ejemplos subrayaremos los errores de los alumnos y propondremos su corrección entre paréntesis.

2.1 Conectores aditivos

Se trata de marcadores que vinculan dos miembros del discurso con la misma orientación argumentativa, permitiendo la inferencia de conclusiones que serían difíciles de lograr si los dos miembros permanecieran independientes. Dentro de este grupo existen dos tipos: los que vinculan dos unidades discursivas que se ordenan en una misma escala argumentativa

(*incluso, inclusive y es más*); y los que no cumplen esta condición (*además, encima, aparte y por añadidura*).

a) **Además y encima**

Estos conectores, para que adquieran un significado correspondiente a la función que desempeñan en español, pueden tener distintas formas en italiano a la hora de traducirlos.

Español	Italiano
1 a) Pero es grande e inesperada la impresión que he recibido al descubrir al potente narrador que <i>además</i> era.	b) Però è grande e inaspettata l'impressione che ho ricevuto alla scoperta del potente narratore <i>oltretutto</i> (<i>inoltre</i>) era.
2 a) A: Es rica y le ha tocado la lotería. B: ¡ <i>Además!</i>	b) A: È ricca ed ha vinto la lotteria. B: <i>Pure!</i>

En 1b, podemos comprobar que el alumno no ha traducido bien el conector porque *oltretutto* podría tener el significado 'además de todo', y este complemento con *de* no se da en 1a. También hemos observado otros ejemplos traducidos por los alumnos italianos donde incorrectamente han usado la conjunción *anche* ('*también*' o '*incluso*'). Creemos que su correspondiente más acertado en italiano es la forma *inoltre*.

En 2b, el conector *además* se caracteriza porque ocupa por sí solo un turno de palabra, se muestra autónomo e introduce una expresión de asombro que justifica el estupor del interlocutor. Asimismo, nuestro alumno ha traducido el correspondiente en lengua italiana de manera correcta, adquiriendo una forma distinta de las anteriores: *pure*.

Por otro lado, *además, encima y aparte* puede recibir complementos con *de* (también se usa el sintagma *encima de que*): la diferencia esencial consiste en que pierden en estos casos su capacidad de conexión entre dos miembros del discurso, ya que el elemento al que se hacía referencia anafóricamente con el marcador es el que aparece ahora en el complemento.

Encima, en algunos casos presenta un miembro del discurso como añadido que refuerza el sentido de ex-

ceso, abuso, importancia, o sorpresa que se desprende del miembro anterior; y se diferencia de *además* porque el miembro que introduce puede constituir una conclusión opuesta a la esperada del primer miembro, a veces con un matiz de recriminación y reprobación.

Español	Italiano
3 a) <i>Además</i> de ser muy simpático, cocina muy bien.	b) <i>Oltre ad</i> essere molto simpatico, cucina molto bene.
4 a) ¿Has traído otros libros, <i>además</i> de este?	b) Hai portato altri libri, <i>oltre a</i> questo?
5 a) A: Me ha pedido dinero prestado y después me ha dicho que no piensa devolvérmelo. B: ¡ <i>Encima!</i>	b) A: Mi ha chiesto di prestargli del denaro e dopo mi ha detto che non pensa di restituirmelo. B: <i>Addirittura!</i>
6 a) <i>Encima</i> de que llega siempre tarde, quiere que le aumenten el sueldo.	<i>Oltre al fatto che</i> arriva sempre in ritardo, pretende che gli venga aumentato lo stipendio.

b) **Incluso e inclusive**

Estas formas introducen un enunciado como último elemento o argumento de un razonamiento que el interlocutor no se espera. Se trata de conectores aditivos más formales que se caracterizan porque:

- Normalmente van marcados por una pausa posterior.
- Con *incluso* puede ocurrir como con *además* y *encima*, es decir, que ocupe un turno de palabra o se muestre autónomo con respecto a otro enunciado, aunque de manera menos frecuente:

1	P: Hablábamos de insultos. R: Incluso. También ocurre en todos los Parla-mentos [...]. [El País Domingo, 22-V-1994, 16]
---	--

En el ejemplo 1 se comprende *incluso* como añadido al enunciado anterior "hablábamos, *incluso*, de insultos". En raras ocasiones el primer miembro, que sirve como punto de comparación a aquel que incluye *incluso* o *inclusive*, no aparece expreso, como ocurre en el siguiente ejemplo (2a). En este, el alumno no ha traducido correctamente la correspondiente forma en italiano (2b), ya que el adverbio *addirittura* tendría el

significado de ‘hasta’ o ‘nada menos’ y también puede representar una exclamación de asombro (como sucede en el ejemplo 5b del apartado anterior con *encima*). Creemos que la forma más acertada en italiano que cumple la función del conector aditivo español es *persino*, *perfino* o incluso *anche*.

Español	Italiano
2 a) Me dijo, <i>inclusive</i> , que me odiaba.	b) Mi disse <i>addirittura</i> (<i>persino</i>) che mi odiava.

2.2 Conectores consecutivos

Estos marcadores son los que conectan un consecuente con su antecedente. Se caracterizan por indicar cuál es la conclusión que se deduce de la información previa y para observar su valor se ha de partir del análisis de las relaciones de causa-consecuencia. Las oraciones conocidas como "causales", y las tradicionalmente denominadas "consecutivas" coinciden en presentar una relación de causa-consecuencia entre las informaciones conectadas. Ahora bien, el rasgo que nos permite identificar una estructura como "causal" o bien como "consecutiva" radica en qué aspecto de dicha relación se focaliza, señalándolo mediante la presencia del conector. Entenderemos, pues, que las estructuras causales son aquellas que inciden en cuál es la causa o premisa que lleva a una conclusión, y las consecutivas destacan la conclusión.

a) Entonces

Este elemento retoma una información anterior o que está en el contexto y la convierte en punto de partida de su propio enunciado. Su uso es frecuente en el coloquio para mostrar el progreso en la aportación de nuevas informaciones sobre un tópico de carácter general al que servirían de comentario los diferentes miembros discursivos vinculados por este marcador.

- Para que aparezca en el discurso debe existir una idea de consecuencia, pero se trata de una consecuencia débil por su grado de subjetividad. Este débil sentido consecutivo nace de una derivación del originario sentido temporal (el adverbio temporal *entonces* puede indicar un acontecimiento contemporáneo con otro) y es el que permite ex-

plicar que su uso esté menos limitado con respecto a otros conectores consecutivos.

1	Empezó a nevar y, entonces, tuvimos que refugiarnos en la primera cabaña que encontramos.
---	---

- Equivale casi exactamente al italiano *allora* (temporal), pero a veces también lo podemos traducir por *quindi*; no obstante su indefinición, el carácter temporal que lo caracteriza está ligado a un momento cronológico mencionado anteriormente o incluso transmitido entre los interlocutores. Existe también la expresión *per aquel entonces* (*in quel tempo/ momento*). Esta característica la podemos observar a continuación en el ejemplo 4.
- En el coloquio este conector puede ocupar él solo un turno de palabra como pregunta (valor interrogativo). De este modo, se indica al interlocutor que saque él mismo una conclusión de lo que ha dicho (valor conclusivo), como se muestra en el ejemplo 3.
- El conector *entonces* permite tomar como antecedente las palabras de un interlocutor sin comprometerse con su verdad.

Español	Italiano
2 a) ¿Vienes, <i>entonces</i> ?	b) Vieni <i>allora</i> ?
3 a) A: La vida sería imposible sin la mentira. Si dijéramos siempre la verdad no sería posible la convivencia... B: ¿ <i>Entonces</i> ? A: Yo huyo de estos tipos que te saludan diciendo: «Como somos muy amigos, te voy a decir la verdad...» [ABC, 5-VI-1996, 62]	b) A: La vita sarebbe impossibile senza la bugia. Se dicessimo sempre la verità non sarebbe possibile la convivenza... B: <i>E quindi</i> ? A: Io rifuggo da quelle persone che ti salutano dicendo: “Siccome siamo molto amici, ti dirò la verità...”
4 a) <i>Entonces</i> no había tantos coches como ahora. Le pregunté y fue <i>entonces</i> cuando me confesó lo que pensaba	b) <i>Allora</i> non c'erano tante automobili come ora. Gli domandai e fu <i>in quel momento</i> che mi confessò ciò che pensava

b) De ahí

El conector *de ahí* también entraña un razonamiento, pero el consecuente es una evidencia y se presenta el antecedente como un argumento que lleva a ella. Siempre se sitúa en la primera posición del miembro que introduce y, si se trata de una oración, esta se encabeza con la conjunción *que* y el verbo se conjuga en subjuntivo. Se trataría de un conector consecutivo “integrado en la oración”.

1	Según cuentan varias fuentes presentes, fue una fan la que se acercó a ellos y le propició un terrible golpe a la cantante, y de ahí el moretón que podemos ver en su labio inferior [...]
---	--

c) Pues

Esta forma se clasifica, dentro del esquema proporcionado por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, como comentador discursivo y como conector consecutivo. Se trata de un marcador polifuncional muy común sobre todo en el español hablado y debido a su complejidad y riqueza habría que utilizar una definición clara y explicativa que destacara las características pragmáticas de *pues* cuando funciona como marcador discursivo y no simplemente como conjunción consecutiva-causal. Por ello, hay que analizar el contexto en el que se encuentra para no cometer errores. Todo profesional de ELE sabe que el uso de *pues* resulta complicado para aprendices, ya que algunos libros de texto y las gramáticas lo tratan de manera poco profunda y ofrecen escasas explicaciones en cuanto a su uso.

En este trabajo nos limitaremos al uso de *pues* dentro de las categorías de conector consecutivo y comentador discursivo. Sin embargo, cabe señalar que algunos autores consideran que *pues* también podría incluirse en otra categoría:

“[...] En esta clasificación se incluye a *pues* en dos categorías: como estructurador de la información de tipo comentativo y como conector de tipo consecutivo. Sin embargo, no lo encontramos en la categoría de los operadores discursivos y una sumaria mirada a los ejemplos de los que disponemos parece indicar que algunos de sus usos entran en esta categoría. Pero más allá de esto, el problema consiste en la dificul-

dad de asignar un valor o sentido unitario a un operador tan versátil como *pues*; para poder dar cuenta de las peculiaridades de su uso, es necesario disponer de otros criterios que permitan indagar esta característica” (Uribe Mallarino, 2005: 566).

I. Pues comentador (Estructurador de la información)

En el caso de *pues* comentador podemos señalar que se sitúa principalmente en la posición inicial del miembro que introduce, sin estar seguido por pausa. En su función de comentador discursivo, el fragmento que introduce *pues* es un comentario relevante desde el punto de vista de la información nueva que conlleva y que se distingue del discurso precedente; generalmente se presupone la existencia de una enunciación anterior que sería la premisa al comentario que comienza con *pues*:

1	A: Marco se enfadará cuando le comunique que no puedo ir de vacaciones con él. B: <i>Pues</i> no le comentes el tema.
---	--

Porroche Ballesteros (2009: 103) añade que el uso de *pues* “no difiere solo en aspectos relativos a la estructura informativa [...], sino también en aspectos relacionados con la actitud del locutor que los utiliza en una respuesta. [...]: por ejemplo, ante la pregunta ‘¿Y nos podrías contar dónde pasaste la infancia?’, es posible la respuesta ‘Pues en Zaragoza’, que nos proporciona nuestro informante [...]”.

Dicho esto, cabría señalar *pues* con valor metadiscursivo, como apunta Uribe Mallarino (2005: 571). “En la gran mayoría de los casos en que se encuentra *pues* en textos orales posee un carácter pragmático o metadiscursivo. Remiten claramente a la evolución interna de la comunicación y [...] están siempre orientados al destinatario. En estos casos *pues* posee poca o ninguna relación con el contenido locutivo del enunciado y adquiere distintos valores [...]. Se encuentra en las unidades dialogales (Briz, 1993: 121) que mediante los turnos de palabra dan lugar a la interacción y a las secuencias de apertura y de cierre de la conversación. Como otros marcadores, crea una función interpersonal entre hablante y oyente, implicando su interacción y aportando cohesión y coherencia a la conversación.

En efecto, señalan turnos de palabra, refuerzos argumentativos, llamadas de atención, retardos en la comunicación o sirven para marcar o subrayar un enunciado que se presenta como un comentario nuevo con respecto al discurso que lo precede.”

Con este significado de introductor de un nuevo comentario, *pues* es habitual al comenzar intervenciones reactivas a preguntas, mandatos o simples aseveraciones. De ahí que destaque una subida en el tono de la voz por parte del interlocutor en relación con la línea tonal del final de la intervención previa. Con esta observación resulta clara su función dialogal dentro de los turnos de palabra marcando no tanto los inicios de las intervenciones sino las reacciones. Estas reacciones están caracterizadas por una variedad de instrucciones de procesamiento con un aporte semántico pobre o nulo y dan, en cambio, coherencia al encadenamiento de la conversación.

II. Pues conector consecutivo

En cuanto a su valor consecutivo (ejemplo 1), este conector de tipo “parentético” estaría dentro de un segundo subgrupo (de tres), caracterizado, en primer lugar, porque rehúye la posición inicial, ya que si se sitúa en esta posición podría llevar a confusiones en cuanto al pues comentador (ejemplo 2), y en segundo lugar porque va seguido de pausa. Por lo tanto, el conector pues aparece en medio de la cláusula subordinada:

1	Lo que discuten tal vez nos interesa, pero no lo entendemos. Que se divierta, <i>pues</i> , con su juguete. [F. Lázaro Carreter, El dardo en la palabra, 297]	
	Español	Italiano
2	a) Si no quieres ir al cine, <i>pues</i> no vayas.	b) Se non vuoi andare al cinema, <i>allora</i> non ci andare.

d) Así que

Este conector consecutivo introduce un enunciado que sería la conclusión a la que se llegaría a partir de otro miembro anterior y estaría dentro del tipo “integrado en la oración”, debido a que presenta en su formación la conjunción que. Tiene un uso muy coloquial y resulta menos formal que, por ejemplo, *en consecuencia* o *por consiguiente*.

1	Ya he reunido el dinero, <i>así que</i> no te preocupes.
---	--

e) Por tanto

Este conector presenta el miembro en el que se halla como una consecuencia que se obtiene después de un razonamiento a partir de otro miembro que actúa como antecedente. Tiene un registro bastante formal y se encontraría dentro del grupo de conectores consecutivos de tipo “parentético”, caracterizado porque presenta gran libertad de posición en el interior del segundo miembro o conclusión (puede aparecer al inicio, en el interior o al final). Gracias a que la relación entre el argumento y la conclusión que establece *por tanto* se fundamenta en un proceso de razonamiento se permite generalmente la inversión de los miembros que vincula.

1	Se ha ido la luz. <i>Por tanto</i> , no funciona la televisión. No funciona la televisión. <i>Por tanto</i> , se ha ido la luz.
---	---

Este marcador tiene la variante *por lo tanto*:

	Español	Italiano
2	a) Ahora estamos mal de dinero; <i>por tanto</i> , dejaremos el viaje para más adelante.	b) Ora siamo a corto di soldi; <i>perciò</i> rimanderemo il viaggio più in là.
3	a) No podemos obligar a nadie a hacer el examen. <i>Por lo tanto</i> , que se presente quien quiera.	b) Non possiamo costringere nessuno a fare l'esame. <i>Perciò</i> si presenti chi vuole.

2.3 Conectores contraargumentativos

Son aquellos que vinculan dos elementos del discurso, eliminando o atenuando alguna de las conclusiones que pudiera inferirse del miembro anterior. Pueden introducir distintos valores semánticos:

- Presentar un contraste o contradicción entre las unidades vinculadas: *en cambio*, *por el contrario* y *por contra*. En muchas ocasiones esta relación de contraste que se establece es implícita, inferencial, que no aparece expresada explícitamente en el enunciado.
- Comentar el mismo tópico que la unidad anterior: *antes bien*.

- Introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro: *sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, empero y ahora*.
- Atenuar la fuerza argumentativa de la unidad discursiva anterior: *eso sí*.

Podemos clasificar los conectores de carácter contraargumentativo en tres subgrupos:

- Aquellos que introducen argumentos “débiles” como *aunque, a pesar de (que), pese a (que) y si bien*. A pesar de que señalan una objeción, ésta no llega a ser lo suficientemente fuerte como para impedir que se cumpla lo expresado por la oración principal.
- Aquellos que introducen argumentos “fuertes” como *sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etc*. Estos conectores introducen un argumento que tiene más peso que los demás.
- Aquellos que “compensan” en el segundo elemento algún aspecto de lo formulado en el primero como *mientras que, en cambio y por el contrario*.

1	Parecía que iba a hacer buen tiempo, <i>en cambio</i> , llovió todo el fin de semana.
----------	---

a) Por el contrario

Este conector presenta el miembro que lo incluye como opuesto con respecto a un miembro anterior. Esta oposición puede darse como un contraste de los dos miembros o como una refutación del primer miembro por el segundo. Puede situarse en posición inicial o intermedia.

Se acerca al significado de *en cambio*, pero entre ellos hay dos diferencias: en primer lugar, la contrariedad que presenta *por el contrario* es un tipo de oposición más fuerte que el simple contraste; y en segundo lugar, el miembro con *por el contrario* puede en otras ocasiones comentar el mismo tópico que el miembro anterior. Esta segunda posibilidad explica que *por el contrario*, opuestamente a *en cambio*, pueda aparecer con las conjunciones *sino* y *o*.

En este ejemplo, el marcador español *por el contrario* y el adverbio *al contrario* coinciden en su traducción con el italiano *al contrario*, siendo éste significativo porque

tanto en español como en italiano puede ser autónomo en un turno de palabra.

Español	Italiano
1 a) La carrera se convierte en una especie de ordalía o juicio de Dios que va a demostrarme si estoy bien sintonizado o <i>por el contrario</i> “desenchufado” del orden misterioso del cosmos. [F. Savater, <i>Misterios Gozosos</i> , 57]	b) La carriera diventa una specie di ordalía o un giudizio divino che mi dimostra se sono in linea o <i>al contrario</i> “staccato” dall’ordine misterioso del cosmo.

b) Sin embargo

Este conector presenta el miembro del discurso en el aparece como una conclusión contraria a otra que se pudiera inferir a partir de un argumento anterior, es decir, introduce uno que tiene más peso que el anterior. *Sin embargo* se puede situar al inicio y en posición intermedia de su miembro del discurso, y raramente al final; y puede estar precedido de conjunciones como *pero* o *y*.

1	Este último factor es fundamental, pero también muy poco dirigible o gobernable desde fuera; merece, <i>sin embargo</i> , un comentario general. [Lázaro Carreter, <i>El dardo en la palabra</i> , Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1997, 21]
2	Algo rara me parece a mí esta familiaridad de los silícidos. <i>Però, sin embargo</i> repito mentalmente estas frases punto por punto. [Azorín, <i>Las confesiones de un pequeño filósofo</i> , 47]

A veces se usa cuando entre los dos miembros no hay una relación de causa, sino simplemente un contraste que se quiere subrayar. En este caso equivaldría al italiano *invece*. También lo podemos encontrar bajo las correspondientes formas en italiano *tuttavia, ciononostante* o *però*.

c) Eso sí

Este conector, de carácter adversativo, indica que el miembro discursivo en el que aparece debilita una conclusión que puede inferirse del miembro precedente. También, el segundo miembro puede ser un simple complemento que disminuya la fuerza argumentativa del primero. Este marcador puede situarse en posición inicial o intermedia.

1	Cheese y Patata son dos palabras mágicas para salir sonriente en una fotografía. <i>Eso sí</i> , con una sonrisa forzada. [El País, 15/II/1995, 36]	
	Español	Italiano
2	a) Es una amiga, <i>eso sí</i> , lejana. .	b) È un'amica <i>però</i> lontana.
3	a) Es un criminal. <i>Eso sí</i> , no ha matado a nadie.	b) È un criminale. <i>Ma</i> , non ha ammazzato nessuno.
4	a) Es hablador. <i>Eso sí</i> , es de Guadalajara.	b) È un chiacchierone, è <u>veramente</u> (<i>però</i>) di Guadalajara.

En 4b el alumno ha cometido un error porque el significado del adverbio *veramente* ('verdaderamente') es conceptual y no de procesamiento, por lo tanto no cumple la función que queremos mostrar (de significado contextual). Creemos que la traducción en italiano más acertada sería: 'È un chiacchierone. È però di Guadalajara', o también podríamos aceptar 'È un chiacchierone. Ma è di Guadalajara'. En este ejemplo podríamos remitirnos al capítulo 63 del III volumen de la "Gramática descriptiva de la lengua española": "Los marcadores del discurso", pp. 4071-4072, sobre el significado de procesamiento de dichos elementos: "[...] En efecto, el significado de los marcadores del discurso es un significado de procesamiento. Consiste en una serie de instrucciones semánticas que guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades" (Ducrot 1980a).

Por tanto, el buen uso de un marcador, dependerá no sólo de las propiedades gramaticales, sino también de cuál sea nuestro esfuerzo para lograr la comprensión de un discurso. Todos los marcadores discursivos compelen al oyente por su significado a realizar las inferencias de un modo determinado. Cuando el oyente no lo consigue -o le produce excesivo esfuerzo - diremos que se trata de discursos gramaticales pero 'costosos' de comprender.

d) **Ahora**

Este conector introduce una conclusión contraria a la esperada del primer miembro, tiene valor adversativo

y un significado muy próximo a *ahora bien*, pero comienza con frecuencia un turno de palabra y suele usarse más a menudo en el coloquio.

1	I: [...] Yo lo leo porque me acuerdo mucho de aquellos tiempos y me hace gracia y me río mucho con las expresiones y las salidas que tienen tan graciosas. E: Sí, sí. I: <i>Ahora</i> , reconozco que como literatura, pues, a mí me gusta, pero dicen que no es bueno. [M. Ollero y M. A. Pineda, eds., "Sociolingüística andaluza", 6, 263]
---	---

e) **Ahora bien**

Este conector coordinante con valor adversativo presenta un argumento "fuerte" con respecto al miembro que lo precede, frecuentemente formado por una secuencia de enunciados. Introduce un nuevo miembro que elimina alguna conclusión que se pudiera inferir del primero (o de dicha secuencia) y se caracteriza porque se sitúa en posición inicial de su miembro discursivo. En su traducción al italiano corresponde con las formas *però* o *tuttavia*.

	Español	Italiano
1	a) Yo te ayudo, <i>ahora bien</i> , no creas que lo haré yo todo.	b) Io ti aiuto, <i>però</i> , non credere che lo farò tutto io.

f) **Al contrario (de)**

Al contrario es un adverbio que no se encuentra gramaticalizado como conector, pero tiene propiedades discursivas que lo distinguen de la mayor parte de los adverbios. Indica oposición o contrariedad (y a veces también refutación) con lo expresado en el miembro anterior, puede ocupar él solo un turno de palabra, recibir complementos con *de* y constituir construcciones comparativas con *que*:

1	A: Me han dicho que no quieres venir. B: ¡ <i>Al contrario!</i>	
	Español	Italiano
2	a) Siempre actúa <i>al contrario</i> de lo que yo pienso que va a hacer.	b) Agisce sempre <i>al contrario</i> di quello che io penso che <u>fa</u> (farebbe).
3	a) <i>Al contrario</i> que en la cocina, el desorden en la sala es descomunal.	b) <i>Al contrario</i> <u>che nella</u> (di quello in) cucina, il disordine nella sala è enorme.

g) Mientras que

Este conector de tipo “integrado en la oración” introduce un enunciado que contrasta con lo que se ha expresado en el primero. La diferencia con *en cambio* es que enfatiza más la acción del verbo. Hay que prestar atención a no confundir el valor adverbial de tiempo de *mientras* con esta locución conjuntiva.

1 Juan estudia, *mientras que* tú no haces nada de provecho

3. Operadores argumentativos**3.1 Operadores de refuerzo argumentativo ‘de hecho’**

Este operador introduce como argumento el miembro del discurso en el que se encuentra, presentándolo como un hecho cierto y con más fuerza argumentativa que otro discutible o probable. A su vez, es frecuente que el miembro con *de hecho* confirme lo expresado en uno anterior.

Español	Italiano
1 a) Carlos era muy tímido, y <i>de hecho</i> creo que tardé varios meses en escuchar el sonido de su voz. [G. Martín Garzo, La vida nueva, 72]	b) Carlos era molto tímido, e <i>di fatto</i> penso che <i>tardò</i> (<i>tardai</i>) molti mesi ad ascoltare il suono della sua voce.

3.2 Operadores de concreción ‘por ejemplo’

Este marcador presenta el miembro del discurso que lo incluye como una concreción o ejemplo de una generalización, normalmente perteneciente al miembro anterior.

1 [...] Si le apetece saber más acerca del arte y la historia del flamenco, decídase a hacer una visita a alguno de los museos especializados que existen como, *por ejemplo*, el Centro Andaluz de Flamenco o el Museo del Baile Flamenco de Sevilla.

WEB CONSULTADAS

- <http://www.cisi.unito.it/artifara/Rivista4/testi/marcadores.asp>
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcadoresdiscurso.htm

- Bazzanella, C. (2001), “I segnali discorsivi” en Renzi, Salvi, Cardinaletti (eds.): Grande grammatica italiana di consultazione. Bologna: Il Mulino, vol. 3, pp. 225-257.
- Bazzanella, C. (2008), “Un fenomeno particolare: ‘I segnali discorsivi’” en *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un’introduzione*, Biblioteca di Cultura Moderna. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa., pp. 221-229.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999), “Los marcadores del discurso” en Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V. (eds.): Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1999, vol. 3, cap. 63, pp. 4051-4213.
- Meneses, A. (2000), “Marcadores Discursivos en el evento ‘conversación’”, en Onomázein 2000, Revista semestral de Lingüística, Filología y Traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 315-331.
- Porroche Ballesteros, M. (2009a), “La sintaxis coloquial. Los marcadores discursivos I: las conjunciones que funcionan como marcadores discursivos”, en Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L., cap. 3, pp. 95-145.
- Porroche Ballesteros, M. (2009b), “La sintaxis coloquial. Los marcadores discursivos II (adverbios, locuciones adverbiales, formas verbales más o menos fijas, etc.)”, en Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L., cap. 4, pp. 147-186.
- Uribe Mallarino, M. R. (2005), “Conectores y contrastividad: el caso de pues”, en Actas XXIII (2005), AISPI, pp. 563-578.

- <http://mutis2.upf.es/cr/casacd/coneecs2.htm>
- <http://www.educacion.gob.es/redele/revista2/marchante.shtml>
- http://www.wikilengua.org/index.php/Marcadores_del_discurso

ACTIVIDADES

Actividad 1: A partir de los siguientes enunciados, elige el conector más adecuado en español señalando el grupo al que pertenece y las características generales más relevantes:

mientras que, encima (x2), además de, sin embargo, encima de que, así que, por lo tanto, además (x2), pues, de ahí, entonces, por el contrario.

- Mario siempre se queja de que no tiene suficiente dinero y se ha comprado un coche nuevo. Un Mercedes Benz.
- ¡ _____!
- Teníamos dos opciones: o ir a Marruecos o ir a Portugal.
- _____, ¿qué habéis decidido?
- _____ no ayuda en las tareas de casa, quiere que le hagamos la cama.
- Conduce de manera peligrosa, _____ las multas que le han puesto.
- Ángel no había estudiado para las oposiciones, pero se presentó a la convocatoria y ha conseguido una plaza en un centro muy cerca de su casa.
- ¡ _____!
- María no llegaba, _____ la llamamos por teléfono.
- Te regalan un viaje al Caribe y, _____, te quejas.
- Alemania pretende favorecer a los países del este de Europa. España, _____, defiende a los de América Latina.
- El interés de la Iglesia por la filosofía se enraíza, _____, en su reconocimiento del significado constitutivo de este pensar para la humanidad de cada hombre que busca comprender el sentido y dar forma a la propia existencia.
- En mi casa hace mucho frío, _____ en la tuya hay una buena temperatura.
- Mañana estaré trabajando durante toda la tarde, _____, no te podré acompañar al aeropuerto.
- Melba no podía creer lo que acababa de escuchar, _____ el secreto revelado por su hijo derrumbó todos sus argumentos.
- El gazpacho es muy refrescante y, _____, una fuente de vitaminas.
- _____ regalarle el libro, le compraremos una tarta helada.

Actividad 2: A partir de los ejemplos italianos, completa los enunciados españoles con los marcadores discursivos más adecuados del grupo “conectores”:

<u>Italiano</u>	<u>Español</u>
1. Sono caduto e mi sono fatto male alla spalla destra, <i>tuttavia</i> sarebbe peggio avere la gobba o una brutta malattia.	Me he caído y me he hecho daño en el hombro derecho, _____, peor sería tener joroba o una enfermedad grave.
2. Ci portò un regalo e, <i>inoltre</i> , ci offri il pranzo.	Nos trajo un regalo y, _____, nos invitó a comer.
3. Non sono pronta per l'esame, <i>però</i> devo farlo.	No estoy preparada para el examen, _____ tengo que hacerlo.
4. I proverbi sono <i>inoltre, ed innanzitutto</i> , parte della cultura popolare.	Los proverbios son _____, parte de la cultura popular.
5. È antipatico e <i>per di più</i> maleducato.	Es antipático y, _____, maleducado.
6. Ha tutto ciò che vuole; <i>ciononostante</i> , non è felice.	Tiene todo lo que quiere; _____, no es feliz.
7. È un criminale. <i>Ma</i> , non ha ammazzato nessuno.	Es un criminal. _____, no ha matado a nadie.
8. Gli rubarono il portafoglio e, <i>per giunta</i> lo picchiarono.	Le robaron la cartera y, _____, le pegaron.
9. Ha un'automobile, <i>però</i> , piccola.	Tiene un coche, _____, pequeño.

Italiano	Español
10. Qui l'inverno è freddo, e l'estate <i>invece</i> è calda.	Aquí el invierno es frío, y _____ el verano es caluroso.
11. È un chiacchierone e, <i>inoltre</i> , è di Guadalajara.	Es hablador y, _____, es de Guadalajara.
12. <i>Oltre ad</i> offrirci il pranzo, ci diede un regalo.	_____ invitarnos a comer, nos dio un regalo.

Actividad 3: Elige el conector que te parezca más adecuado:

- Estudió mucho para ese examen, _____, no lo superó.
 - sin embargo.
 - así pues.
 - encima.
- Tendría que haber salido a hacer la compra, _____ me he quedado en casa.
 - es más.
 - en cambio.
 - incluso.
- Marta quiere ir a la montaña, pero yo prefiero la playa para pasar las vacaciones.

- _____, ¿cómo os organizaréis?

 - Es más.
 - De ahí.
 - Entonces.
- En la antigüedad teníamos más metros cuadrados que cosas. Ahora, _____, tenemos más cosas que metros cuadrados.
 - incluso.
 - por ende.
 - en cambio.
- Está en casa, _____, como si no estuviese, porque no nos hablamos.
 - ahora.
 - entonces.
 - de ahí que.
- El médico me ha dicho que la causa de mi problema es el estrés y que debería relajarme. Necesito, _____, unas vacaciones.
 - así.
 - pues.
 - en cambio.
- Nos regaló las entradas para el teatro y, _____, nos invitó a cenar.
 - así pues.
 - de ahí.
 - además.
- Estamos a punto de salir a cenar.

- _____ no os entretengo.

 - pues.
 - en consecuencia.
 - además.

Actividad 4: Completa el texto con los marcadores correspondientes y constrúyelo de manera que tenga cohesión y coherencia.

De hecho, mientras que, por ejemplo, al contrario de, ahora bien, incluso

_____, no lo olvidemos, el periodismo se divide en dos grandes ramas: informativa y de opinión; de la primera hay géneros que no admiten tantas licencias: la columna y el editorial, _____.

Norman Simms apunta en uno de los párrafos del prólogo de su libro *Periodistas Literarios* que "... _____ los novelistas, los periodistas literarios deben ser exactos. A los personajes del periodismo literario se les debe dar vida en el papel, exactamente como en la novela, pero sus sensaciones y momentos dramáticos tienen un poder especial porque sabemos que sus historias son verdaderas. La calidad literaria de estas obras proviene del choque de dos mundos, de una confrontación con los símbolos con otra cultura real. Las fuerzas esenciales del periodismo literario residen en la inmersión, la voz, la exactitud y el simbolismo."

¿Y la literatura? Esta es la más grande forma acabada de expresión, y simplemente echará mano de todo aquello que le sirva para sus propósitos. _____, recreando la realidad.

[...] No podemos criticar ni negar la posibilidad al literato de sustentar su ficción en hechos reales, como tampoco negarle al periodista el uso de las mejores herramientas literarias para hacer más efectivo su trabajo. _____ éste no falte a su responsabilidad de informar con la verdad, puede escribir lo más ricamente que pueda. _____, un periodismo así, debe agradecerse.

Actividad 5: A partir de los siguientes enunciados, señala qué función cumple la forma *pues* (conjunción causal, comentador -estructurador de la información- o conector consecutivo) y traduce al italiano los enunciados destacando las posibles correspondencias de *pues* según la función que desempeña:

1. No comimos nada, *pues* habíamos desayunado solo una hora antes.
2. No pudo ser de otra manera. Si Brasil contra Brasil era el partido en el que se jugaba el oro en la final del sábado de voley playa, *pues* ganó el Brasil. [ABC, 30-VII-1996, 105].
3. No está matriculado oficialmente; no tiene, *pues*, derecho a la calificación.
4. – Volviendo a *Fuga de cerebros* [...], ¿Cuántas veces tuvisteis que repetir muchas de las escenas?
- *Pues* no te creas que muchas.
5. Las artes gráficas y las editoriales son industrias muy extendidas [en los Estados Unidos], *pues* se publican periódicos por todo el país.
6. La vergüenza es temor de ser sorprendido en falta por la mirada ajena. Es, *pues*, un sentimiento que es mejor no sentir. [J. A. Marina, *El laberinto sentimental*, 238].
7. – Manolo será otro hijo, ¿verdad?
- *Pues*... no. Manolo es el inquilino. Le tenemos alquilado un cuarto... allá abajo.
8. Repito, *pues*, que no me interesa.
9. No vendrá a la fiesta esta noche, *pues* está muy enfermo.
10. – No creo que le parezca buena idea.
- *Pues* no se lo digas.

Actividad 1:

- Encima: conector aditivo, caracterizado en este caso porque se presenta de manera autónoma, constituye él solo un turno de palabra y se trata de un marcador con entonación exclamativa que se presenta con un cierto matiz de desacuerdo.
- Entonces: conector consecutivo, caracterizado en este caso porque solicita al interlocutor una conclusión de lo que acaba de decir.
- Encima de que: conector aditivo, caracterizado porque va acompañado del complemento de y forma el sintagma encima de que, pero en este caso se pierde la capacidad de conexión entre los dos miembros del discurso, ya que el elemento al que se haría referencia anafóricamente con el marcador es el que aparece en el complemento ('No ayuda en las tareas de casa y, encima, quiere que le hagamos la cama').
- de ahí: conector consecutivo, caracterizado porque presenta su miembro como una evidencia y consecuencia del miembro anterior.
- Además: conector aditivo, caracterizado en este caso porque se presenta de manera autónoma, constituye él solo un turno de palabra y va marcado con signos de entonación exclamativa.
- así que: conector consecutivo "integrado en la oración" que introduce el miembro 'la llamamos por teléfono' como una conclusión y consecuencia del primer miembro 'María no llegaba'.
- encima: conector aditivo, caracterizado en este caso porque el miembro que introduce constituye una conclusión opuesta a la esperada del primer miembro, aumentando su fuerza argumentativa y se podría considerar que expresa una queja.
- por el contrario: conector contraargumentativo, caracterizado en este caso porque incluye a su miembro 'España defiende a los de América Latina' contrastándolo con el primero y porque se sitúa en medio del enunciado separado por comas.
- pues: Conector consecutivo, caracterizado porque va entre comas y presenta el miembro del discurso como el consecuente de un miembro anterior.
- mientras que: conector contraargumentativo "integrado en la oración", caracterizado porque contrasta el enunciado que introduce con el anterior.
- por lo tanto: conector consecutivo de tipo "parentético", caracterizado porque presenta una consecuencia que se deduce del miembro anterior. Se trataría de una variante del marcador por tanto.
- sin embargo: conector contraargumentativo, caracterizado porque introduce una conclusión contraria a la que se espera con el enunciado anterior y se sitúa en posición inicial.
- además: conector aditivo, caracterizado en este caso porque vincula los dos miembros del enunciado y a la vez aumenta la fuerza argumentativa del primero.
- Además de: conector aditivo, caracterizado porque va acompañado del complemento de, pero en este caso se pierde la capacidad de conexión entre los dos miembros del discurso, ya que el elemento al que se haría referencia anafóricamente con el marcador es el que aparece en el complemento ('Le regalaremos el libro y, además, le compraremos una tarta helada').

Actividad 2:

1. Sin embargo
2. Además
3. Sin embargo
4. Además, y sobre todo
5. Encima
6. Sin embargo
7. Eso sí
8. Encima
9. Eso sí
10. Sin embargo
11. Además
12. Además de

Actividad 3:

- | | |
|------|------|
| 1. a | 5. a |
| 2. b | 6. b |
| 3. c | 7. c |
| 4. c | 8. a |

Actividad 4:

[...] No podemos criticar ni negar la posibilidad al literato de sustentar su ficción en hechos reales, como tampoco negarle al periodista el uso de las mejores herramientas literarias para hacer más efectivo su trabajo. **Mientras que** éste no falte a su responsabilidad de informar con la verdad, puede escribir lo más ricamente que pueda. **De hecho**, un periodismo así, debe agradecerse.

Ahora bien, no lo olvidemos, el periodismo se divide en dos grandes ramas: informativa y de opinión; de la primera hay géneros que no admiten tantas licencias: la columna y el editorial, **por ejemplo**.

¿Y la literatura? Esta es la más grande forma acabada de expresión, y simplemente echará mano de todo aquello que le sirva para sus propósitos. **Incluso**, recreando la realidad.

Norman Simms apunta en uno de los párrafos del prólogo de su libro *Periodistas Literarios* que "... **al contrario de** los novelistas, los periodistas literarios deben ser exactos. A los personajes del periodismo literario se les debe dar vida en el papel, exactamente como en la novela, pero sus sensaciones y momentos dramáticos tienen un poder especial porque sabemos que sus historias son verdaderas. La calidad literaria de estas obras proviene del choque de dos mundos, de una confrontación con los símbolos con otra cultura real. Las fuerzas esenciales del periodismo literario residen en la inmersión, la voz, la exactitud y el simbolismo."*

Actividad 5:

1. Conjunción causal. 'Non mangiammo niente, **dato che/ perché/ poiché** avevamo fatto colazione soltanto un'ora prima'.
2. Comentador. 'Non potè essere d'altra maniera. Se Brasile contro Brasile era la partita per la quale si giocava l'oro nella finale di sabato di beach volley, **allora** vinse il Brasile'.
3. Conector consecutivo. 'Non è iscritto ufficialmente; non ha, **dunque**, diritto ad (avere) un voto'.
4. Comentador.
'- Tornando a *Fuga de cerebros* [...], quante volte avete dovuto ripetere la maggior parte delle scene?
- **Beh/ Ma**, non credere che siano state così tante'.
5. Conjunción causal. 'Le arti grafiche ed editoriali sono settori molto diffusi [negli Stati Uniti], **poiché/ perché** si pubblicano giornali in tutta la nazione/ in tutto il paese'.
6. Conector consecutivo. 'La vergogna è il timore di essere colti in fallo da uno sguardo estraneo. È, **quindi**, una sensazione che è meglio non provare'.
7. Comentador.
'- Manolo è un altro dei suoi figli vero?
- **Ma/ Beh**...no. Manolo è l'inquilino. Gli abbiamo affittato una stanza...lì sotto'.
8. Conector consecutivo. 'Ripeto, **dunque/ allora**, che non mi interessa'.
9. Conjunción causal. 'Non verrà alla festa stanotte **poiché/ perché** è molto malato'.
10. Comentador.
'- Non penso che gli piaccia l'idea.
- **Allora** non glielo dire'.

Berenjena

Patata

Zaragoza

Vestigios romanos

El español en el mundo

El español en el mundo

Mapa de España con categorías de uso del idioma:

- Español como lengua nativa
- Más de 1.000.000 estudiantes de español
- Más de 100.000 estudiantes de español
- Más de 10.000 estudiantes de español
- Casas de Educación

Frutas

Cerezas	Piña	Higos	Chirimoya	Fresa	Naranjas
“Pedirle peras al olmo”	“Más sano que una MANZANA”	“Estar aplanado”	“¡Qué COCO tiene!”	“De higos a brevas”	“Mezclar peras con manzanas”
Limones	Melocotón	Fruta de la pasión	Sandía	Ciruela	Manzana

http://www.educacion.gob.es/italia

Descárgate éstos y otros materiales didácticos en

<http://www.educacion.gob.es/italia>

La pragmática y la cortesía verbal en la enseñanza del español como L2; el aprendiente Albanés.

Por: [Aida Myrto](#)

Toda persona que aprende una lengua extranjera tiene como objetivo final desenvolverse en aquella lengua. Hoy en día sabemos que para esto no es importante solo aprender la lengua extranjera sino 'aprender' también su 'cultura', o sea conocer su competencia pragmática para que el discurso en la lengua extranjera sea contextualizado en todas las situaciones en las que se encuentra el hablante. Conocer sus costumbres para que nuestro discurso sea contextualizado en todas las situaciones que nos encontramos.

A esto se dedica la pragmática. A que el aprendizaje de los alumnos sea 'útil' y a ayudarnos a nosotros los profesores a enseñar español contextualizado, adecuado, para que les sirva a nuestros alumnos en su vida real.

Pero este proceso de enseñanza-aprendizaje no es fácil, porque siempre nos enfrentamos a elementos nuevos, y no es lo mismo adquirir léxico y adquirir la adecuación del enunciado. Todo tiene su momento, a partir del nivel lingüístico y conceptual del alumno, teniendo en cuenta su sistema lingüístico, y su cultura materna.

Palabras claves: Competencia comunicativa, pragmática, cortesía verbal, fallo pragmático



Licenciada en Filología Francesa por la Universidad de Tirana, Albania (2005). Desde el año 2006 se ha dedicado de forma autodidacta al aprendizaje de español como lengua extranjera, y desde el septiembre 2010 hasta la actualidad se dedica a la enseñanza de ELE en la Universidad de Tirana, en la Facultad de las Lenguas Extranjeras, en el departamento de Lengua española. Sus ámbitos de estudios y de interés son la adquisición de segundas lenguas y la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Ha obtenido el título Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (matricula 2010-2011), en la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, y actualmente está preparando la memoria del mismo sobre la adquisición autodidacta de ELE.

1. Definir la competencia pragmática

Hoy en día cuando hablamos de competencia comunicativa en el aprendizaje de una segunda lengua, o lengua extranjera, definimos como muy importante la ‘contextualización’ de la misma para que los alumnos sepan hablar en diferentes contextos lingüísticos en los cuales se van a encontrar.

Al momento de contextualizar la competencia lingüística de una segunda lengua hablamos, entre otras, de competencia pragmática.

Para poder explicar la contextualización, antes que nada hay que definir los conceptos: segunda lengua; competencia comunicativa; competencia pragmática;

El término ‘segunda’ se usa generalmente para referirse a cualquier lengua que no es la primera lengua de un hablante (Ellis 2008). Un alumno que quiere aprender una segunda lengua tiene que adquirir, entre otras, la ‘competencia comunicativa’. La competencia comunicativa es entendida por Canale y Swain (1980), entre otros, como “...los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación, entendiendo conocimiento como lo

que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje, y la habilidad como el uso de dicho conocimiento en la comunicación real” (Gómez Morón 2004). Entre las habilidades que un aprendiente de segunda lengua tiene que adquirir está la competencia pragmática de la lengua meta.

La competencia pragmática para Bachman (1990) es parte de la competencia lingüística junto a la competencia estratégica. Él define la competencia pragmática como el conocimiento que nos permite relacionar palabras y enunciados (el código) con sus significados, con las intenciones de los hablantes y con las características del contexto en el que se está utilizando la lengua. Dicha competencia pragmática incluye la competencia ilocutiva o conocimiento de las convenciones pragmáticas para realizar funciones del lenguaje de forma apropiada y la competencia sociolingüística o habilidad para utilizar el lenguaje apropiadamente según el contexto.

El objetivo de la pragmática en la enseñanza de las segundas lenguas

Así pues, el objetivo de la pragmática (Escandell Vidal) es tratar de establecer con precisión qué factores

determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos.

Escandell Vidal toma como objetivo de estudio el conjunto total de enunciados de una lengua junto a la Gramática; la gramática debe atender solo a los aspectos internos, constitutivos, que afectan a las relaciones formales entre elementos lingüísticos; a la Pragmática le corresponde, en cambio, adoptar un enfoque más amplio, que tome también en consideración a los usuarios y su entorno.

Y si en Gramática el criterio básico es el de buena formación estructural (gramaticalidad), cuando se adopta un enfoque pragmático la clave es la adecuación del enunciado.

Por lo que respecta a la relación entre la pragmática y la enseñanza de segundas lenguas Garcés y Bou (1991: 247) comentan:

“La enseñanza eficaz de lenguas debe ser planteada como algo más que la simple presentación y práctica de una serie de modelos fonéticos o morfosintácticos. Estos modelos lingüísticos deben ser contextualizados y relacionados con las situaciones en que podrían utilizarse con el fin de adecuarlos al marco sociológico de relaciones de interlocutores de la lengua objeto. Los estudiantes de L2 solo logran comunicarse correctamente cuando codifiquen sus mensajes utilizando las estructuras adecuadas en el contexto pertinente teniendo en cuenta a quién va dirigidas. Aceptar lo interior implica que la enseñanza de lenguas tiene que ser enfocada desde una perspectiva pragmática”.

Por tanto, la competencia pragmática es un componente esencial en la comunicación, pudiéndose decir, de acuerdo con Garcés (2000), que para que haya comunicación el hablante y el oyente deben compartir el código (lo gramatical) y el uso del código. Así, la competencia comunicativa estaría dividida en dos partes: la competencia gramatical y la competencia pragmática y dentro de esta última estarían la competencia sociocultural y la discursiva. Todo uso del len-

guaje es estratégico, por tanto, toda la competencia comunicativa es estratégica (Gómez Morón 2004).

Después de estas definiciones volvemos a la cuestión central de la Pragmática: el uso que hacemos de la lengua. Para desarrollar este concepto, debemos definir previamente que elementos básicos intervienen en cualquier intercambio comunicativo (Escandell Vidal).

- Emisor (E): Es un hablante que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito.
- Destinatario (D): Es el hablante al que se dirige el emisor.
- Situación (S): Incluye todo aquello que, física o culturalmente, rodea al acto mismo de enunciación.
- Enunciado (e): Es la expresión lingüística que produce el emisor.

Estos elementos son protagonistas necesarios, y representan las coordenadas esenciales de todo acto comunicativo verbal. Si queremos entender bien una muestra de comunicación, tendremos que tener claro cuales son los valores concretos de estos elementos: quién le dijo qué a quien en qué circunstancias. Pero también hay que tener en cuenta las relaciones que se establecen entre estos elementos:

- La intención. Es el propósito o la meta que el emisor quiere conseguir por medio de su enunciado. Puede concebirse como la relación dinámica entre el emisor y la situación, y en particular entre el emisor y aquel aspecto de la situación sobre el que éste quiere actuar, bien para introducir cambios, bien para evitar que éstos se produzcan.
- La distancia social. Es la relación entre los interlocutores; los roles que a cada uno corresponden (jefe-empleado, profesor-alumno, etc.), la edad o el grado de conocimiento previo.

2. Cómo enseñar pragmática de las segundas lenguas

Es muy importante enseñar a los alumnos de segundas lenguas lo que en pragmática definimos como

intención de comunicación para que su enunciado sea coherente con el contexto, cuándo y cómo deben introducirse en una conversación de una segunda lengua a partir del contexto en el cual se encuentran y a partir de su intención de comunicación.

Además de la intención, Escandell Vidal menciona, como la otra relación que se establece entre el emisor y el destinatario, la distancia social.

Las intenciones están catalogadas por los actos de habla, mientras que los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas se estudian por la cortesía.

Hay que enseñar la cortesía a los alumnos a través de los actos de habla de la lengua meta. Les tenemos que enseñar que su intención de comunicarse tiene que ser acompañada por la distancia social. Por ejemplo, hay que enseñarles cómo se hace una invitación en español, cómo se acepta, cómo se rechaza, etc., cuando nos dirigimos a una persona que conocemos y cuando nos dirigíamos a una persona que no conocemos.

Grande (2005) menciona como elementos importantes de la comunicación: la jerarquía (relación “vertical” entre los interlocutores), la familiaridad (relación simétrica determinada por la relación “horizontal”), y el territorio.

Nos parece interesante aportar aquí sus definiciones de cortesía positiva y cortesía negativa porque es muy importante que los alumnos conozcan hacia cual de las dos está orientada su lengua materna y la lengua meta.

La cortesía interviene en todo como medida correctora para mantener el equilibrio social y evitar el conflicto. Según la imagen pública que favorezca, se habla entonces de cortesía positiva, orientada a la imagen positiva del interlocutor (interesándose por todo lo suyo, mostrando empatía, confianza...) y de cortesía negativa, que vela por su imagen negativa y es de naturaleza abstencionista: se trata de no imponer nada, de no dar por consabidos los deseos del otro, en definitiva, de mitigar y no invadir su territorio.

El español puede considerarse una lengua orientada hacia la cortesía positiva, es decir, que valora acercamiento entre los hablantes. Por este motivo, por ejemplo, la interrupción no está tan mal vista como lo estaría en otras lenguas, como el inglés, orientadas hacia la cortesía negativa, que valoran la privacidad y el distanciamiento entre los hablantes. Sin embargo, eso no quiere decir que la conversación en español no sea una actividad estructurada y que carezca de mecanismos que ayuden a mantener la misma. Una vez más, la teoría de la cortesía lingüística serviría para explicar el comportamiento conversacional y las estrategias adoptadas por los hablantes respecto a la interrupción. El albanés, como el español, está orientado hacia la cortesía positiva facilitando la comunicación entre estos dos hablantes. Pero hay que decirlo, en general, los albaneses perdemos muy rápidamente la formalidad de la comunicación con una persona que no conocemos. O sea, no conservamos el “usted” hasta que el interlocutor nos diga que que podemos tutearle. Hay casos en los cuales esto, como veremos en el siguiente apartado, nos lleva a un fallo pragmático.

Los fallos pragmáticos y los aprendientes albaneses

La falta de competencia pragmática en una segunda lengua puede llevar a dos tipos de fallos: los fallos pragmáticolingüísticos y los fallos sociopragmáticos (Thomas, 1983). El primero es un fallo en el lenguaje debido a interferencias de la lengua nativa (L1). El segundo es un fallo que tiene que ver con lo que es apropiado en la cultura de la L2 y es debido a diferentes expectativas culturales.

Volviendo al fallo pragmáticolingüístico los alumnos albaneses experimentan problemas para usar los pronombres usted/ustedes. Su uso es bastante complicado sobretodo para los alumnos de nivel inicial porque en albanés, el pronombre de la cortesía es vosotros.

De este modo nosotros para usted/ustedes utilizamos “ju”, el equivalente en número a “vosotros”, así que los alumnos confunden el empleo de los verbos.

Aunque este caso parece más un problema de contenido gramatical, influye en el contenido sociocultural. Por-

que a la hora de formar sus actos de habla en hablante albanés, confundiendo el uso gramatical del pronombre de cortesía, perdería la formalidad de su enunciado.

Albanés	Español
Unë	Yo
Ti	Tú
Ai/Ajo	Él/Ella
Ne	Nosotros
Ju	Vosotros
Ata/Ato	Ellos/Ellas

Otro fallo sociopragmático que podría pasar a un albanés es el de darse dos besos a la hora de saludarse. Los españoles lo suelen hacer también con las personas que acaban de conocer, los albaneses no. Si nos encontramos en España y vemos que es lo que hacen todos, nos adaptamos, pero no nos sentimos bien porque no hace parte de nuestra cultura.

La ventaja de ser profesora de ELE no nativa y de tener una clase monolingüe con la propia lengua nativa es que puedes predecir los elementos incomprensibles y/o incompatibles con la lengua y cultura materna de tus alumnos. El análisis contrastivo previo del profesor entre las dos lenguas/culturas ayuda a que la clase no se atasque.

Nosotros los albaneses somos muy directos llegando a parecer descorteses; los españoles atenúan más. Por esto hay que enseñar a los alumnos, por ejemplo, cómo invitar a un español, cómo rechazar una invitación, etc. Hay que enseñarles que para atenuar la opinión personal tienen que utilizar las frases interrogativas y del modo subjuntivo. Por ejemplo, en vez de decir “Yo digo que nos vamos” hay que decir “¿Qué tal si nos vamos?” o “Propongo que nos vayamos”. Esto se puede hacer de dos formas (Silvia Rodríguez):

- Dando formulas de forma explícita a través de ejemplos de diálogos:

Pilar: Hola María, ¡qué gusto verte!

María: ¡Hola Pilar!

Pilar: mira, aprovecho que te veo para decirte que la próxima semana voy a tener una reunión en mi casa. No es nada formal, ni mucho menos, sino solo para estar juntos y pasar un rato agradable, nada más.

María: Oye, con mucho gusto. Ahí estaremos.

Pilar: Perfecto.

- Hacer en clase actividades de input de lengua para los alumnos vayan a descubrir poco a poco la competencia pragmática (Rodríguez). Por ejemplo, estrenar películas.

Lo cierto es que la primera forma es muy explícita y no es la mejor opción debido a la gran variedad cultural y personal dentro de una lengua. Se recomienda dar a los aprendices las oportunidades necesarias en el aula para que vayan desarrollando la competencia pragmática poco a poco y de una manera más natural. Pero también es verdad que muchos alumnos aprenden mejor memorizando formulas así que una mezcla de las dos, teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje y el nivel del alumno, sería la mejor solución.

Además, en Albania se estrenan muchas telenovelas (subtituladas) y ellas también ayudan mucho para que los aprendientes adquieran contenido sociocultural (pragmática).

Una persona que tiene un nivel superior y que conoce los aspectos socioculturales del español puede captar fallos pragmáticos en la traducción de las telenovelas, y esto podría ser una muy buena actividad en clase. Los alumnos estarían ‘obligados’ a escuchar y también a prestar atención a los posibles fallos. Por ejemplo, en uno de los capítulos del telefilm “Un Dos Tres”, una de las protagonistas dijo; “no puedo salir hoy porque no tengo canguro”. En el subtítulo apareció la palabra ‘canguro’ como traducción en albanés, pero en albanés ‘canguro’ no tienen también el significado de persona que cuida a un niño, sino sólo un mamífero. En fin, a parte de enseñarles la pragmática, tenemos que enseñar a nuestros alumnos como identificar y apropiarse de sus elementos.

3. Conclusión

Aunque pertenecemos a “mundos” distintos (M. Kathryn Deloach)¹ convertirse en un miembro normal de una cultura es sobre todo una cuestión de aprender a percibir, pensar y comportarse como lo hacen los demás miembros de esa cultura.

¹Pertenece a M. Kathryn Deloach y está sacado del trabajo titulado “Dos mundos distintos. Los pensamientos de una chica americana sobre la vida universitaria, familiar y el tiempo de ocio en León” (León, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (1990), “Communicative Language Ability”, en *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: O.U.P., pp.81-110
- Canale, M., y Swain, M. (1980), “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching”, en *Applied Linguistics*, numero 1, pp.1-47
- Dimitrinka G.N. (2009 (Universidad de Granada). “La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos”. MarcoELE, núm. 9.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. Second edition. Oxford: Oxford U. P.
- Escandell Vidal, V. (2004) “Aportaciones de la Pragmática” *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL
- Garcés Conejos, P. (2001), “Aspectos de la enseñanza de la pragmática o cómo enseñar a comunicarse efectivamente en una L2”, en *Revista de Enseñanza Universitaria, Extraordinario*, 2001, pp.129-144
- Gómez Morón, R. (2004). “La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística. La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera.” Edinumen. Madrid
- Grande Alija, F. (2005) “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”. *Actas del XVI Congreso Internacional ASELE*
- Rodríguez, S. (2004) College of Charleston, “Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla” Disponible en: http://pdfesmanual.com/books/8507/actividades_para_la_ense%C3%B1anza_de_pragm%C3%A1tica_en_espa%C3%B1ol_como_l2_.html (Consultada el 24 de septiembre de 2011)
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistic*, 4, 91-112.

Cuando la música toma la palabra

Por: **Susana Orozco González**

La experiencia didáctica realizada en lengua española "Cuando la música toma la palabra" tuvo como objetivo el estudio de la inmensa capacidad comunicativa de la música. Este trabajo pertenece a un amplio proyecto llamado "Communication Day", realizado por algunas clases del IV curso del "Istituto Provinciale di Cultura e Lingue di Palermo Ninni Cassarà de Via Fattori", a lo largo de los meses de enero y marzo de 2011. Dicho proyecto, giró en torno al tema de la comunicación, y en él se trataron diferentes aspectos de ella, en cinco idiomas europeos: alemán, español, francés, inglés e italiano.

Los temas afrontados fueron: "Il mondo dei TG: informazione e didattica"; "S.M.S.+ Chatten in Deutschland"; "Cuando la música toma la palabra"; "...no event is ever correctly reported in a newspaper" (G. Orwell); "Qui commande: l'homme ou le web?"; "Verità va cercando che è sì cara..." (Dante). Tras la exposición de todos los trabajos citados, tuvo lugar una mesa redonda formada por ex alumnos del instituto, actualmente, la mayoría de ellos son profesionales de la comunicación, tanto en ámbito local como nacional, y alumnos involucrados en el proyecto, sobre diferentes aspectos de la comunicación.

Palabras claves: Comunicación, música, A.I.C.L.E, lengua vehicular.



Susana Orozco González

I.P.C.L. Ninni Cassarà di Palermo

Licenciada en Geografía e Historia con la especialidad en Musicología por la Universidad de Oviedo. Desde el año 1997 hasta el año 2002 trabaja en el Colegio Marista San José de León como profesora de Música, Geografía, Historia y Refuerzo en Lengua Castellana. En la actualidad trabaja en Italia en el Istituto Provinciale de Cultura e Lingue Ninni Cassarà de Palermo, sede di Via Fattori. Autora y coautora de diferentes libros de texto de español como lengua extranjera: "En su punto" (Hoepli, marzo de 2008), "De negocios por el mundo", (Hoepli, marzo de 2009. "Asesinato en la mansión", (Hoepli, octubre de 2009), "Pablo Ruiz Picasso" (octubre de 2009), "Laboratorio Linguistico Letterario 'Proviamo a tradurre' italiano-spagnolo" (Ilpalma, diciembre de 2009), "¡Gracias!" (colaboración SM- Hoepli, enero de 2010). "Generación Y" (Hoepli, abril de 2010), "El bosque del diablo" (Hoepli, octubre de 2009), "Federico García Lorca" (Hoepli, abril de 2011) y "¡Extra! ¡Extra!" (Hoepli, abril de 2011).

1. La enseñanza de contenidos no lingüísticos mediante una lengua extranjera

En el proyecto "Cuando la música toma la palabra", tanto el tema de la música como el de la comunicación se trataron exclusivamente siguiendo el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), por ser este uno de los enfoques educativos más innovadores dentro del campo de la enseñanza de L2, ya que prevé la enseñanza de las asignaturas o cualquier tipo de contenido no lingüístico en una lengua extranjera vehicular y, además, porque la Reforma de la Ministra Gelmini (D.P.R. n.87, 15 marzo 2010) introduce la enseñanza de una asignatura no lingüística en lengua inglesa en el último curso del instituto, y en específico en el "Liceo Lingüístico", la enseñanza de una asignatura no lingüística en lengua extranjera desde el tercer curso, integrando otra asignatura diferente a partir del cuarto año.

Gracias a este enfoque educativo, el alumno puede adquirir el contenido de la asignatura no lingüística a través de la lengua extranjera y desarrollar dicha lengua, al estar en continuo contacto con ella, a través del contenido de la asignatura no lingüística. La adquisición

de los contenidos y el desarrollo de la lengua extranjera es algo que se produce de forma simultánea.

Según la Comisión Europea estos son los beneficios que presenta el enfoque AICLE:

- Contribuye a construir conocimiento y comprensión interculturales.
- Desarrolla las habilidades de comunicación intercultural.
- Incrementa la competencia lingüística, en particular la comunicación oral.
- Despierta el interés y ciertas actitudes positivas con respecto del multilingüismo.
- Propicia la diversidad de perspectivas a la hora de tratar un determinado contenido.
- Permite a los estudiantes disfrutar de un mayor contacto con la lengua meta.
- No requiere horas extra de clase.
- Complementa otras disciplinas en lugar de rivalizar con ellas.
- Diversifica los métodos de enseñanza y las prácticas pedagógicas en clase.
- Aumenta la motivación y la confianza del alumno tanto respecto de la asignatura como de la lengua en cuestión.

2. La música y la comunicación

¿Por qué tratar el tema de la música dentro de un proyecto basado en la comunicación? Las respuestas pueden ser múltiples, pero, ante todo se eligió este argumento porque la música, como expresión artística que es, es pura comunicación y, por eso, nos permite expresar de manera privilegiada nuestros sentimientos, vivencias y conocimientos. También porque la música es un acto social que nos une, nos hace sentir identificados y facilita la exteriorización de emociones. Además, no olvidemos otra de las funciones más significativas de la música que es la diversión, al estar esta fuertemente presente en nuestros momentos de entretenimiento y ayudarnos a desarrollar nuestra capacidad para percibir, sentir y divertirnos.

Los contenidos sobre música y comunicación en los que se estructuró el proyecto fueron los siguientes: los elementos de la música en la comunicación, la música descriptiva, la música como forma de terapia, la música en los medios de comunicación, las músicas invisibles y la canción. Fueron muy ricos y variados los materiales, todos ellos en lengua española, que utilizaron los alumnos para realizar el trabajo; al final de todo este recorrido, los alumnos presentaron los contenidos del proyecto oralmente, acompañados de un vídeo que también realizaron para dicha exposición, con la intención de que la música y las imágenes del vídeo ayudasen a comprender lo que decían, al público que no conocía la lengua española.

3. Contenidos del proyecto “Cuando la música toma la palabra”

3.1 *El encuentro de la música y la comunicación*

La música es el arte y la ciencia del sonido a través del tiempo. Etimológicamente la palabra deriva del griego μουσικός música / mousikos, de las musas de la mitología griega y romana, y se refiere a algo "perfecto". Hoy en día, la música se utiliza como una herramienta de comunicación, ya que tiene el poder de ir más allá de lo verbal y transmitir emociones al oyente.

Un compositor, en el momento de la creación, "juega" con los elementos de la música para expresar una idea, lo que siente, su estado de ánimo, etc. Por ejemplo, elige un tiempo lento si quiere transmitir paz y tranquilidad o uno rápido, si quiere comunicar energía, nerviosismo, excitación, etc.

Al igual que en la selección de tiempos y ritmos, el autor debe tener en cuenta las características y los diferentes sentimientos que pueden generar tonalidades, armonías, instrumentación, etc. Por lo que se refiere al músico-intérprete también forma parte de este fenómeno comunicativo, a veces reproduciendo de manera fiel lo que el compositor ha escrito, y otras veces, expresándose con una cierta libertad, introduciendo de esta manera algo personal en la comunicación. Por supuesto, en este espacio de comunicación está el público, es decir, cada uno de nosotros. Se puede decir que la música que se escucha está estrechamente vinculada a nuestra identidad: la elección de un determinado tipo de música nos refleja a nosotros mismos, nuestra historia, nuestros sentimientos, sueños, lo bueno y lo malo que tenemos dentro, y que por lo general lo asociamos a experiencias positivas y negativas.

La música está indisolublemente unida a nuestra memoria, nos acompaña durante toda nuestra vida, es más, ya está con nosotros incluso antes de nacer, por ejemplo, la voz de nuestra madre cuando está embarazada, se nos graba en el cerebro, y es una de las cosas por las que estamos tan unidos a ellas.

La música puede ser simplemente nada más que un sonido natural o real, típico de los lugares en donde hemos crecido. Es nuestra propia música: el sonido del viento en las hojas de los árboles, el flujo de los arroyos y ríos que son característicos de los campos, o incluso el simple canto de un gallo o el tañido de las campanas de las aldeas, etc. Son sonidos sencillos, pero que evocan en nuestros recuerdos emociones fuertes. Y es que cada persona crea de manera inconsciente una “banda sonora” de su propia vida. Otras veces es el silencio el que se convierte en un

instrumento de comunicación, tiene una enorme fuerza y puede comunicar: contemplación, reverencia, solemnidad, respeto, pero, sobre todo, reflexión y meditación. Desde luego, en la música el silencio es una de las cosas más importantes y más difíciles de interpretar.

3.2 La música clásica y sus efectos

a) La música descriptiva o programática

La música descriptiva es un tipo de música, exclusivamente instrumental, que tiene como objetivo la evocación de ideas o imágenes extramusicales, en la mente del oyente, representando de esta manera, solo a través de la música una escena, imagen o estado de ánimo. Este tipo de música comenzó a componerse durante el periodo barroco; la evolución y el perfeccionamiento de los instrumentos musicales ayudó significativamente a los compositores del momento a expresar “los afectos”, sin la necesidad de recurrir a la música vocal.

Un buen ejemplo de música descriptiva lo encontramos en Las cuatro estaciones de Vivaldi. Si tomamos como ejemplo el concierto del Invierno, vemos que fue pensado para violín y orquesta de cuerda, y que la obra va describiendo detalladamente lo que pasa en cada momento. En concreto, en la primera parte del Allegro, puede escucharse como se camina sobre el hielo, gracias al violín solista que interpreta una melodía de carácter movido que evoca el caminar sobre el hielo, mientras el bajo realiza una nota pedal.

En la segunda parte, los violines realizan una serie de escalas descendentes e imitan las caídas al suelo, el violín solista quiere presentar la escena de levantarse tras la caída y comenzar a correr, así que la velocidad aumenta. El solista cierra con una escala descendente que muestra como el hielo se rompe y comienza el deshielo. Después, con un ritmo cálido nos describe el cambio de ambiente con el viento siroco. En la tercera parte, el solista para mostrarnos el viento del norte y los demás vientos, utiliza una vertiginosa melodía de escalas y arpeggios ascendentes y descendentes y, al final, interviene la orquesta realizando escalas ascendentes y descendentes a gran velocidad.

b) El efecto Mozart

Investigadores han determinado que oír a Mozart te hace más inteligente. Si el niño, desde su etapa fetal es estimulado musicalmente por su madre, mejorará su crecimiento, su desarrollo intelectual, físico, emocional y su creatividad. Con esto, se refuerzan los lazos afectivos entre madre e hijo. La música sinfónica e instrumental se utiliza en salas de hospitales, antes de operaciones quirúrgicas, en fábricas, en bibliotecas y en otros ambientes, buscando, dependiendo de los casos, la relajación, concentración, memorización, creatividad y el análisis. También, se han dado casos de personas con diversas enfermedades psiquiátricas que han tenido una mejoría escuchando regularmente la música de Mozart.

3.3 La música en el cine: ayer y hoy

En el pasado, la música utilizada en el cine era la clásica: temas de autores como Beethoven, Wagner y Chopin se modificaban y se introducían en cada cinta describiendo perfectamente lo que pasaba. De aquí nació la idea de componer unas piezas exclusivamente para el cine, es decir, la banda sonora de una película. El cine al principio era mudo, pero en cuanto se hace sonoro, surge la necesidad de crear una música específica, un lenguaje musical propio y autónomo que podemos definir como una música pensada y creada para servir de fondo sonoro a unas secuencias.

Algunas de las funciones más importantes que puede tener esta música en el cine son:

- Producir una atmósfera determinada.
- Completar la evocación de un lugar, época o periodo.
- Construir el suspense en una escena; o prepararnos para un cambio que se va a producir, y que quizá no se deduce solamente con las imágenes que se ven.
- Enfatizar una emoción: tristeza, alegría, crueldad, amor ...
- Describir a un personaje, su estado de ánimo, etc.

El compositor tiene que decidir el tipo de música adecuada y en qué momento va a utilizarla.

3.4 Las músicas invisibles o ambientales

La música nos acompaña a lo largo de todo el día, y por supuesto, no todo lo que escuchamos lo hacemos de forma consciente, o porque lo hemos elegido nosotros. En concreto, nos referimos a las músicas ambientales que cada vez están más presentes en todos los espacios públicos. Las encontramos en: los restaurantes, tiendas de ropa, supermercados, oficinas, estaciones, aeropuertos, salas de espera, etc. Es una música que está ahí siempre, aunque no la hayamos solicitado, está programada para nadie en particular y, para todos en general. Abarca diferentes géneros y estilos y, normalmente, se caracteriza por escucharse a un volumen bastante discreto. Funciona como una música de fondo, lo cual significa que debe ser oída pero no escuchada; y evidentemente, es un tipo de música cuya función está estudiadísima.

Por ejemplo:

- En los pequeños y medianos negocios, que cuentan con una clientela fija, utilizan músicas que crean un clima familiar y que favorecen el intercambio social. Y, también, que se correspondan con dicha clientela, de forma que si es una tienda de ropa joven se escucha música joven, mientras que, si es una joyería o una peletería se escucha música instrumental, sobre todo clásica.
- En los centros comerciales, donde ir de compras ha adquirido un tono festivo, se acompaña con músicas alegres.
- En establecimientos de comida rápida, se utilizan ritmos muy dinámicos y enérgicos que consiguen que pasemos poco tiempo en el local.
- En los supermercados la música nos invita a quedarnos más tiempo, y así comprar más.
- En ascensores, salas de espera, etc. la música trata de eliminar el incómodo silencio.

3.5 La comunicación a través de la canción

La música a la hora de comunicar puede utilizar o prescindir de la palabra. Por lo que se refiere a la canción en ella se unen: música, voz y texto, por supuesto, todos estos elementos tienen que trabajar de ma-

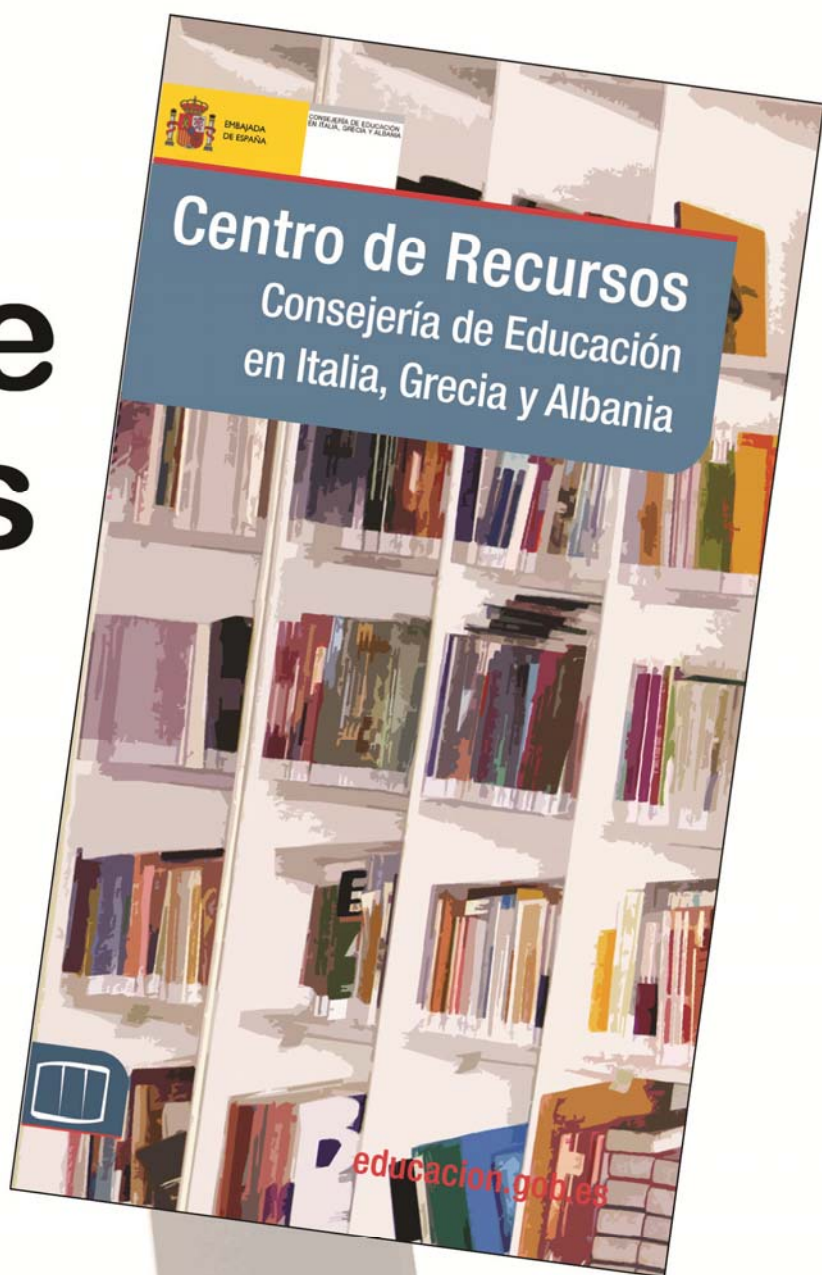
nera conjunta las mismas ideas o sentimientos. Por eso, las canciones han sido siempre fundamentales para transmitir las alegrías, penas, preocupaciones... A través de ellas, se identifican culturas y pueblos enteros, habiendo influido muchas de ellas en sociedades gracias a sus letras y sus mensajes.

Un buen ejemplo de esto, es la canción "El pueblo unido, jamás será vencido". Se trata de una canción chilena que se ha convertido en un auténtico himno. La música fue compuesta por Sergio Ortega y el texto por el conjunto Quilapayún. Conocida en el mundo entero, "El pueblo unido" es una de las canciones de protesta más famosas de la historia. Se grabó en 1973 durante los meses más intensos del gobierno de la Unidad Popular dirigido por Salvador Allende. Poco tiempo después, el presidente Allende, fue derrocado durante el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973, tras el cual se instaló en Chile una dictadura militar liderada por Augusto Pinochet. En aquellos momentos, muchos seguidores del gobierno socialista partieron para el exilio, especialmente para Europa, donde la canción fue interpretada por el grupo Inti-Illimani, alcanzando así gran popularidad. La canción se convirtió en un símbolo de protesta por parte de las organizaciones contrarias al régimen de Augusto Pinochet y, con el paso del tiempo, fue empleada por varios movimientos sociales. Por ejemplo, la melodía fue utilizada durante la revolución islámica de 1979 por activistas iraníes durante su lucha contra el régimen monárquico, bajo el título de "Barpakhiz".

BIBLIOGRAFÍA

- CASARES RODICIO. E (1996). Música 2º ciclo de ESO. Editorial: Everest.
- PLIEGO DE ANDRÉS. V. (2000). Música Bachillerato. Editorial: Edelvives.
- FENELLOSA R. CALATAYUD F. MARTÍNEZ M. REIG I. RUBIO D. SANZ J.M. (2008) Música 4º ESO. Editorial: Almadraba.
- RODRÍGUEZ BLANCO A. GALENDE GARCÍA O. CUETO LLAMES S. (2008) Música 4º ESO. Editorial: Editex.

Visita nuestro Centro de Recursos



Piazza dell'Oro, 3. Roma
Tlfno: +39.06.68.307.303

Sobre algunos usos incorrectos de preposiciones del español en textos literarios traducidos por los albaneses

Por: **Serxho Rama**

La adquisición de la preposición se considera hoy día un enorme dificultad a la hora de aprender una lengua extranjera, incluido el español. Para suavizar un poco esta idea, a la que se hace referencia en casi todos los manuales pero también en nuestras clases, y para que muchos hablantes del español como lengua extranjera en Albania adquieran un uso más adecuado de las preposiciones intentaremos, a través de este trabajo, detectar algunos usos incorrectos de las preposiciones en español en textos literarios albaneses traducidos por los estudiantes, proponiendo al mismo tiempo su uso correcto acompañado de comentarios respecto a las causas que han llevado a nuestros estudiantes a cometer tales errores. Los informantes tienen más o menos la misma edad y la misma formación y nacionalidad y pertenecen a los niveles superiores de la lengua española, ya que son estudiantes del tercer curso de la carrera de estudios hispánicos de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Tirana. Sobre la base de los resultados conseguidos, al final de este trabajo, se darán algunas recomendaciones válidas para todos nuestros estudiantes de español y también para aquellos que utilizan el español en su trabajo diario.

Palabras claves: uso incorrecto, preposiciones del español, textos literarios, adquisición, errores.

Serxho Rama

*Prof. de Español. Departamento de Estudios Hispánicos.
Facultad de Idiomas, Tirana, Albania.*



Serxho Rama con fecha de nacimiento 15 de Diciembre de 1967 es profesor en la Facultad de Idiomas de la Universidad de Tirana desde el año 2005. Después de terminar la educación secundaria en la Escuela Media de Idiomas "Asim Vokshi" en el año 1986 inició los estudios universitarios en la Especialidad Lengua – Literatura y Lengua española en la Facultad de Historia y Filología de la Universidad de Tirana y terminó la carrera universitaria en 1990. En el periodo 1993-2005 trabajó como profesor de español en la Escuela Media de Idiomas "Asim Vokshi. En los años 2006-2008 realizó, en la Facultad de Idiomas de la Universidad de Tirana, los estudios de postgrado "Master" en Didáctica de la Lengua. Desde el año 2009 está en proceso de doctorado en la misma facultad. Actualmente imparte las asignaturas de Morfología de la Lengua Española, de Traducción y de Tipología textual. Ha participado en muchos seminarios, talleres y conferencias organizadas en Albania y España.

Uno de los aspectos más difíciles a la hora de traducir textos desde una lengua extranjera a una lengua materna es sin duda encontrar las equivalencias adecuadas de las preposiciones utilizadas. Todavía más difícil resulta esto cuando se trata de traducir textos de una lengua materna a una L2. Además de ser un elemento gramatical muy heterogéneo en sus usos y por tanto muy difíciles de sistematizarlas, las preposiciones presentan un problema muy importante en cuanto a su ausencia de valor semántico.

Aunque hay autores que no están de acuerdo, todos sabemos que las preposiciones adquieren su significado cuando van acompañados por otras clases de palabras como verbos, adverbios, sustantivos, etc. Atendiendo a estas dificultades, la enseñanza de sus usos debe ocupar un lugar importante en el aprendizaje por parte de los alumnos del español como L2. Todos los profesores sabemos muy bien que los alumnos siempre dan un papel secundario a las preposiciones en el significado del discurso que intentan producir al no conocer la verdadera importancia que tienen las

preposiciones en la formación de las estructuras sintácticas. Por lo tanto, muchas veces nos encontramos con una situación muy problemática: dificultad para comunicar. En este contexto podríamos decir que encontramos muchos hablantes de español como lengua extranjera, incluso en niveles superiores, que todavía no han adquirido el uso de la preposición.

Aunque el Análisis de Errores es la metodología propuesta para intentar aportar datos de carácter descriptivo y pedagógico, nuestro propósito no es profundizar demasiado en la cuestión. Lo que sí pretendemos hacer es: intentar detectar algunos usos incorrectos de las preposiciones en español en textos literarios albaneses traducidos al español por los estudiantes albaneses, proponiendo al mismo tiempo su uso correcto acompañado con comentarios respecto a las causas que han llevado a nuestros estudiantes a cometer tales errores.

Los 54 informantes de este trabajo tienen más o menos la misma edad y la misma formación y nacionali-

dad y pertenecen a los niveles superiores de la lengua española, ya que son estudiantes del tercer curso de la carrera de estudios hispánicos de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Tirana. El corpus de datos que hemos utilizado consiste en 54 textos literarios traducidos del albanés al español durante las horas de traducción, asignatura que se imparte en el segundo semestre del tercer curso de los estudios de la carrera anteriormente mencionada.

1. Causas de error

Muchos autores en sus trabajos de investigación le han dedicado mucho espacio a las causas de los errores en el uso de las preposiciones por los hablantes de español como lengua extranjera. A las causas menos importantes como la “fossilización del error” o el problema del régimen dentro de la preposición, que sin duda juegan un papel negativo en el uso de las preposiciones de la lengua española, estos autores han querido siempre unirles algunos factores ligados a estas pero que, por su importancia, ocuparían los primeros puestos:

- La “inhibición”. Es un problema que aparece en los estudiantes de todos los niveles y tanto en producciones escritas como en aquellas orales. En los niveles iniciales la preposición desaparece porque el estudiante no la conoce y en los niveles avanzados o superiores los estudiantes intentan decirlo en tono de voz más baja (en producciones orales) o escriben enunciados mucho más complejos intentando eliminar la preposición (en producciones escritas).
- Diferente uso y valor de la preposición en cada lengua. Las preposiciones españolas tienen sus equivalentes en otras lenguas, pero en muchas ocasiones los valores y los usos que damos en español a dichas preposiciones no se corresponden con los usos y valores que se les dan en otras lenguas. El alumno pasará a la inhibición de las preposiciones si, después de aprenderlas como un listado de palabras, no las practica en ejercicios tanto orales como escritos.

- Las “equivalencias falsas”. En muchas ocasiones, cuando se trata de preposiciones españolas de significado parecido con las de la lengua nativa del estudiante extranjero, se pueden establecer equivalencias entre las preposiciones de la L1 y la lengua extranjera. Pero no pasa esto con todas las preposiciones y en todos los niveles de aprendizaje. En los niveles iniciales, las comparaciones pueden ayudar pero más tarde y en niveles avanzados y superiores se pueden convertir en fuentes de errores.
- Verbos que cambian de significado según la preposición. Se trata de los verbos de régimen el significado de los cuales depende de la preposición que lleven detrás. En español hay muchos ejemplos al respecto: versar sobre, influir en, acordarse de, ocuparse de, confiar en, fiarse de, dedicarse a.

Según una tipología que combina el criterio gramatical y aquel descriptivo encontramos las siguientes desviaciones en relación con las preposiciones: la omisión (se elimina una preposición que debería aparecer), la adición (presencia de una preposición donde no debería figurar ninguna) y la confusión (entre la preposición que aparece y la que debería aparecer).

2. Análisis de errores

Para facilitar más el análisis de los usos incorrectos de las preposiciones dividiremos el apartado siguiente en unas categorías descriptivas muy parecidas a las desviaciones arriba mencionadas.

2.1 Omisión de la preposición “de” en las locuciones adverbiales “después de”, “antes de”.

Mientras que en español es obligatorio el uso de la preposición después de los adverbios de tiempo “después” y “antes” cuando forman un grupo adverbial, en albanés no lo es y se utiliza “pas” y “para”. En este caso la omisión se produce por interferencia de la lengua materna. Ejemplos:

1. *Pas mesnate te gjithë shkuan për të fjetur*

Después la medianoche todos se fueron a dormir

2. *Kishte gjetur punë para vdekjes së babait të tij.*
Antes la muerte de su padre había conseguido trabajo

3. *Pas zënkes e çuan në spital.*
Después la pelea le llevaron al hospital

2.2 Omisión de la preposición “a” ante CD de persona u objeto animado.

Este tipo de error es uno de los más frecuentes entre los estudiantes albaneses y se produce por interferencia de la lengua materna de los informantes en la cual no se utiliza la preposición delante del CD. Atendiendo a la declinación de los sustantivos en la lengua albanesa podemos decir que el complemento directo de persona o de objeto animado se expresa por un sustantivo en el caso acusativo utilizando las desinencias adecuadas. En español si es obligatorio el uso de la preposición.

1. *Pashe miqte e mi që kalonin uren.*
He visto mis amigos que pasaban el puente.
2. *Në fshat takoi shoket e tij të femijerise.*
En el pueblo encontró sus compañeros de infancia.
3. *Kur njohu Kristinen ishte vetëm 18 vjeç.*
Cuando conoció Cristina tenía solo 18 años.

2.3 Omisión de la preposición “a” en verbos que la necesitan.

En español es correcto decir “juego al fútbol” mientras que en albanes la palabra “futboll” solo va en el caso acusativo no determinado. En las traducciones realizadas la palabra “fútbol” se presentaba sin la preposición “a” y esta es una interferencia de la lengua materna.

1. *Luanj futboll*
Juego fútbol.

2.4 Omisión de la preposición “a” en verbos del tipo “gustar”.

En albanes existe la forma “asaj”, como equivalente de “a ella”, y no necesita la preposición “a” porque es la forma declinada en dativo del pronombre personal “ella”.

1. *Asaj i pelqente të hante embelsira.*
Ella le gustaba comer dulces.

2.5 Adición de la preposición “de” ante el infinitivo con verbos que indican opinión, creencia, pensamiento, decisión, duda, temor...

Advertir, comprender, creer, decidir, imaginar, pensar, prometer, saber, descubrir, escribir, etc. cuando hay un mismo sujeto para los dos verbos.

En español el uso de esta preposición es incorrecto. La regla para este tipo de verbos es la siguiente: V1 + infinitivo = sujeto

Por el contrario en albanes la regla es diferente: V1 + (që,se) subjuntivo, indicativo = sujeto

Se ve claramente que la influencia no es de la lengua albanesa. Puede ser que la adición de esta preposición en la lengua española se produzca por interferencia de la lengua italiana. La mayoría de los albaneses habla italiano como su segunda lengua. La regla en italiano es la siguiente. Verbo+ di+infinitivo=sujeto.

1. *Besoj se jam një patriot.*
Creo de ser un patriota
2. *Shpresoj të flas me komandantin.*
Espero de hablar con el comandante.

2.6 Elección errónea entre las preposiciones “por” y “para”

Debido a que en albanes sólo existe la preposición “për” que tiene todos los valores que en español comparten estas dos preposiciones. Es también uno de los errores más frecuentes que cometen los albaneses. En los ejemplos siguientes se ve claramente todo:

1. *Keto libra janë për Agimin.*
Estos libros son por Agim.
2. *Ka qenë shumë e veshitë për të organizuar këtë festë.*
Ha sido muy difícil por él organizar esta fiesta

3. *Jam shume i shqetesuar per shendetin e mamase sime.*

Estoy muy preocupado para la salud de mi madre.

2.7 Elección errónea entre las preposiciones “a” y “en” cuando hay verbos de movimiento.

Se trata de los verbos de movimiento que expresan “lugar hacia dónde”. En albanes solo existe la preposición “në” para expresar “lugar hacia donde” y “localización”. Mientras que en español existen dos preposiciones diferentes para cada uno. A un albanes le resulta mas cómodo utilizar la preposición “en” tal vez por la semejanza fonética que tiene con la preposición albanesa “në”. Creo que aquí se ve claramente la interferencia de la lengua materna del estudiante.

1. *Mendoj te shkoj ne plazh kete fund jave.*

Pienso ir en la playa este fin de semana.

2. *Kam ardhur ne Tirane per te studiuar.*

He venido en Tirana para estudiar.

3. *Ne shtepi arrita shume vone.*

En casa llegué muy tarde.

2.8 Elección errónea de la preposición que acompaña a los verbos.

Se trata de los errores de régimen verbal. En albanés hay verbos que van seguidos por preposiciones diferentes a las que acompañan a los verbos en español. Traigo aquí unos ejemplos muy claros:

1. *Mendoj per familjen.*

Pensar para la familia.

El español acompaña a este verbo con la preposición “en”. Pero para un estudiante albanés resulta más fácil utilizar la preposición “para”, que es la traducción literal de la preposición albanesa “për”.

2. *Kujdeset per femijet:*

Se cuida para los niños.

En español el verbo “cuidar” necesita un CD acompañado por la preposición “a” mientras que en al-

banés se utiliza la preposición “per” (para). El error detectado es por pura interferencia de la lengua materna. El estudiante traslada toda la estructura de la lengua albanesa en la lengua extranjera que está estudiando.

3. *Kam besim te njerezit.*

Me fío en la gente.

Se sabe ya que el español acompaña a este verbo con la preposición “de” pero la equivalente de la preposición albanesa “te” para un estudiante seria “en”. Es otro ejemplo esto del error causado por la interferencia de la lengua materna.

3. Conclusiones

El análisis realizado nos ayudó a comprender la situación real en la que se encuentra nuestro estudiante que estudia español como su segunda lengua -y también la del profesor de español- para poder establecer jerarquías de necesidades y para la elaboración del material didáctico. A través de este análisis llegamos a conocer los puntos débiles y las dificultades de los estudiantes en el uso de las preposiciones de la lengua española y también sus necesidades especiales. Hemos podido detectar y analizar todos los errores que nuestros informantes habían cometido, tanto aquellos transitorios como aquellos que posiblemente tendrán la tendencia de fosilizarse. De esta manera sabremos actuar mejor ante nuestros estudiantes.

Estudios de este tipo en Albania son muy escasos, por eso creemos que son necesarios. ¡Concedamos un poco mas de atención a estos estudios para poder explorar más la lengua española!

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E (1995-[1994]), Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe
- Fernández, S. (1997), Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.
- Fernández López, M^a C. (1999), Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Gómez Torrego, L (1999[1997]), Gramática didáctica del español. Madrid: S.M.
- Muñoz Licerias, Juana, (ed.), 1992, la adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua, Madrid, Visor.
- Santos Gargallo, I (1993), Análisis Contrastivo, Análisis de Errores, Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Madrid: Síntesis.
- Agalliu. F, Angoni. E, Demiraj. Sh, Dhrimo. A, Hysa. E, Lafe E, Likaj. E. 2002, Gramatika e Gjuhes Shqipe, Tirane, Botimi Akademitise se Shkencave.
- Ismajli. R, 2005, Drejtshkrimet e Shqipes, Botime te veçanta LXVIII, Prishtine, Botim I Akademise se Shkencave dhe arteve te Kosoves.
- Memushaj, R. 2008, Shqipja standarte, Tirane, Botimet Toena.

Conoce la Escuela Española de Historia y Arqueología en Roma

ehar

ESCUELA ESPAÑOLA
DE HISTORIA Y ARQUEOLOGÍA
EN ROMA

<http://eehar.csic.es>

La motivación en el aula de ELE

Por: **Ioanna Stéfátou** y **Alberto Rodríguez**

Nuestra responsabilidad como docentes es movilizar a los alumnos para que actúen con autonomía. Debemos tener en cuenta que la motivación no está tanto en las actividades que realizamos, sino más bien de que esas actividades respondan a los factores que motivan al alumno. ¿Qué le motiva? ¿Cómo le gustaría aprender? ¿Qué sabe ya, para no aburrirle? ¿Cómo puedo organizar mi trabajo para aprovechar su motivación? Por eso es muy importante conocer a las personas con las que trabajamos, saber cuáles son sus expectativas, su punto de partida y adaptarnos a ellas para facilitarles el aprendizaje.

Palabras claves: Motivación, autonomía, aprendizaje de segundas lenguas, estrategias, papel del profesor, análisis de necesidades.

Ioanna Stéfatou y Alberto Rodríguez

Escuela de Idiomas de la Universidad Kapodistiaka de Atenas y Universidad de Alicante, respectivamente



Ioanna Stéfatou es profesora de Lengua y Filología españolas, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Capodistria de Atenas con diversas becas y estudios de Posgrado en España (Universidad de Zaragoza). Trabaja en muchos campos relacionados con ELE (miembro del comité de los exámenes orales DELE del Instituto Cervantes y del Diploma Oficial de Lenguas del Estado griego), participó en el programa piloto en centros públicos para la introducción del español en la Educación Secundaria en Grecia y en muchos seminarios de formación de profesores sobre Didáctica y Metodología de ELE. Es autora de materiales y trabaja en la Escuela de Idiomas de la Universidad Capodistria de Atenas. Es Presidenta de la Asociación de Profesores de español e Hispanistas en Grecia (ASPE)

Alberto Rodríguez es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Alicante. Actualmente está elaborando la tesis doctoral sobre dimensión afectiva en la adquisición de ELE en Grecia. Asimismo, ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales y sus publicaciones se centran en la adquisición de ELE por hablantes de lengua materna griega. Ha realizado diversas investigaciones en diferentes centros educativos griegos, así como en la Universidad Capodistria de Atenas. Sus ámbitos de interés se centran fundamentalmente en la adquisición de segundas lenguas (ASL) y los aspectos afectivos en la ASL.

1. Qué es la motivación

El interés por el estudio de la motivación en el campo de segundas lenguas (L2, en adelante) o lenguas extranjeras (LE, en adelante) ha recibido una especial atención en las últimas décadas, sobre todo desde el campo de la educación en contextos universitarios y escolares. Por poner un ejemplo, algunos de los estudios que se han llevado a cabo en distintos países y con respecto a diferentes lenguas extranjeras (Minerva Reyna, 2009). En Canadá, Gardner (1985) investigó las variables afectivas, motivación y actitudes de los escolares que aprendían francés L2. En China, Chen y Warden (2002) realizaron un estudio sobre estas variables afectivas con respecto al inglés como LE. En Hungría, Clément, Dörnyei y Noels (1994) llevaron a cabo una investigación sobre la motivación con escolares adolescentes de LE. En el contexto español cabe mencionar el es-

tudio de Tragant y Muñoz (2000) que investigaron estas variables en alumnos que aprendían I/LE (inglés como lengua extranjera). Asimismo, Madrid Fernández (1999) estudió en España la variable motivación de los escolares para aprender I/LE. En Alemania, Schlak y otros (2002) realizaron una investigación sobre la motivación de alumnos de alemán como lengua extranjera. Gonzáles Boluda y otros (2003) llevaron a cabo una investigación con el fin de trazar el perfil de los universitarios aprendientes de ELE en Jamaica. Trindade Natel (2003) estudió la motivación de aprendientes brasileños de ELE de escuela primaria, secundaria y universitaria en un contexto brasileño. Por último, en Alemania, Minerva Reyna (2009) presenta un estudio sobre actitudes y motivación en adultos que aprenden español en un contexto de instrucción formal. Éstas son sólo algunas de las numerosas investigaciones sobre la motivación para aprender una LE que han ido apareciendo a lo largo de la

última década, lo que pone de manifiesto el incipiente interés por este campo.

1.1. Concepto

Las investigaciones revelan que ‘las actitudes positivas y la motivación están relacionadas con el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas’ (H. Gardner). Esta afirmación se une a muchas otras realizadas en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL, en adelante). De hecho, la falta de motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosos estudios realizados han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, señalando que sin motivación no hay aprendizaje (Huertas, 1997; Pozo, 1999; Míguez, 2001).

Antes de avanzar, nos gustaría detenernos en la definición del concepto de motivación. Según el DRAE se trata de un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Por otro lado, Pedro Ovalle nos recuerda que se usa la expresión motivación como el elemento clave que impulsa al ser humano a tomar una acción para dirigirse a un determinado lugar o a asumir una posición con respecto a una situación nueva.

Asimismo, se ha hablado de la motivación como “un concepto abstracto e hipotético que se utiliza para explicar por qué las personas piensan y se comportan de un modo determinado, a su vez, hace referencia a los deseos o funciones conativas, en contraste con las cognitivas y las afectivas” (Dörnyei, 2001a).

En todo caso, debemos tener en cuenta que la motivación se considera “un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento”, haciendo que la motivación presente un carácter variable y dinámico. En este sentido, muy acertadamente Ellis (1994) la define como “un factor en el aprendizaje de segundas lenguas (...) claramente variable, a diferencia de otros factores como la aptitud del aprendiz. La fuerza de la motivación de un estudiante individual puede cambiar

a lo largo del tiempo y está influida por diferentes factores”.

La caracterización de Ellis nos lleva a distinguir tres fases fundamentales:

- a) Generar o activar la motivación;
- b) Mantener la motivación generada y protegerla activamente mientras la acción educativa dure y
- c) Llevar a cabo la labor de retrospcción motivacional

1.2. ¿Qué nos motiva? Tipos de motivación

En el campo de segundas lenguas se distinguen cuatro conceptos sobre motivación: por un lado, la motivación intrínseca y extrínseca y, por otro, la instrumental e integradora.

- La motivación intrínseca se observa cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad se encuentra dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo.
- La motivación extrínseca se manifiesta cuando se realiza una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivos externos.
- La motivación instrumental se caracteriza por ver el estudio de un idioma extranjero como un medio para obtener un fin. Este fin puede ser conseguir un trabajo, estudiar, lograr un estatus social más alto o un aumento del sueldo o con fines académicos, como por ejemplo poder leer artículos de especialidad en la lengua meta. Otros factores motivacionales pueden ser: viajar o simplemente hacer amigos.
- La motivación integradora la encontramos en aquellas personas que se identifican o admiran otra lengua o cultura, incluso a veces pretenden integrarse en dicho grupo lingüístico (pensemos

en el caso de los inmigrantes). Por ello, el docente para generar interés entre los alumnos puede crear una imagen positiva del curso, al mismo tiempo que trata temas interesantes o exóticos en clase, propicia debates o actividades variadas que presenten un valor especial para los estudiantes, etc.

En el caso de los estudiantes griegos que encontramos en las aulas de español, el tipo de motivación predominante es la instrumental, si bien es verdad que muchos de nuestros alumnos presentan cada vez más una motivación de carácter intrínseco. La tabla que aparece a continuación apoya estas afirmaciones:

¿Por qué empezó a estudiar/siguió estudiando español?					
	Inicial	Inter-medio	Avanzado	Superior	Media
Por razones laborales	50%	45%	35%	35%	41,2%
Por interés en la cultura	20%	35%	25%	15%	23,7%
Por razones de viaje (a algún país hispano-hablante)		5%		5%	2,5%
Por razones de simpatía hacia aspectos del mundo hispano	30%	35%	5%	15%	21,2%
Por razones de satisfacción personal	75%	45%	70%	85%	68,7%
Por otras razones. ¿Cuáles?			5%		1,2%

Figura 1: Cuestionario que fue respondido por 80 alumnos (20 por nivel) del Instituto Cervantes de Atenas entre septiembre y diciembre de 1994.

Supongamos que a principios del curso a nuestros estudiantes les damos el siguiente cuestionario:

- ¿Te motiva estar dentro de un grupo con el que te sientes identificado?

- ¿Te gusta conocer los aspectos concretos de una tarea que tienes que realizar o prefieres saber el objetivo general?
- ¿Prefieres hacer lo de siempre, de la misma manera o probar nuevas formas de trabajo?
- ¿Te gusta aprender de forma práctica o teórica?
- ¿Cuándo estás en un curso te gusta exponer tus experiencias o te da igual?

Si viéramos las respuestas de todos los participantes en el curso seguro que serían diferentes unas de otras. Cada uno expresaría su opinión sobre qué es lo que les motiva en función de sus intereses, expectativas y sus respuestas ante determinados estímulos. Unos contestarán que prefieren aprender de forma práctica, porque ven más fácil seguir los pasos de una tarea concreta, prefieren actuar a reflexionar, etc. Otros contestarán que les gusta que reconozcan sus logros porque esto les impulsa a continuar en su busca, otros quizás no les guste un reconocimiento en público pero sí un reconocimiento cara a cara. Esto nos permite observar que todos tenemos motivaciones diferentes, que respondemos ante estímulos diferentes, y que por tanto las estrategias que vamos a seguir como docentes en nuestra programación semanal y diaria para potenciar el trabajo en grupo debe ser diferente.

1.3 Factores que influyen en el proceso de motivación

Al ser tan amplia la influencia de los factores afectivos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, puede ser útil organizar el campo alrededor de una frase de Stevick (1980: 4): «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». Es decir, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas». Por lo que sucede dentro de las personas se entienden los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. Lo que sucede entre las personas se refiere a los aspectos de relación, que puede tener que ver o con procesos interculturales, como el choque de culturas en los casos de aprendizaje de SL o con transacciones en el aula

donde hay que tener muy en cuenta las actitudes del profesor y la disposición de un clima de aprendizaje adecuado.

A este respecto, el MCER (Marco común europeo de referencia) reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales del usuario o alumno de una lengua, en el apartado 5.1.3 «La competencia “existencial” (saber ser)» se señala que: “La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal”.

En primer lugar, para saber qué estrategias vamos a usar para despertar el interés de nuestros estudiantes deberíamos descubrir cuáles son sus intereses y preferencias para poder después unir la información obtenida con los temas y actividades del aula.

Esto puede lograrse a través de:

- Entrevistas y charlas individuales con los alumnos.
- Discusiones de grupo y lluvias de ideas.
- Cuestionarios (véanse figuras 2, 3, 4 y 5).

Los “análisis de necesidades” de este tipo suelen aportar un conjunto de datos que pueden ser utilizados para establecer cuáles son los intereses, las expectativas y los ideales de los miembros de un grupo concreto.

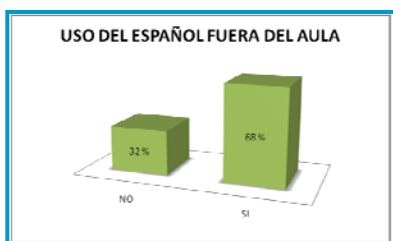


Figura 2. Uso del español fuera del aula (No: 32%; Sí: 68%).

Figura 3. ¿Dónde usan el español fuera del aula? (Calle: 6%; Amigos: 37%; Internet: 34%; Otros: 23%).

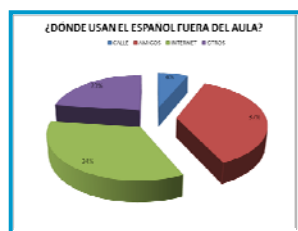
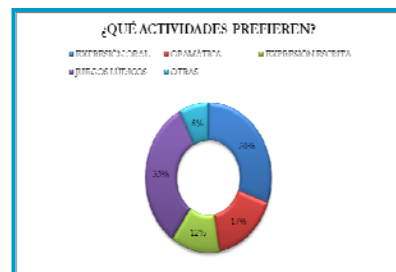


Figura 4. ¿Te gusta el manual de clase? (Sí: 84%; No: 12%; Otra respuesta: 4%).

Figura 5. ¿Qué actividades prefieren? (Expresión oral: 30%; Juegos lúdicos: 33%; Gramática: 17%; Expresión escrita: 12%; Otras: 8%).



En segundo lugar, crearíamos actitudes positivas sobre el aprendizaje de la SL que pueden llegar a convertirse en una barrera, no imposible de superar, en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, y en relación con las variables individuales de las que habla Arnold (1999:26) “entre los factores negativos, lo que primero suele venir a la mente es la ansiedad. Está relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. No hacen falta datos científicos para saber que los alumnos que aprenden una lengua extranjera a menudo sienten ansiedad y que esto puede condicionar seriamente lo que pueden lograr en el aula. Una de las conclusiones de los estudios hechos sobre el tema (Horwitz, Horwitz y Cope, 1996; Young, 1999; Rubio, 2004) es que existe una ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de otra lengua”. Al hablar de sugerencias para reducir la ansiedad en el aula, Oxford (2000: 85) señala que es importante «fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas» (véase al respecto el cuadro 6, en el que se presentan actitudes a contrarrestar y a potenciar). En este sentido, la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que lo sustenta.

Actitudes a contrarrestar	Actitudes a potenciar
Sólo hay una manera de aprender, así que cuando algo me sale mal tengo que insistir en usar el mismo método.	Hay muchas maneras de aprender, si la que utilizas no te da buenos resultados quizás debas buscar otras estrategias.
Mis compañeros aprenden más rápido que yo así es que no debo ser muy inteligente.	Cada uno de nosotros tiene su propio estilo de aprendizaje. Cada uno debe buscar el sistema con el que mejor funcione.
Se me da fatal aplicar la teoría en el taller. Yo soy así.	Las cosas se nos dan mejor o peor en función de las estrategias de aprendizaje que utilizamos, no en función de cómo seamos
Los errores que cometo son muestra de mi fracaso.	Los errores que cometo me dan información sobre los pasos a dar a continuación.
Es muy difícil. Es imposible conseguir resultados mejores.	¿Qué tengo que hacer la próxima vez para hacerlo mejor?
No me enteré de nada, nunca podré aprender esto	Todavía no he alcanzado el nivel que quiero, pero cada día aprendo algo nuevo

Figura 6. Actitudes a contrarrestar y actitudes a potenciar en el alumnado (Patronato “Pedro de Ibarra”, 2002).

2. Un proceso orientado a la autonomía del aprendizaje

2.1 El papel del profesor

Gardner (1985) sostiene que en una situación de aprendizaje, si las actitudes de los aprendices son favorables, se puede predecir que la experiencia con la lengua será más satisfactoria y que estos se verán animados a continuar el aprendizaje. Obviamente, los profesores y la metodología pueden entrar en esta cadena de sucesos: si los profesores no son sensibles a las reacciones de los estudiantes, si se empeñan en una metodología aburrida y poco imaginativa es bastante improbable que lleguen a desarrollarse actitudes positivas en los estudiantes. Es posible que el aula de idiomas sea el único lugar donde el estudiante tenga contacto con la SL y que el profesor sea el único usuario competente de la misma. Asimismo, la metodología, y los materiales empleados pueden jugar un importante papel a la hora de conformar la naturaleza de las actitudes de los estudiantes siempre y cuando estas no se encuentren fijadas rígidamente de antemano.

El docente deberá mostrar creatividad, servir de guía para animar las discusiones y motivar a los aprendientes con el fin de desarrollar sus destrezas, explotando la información facilitada, orientando las tareas, resolviendo los problemas y las dudas y manteniendo una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno. En otras palabras, el «facilitador», el docente con más recursos, es sensible a lo que Stevick llamaba «dentro» y «entre» las personas en el aula, los aspectos afectivos en el aprendizaje.

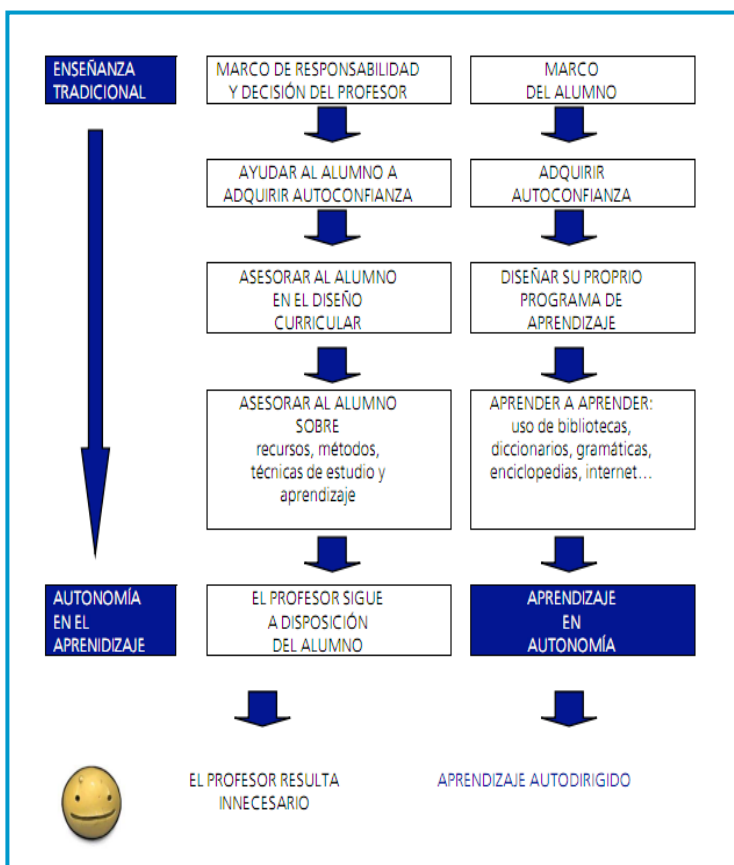


Figura 7. Hacia un aprendizaje en autonomía y un aprendizaje autodirigido (Cortés Moreno, 27).

2.2 Estrategias para promover la motivación

Según las fases de Ellis (1994), a las que nos hemos referido al principio de este artículo, durante el proceso de aprendizaje deben producirse las condiciones idóneas para que dichas fases surtan efecto. Podemos enumerarlas de la manera siguiente:

0. Creación de las condiciones básicas para la motivación:
 - Comportamientos apropiados del profesor.
 - 1 Ambiente agradable y de apoyo dentro del aula.

- Cohesión en el grupo de aprendices con normas de grupo apropiadas.
1. Generación inicial de la motivación. La motivación generada lleva a la selección de la meta a perseguir o la tarea a realizar:
 - Reforzar los valores y actitudes positivos que el aprendiz ya posee hacia la SL.
 - Incrementar la orientación a la meta de los aprendices.
 - Hacer los materiales de enseñanza relevantes para los aprendices.
 - Crear creencias realistas sobre el aprendizaje de una SL.
 2. Mantenimiento y protección de la motivación. Esta dimensión motivacional se denomina motivación ejecutiva y es particularmente relevante en cuanto al aprendizaje en el aula, donde los estudiantes están expuestos a un gran número de distracciones internas y externas que en ocasiones hacen difícil completar las tareas:
 - Hacer del aprendizaje algo estimulante y digno de ser disfrutado.
 - Presentar las tareas de un modo motivador.
 - Establecer metas específicas de aprendizaje.
 - Proteger la autoestima de los aprendices y aumentar la confianza en sí mismos.
 - Permitir que los aprendices mantengan una imagen social positiva.
 - Favorecer la autonomía del aprendiz.
 - Promover estrategias de automotivación.
 - Promover la cooperación entre los aprendices.
 3. Logro de una autoevaluación retrospectiva positiva. Esta tercera fase tiene lugar tras el fin de la acción y supone la evaluación retrospectiva el aprendiz sobre cómo han ido las cosas. El modo en el que los estudiantes procesan sus experiencias pasadas en esta fase determinará el tipo de actividades que éstos decidirán llevar a cabo en el futuro (Dörnyei, 2001a):
 - Promover las atribuciones motivacionales.
 - Proporcionar retroalimentación (feedback) motivacional.
 - Incrementar la satisfacción del aprendiz.
 - Ofrecer recompensas y resultados finales de la evaluación de un modo motivador.

3. Para reflexionar..

Goleman (2002) propone una nueva visión del papel de la educación donde se educa holísticamente, uniendo mente y corazón en el aula.

Por otro lado, Dörnyei (2001a) también señala que es muy importante enfatizar que por el momento, no conocemos un método perfecto para aprender segundas lenguas; el dominio de una SL puede lograrse de muchas formas distintas, usando estrategias diversas y, por tanto, un factor clave para lograr el éxito es que los aprendices descubran por sí mismos los métodos y las técnicas por medio de las cuales aprenden mejor. Es importante que el profesor ayude a suscitar la conciencia de los aprendices con respecto a la existencia de diferentes formas de aprender una lengua así mismo como del número de factores que pueden contribuir al éxito.

BIBLIOGRAFÍA

- **ARNOLD, J. (1999).** *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).
- **CHEN, J. Y WARDEN, C. (2002).** *Motivators that Do Not Motivate: The Case of Chinese Imperativeness as a culturally specific motivating force* [en línea]. The Overseas Chinese Institute of Technology Taichung National Changhua and University of Education Taichung, Taiwan, Republic of China. Disponible en <http://warden.idv.tw/warden/personalPage/publish.html> [Consulta: 13 de marzo de 2004].
- **CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., & NOELS, K. A. (1994).** *Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom.* *Language Learning*, 44,
- **CORTÉS MORENO, M. (2009).** "La motivación por el aprendizaje del ele en china: propuestas para potenciarla", *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf [Consulta: 8 de octubre de 2011]

- DÖRNYEI, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge Language teaching Library
- DÖRNYEI, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education Limited.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* Oxford, Oxford University Press.
- GARDNER, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- MINERA REYNA, M. (2009). "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3). Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion_1.html [Consulta: 8 de octubre de 2011].
- OXFORD, R. L. (2000) «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», en ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- PATRONATO "PEDRO DE IBARRA". (2002) "Estrategias para la motivación. Concepto y estrategias", Diputación de Cáceres. Disponible en: <http://www.oadl.dip-caceres.org/vprofe/virtualprofe/cursos/c103/comunicacion3.htm> [Consulta: 8 de octubre de 2011].
- POZO, I. *Aprender y enseñar ciencia*, Ed. Morata, 1999
- RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2011) [2010]: *Español como lengua extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada*, en *RedELE*, nº 12. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_18Rodriguez_Lifante.pdf?documentId=0901e72b80e18e0c [Consulta: 8 de octubre de 2011].
- RUBIO, F. D. (2004) *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (2004) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen. Scharle, A.

- y Szabó, A. (2000) *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHLAK, T., HAIDA, J., KILINC, T., KIRCHNER, K. Y YILMAZ, T. (2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. [en línea], 7(2), 23. Disponible en: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm. [Consulta: 11 de junio de 2007].
- STEVICK, E. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- TRAGANT, E. Y MUÑOZ, C. (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». En Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- TRINDADE NATEL, T (2003). ¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o por qué está motivado a aprenderla? *Glosas didácticas* [en línea], (10). Disponible en: <http://www.sedll.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos> [Fecha de consulta: 02 de mayo de 2006].
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).
- YOUNG, D. J. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. New York: McGraw-Hill.

talleres de verano de esp



Los talleres
días 4 y 7
jornadas s
para el alu
del profes
mento bás
aula

Organiz



E
D
E

no para profesores pañol como lengua extranjera

se llevaron a cabo en la Casa Argentina (Via Vittorio Veneto, 7, Roma), entre los
de julio. A continuación proponemos algunos de los temas que durante dichas
se trabajaron, incidiendo en temáticas diversas: el diseño de actividades en línea
umnado adolescente, la importancia de la concepción de la gramática por parte
rado en el aula de ELE, la formación socio-emocional del profesorado como ele-
nico para generar dinámicas positivas en las interacciones que se producen en el
y, por último, la preparación de las pruebas orales DELE utilizando las TIC.

izan:

EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ITALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



Casa Argentina
(Embajada de Argentina
en Italia)

Diseño de actividades en línea para alumnos adolescentes

Por: M^a de los Ángeles Villegas Galán y M^a Jesús Blázquez Lozano

A menudo el miedo a enfrentarse a tecnología con nombres complejos o la falta de tiempo, debido a la sobrecarga de trabajo, impiden un acercamiento positivo a las TICs. Asimismo, la mayoría de instituciones no cuentan con suficientes recursos para poder utilizarlos en clase. Por ello, es normal que, al final, el profesor desista en su intento de integrar en sus clases las TICs. La propuesta que se le ofrece al profesor para solucionar los problemas anteriormente citados es la creación de una unidad didáctica en línea. Dicha unidad puede ser creada tanto por el profesor como por los propios alumnos. En el primer caso, el profesor puede, mediante este instrumento, presentar un input variado y diferente adecuado al nivel a los intereses de los alumnos y donde se integren todas las destrezas. En el segundo caso, la unidad didáctica en línea propicia la dinámica de grupo fomentando la creatividad de nuestros estudiantes.

Palabras claves: Nuevas tecnologías, poster digital, TIC, aplicaciones web, motivación, creatividad

M^a de los Ángeles Villegas Galán y M^a Jesús Blázquez Lozano
Profesoras de español. Instituto Cervantes Roma y Milán



M^a de los Ángeles Villegas Galán es licenciada en Filología Hispánica en la Universidad de Murcia. Coordinadora ELE en la FAO (Organización de las Naciones Unidas), trabaja, asimismo, como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes y en la Universidad "La Sapienza". En los últimos años, compagina su labor docente con la formación de profesores ELE y con la publicación de artículos y libros.

M^a Jesús Blázquez Lozano es profesora de Lengua y Literatura española en la Universidad G. Marconi de Roma, profesora colaboradora del Instituto Cervantes y asesor pedagógico de la Editorial Edinumen. En los últimos años, su labor profesional se desarrolla también en el ámbito de la formación de profesores participando activamente en cursos, encuentros y jornadas. Es también autora de diversos materiales y publicaciones para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Como profesoras de ELE, sabemos que el uso de las TIC puede facilitar nuestra labor docente y convertirse en una herramienta útil. El Aula Virtual de Español (AVE) es un excelente ejemplo de cómo se puede trabajar con las ventajas que supone un entorno diseñado especialmente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de español como lengua extranjera. Sin embargo, es todavía difícil encontrar tareas que integren de manera coherente el uso de las TIC con una correcta metodología de enseñanza que sean gratuitas.

Los objetivos del taller realizado en el Instituto Cervantes eran tres:

- Reflexionar sobre cuáles son las creencias de nuestros profesores sobre las TICs.
- Dar ideas sobre cómo aunar las distintas destrezas en una unidad didáctica en línea mediante la presentación de la unidad didáctica.
- Presentar, analizar y promover las distintas herramientas utilizadas en la creación de la misma.

1. Los profesores y las creencias ante las TIC

Al grupo de profesores asistentes al taller se les pidió que reflexionaran sobre qué podían aportar las nuevas tecnologías a sus clases ELE, qué herramientas utilizaban en clase y si no utilizaban ninguna por qué no lo hacían.

Muchos de los asistentes al taller utilizaban algunas herramientas tales como moodle, blogs, wikis, pero a menudo, el miedo a enfrentarse a tecnología con nombres complejos o la falta de tiempo, debido a la sobrecarga de trabajo, impedían un acercamiento positivo a las TICs por parte de otros.

Si a ello se le añadía, el hecho de que la mayoría de instituciones donde trabajaban no contaban con suficientes recursos para poder utilizarlos en clase, es normal que, al final, el profesor desistiera en su intento de integrar en sus clases las TICs.

La propuesta que se le ofreció al profesor para solucionar los problemas anteriormente citados fue la

creación de una unidad didáctica en línea. Las aplicaciones necesarias para poder llevarla a cabo son de fácil uso para los profesores y en caso de que no funcione el proyector en clase se puede debatir sobre el tema de la unidad y realizar el resto de las tareas en casa.

Para aquellos que no se sintieran capaces de crear una unidad didáctica en línea, se les propuso la idea de utilizar la nuestra como muestra y que fueran sus propios alumnos los que la realizaran bajo la supervisión del profesor. Esto ayudaría, a su vez, a que los alumnos tomaran decisiones conjuntas y trabajaran aprendiendo de forma creativa.

Kagan (1990) describe los siguientes papeles que se podrían asignar para poder realizar la unidad didáctica:

- **MONITOR/A:** se encarga de que todos participen y que no haya nadie que se apodere de todo el trabajo. Se encarga también de que todos los miembros estén de acuerdo antes de tomar una decisión.
- **ANIMADOR/A:** se encarga de que todas las aportaciones individuales se aprecien y no se rechacen sin discutir.
- **SUPERVISOR/A:** se encarga de que el grupo se mantenga siempre en la tarea y de que el discurso y el trabajo fluyan.

Sería conveniente que estos papeles rotaran dentro del grupo con el fin de hacer más dinámico el trabajo, aumentar la implicación personal y formar a los individuos en tareas que no desarrollan de manera natural cuando trabajan en grupo.

2. ¿Cómo se crea un póster digital?

Existen numerosas herramientas para poder crear un póster digital. La que nosotras utilizamos fue “Glogster” (www.glogster.com). Glogster es un recurso en línea que permite crear pósters y que ofrece múltiples posibilidades de explotación para la enseñanza de ELE. La unidad didáctica se desarrolla totalmente en línea, es decir, que lo único realmente imprescindible es que exista conexión a Internet. Para poder tener acceso es necesario inscribirse. Es impor-

tante mencionar que en la versión gratuita de Glogster no se pueden colgar documentos Word pero sí se pueden colgar imágenes, por lo que aconsejamos que los cuadros de gramática o los textos que se deseen emplear sean capturados como imagen para poder ser colgados.

Las diferentes actividades y tareas de la unidad didáctica se desarrollaron utilizando algunas aplicaciones web de libre acceso como Bighugelabs, Toondoo, Fodey, entre otras.

La URL de la Unidad didáctica es: <http://chusa72.edu.glogster.com/edit/compre/>

3. La unidad didáctica

1. Contenidos funcionales de la unidad didáctica:
 - Expresar opinión sobre distintas iniciativas de consumo alternativo.
 - Dar instrucciones, consejos y hacer sugerencias.
2. Contenidos gramaticales de la unidad didáctica:
 - Imperativo (afirmativo y negativo) de 3ª persona singular y plural.
 - Estructuras impersonales para dar consejos y hacer sugerencias.
3. Contenidos léxicos: Léxico relacionado con el consumo y las iniciativas de consumo alternativo.
4. Tarea final: Escribir dos textos dando instrucciones sobre cómo arruinarse en un mes y cómo llegar a fin de mes, utilizando las formas del Imperativo y las estructuras impersonales que han estudiado en la unidad.
5. Tiempo: 3 horas de clase y 3 horas de trabajo autónomo, aproximadamente.
6. Materiales: ordenador/es con conexión a la red y proyector o pizarra interactiva. Los alumnos, fuera del aula, tienen que tener también acceso a Internet.
7. Dinámica: se pueden utilizar diferentes agrupaciones según las preferencias del profesor. Se pueden prever actividades para trabajar fuera del aula.

3.1 Herramientas web utilizadas

- Bighugelabs: para crear la portada de un revista. (www.bighugelabs.com)
- Fodey: para crear un recorte de un artículo de periódico. (www.fodey.com)
- Glogster: para crear un póster en línea. (www.glogster.com)
- Jotform: para crear formularios. (www.spanishjotform.com)
- Toondoo: para crear tiras de cómic. (www.toondoo.com)
- Voki: para crear un avatar. (www.voki.com)
- Microsoft Publisher o un capturador de imagen: para hacer las fotos a los cuadros de gramática o textos.

pras?’, ‘Y si no lo necesitabas, ¿por qué lo compraste?’.

Cómo hacerlo: El cómic se crea con la aplicación web Toondoo (www.toondoo.com) que, entre otras opciones, permite seleccionar o crear los personajes, elegir un escenario y escribir nuestros propios diálogos.



4.2 Actividad 2

Actividad de comprensión lectora y expresión oral. Se presenta a los alumnos el libro de “un famoso psicólogo” que habla de las técnicas de marketing utilizadas en el supermercado y se les dice que van a leer un fragmento de este libro. En el texto van a encontrar las formas del Imperativo afirmativo y negativo en 3ª persona del singular y plural.

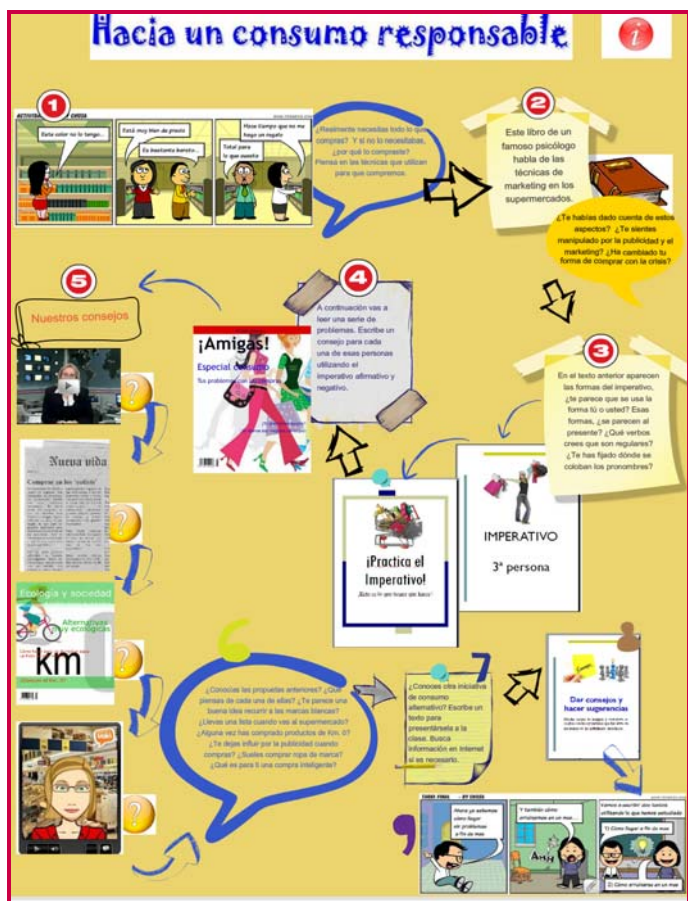
Después de leer el texto se fomenta la expresión oral: ‘¿Te habías dado cuenta de estos aspectos?’, ‘¿Te sientes manipulado por la publicidad y el marketing?’, ‘¿Ha cambiado tu forma de comprar con la crisis?’

Cómo hacerlo: Buscar la imagen de un libro y crear un enlace al texto que los alumnos tienen que leer.

4.3. Actividad 3 y Actividad 4

En la actividad 3 se presentan los contenidos gramaticales. Primero se aclara que los verbos en negrita que aparecían en la actividad 2 corresponden al Imperativo y se pide que se fijen en algunos aspectos: ‘¿Te parece que hablan de tú o de usted?’, ‘¿Se parecen al presente?’, ‘¿Qué verbos crees que son regulares?’, ‘¿Cuáles crees que son irregulares?’, ‘¿Dónde van colocados los pronombres?’

Cómo hacerlo: Para la actividad 3 crear una página de presentación con Microsoft Publisher enlazarla al documento donde se presentan las formas del Imperativo que se van a estudiar.



4. Desarrollo de la unidad didáctica y explicación de las herramientas utilizadas

4.1. Actividad 1

Actividad de contextualización. A partir del cómic, se les pregunta: ‘¿Realmente necesitas todo lo que com-

La actividad 4 se centra en la práctica de las formas de Imperativo, una página de presentación con Microsoft Publisher que está enlazada a otro documento con ejercicios de práctica controlada de atención a la forma.

4.4. Actividad 5

Actividad de comprensión y expresión escrita. Pinchando sobre la portada de la revista los alumnos acceden a un texto con los problemas de algunas personas relacionados con el consumo y tienen que escribir un consejo adecuado para cada problema utilizando el Imperativo.

Cómo hacerlo: Se puede utilizar el programa Bighugelabs (www.bighugelabs.com). Permite crear la portada de una revista. Se pueden incluir las fotos diseñar portadas y escribir los temas de la revista que se deseen.

4.5. Actividad 6, Actividad 7, Actividad 8 y Actividad 9

Actividades de comprensión auditiva y de lectura. En las actividades 6, 7, 8 y 9 se pretende presentar iniciativas para un consumo más responsable. Los alumnos deben escuchar el video, leer los textos y responder a las preguntas de comprensión correspondientes. En los textos escritos que se han creado se utilizan estructuras impersonales seguidas de infinitivo para dar consejos y hacer sugerencias.

Cómo hacerlo: Encontrar un vídeo para posteriormente ponerlo en el póster.

Preparar las preguntas de comprensión auditiva con la aplicación Jotform (www.spanish.jotform.com). Esta aplicación pone a vuestra disposición los elementos necesarios para crear formularios o cuestionarios. Para crearlos, simplemente hay que ir seleccionando los elementos que nos interesan y arrastrarlos hasta el área de trabajo. Es posible crear preguntas de elección múltiple o de verdadero o falso.

La aplicación Fodey (www.fodey.com) sirve, en cambio, para crear un recorte de periódico en el que hemos escrito un texto sobre los 'outlets'. Para hacer-

lo hay que rellenar unos campos (con el nombre que se le quiera dar al periódico, el título del artículo, la fecha y el texto del artículo) y después la aplicación genera el texto como si fuera un recorte de periódico. Aquí también se puede utilizar Jotform (www.spanish.jotform.com) para crear un formulario y trabajar la comprensión de lectura.

Para realizar la actividad 9 se puede utilizar Voki (www.voki.com). Esta herramienta permite crear un avatar, es decir, un personaje que se mueve y habla, repitiendo el texto audio que introducimos a través de un audio, del teléfono o simplemente tecleándolo. Después el voki se puede insertar en la página web, blog, wiki... que nos interese.

4.6. Actividad 10

Actividad de interacción oral. Se anima a los alumnos a que hablen de su experiencia en relación a las iniciativas presentadas en las actividades 6, 7, 8 y 9: '¿Conocías las propuestas anteriores?', '¿Qué piensas de cada una de ellas?', '¿Te parece una buena idea recurrir a las marcas blancas?', '¿Llevas una lista cuando vas al supermercado?', '¿Sueles comprar ropa de marca?', '¿Qué es para ti una compra inteligente?'

4.7. Actividad 11

Actividad de expresión escrita. Los alumnos deben presentar por escrito otra propuesta de consumo responsable.

4.8. Actividad 12

Presentación de contenidos. Los alumnos tienen que volver a leer los textos de las actividades 7 y 8 y fijarse en las estructuras que aparecen en negrita para completar el cuadro de contenidos.

Cómo hacerlo: Crear una página de presentación con Microsoft Publisher y enlazarla al póster.

4.9. Actividad 13

Tarea final: Actividad de expresión escrita. Escribir dos textos dando instrucciones sobre cómo arruinar-se en un mes y cómo llegar a fin de mes, utilizando

las formas del Imperativo y las estructuras impersonales que han estudiado en la unidad.



5. Conclusiones

La integración de las TICs en el aula nos resultó interesante porque nos permitió presentar a los alumnos (adultos y adolescentes) un input variado y diferente adecuado a su nivel (B1), a sus intereses (el consumismo) y donde se integraran todas las destrezas. Pudimos trabajar aspectos socioculturales tales como la actual crisis en España sin que resultara un trabajo arduo para los estudiantes.

Al mismo tiempo, nos permitió que los alumnos se interesaran por las herramientas utilizadas y quisieran crear un póster ellos mismos bajo nuestra supervisión. En clase, trabajaron la elección del tema, la selección y el orden de las actividades y la distribución de papeles, mediante una enriquecedora dinámica de grupo. En casa, trabajaron, individualmente, la búsqueda de textos y la creación del póster mediante las herramientas.

Nuestra tarea como profesores consistió en promover y desarrollar el aprendizaje autónomo facilitando, ayudando, coordinando, promoviendo ideas, orientando y fomentando la comunicación. De este modo, se proporcionaron los instrumentos para que los adolescentes no se sintieran solos, estuvieran motivados y pudieran no sólo aprender una lengua sino crear con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Comojo, T. "Consideraciones sobre el uso de la tecnología en la clase de lengua y cultura españolas", University of Connecticut. http://www.cnadernosocervantes.com/multi_43_tecnologia.html
- Kagan, S.L. (1990, December). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. Phi Delta Kappan,
- Soliño Pazó, M. M. (2008). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras. Cartaphilus: Revista De Investigación y Crítica Estética, (4), 177-187.
- Verdugo, A. y Varela, R. "Evaluación de Recursos Educativos Multimedia en la Enseñanza de Idiomas.", Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, UNED. Madrid. España. <http://www.iis.org/CDs2008/CD2009CSC/CISCI2009/PapersPdf/C155IX.pdf>
- Competencia en comunicación lingüística y TIC: <http://educaconic.es/blog/competencia-en-comunicacion-linguistica-y-tic>
- ¿Qué es la Web2.0? <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>

El aula como espacio de relaciones humanas

Por: [Mayte Illán Rives](#)

Con ésta lectura, os invito a reflexionar un poco más si cabe sobre la importancia de las relaciones humanas, llamémoslas interacciones sociales, personales, microclima... que se crean en aula durante los procesos formativos, siempre con la premisa de que el grupo, formado por individuos, posee además de unas necesidades individuales un alma social.

Partiendo de la base de que compartir un mismo espacio implica un contagio irremediable de sensaciones y emociones y qué sin duda éstas afectan directa e indirectamente al proceso de aprendizaje, remarcaré la importancia de la formación socio-emocional del profesorado, como parte significativa en la labor docente y absolutamente necesaria para aprender a reconocer e identificar las emociones y sinergias (tanto propias como de grupo) para obtener los mejores resultados académicos.

Palabras claves: Inteligencia emocional, competencias socio-emocionales, feedback, motivación.

Experta en Recursos Humanos, especializada en selección, formación y dirección de equipos. Tras experiencias en Organismos Internacionales, como Cruz Roja y Naciones Unidas, trabaja actualmente como formadora para Professional Advantage Training en Telecom Italia, compaginándolo con la enseñanza del español para profesionales de Naciones Unidas.

1. Comportamientos eficaces en gestión del aula

En cuanto a la gestión del aula, entendida ésta como el manejo eficaz de los grupos, son múltiples los factores que inciden en la construcción de un clima de aprendizaje, entre ellos: relaciones interpersonales alumno-profesor, la motivación, el uso del espacio, el tiempo, los recursos didácticos, fijación de normas de convivencia y funcionamiento, la habilidad para abordar las situaciones distorsionantes y para reconducir la actividad hacia los objetivos previstos...

A su vez, hay un conjunto de factores personales-emocionales de gran peso en el proceso educativo y que a menudo pasan desapercibidos como la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional...

La transparencia y coherencia en la actuación del profesorado junto con el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en aula forman parte de aspectos a tener en consideración.

1.1 Objetivos de la “educación socio-emocional” del profesorado.

Diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios que las competencias socio-emocionales tienen sobre el aprendizaje así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula, en defini-

tiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros.

Ahora bien, aplicadas a la formación del profesorado, éstas tienen un valor real y observable, pudiendo destacar que:

- Son instrumento de poder (objetivo social). Como influencia social, es la vía más directa y efectiva para conseguir cambios beneficiosos en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de los alumnos.
- Llevan la consecución de logros (objetivo instrumental). De la madurez emocional depende el éxito en el trabajo, en los estudios, el acierto en la elección de los amigos o el éxito social, por encima de la brillantez académica: competencias como el esfuerzo, la perseverancia o el autocontrol, están en la base de cualquier logro académico o personal.
- Son vehículo de satisfacción (objetivo afectivo). Las relaciones constructivas y seguras, basadas en la aceptación mutua y el respeto, sirven para aumentar la sensación de bienestar, factor nada desdeñable en una actividad que nos ocupa muchas horas cada año.
- Sirven para adaptarse eficazmente al contexto (objetivo ecológico). Las emociones en los profesores están ligadas a la capacidad para adaptarse funcionalmente a un escenario-aula y de responder a situaciones a menudo problemáticas.

- Tienen valor protector (objetivo preventivo). Sirven para proteger la autoestima y el equilibrio emocional, generando efectos saludables que arman frente a los conflictos, combatiendo activamente problemas de salud en forma de burnout, crisis de ansiedad u otras alteraciones anímicas.

1.2 Competencias más adecuadas en la gestión del aula.

Según De Vicente, reconocemos un conjunto de recursos en la interacción que los alumnos aprecian especialmente en el profesorado, que son:

- a) que el profesor se exprese con sinceridad y eficacia;
- b) que el ambiente socioemocional del aula sea positivo de tal modo que cada alumno entienda que tiene un lugar adecuado y propio en el grupo;
- c) la reciprocidad, es decir, aceptando los roles diferenciales entre profesor y alumno, las relaciones humanas en el aula estén basadas en la multidireccionalidad, la horizontalidad y simetría;
- d) contar con recursos para manejar las situaciones conflictivas tratando de no sobredimensionarlas;
- e) que las expectativas sean positivas respecto a los alumnos y sus posibilidades de progreso;
- f) que sea persuasivo en el sentido de transmitir una visión apasionada sobre aquello que se enseña;
- g) favorecer la participación del alumnado en el aprendizaje, ya que en la medida que el alumno está informado o pueda influir sobre el programa docente, se establecerá un mayor nivel de vinculación del mismo con la tarea.

1.3 Inteligencia emocional como estrategia de gestión de aula.

Algunos autores (Salovey y Mayer 1990) definieron inicialmente la Inteligencia Emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción. "Los sentimientos mueven a la gente".

Relacionándola con la educación y citando al padre del término: David Goleman: "El éxito depende de un conjunto de habilidades o capacidades entre las

que se destacan: la perseverancia, la capacidad de interpretar y controlar las emociones, la capacidad de concentrarse en el trabajo, ser capaces de mirar alrededor y conocer mejor a sus compañeros, desarrollar una adecuada autoestima y autocontrol personal, e incluso, sonreír en el momento oportuno"

Es así que muchos aseguren que la excelencia depende más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas. Profundizaremos un poco más en el término, separando a su vez las habilidades que tienen que ver con la gestión de:

a) La inteligencia emocional intrapersonal:

- Autoconocimiento emocional: reconocer un sentimiento mientras éste se presenta es la clave de la inteligencia emocional. La falta de habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos nos deja a merced de nuestras emociones. Las personas con esta habilidad consiguen conducir mejor sus vidas.
- Control emocional: es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad.
- Automotivación: dirigir las emociones para conseguir un objetivo es esencial para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y para mantener la mente creativa para encontrar soluciones. Las personas que tienen esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces, cualquiera que sea su emprendimiento.

b) La inteligencia emocional interpersonal:

- Reconocimiento de las emociones ajenas: la empatía es otra habilidad que construye autoconocimiento emocional. Esta habilidad permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relaciones más eficaces.
- Habilidad para las relaciones interpersonales: el arte de relacionarse es, en gran parte, la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Las personas con esta cualidad son más eficientes en todo lo que

dice relación con la interacción entre individuos. Son las "estrellas sociales".

2. Interacción Didáctica.

En todo proceso de transmisión de información, es necesaria una comunicación fluida y efectiva, es por ello que debemos prestar atención a cómo se comunica nuestro grupo para adaptar nuestro material, nuestros objetivos y nuestra interacción diaria para con ellos.

2.1 *Cómo mejorar la comunicación en enseñanza-aprendizaje.*

Las características de la comunicación en un grupo que nos aseguran el correcto desarrollo del mismo y propician el aprendizaje son:

1. Las metas del grupo son claras, compartidas e interesantes.
2. Los miembros del grupo se sienten implicados y así lo expresan.
3. La participación en el grupo es activa.
4. Los sentimientos se expresan libremente.
5. Se diagnostican los problemas y se buscan los remedios adecuadamente.
6. Cuando el grupo lo necesita, se encuentran miembros que asumen las funciones de liderazgo.
7. El grupo es flexible con el resto de los miembros, busca nuevos modos de hacer y es innovador y creativo.
8. El trabajo de equipo no sólo tiene su máximo exponente en la comunicación del grupo, sino que ésta depende también del comportamiento de cada uno de sus miembros individuales. Cada miembro debe estar seguro del resto, discutir las ideas y fomentar las normas del grupo.

2.2 *Barreras en comunicación que limitan el aprendizaje.*

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario comunicar con la seguridad de que el mensaje llegue al alumnado con toda claridad.

Elementos que pueden bloquear el proceso de comunicación didáctica:

- Enmascaramiento de la conducta; consiste en la adopción o simulación de expresiones, gestos, posturas, etc. en modo exagerado y cuando la situación lo requiere.
- Interpretación personal del mensaje, es decir, nuestras percepciones están mediatizadas por los propios intereses, valores, personalidad... Por eso lo que una persona valora rechaza o juzga como bueno puede determinar su modo de captar el mensaje.
- Falta de atención cuando los intereses personales no se relacionan con el asunto objeto de comunicación.
- Objetivos poco claros y comunicaciones no estructuradas: no podemos pretender que se entienda el mensaje a transmitir si no ha sido previamente pensado y estructurado.
- Errores en el uso del código: cuando utilizamos palabras inadecuadas o poco familiares para expresarnos.

2.3 *Escucha activa y retroalimentación.*

Dentro de las estrategias para mejorar esa comunicación, nos encontramos con la necesidad de sentir y profesar un respeto positivo incondicional a la persona, a sus opiniones y su vida privada. Nada demuestra más respeto por el otro como la escucha activa, no interrumpiendo, no juzgando, no ofreciendo soluciones ni ayudas antes de que el otro haya acabado de expresarse.

Es con ello que lograremos un clima de empatía, llegando a comprender más allá de lo que vemos, de los simples gestos, alcanzando un nivel cualitativamente superior en nuestras clases.

La retroalimentación o feedback se conoce como la "respuesta que brinda información objetiva acerca del desempeño individual o colectivo". De ahí que tenga dos funciones: una instruccional porque redirige la acción al resultado, indicando las pautas a seguir para el correcto desempeño, y otra motivacional porque bien dado nos refuerza o nos aclara el objetivo a conseguir.

Para que una retroalimentación sea efectiva, debemos:

- Relacionar el feedback a objetivos de desempeño existentes y claramente explicados.

- Dar feedback específico ante resultados medibles y comportamientos realmente observados.
- Dirigirlo hacia áreas clave de resultado.
- Darlo inmediatamente después del comportamiento observado.
- Brindar feedback positivo para mejorar. No esperar al resultado final.
- Focalizarlo en el desempeño, no en la persona.

2.4 Motivación.

Algunos autores entienden la motivación como un proceso que:

- Suscita o provoca una conducta.
- Mantiene una actividad.
- Canaliza la actividad en alguna dirección.

Podríamos decir que sería la capacidad para dirigirnos hacia determinadas conductas que satisfagan nuestras necesidades. Todo el proceso de motivación se produce en las personas de diferentes formas y dependen de factores como: la educación, la cultura, el estatus social, las experiencias de éxitos y fracasos, las propias características personales, etc. Por ello antes de motivar debemos conocer al grupo o al alumno, hacer una reflexión sobre cuáles son sus motivaciones intrínsecas o extrínsecas.

Algunas **estrategias motivadoras** que podemos poner en marcha durante las sesiones formativas son:

- Dar al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje (dirigirlo hacia el aprendizaje autónomo) permitiendo a su vez su desarrollo personal.
- Organizar de tal forma el aprendizaje que el alumno pueda alcanzar los objetivos curriculares propuestos.
- Hacer la materia de aprendizaje lo más atractiva posible, personalizándola, con contenidos variados y útiles, provocando dudas, reflexiones y por qué no, una sonrisa.
- Reforzar los logros conseguidos.
- Crear un ambiente propicio, donde se pierda el miedo a expresar dudas e inquietudes, un lugar en el que no se castigue la respuesta errónea y volvamos a enamorarnos de las preguntas.

- Hacerlos partícipes de la planificación y la evaluación, comunicando claramente los “objetivos” a conseguir. Estos objetivos tienen un valor motivador si poseen las siguientes características:
 - Son desafiantes, claros y aceptados.
 - Son específicos y medibles.
 - Aportan un valor (en nuestro caso, el propio aprendizaje)
- Y sobre todo crea (y créate) expectativas positivas, éstas condicionan nuestro comportamiento.

3. Conclusiones.

En cada aula se origina una dinámica de grupo propia, y el profesor como líder del equipo es la persona responsable de orientar a la acción. A través de la comunicación proporciona el feedback necesario para motivar:

- Mostrando objetivos realistas y alcanzables.
- Admitiendo los errores como algo natural en las personas y en sí mismo.
- Realizando críticas de modo constructivo y las fomenta en el equipo.
- Transmite optimismo y espera lo mejor de los demás miembros del equipo porque da lo mejor de sí mismo.
- Transmitiendo serenidad y confianza.
- Valorando las metas conseguidas de los demás.

Sólo recordamos el 7% de lo escuchamos, según estudios de la Universidad californiana de UCLA, el resto son emociones. Así, la cercanía y la pasión que cada uno de nosotros pone en nuestro trabajo, quedará sin duda grabado en la memoria de aquellos que escuchan.

BIBLIOGRAFÍA

- HOSTIE, R.(1994). Técnicas de dinámica de grupo. Madrid: ICEE.
- M. GRENFELL, M. KELLYAND D. JONES. The European Language Teacher. Peter Lang Publishers.
- VAELO ORTS, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Graó.
- SALMURRI, F. Y BLANXER, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, La práctica de la orientación y la tutoría, 145-179. Barcelona, Praxis.
- GOLEMAN, D.(1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- CONTRERAS, J. (2001). Cómo trabajar en grupo: Introducción a las dinámicas de grupos. Madrid: San Pablo.
- REPETTO TALAVERA E. Y PENA GAR-RIDO, M. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2010) - Volumen 8, Número 5

Aprende español en los centros del Instituto Cervantes en Italia

NAPOLI

MILANO

PALERMO

ROMA

http://www.cervantes.es/italia/corsi_spagnolo_it.htm

¿En qué están pensando los profesores de ELE?

Las ideas del profesor de ELE sobre la gramática

Por: Mercedes Pizarro

El presente artículo trata de la importancia de tomar conciencia sobre lo que los profesores de español como lengua extranjera piensan y hacen en el aula en relación con la gramática: su actitud ante esta cuestión y el tratamiento que hacen en clase. Desarrollar la competencia docente pasa por incrementar el conocimiento que el profesor posee sobre su propia práctica en el aula. Reflexionar sobre su concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y de su actuación es un paso previo para mejorar su labor.

Palabras claves: Pensamiento del profesor, creencias, gramática, investigación de la acción, habilidades docentes



Mercedes Pizarro

Profesora. Instituto Cervantes de Bruselas

Mercedes Pizarro es licenciada en Filología Hispánica, en la especialidad de Lingüística, por la Universidad Complutense de Madrid y máster en ELE por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Ha trabajado como profesora de español para extranjeros, formadora de profesores y ha participado en diversos proyectos académicos para diseñar y administrar los exámenes de certificación lingüística para las Instituciones europeas. Gran parte de su interés y de su investigación se ha centrado en explorar la gramática y su papel en el aula de ELE.

1. Introducción

El presente artículo recoge las ideas fundamentales que se expusieron en el taller que con el mismo título se desarrolló en los Talleres de verano para profesores de ELE 2011, celebrados en Roma y organizados por el Instituto Cervantes de Roma, la Consejería de Educación de la Embajada de España y la Casa Argentina (sección cultural de la Embajada de la República Argentina). Con dicho taller y el presente artículo queremos llamar la atención sobre la importancia de tomar conciencia sobre lo que los profesores pensamos y hacemos en el aula. Concretamente nos interesaba reflexionar sobre lo que los profesores de ELE piensan acerca de la gramática y cómo la trabajan en clase. Pensamos que en la formación docente no basta con presentar pautas para abordar un determinado aspecto, o decir qué tenemos que hacer para ser mejores profesores. No es solo de transmitir conocimientos teóricos de lo que se trata, sino de incrementar nuestra competencia docente ampliando nuestro conocimiento sobre la labor que como profesores llevamos a cabo en clase, de conectar nuestro conocimiento con nuestra experiencia, planteándonos para ello, entre otras cuestiones, qué hacemos en clase, cómo y por qué lo hacemos y preguntándonos si lo que hacemos es efectivo o mejorable.

De qué sirve que se produzcan avances importantes en metodología y didáctica de lenguas, que se publiquen documentos como el Marco común europeo de referencia, o los Niveles de referencia del español, si los profesores permanecemos anclados en nuestras creencias y no evolucionamos en nuestra práctica docente hacia planteamientos más actuales y de mayor eficacia ¿Qué nos impide en muchas ocasiones adoptar esas nuevas ideas y perspectivas y ponerlas en marcha? ¿Por qué somos tan reacios a cambiar nuestras ideas y nuestras acciones? ¿Cuántas veces nos negamos a aceptar algo simplemente porque antepone nuestra creencia a la evidencia? Y lo que más nos interesa aquí, ¿cuántas veces nos hemos parado a pensar en nuestras concepciones, en nuestras ideas acerca de los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua que enseñamos?

Quizás lo vemos más claramente con un ejemplo de nuestra vida diaria: ¿cuántas veces hemos pasado por una calle en la que no habíamos reparado que tenía un curioso edificio, un fantástico balcón o una fachada impresionante...? ¿Por qué no lo vemos? La mayor parte de las veces, la inercia, la rutina, o ciertas actitudes no nos dejan ver nuevos ámbitos en los que actuar y nuestros pensamientos, conscientes o inconscientes, dirigen nuestra práctica, cerrándonos, en ocasiones, a otras posibilidades.

Y es que parece que, más allá del conocimiento teórico, es el pensamiento lo que condiciona nuestra actuación, por lo que tomar conciencia de todas esas ideas resulta fundamental. Se trata de dotar al profesor de mayor conocimiento, pero esta vez de un conocimiento que emana de él mismo y para el que la mejor forma de intervención es la reflexión. La reflexión sobre nuestro pensamiento y nuestra actuación nos permitirá detectar incoherencias y rutinas en las que no habíamos reparado y que son el paso previo para mejorar nuestra labor.

Por otro lado, en cuanto al aspecto de la gramática, consideramos que la enseñanza de la gramática ha supuesto una importante área de debate (Ortega, 1998), durante muchos años se enfrentaron dos modelos diferentes: descripción gramatical frente a interacción comunicativa. Era interesante acercarse a esta cuestión y explorar qué piensan los profesores en relación en el debate suscitado, ¿han cambiado sus actitudes con respecto a la gramática en el vaivén metodológico de estos últimos años?

2. Pensamiento y actuación del profesor

En los últimos años algunos estudios se han centrado en el pensamiento del profesor. Estos señalan que es un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, que tiene creencias y que genera rutinas (Marcelo, 1987). Cuando un profesor entra en clase no solo lleva consigo el plan de clase para ese día, sino que lleva consigo también una forma de entender cómo hacer la clase, cómo abordar los contenidos y qué debe enseñar para que los estudiantes aprendan. Es decir, parte de una idea o una creencia sobre lo que debe hacer, lo que debe enseñar y cómo hacerlo. El profesor actúa influido por sus propias ideas, por sus creencias. Se considera que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yínger, 1979; Shavelson y Stern, 1983). Numerosos estudios señalan que nuestra creencia sobre lo que es ser profesor sin duda se crea a partir de lo que nosotros mismos hemos experimentado como estudiantes y seguramente reproduzcamos comportamientos que hemos criticado en nuestros profesores.

En los últimos años una importante línea de investigación ha comenzado a explorar los procesos cognitivos de los profesores: ¿en torno a qué giran los pensamientos del profesor?, ¿cómo influyen en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje y en la práctica? ¿Cuáles son sus creencias o concepciones? Como indica Richards, 2001, “el estudio de las creencias forma parte del proceso para comprender cómo los profesores conceptualizan su trabajo y, para ello, es necesario comprender las creencias y principios desde los que parten. Tomar conciencia sobre las bases psicológicas que influyen y subyacen en la práctica de los profesores en el aula puede proporcionar un concepto más amplio de qué significa enseñar que ayude a mejorar la calidad de nuestra práctica profesional.”

El estudio de la cognición ha captado el interés de muchos investigadores y ha establecido diversas líneas de investigación. En primer lugar se ha centrado en delimitar el concepto de creencia: definirlo, explicar sus orígenes y establecer una tipología de creencias. Existen multitud de etiquetas para referirse a ello: cognición, pensamientos, creencias, ideas, ideaciones, concepciones, percepciones, principios, teorías implícitas. Según la definición que propone Ramos (2005) “creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de la experiencia personal, bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea tomando sus decisiones de acuerdo con ello”. Estas ideas señalan otros autores son reacias al cambio, y algunas veces son conscientes pero otras muchas, son inconscientes.

En cuanto al origen de las creencias de los profesores, diversos trabajos, entre otros Borg (2003), consideran la influencia de nuestras experiencias previas como el factor fundamental, aunque también se apuntan razones tales como personalidad, influencia de principios metodológicos, etc. Entre los tipos de creencias se han establecido: creencias sobre los alumnos, sobre el papel del profesor, sobre la lengua que se enseña, sobre la metodología o el currículo,

sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y dentro de él, específicamente sobre la gramática

3. Ideas de los profesores de ELE sobre la gramática: actitud y tratamiento

La enseñanza de la gramática ha supuesto una importante área de debate y más de 20 años de investigación no han logrado obtener unas pautas claras para optar por una tendencia metodológica firme (Ellis, 1994). No obstante, a pesar de la posición central que ha ocupado la gramática en los estudios sobre adquisición de lenguas y las discusiones que se han generado en torno a la metodología en la enseñanza de LE o L2, existe, en cambio, un vacío en cuanto a las bases cognitivas que subyacen en el trabajo de los profesores y que determinan gran parte de sus decisiones (Borg, 1998).

Este autor considera que los planteamientos metodológicos no influyen en la práctica de los profesores. Así, por ejemplo, la decisión de realizar explicaciones formales explícitas o no de la gramática en clase, no se debe tanto a una postura metodológica como a la creencia del profesor sobre lo necesitan sus estudiantes.

En cuanto al tratamiento de la gramática en el aula (enfoque adoptado, corrección del error, empleo de L1, uso de metalenguaje en clase y práctica), Borg, (1998) insiste en que la clave para entender la enseñanza de la gramática por parte de los profesores se debe a conflictos en las creencias sobre su propia experiencia enseñando o aprendiendo. Y, ahí considera que estaría la razón de optar por estrategias inductivas o deductivas a la hora de abordar la gramática en el aula.

Otros trabajos (Richards, 2001) señalan también que los profesores entran en contradicciones. Muchos de ellos dicen seguir una tendencia comunicativa en la enseñanza, cuando en realidad mantienen la creencia de que la gramática es central en el aprendizaje de la lengua. De manera que su convicción en lo que consideran más importante es más poderosa que su adscripción a una tendencia metodológica determinada y mostraría su impermeabilidad a cuestiones metodológicas.

3.1. Nuestra aproximación a esta cuestión

En todo proceso de evolución hay fases de reacción y de maduración ante nuevas propuestas, y lo que queríamos era explorar dónde estaban los profesores en el actual panorama de la enseñanza de LE. La polarización de las posturas en el debate metodológico en torno a la gramática, en muchas ocasiones, llevó a provocar bastante desconcierto entre los docentes de ELE. Y, lo cierto es que todo ello condujo a cuestionar un aspecto importante de la enseñanza y aprendizaje de una lengua: la gramática.

“[...]Quizá ningún otro aspecto de la multiforme realidad que es aprender una lengua extranjera, por lo que se refiere a su tratamiento en el aula, haya suscitado opiniones tan encontradas o haya justificado opciones metodológicas tan contrapuestas. La gramática constituye uno de los ejemplos más claros del vaivén pendular aludido. Y, así, se salta, en el peor de los casos, del método basado casi exclusivamente en cierto tipo de contenido gramatical y algún procedimiento para enseñarlo, a otro en el que tal contenido está desplazado o desaparece en tanto que objeto de acción docente (considérense, por ejemplo, las modalidades tradicional o audio-oral, de un lado, y las más radicales de carácter comunicativo, por otro [...]).” Ortega, 1998

Por ello, nos parece una cuestión especialmente atractiva e interesante que merecía ser revisada, de ahí que emprendiéramos nuestro acercamiento a las creencias de los profesores de ELE sobre la gramática. En él se plantean cuestiones tales como si el profesor cree que es importante enseñar gramática o no, las razones que tiene de por qué y para qué enseñarla; si cree que hay un mejor modo de enseñar la gramática: de forma inductiva o deductiva, o quizás poniendo énfasis en la forma; si cree que es importante concienciar o sensibilizar al alumno ante los aspectos gramaticales de la LE que aprende o mejor no hacerlo; cómo considera que es mejor corregir los errores de los estudiantes...

De los datos de la encuesta que les suministramos a los profesores parece desprenderse una tendencia hacia una aproximación inductiva de la gramática. Sin em-

bargo, hay aspectos contradictorios en sus respuestas que podrían ser explicados por esas mismas razones que apuntaba Richards (2001).

Podría decirse también que los profesores encuestados manifiestan una actitud claramente positiva hacia la gramática. Su consideración sobre el uso de terminología gramatical en el aula, así como la tendencia a suministrar retroalimentación a través de explicaciones dadas por el profesor confirman que la gramática tiene un lugar en la clase y que se aborda a través de un planteamiento explícito.

En cuanto al tipo de aproximación que los profesores de ELE consideran más eficaz para tratar la gramática, aunque señalan que prefieren una aproximación inductiva, los resultados del cuestionario reflejan cierto escepticismo en el tratamiento de la gramática. Ello podría indicar que su idea de lo que resulta eficaz es más poderosa que una tendencia metodológica determinada y por ello no se resiste a utilizar diversidad de actividades y planteamientos hacia la gramática.

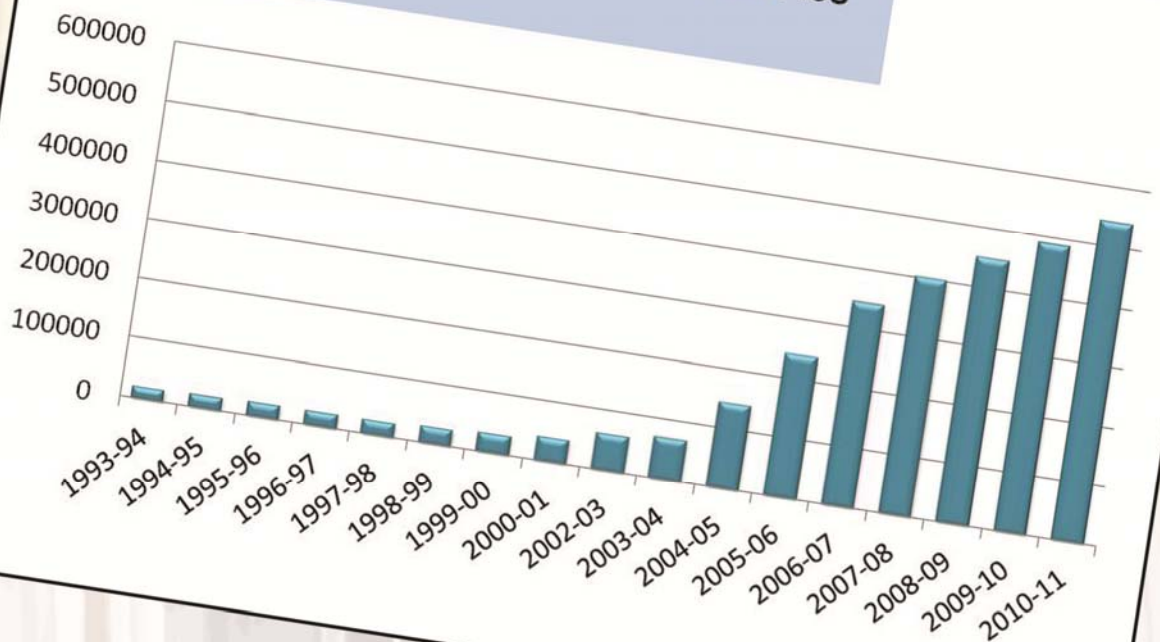
Por otra parte, los profesores de ELE perciben que la gramática es un área cuya responsabilidad recae exclusivamente en ellos y en la que las decisiones sobre qué, cómo y cuándo abordarla les pertenece tomarlas a ellos. De nuevo su creencia sobre lo que es mejor para su estudiante prevalece sobre la expectativa de este último.

Concluiremos señalando que este trabajo se ha centrado en lo que piensan los profesores, no obstante, la observación de clases viene poniendo de manifiesto discrepancias y contradicciones entre lo que creen los docentes y lo que verdaderamente hacen. Consideramos por tanto, que el estudio de las creencias debe tener en cuenta el trabajo de observación de aula. Ello permitirá cotejar y comparar si lo que manifiestan creer los profesores es coherente con su manera de actuar en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- BORG S. (2003). *Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review*. Cambridge U. Press.
- ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*.
- FARREL, T.S.C. (2005). *Conceptions of Grammar Teaching: a case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices*. Teaching English as a second or foreign language.
- MCLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn*.
- MARTÍN PERIS, E. (1998) *Gramática y enseñanza de segundas lenguas*. Rev. Carabela núm.43. SGEL.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1998). *Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de ELE*. en RILCE: *Revista de Filología Hispánica*, vol.4, Universidad de Navarra.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2005) *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de ELE ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona.
- RICHARDS J. (2001). *Exploring teacher's beliefs and the processes of change*.
- WILLIAMS M., y BURDEN R.L. (1999). *Psicología para profesores de idioma*. Cambridge U. Press.

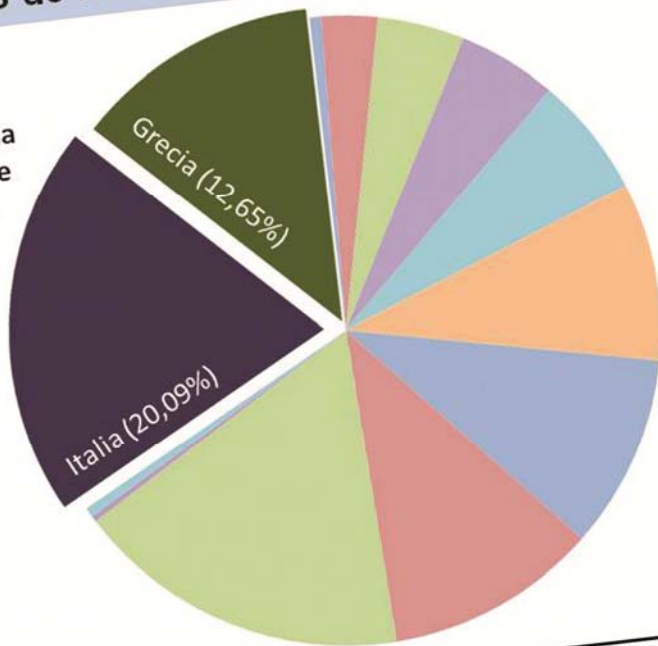
Evolución de la enseñanza del español en los últimos años



Fuente: Servicio estadístico del MIUR

Porcentajes de matrículas candidatos DELE 2010

Ámbito de actuación de la Consejería de Educación



- Oriente Próximo
- Norte de África
- América
- Alemania
- Francia
- Brasil
- España
- Asia-Pacífico
- Resto de Europa
- Resto de Asia
- Resto de África
- **Italia**
- **Grecia**

Fuente: Instituto Cervantes. Datos 2010.

El español es útil

<http://www.educacion.gob.es/italia>

Cómo preparar la prueba de expresión oral del DELE a través de las NTIC

Por: **M^a de los Ángeles Villegas Galán** y **M^a Jesús Blázquez Lozano**

Los candidatos que se presentan al DELE pueden tener muchos conocimientos lingüísticos pero no saber controlar sus emociones sobre todo en la prueba de producción e interacción oral. El uso de las NCTIs (el wiki y Audacity) ayudó a los alumnos a desarrollar estrategias personales y de este modo conseguir alcanzar grandes logros, tanto en su preparación lingüística como psicológica. Para nosotros fue un instrumento útil para observar con detenimiento las producciones de nuestros alumnos, para observar la evolución de su interlengua y así estimar la eficacia que estaban teniendo nuestras clases.

Palabras claves: Nuevas tecnologías, DELE, expresión oral, wiki, Audacity, errores

M^a de los Ángeles Villegas Galán y M^a Jesús Blázquez Lozano
Profesoras de español. Instituto Cervantes Roma y Milán



M^a de los Ángeles Villegas Galán es licenciada en Filología Hispánica en la Universidad de Murcia. Coordinadora ELE en la FAO (Organización de las Naciones Unidas), trabaja, asimismo, como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes y en la Universidad "La Sapienza". En los últimos años, compagina su labor docente con la formación de profesores ELE y con la publicación de artículos y libros.

M^a Jesús Blázquez Lozano es profesora de Lengua y Literatura española en la Universidad G. Marconi de Roma, profesora colaboradora del Instituto Cervantes y asesor pedagógico de la Editorial Edinumen. En los últimos años, su labor profesional se desarrolla también en el ámbito de la formación de profesores participando activamente en cursos, encuentros y jornadas. Es también autora de diversos materiales y publicaciones para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

El objetivo de los cursos de preparación al DELE es que nuestros alumnos den el máximo cuando hacen el examen pero a veces no siempre es posible. Los miedos, los nervios juegan un papel fundamental en la consecución o no del objetivo sobre todo en la producción e interacción oral.

En casi todas las pruebas el alumno se encuentra solo, solo ante sus dudas pero sin ningún componente externo que le cree ansia o le presione con sus silencios. En la expresión e interacción oral esto no sucede. La presencia del entrevistador y del calificador crea un cierto malestar, por mucho que se muestren amables o intenten crear un buen clima. Por el contrario, en clase esta escena no se reproduce dado que los alumnos se conocen y el profesor intenta crear una buena dinámica de grupo.

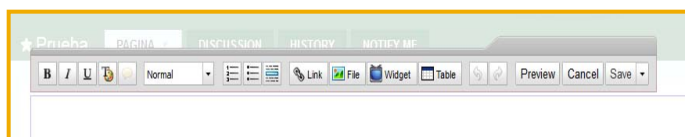
Una manera para poder recrear este “incómodo momento” es creando un espacio de interacción virtual (por ejemplo un wiki) y que nuestros alumnos se graben cuando estén solos en casa. De este modo, tanto

nuestros alumnos como nosotros, tendremos una base de datos de inestimable valor.

1. ¿Qué es un wiki y qué poner en el wiki?

Un wiki o una wiki es un sitio web al que pueden acceder diferentes usuarios. Todos los usuarios podrán crear, modificar y editar en un mismo texto. La elección de esta herramienta y no de otras se debe a la gran facilidad de uso. Tanto alumnos como profesores sin ningún tipo de experiencia previa serán capaces de utilizarlo dado que su uso es muy parecido al del correo electrónico.

Se puede crear en www.wikispaces.com. Pulsando “Link” se podrán realizar un enlace a una página de internet. Pulsando “File” se podrán adjuntar documentos Word, fotos o audios. Para poder escribir se pulsará “Edit”, se escribirá lo que se considere oportuno y se grabará mediante “Save”.

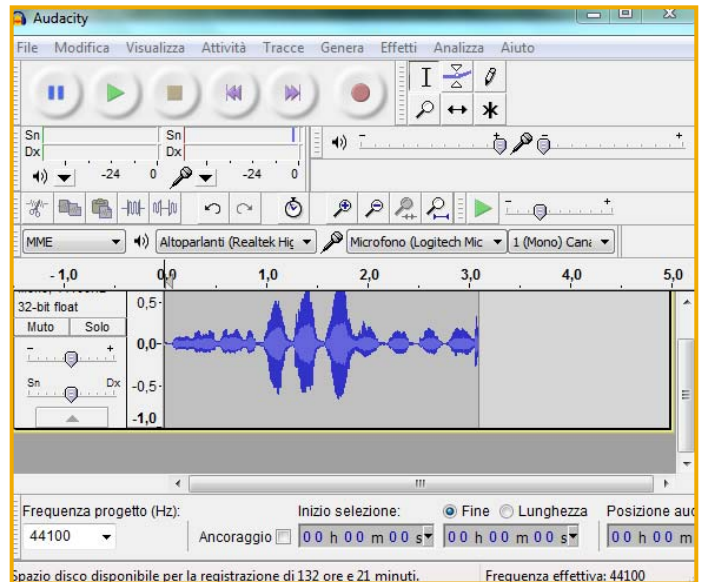


Toda la información que concierne a las distintas pruebas del examen y los criterios de corrección está a disposición en la página del Cervantes (<http://diplomas.cervantes.es/>) y se podrá poner en el wiki mediante un hiperlink.



2. ¿Qué es Audacity y cómo usarlo?

Es un software gratuito para editar y grabar audios. Una vez grabados deben ser exportados como MP3. Es aconsejable no grabar más de 5 minutos. Tiempo que, en realidad, está estipulado para el desarrollo de algunas de las pruebas.



3. ¿Qué hacer con las grabaciones?

Los alumnos, en el momento que lo deseen, pueden colgar sus audiciones, escucharse y escuchar las producciones de sus compañeros para ver cómo han conseguido solventar las dificultades. Esto les permitirá reflexionar sobre su riqueza de léxico y sus errores.

Asimismo en el wiki se pueden colgar las distintas tareas o a la hoja de evaluación, de manera que los estudiantes tengan acceso desde casa.



Fuente fotografías: [OptimaItalia](#) y [Wikipedia](#). El resto de imágenes corresponden a capturas de pantalla de las web o programas mencionados por las autoras del artículo.

En las producciones interlingüísticas de nuestros alumnos subyacen procesos mentales, tales como la simplificación, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad, la variabilidad o la hipergeneralización, entre otros. Todos estos mecanismos, los podremos constatar si grabamos sus producciones orales y hacemos un atento análisis de las mismas. De este modo, podremos saber cuáles son sus necesidades para poder prepararse al examen del DELE.

Corder (1968) alegó que "los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también los aprendices de una L2"

A modo de ejemplo, presentamos, a continuación, el análisis de conversación que mantuvimos con una de nuestras estudiantes (Jane) con el objetivo de evaluar su nivel.

4. ¿Qué sabe hacer Jane según el MCER?

4.1 Eficacia comunicativa

Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal.

Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

El contenido se adapta a lo que se pide, cumple las funciones esperadas.

4.2 Capacidad interactiva y discursiva

Es capaz de reaccionar y cooperar en la interacción.

En la exposición las ideas son coherentes, no se contradicen, no se repiten innecesariamente, se centran en el tema sin digresiones excesivas, concluye lo que se plantea. Se expresa con facilidad a pesar de algunas

pausas y reformulaciones. Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles. Hacer entender qué aspecto le parece más importante.

Consigue comunicar, centrándose en el tema y relacionando una ideas con otras.

Entonces, ¿cuál es su competencia lingüística? ¿Qué sabe? ¿Qué no sabe? ¿Qué errores comete?

Haciendo un estudio más pormenorizado de su interlengua podemos observar que en cuanto a:

4.3 Su Competencia fonológica:

No tiene muchos problemas. A veces comete errores en individuar dónde poner la fuerza en la palabra: *Cá*dz, gest*ic*ulan pero son casos excepcionales. En el primer caso, puede ser una interferencia con el inglés, el segundo caso es un error causado por interferencia del italiano.

4.4 Su Competencia léxica:

Siguiendo la clasificación de Sonsoles Fernández (1991):

1. Comete errores léxicos formales porque:

- a) No reconoce el género "tienes que coger la metro" y el número de algunas palabras "una vacación, tomar taxi" Es importante subrayar que, a veces, reconoce el género pero cuando tiene que enumerar se confunde: "una ciudad bastante limpia, tranquilo" y a veces tiene problemas para formar el plural "los españoles"

Los siguientes errores pueden ser debidos a simplificación o transferencia dado que en italiano es: la metro, una vacanza, prendere un taxi, gli spagnoli (masculino plural)

Teniendo en cuenta que su lengua materna no discrimina entre femenino y masculino, aún cometiendo errores podemos decir que va por buen camino. Una vez hecha la transcripción, trabajamos juntas los errores. La estudiante fue capaz de reconocer

los errores anteriormente citados, por lo que podríamos decir que son errores de sistema.

- b) Forma palabras que en realidad no existen: “los localidades del jamón” (mesones, bares con productos locales)

Importante en la interlengua porque prueba que intenta inventar, crear, es decir, que Jane se expone. Este error parece un error de dominio que podría crear ambigüedad e incompreensión por parte del interlocutor. La similitud entre productos locales y localidades ha podido crear este error.

- c) Usa léxico de un significante próximo: “cuánto pagas para alquilar” (en vez de cuánto pagas de alquiler), “el amor de comer” (en lugar del placer de comer)

2. Errores semánticos

Consigue utilizar Ser y Estar en multitud de ocasiones correctamente.

“Estamos solamente cuatro días pero es bastante para relajar un poquito [...] estar un poco fuera, el hombre del hotel era muy simpático, fue un viaje muy tranquilo, estar en una ciudad bastante limpia, fue interesante, es como estar en Roma, el amor de estar juntos, en España estoy un poco más tranquila” incluso lo utiliza correctamente en una perífrasis: “estaba para casar” aunque a veces se confunde “el tiempo estaba un poco feo, estaba casi el nuevo año, todos ser en vacaciones, estás un poco más formal”

Entre las diferentes causas que pueden inducir al error, según Selinker, puede ser la presentación metodológica y las conceptualizaciones que ofrecen muchos libros de texto (Ser como algo permanente y Estar como algo transitorio, que describe las características del momento). Si observamos los errores que ha cometido Jane vemos que todos tienen una lógica de “en este momento” aunque nosotros como nativos sepamos que son incorrectos. Sería aconsejable centrarse en la corrección de este concepto para que no fuera un error persistente en niveles más

avanzados y que pudiera incidir a posteriori en la adecuación comunicativa.

Desconoce el matiz negativo de la palabra agresiva, lo que podría crear para el interlocutor una falsa imagen de la persona de la que hablan.

El léxico de Jane no es muy variado ni muy rico debido al nivel en el que se encuentra aunque conoce algunas colocaciones (“tomar una copa”).

4.5 Su Competencia gramatical

En cuanto a los elementos gramaticales de clases cerradas como:

1. Los artículos:

Distingue entre el determinado y el indeterminado “Quería ver un país, el año pasado, fue una vacación” aunque tiene algún problema asilado con Hay y estar “Hay los bares” aunque no siempre “Hay una diferencia muy grande entre Sevilla y Madrid”. No utiliza el artículo delante de los países: “El sur de España”, lo que implica una gran conquista, dado que en italiano se utilizan y es difícil que en un B1 no lo sigan diciendo.

2. Los demostrativos

Elige correctamente el pronombre deíctico. Distingue claramente entre el pronombre y el demostrativo masculino “Fue un viaje muy bonito por esto, estas cosas”

3. Los pronombres

“No lo conozco muy bien” para decir no la conozco bien. Dado que el loísmo es muy raro como error puede ser un anacoluto.

4. Las preposiciones

Uso de “en” por “a” en verbos de movimiento: “El año pasado fuimos en Sevilla” pero en cambio lo distingue en frases como: “Esta semana voy a Atenas”. Puede ser dado por la interferencia de la lengua italiana.

Utiliza correctamente la preposición “en”: “aquí en Italia en este momento hay un tiempo bastante feo, en Madrid Rosa es una persona...” seguramente como transferencia positiva del italiano

Usa "en" en lugar de "por" para expresar paso a través de: "Salimos mucho en bares" error causado por hipergeneralización. Por la identificación de bares como lugar y que por lo tanto rige "en".

La preposición "con" la utiliza hipergeneralizando la idea de compañía: "La gente ser en vacaciones y también con la familia. Fui con otras personas. Todo estaba cerrado y con poca gente"

En cuanto al uso de "por" y "para" consigue hacer la distinción entre finalidad y causa: "fui para visitar, Fue un viaje muy bonito también por esto". También expresa opinión: "para mí son muy invasivos"

Omite la preposición "a": "Visitar una amiga". Este error puede ser causado por la generalización de la construcción del objeto directo sin preposición, ignorando el OD de persona con preposición "a".

A veces omite la preposición "ver un país es estar una ciudad" y a veces la añade cuando no es necesaria: "Soy muy relajante de estar". Esta adición y omisión de preposiciones se debe a una transferencia del inglés (visit a country, I'm feeling relaxed to be).

A veces la reitera, utilizándola correctamente: "El amor de comer, de estar juntos, de socializar" Este uso correcto sería un ejemplo de transferencia positiva del inglés.

5. Clases abiertas de palabras

Conoce las clases abiertas de palabras como los sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios. Conoce los lexemas, los sufijos y prefijos de derivación (solamente, poquito, muchísimo) y de flexión (comimos, curiosos) aunque en algunos se equivoca: "Rosa es una persona muy notable" (que se hace notar) error de hipergeneralización de la formación de los adjetivos del español.

Asimismo, conoce también los cuantificadores "es bastante para relajarse, mucho, poco". Es importante destacar la dificultad que encuentra a la hora de concordar género y número sobre todo con los cuantifi-

cadore: "Mucho confusión, poco confusión, poco gente". En cambio, concuerda sin problemas el sujeto con la persona del tiempo verbal correspondiente. Esto puede darse por simplificación debida al hecho de que "confusión" puede parecerle masculino.

6. Tiempos verbales:

Morfología: Es capaz de aplicar las reglas de formación de verbos regulares e irregulares en presente, pasado y futuro. Los demás tiempos verbales no es posible analizarlos en la muestra.

Verbos reflexivos: No discrimina algunos verbos reflexivos como recordar-acordarse "recuerdo que el hombre del hotel, no me recuerdo como se llama" también tiene problemas en verbos como relajarse, casarse.

Puede ser por la dicotomía entre recordar y acordarse o bien por transferencia del italiano (ricordarsi), en cambio en italiano es riposarsi, sposarsi por lo tanto puede ser que simplifique. Este es un error que tiende a fosilizarse por lo que se debería tratar con la debida cautela.

Uso de pasados: Utiliza el pasado con soltura, lo que implica una interiorización de las reglas. No comete errores en los paradigmas de los verbos, aunque sean normales en alumnos de lenguas afines. No confunde el uso de los perfectos y los imperfectos aún no teniendo esta oposición en su LM. No neutraliza el uso de los perfectos simples y compuestos, no tiende a utilizar el Pretérito Perfecto a pesar de que el paradigma sea más fácil.

Subjuntivo-Concordancia: El único caso en el que podía haberlo utilizado no lo hace. "Espero que tengamos un poco de sol y podemos estar un poco fuera" Con una única aparición en la muestra no podemos generalizar sobre su competencia a la hora de utilizarlos, pero el hecho de que no haya ninguno implica que no es algo con lo que se sienta segura y que por lo tanto tiende a simplificar, utilizando los tiempos del Indicativo. Conoce la estructura Creo que + Indicativo.

7. Sintaxis

En cuanto a su sintaxis no presenta errores que puedan crear problemas que dificulten el mensaje o impidan la comprensión. No utiliza subordinación. Normalmente utiliza coordinación y yuxtaposición pero a pesar de su simplificación conoce las reglas de construcción de los diferentes sintagmas. Esto le ayuda a que pueda ser entendida. El interlocutor puede completar ese vacío de información sin que le cree estigmatización.

En la frase “ Rosa es española pero de Gran Canaria” puede crear un problema cultural, dado que no se entiende si lo dice porque piensa que las personas de Gran Canaria no son españolas o si por el contrario quiere dar énfasis en las diferencias que encuentra entre ella y la mayoría de españoles.

Tiene algunos errores de perspectiva temporal: "porque soy muy relajante (hablando del viaje)" aunque son puntuales, seguramente dado a una excesiva monitorización.

5. ¿Por qué Jane habla como habla?

Puede ser por muchos motivos:

- porque no tenga tiempo para pensar en todos los conceptos aprendidos en clase.
- porque influyan factores tales como la afectividad, la rapidez.
- porque simplifique para sentirse segura con determinadas estructuras (el Subjuntivo, usos mas complejos de POR/PARA)
- porque desconozca el léxico u otros conectores.

Aun cometiendo los errores que comete, Jane consigue no dificultar la fluidez, hacerse comprender, consigue autocorregirse en numerosas ocasiones y por lo tanto tener un mayor grado de monitorización. Se expone para poder decir lo que piensa, se reinterpreta para ser mas clara. Jane no evade, no se retira.

La mayoría de los errores que analizamos eran de origen interlingüísticos. Los errores de dominio son más

difíciles de superar que los errores de sistema, fundamentalmente los errores que tienden a fosilizarse por falta de oposición (Usos de ser y estar, usos del Subjuntivo, entre otros)

Para poder evitar dicha fosilización es importante la exposición a la lengua en la interacción y en la expresión personal, el contacto con nativos, con medios de comunicación y la lectura asidua de diferentes tipos de textos .

En el curso, para mejorar su riqueza de léxico leyó artículos, cuentos e historias apropiadas a su nivel que posteriormente resumía oralmente. De esta manera, se sintió más segura puesto que conocía el vocabulario que se le exigía (ya que lo había leído previamente)

6. Conclusiones

La preparación al examen del DELE requiere que los alumnos trabajen todas las competencias a pesar de que , lamentablemente, la falta de tiempo impida que se analice de forma pormenorizada la producción oral de nuestros estudiantes. Trabajar con el wiki y Audacity nos permitió trabajar la expresión oral de manera contextualizada.

De este modo, los alumnos se sintieron partícipes en su propio progreso de aprendizaje, se centraron en desarrollar estrategias personales y consiguieron alcanzar grandes logros, tanto en su preparación lingüística como psicológica. Fue de inestimable valor que los alumnos reflexionaran sobre los errores que cometían y sobre los progresos que conseguían. Nosotros, mediante el estudio longitudinal de la producción de nuestros alumnos, pudimos observar la evolución de su interlengua y así estimar la eficacia que estaban teniendo nuestras clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». En Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Óxford: O. U. P.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, M. S. (1989). «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa». En *Cable*, 4, pp. 30-35.
- Ferrán, J. M. (1990). «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas». En Bello, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Johnson, K. (1988). «Mistake correction». En *ELT Journal*, 42/2, pp. 89-96. Óxford: O. U. P.
- Tarone, E. y Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Óxford: O.U.P.
- Vázquez, G. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.



Visita el Liceo español Cervantes en Roma

<http://www.educacion.gob.es/externo/centros/cervantes>

¿Dónde vas esta Semana Santa?

Esta Semana Santa voy a Atene en Grecia

¿Piensas estar muchos días?

No estamos solamente cuatro días pero es bastante yo creo para relajar un poquito

¿Por qué Atenas y no otro país? ¿España? ¿Italia?

Porque yo quería ver un país que no conozco muy bien y también espero que tenemos un poco de sol y podemos estar un poco fuera porque aquí en Italia en este momento hay un tiempo bastante feo hay creo también para la Semana Santa lloverá mucho

y España ¿no?

Sí, me gusta España muchísimo, el año pasado fuimos en Sevilla para también creo cuatro días que no estaba muy... el tiempo estaba un poco feo pero es una ciudad muy bonita, muy pequeña, entonces fue una vacación muy relajante porque allí puedes hacer todo en pie, no tienes que tomar taxi, puedes salir para tomar una copa y...

¿Qué hicisteis allí?

Hicimos muy poco porque... estaba ...el..sí ,casi el nuevo año ,el primero de genero y todo estaba cerrado y con muy poco gente porque todos creo son en vacaciones o también con la familia. Visitamos muchos de los monumentos de Sevilla, no me recuerdo cómo se llama, pero también comimos muchísimo , muchas tapas, salimos mucho en bares, locales...

¿Os pasó algo interesante? ¿conocisteis a alguien especial?

No, recuerdo que el hombre del hotel era muy simpático muy carino, ... que hablaba muy bien también el italiano entonces quería practicar con nosotros pero no, fue un viaje muy tranquilo pero también muy bonito por esto porque soy muy relajante de estar una ciudad bastante limpia, tranquilo, con poco confusión.

¿Es la primera vez que viajabas a España?

No también fui a, en Madrid y en Barcelona, Granada, y Cádiz también por algunos días pero sí, fue interesante ver también más el sur de España porque hay una diferencia muy grande entre Sevilla y Madrid.

¿Cuándo fuiste a Madrid?

Fui a Madrid hace, desde hace dos años creo para visitar una amiga que estaba allí, solamente para un fin de semana. Hacía un frío, me recuerdo ... pero Madrid es una ciudad muy grande hay muchísimas cosas de hacer pero también hay mucho confusión, hay las distancias son también muy largos de ir al cine tienes que coger la metro, un autobús, es una experiencia muy bonita porque hay los bares, los localidades del jamón, las cosas de Madrid pero por final en realidad es un poco como estar en Roma, para mí ,porque siempre una ciudad muy grande, me gusta más ver o conocer los pueblos o las ciudades un poco más pequeñas

¿Y la gente ? ¿Notaste muchas diferencias entre los italianos y los españoles?

Para muchas cosas son muy parecidos creo, el amor digamos de comer, de estar juntos, de socializar con los amigos la familia es muy parecido entre los dos culturas, son... menos ...un poco más reservadas alguno de los españoles, creo un poco más a Madrid. los italianos de Roma son muy... para mí, un poco invasivos, son muy curiosos...

¿Quieren saber cuánto ganas?

Sí, cuánto pagas para alquilar, si tienes un coche , estas cosas...

¿Qué coche tienes?

Sí, entonces en España estoy un poco más tranquila porque allí es muy normal, como se puede decir hay una educación, una manera de tratar a las personas quien no conoces, están un poco más formal,más reservado. En Italia no es así, por lo menos a Roma no es así. Pero me gustaría conocer otros lugares en España porque creo que es un poco como Italia, hay muchas regiones que son muy distintas entre de ellos, también las lenguas, idiomas, distintas la cultura, la comida ... entonces de España conozco todavía muy poco.

Esta chica de Madrid ¿ella es española?

Sí, es española pero de Gran Canaria

¿Cómo la conociste?

Fuimos a escuela juntos, cuando teníamos no sé 17 años entonces, lo conozco no muy bien pero estaba para casar hace dos años y no podría ir al matrimonio y entonces fui para pasar un poco de tiempo con ella y su marido

¿Se casaron al final?

Sí, sí pero ella es de Gran Canaria, es muy canaria

¿En qué sentido?

Tiene un acento todavía, no obstante es muchísimos años que está que vive en Madrid tiene un acento muy fuerte de creo Gran Canaria. Todas las islas canarias son iguales con el acento. En Madrid Rosa es una persona que sí... es muy notable porque la manera que habla es mucho más ruidoso de los madrileños. Es bastante agresiva.

¿Y la gente la mira cuando...?

Sí. No sé, me sorprendí un poquito también los españoles son bastante... hacen rumor cuando hablan, gesticulan pero ella es siempre, también es lo mismo con su hermana entonces creo es algo bastante, un poco canario, puede ser de su familia pero es muy... un poco más italiano, que comenta mucho la gente que pasa, lo que..., los cabellos que tiene no sé, es un poco más reservada

¿Cuándo has ido a España has hablando en español o como ibas con otras personas has seguido hablando en italiano?

¿En Madrid? En Madrid más en español, también inglés porque Rosa habla muy bien inglés pero su hermana y su marido no, entonces hablábamos en español pero la última vez hablábamos más en italiano porque fui con otras personas italianas que, para mí, me crea una confusión el italiano y el español, para mí no son parecidos pero me crean un poco de confusión cuando tengo que hablar los dos juntos entonces por final....al final?en final? pero no podía hablar en ninguna lengua.

¿Cuántos idiomas hablas?

Tres. El inglés, el italiano y un poco de español

¿El español lo usas en la oficina?

Un poquito solamente hablado porque tengo una colega de Colombia y tenemos también un otra colega de México entonces sí un poco hablamos juntos en español pero no mucho para el trabajo oficial, lo que tenemos que escribir es siempre en inglés a veces en italiano si es una compañía externa. Para el trabajo no hablo casi nunca en español más socialmente con mis colegas.

¿Tienes amigos fuera de la oficina con los que hablas español?

Tenía, ahora no. Antes conocía a muchos chicos que estaban aquí trabajando para becas, voluntarios que estaban aquí para algunos meses o un año, dos años pero ahora no porque se fueron, regresaron todos en España.

RUTA Q

"La Ruta Quetzal. Un viaje único. Un recorrido a través de los mayores puntos de
ción con diversión, emociones, amistades únicas que durarán para toda la vida
qué es así, por qué algo tan sencillo como un viaje con otros chicos y chicas de
puede darte un valor añadido tan precioso: la madurez, una fuerza de voluntad
con sus dificultades y con sus inmensas satisfacciones, puede hacer e



UETZAL

de interés de un país. Unas semanas que consiguen juntar la disciplina y la dedicación, y (¿Por qué no?) un amor de una intensidad imprevisible. Es difícil entender por qué a tu edad, con actividades interesantes y estimulantes y con una buena dirección más firme, una gran ilusión y unas grandes amistades. Sea por lo que sea, la Ruta, esto y, como descubrirán, mucho más” (Enrico Jan Budzejko, página 104)



Un viaje hacia el despertar de la madurez



Por: **Enrico Jan Budzejko**

Estudiante en el Convitto Nazionale Umberto I, Turín

Participó en la Ruta Quetzal 2010.

De padre polaco y de madre italiana, nació el 8/05/1993 en Turín. Desde muy pequeño comenzó a practicar artes marciales y a tocar el piano. Paralelamente, empezó muy pronto a revelarse su afición por las lenguas y por las diferentes culturas. A los once años ingresó en un colegio donde empezó a aprender español. A los catorce entró en el Liceo Scientifico Internazionale del Convitto Umberto I, donde mejoró y perfeccionó su habilidad en las lenguas y en general en las demás asignaturas académicas. Colaboró en la organización de las autogestiones, organizando numerosos talleres de poesía, deporte y música. Participó a proyectos de interés nacional e internacional como el 3rd WEEC, el Certamen Varronianium Reatinum o el Bienal de la Democracia. Participó en la Ruta Quetzal como representante de Italia en el año 2010.

1- Antes de la Ruta: el concurso, la preparación y las expectativas.

Cuando supe de esta posibilidad, ya se iba acabando un tímido Diciembre de 2009. Mi profesor de literatura llegó a clase con una pila de papeles, de la que sacó una hoja, bendita hoja, que empezó a leernos en voz alta después de haber hecho silencio: nos invitaba a participar en el concurso para ganar un plazo en la Ruta Quetzal. Él nos describió el viaje con muy buenas palabras, hablándonos de campamentos, de tiendas, de personas de todo el mundo, de sitios lejanos y de experiencias completamente nuevas. Para mí, eso era como la miel para las abejas.

Yo salía de una relación, me encontraba mal en mi clase y, por el mal humor, en clase no conseguía concentrarme lo suficiente para sacar los resultados que esperaba. Cambiar de ambiente, ver nuevos lugares, conocer a gente distinta, más abierta, que me viera de otra manera de la de mis compañeros de clase era más que una esperanza: era una necesidad. Me animé mucho, y los días siguientes estuve pensando en las posibilidades de prepararme. Sin embargo, por los exámenes de final de sesión no tuve tiempo para elaborar nada interesante, y casi se me olvidó de esa magnífica oportunidad. Al volver a clase, el 6 de Enero de 2010, me encontré con mi profesor, cuyo nombre es Gonzalo Hernández Baptista (y lo escribo por

completo a modo de agradecimiento por su contribución). Éste me preguntó en seguida si ya tenía el trabajo terminado o si me faltaban las últimas correcciones. Fue como un rayo en el medio de una noche espesa. Me había olvidado del concurso, del trabajo... ¡De todo! Tenía que empezar a producir, porque el tiempo me apresuraba, pero me sentía en falta de inspiración. Me vino en ayuda algo que, en su momento, me pareció desastroso: una llamada con mi ex-novia, terminada de manera suficientemente sufrida para que llegara a casa lleno de emociones.

Sentado en mi cama, conecté mi sufrimiento con el de un pueblo oprimido. Me levanté de un salto, cogí papel y bolígrafo y empecé a escribir. El poema que iba formándose era como un incendio: la intuición del enlace fue la chispa, mis emociones las llamas. Verso tras verso, escribía el discurso del cura Hidalgo, durante el grito de la Independencia Mexicana, el grito de Guadalupe. Según se formaban las rimas en mi cabeza, se hacía más imperceptible la diferencia entre Miguel Hidalgo y yo. ¿Era el cura libertario quien lloraba sobre las hojas del poema en una habitación de un piso del centro de Turín? ¿Era yo quien animadamente se lanzaba con sus gritos y sus palabras contra la opresión española? En ese momento no había diferencia. Quizás fuera eso la razón del éxito de mi creación. Lo que viene después, es poco, porque fue ese día el centro de la creatividad. Los días que siguieron simplemente fueron unos anexos.

Envié el trabajo, y volví a sumergirme en la cotidianidad del deporte, de la música y del estudio. Un día soleado, de finales de Enero, me llamó mi profesor, quien con voz increíblemente alegre y satisfecha me informó de que había sido seleccionado. En ese mismo momento no conecté el hecho, tan poco confiaba en mí trabajo, pero cuando me di cuenta de lo que acababa de ocurrirme, comencé a reír, a dar saltos por la alegría y a llorar, agradeciéndole a Gonzalo su ayuda y su apoyo en mi proyecto. Fue él quien más me impulsó a apuntarme y a intentar con todas mis fuerzas. Mi madre no veía con buen ojo el viaje hacia México, y mi padre no había seguido mucho el asunto, por haber estado ocupado con cuestiones de su

trabajo. Entonces es él, mi profesor, la persona a la que debo el valor y el esfuerzo de haberlo intentado, de haber refinado la expresión poética con paciencia y con vigias.

Los primeros meses después de la gran noticia pasaron tranquilos. Hice lo que se me pidió por la embajada, me informé sobre el viaje en sí con algunos rutereros que conocí en la red y comencé a prepararme psicológicamente para el gran viaje.

Al final del año escolar, compré las últimas cosas y, justo el día antes, di una gran vuelta, solo, por la ciudad. Crucé las calles cerca de mi instituto, vi algunos chicos y chicas que estaban enfrente del edificio, y tuve el presentimiento de que eso no iba a tocarme, que la vida iba a cambiarme en esos cuarenta y cinco días de viaje. Volví a casa con una sonrisa de esperanza en la comisura de los labios. Ya estaba preparado.

2. La expedición: la parte de México

El dieciséis de Junio cogí el avión hacia Madrid. Saludé mis padres en el aeropuerto español, ya que ellos había aprovechado para ir a la capital para acompañarme antes del “grand tour”. Nada más salir del vuelo me encontré con un grupecito de jóvenes, vestidos como yo, que con caras sonrientes y tranquilas me saludaron y empezaron a hacerme preguntas. El primer chico, y el que más me quedaría en la memoria y en el espíritu, fue Sulí, el marroquí de la expedición. Con él pasé muchísimos días de aventuras, y muchas noches de reflexión y de mutuo entendimiento. Entre nosotros había una sintonía especial, pero de eso habrá que hablar luego.

Por la tarde nos llevaron a un polideportivo donde nos encontramos con el resto de los expedicionarios. Me pareció entrar en una gran familia, todos vestidos de igual manera, sin distinciones de mejor trajes o de no sé qué otras cosas raras. Cualquiera persona te saludaba y te preguntaba quién eras, de donde venías, cuál era tu nombre y por qué sonaba tan raro. La apertura de esos chicos era algo increíble, y deseado obviamente. Obviamente había excepciones, pero en

general se trataba de pocos casos y nada excepcionalmente tremendo.

La primera noche pasamos un gran frío, por no estar acostumbrados a los sacos de dormir y a dormir en el suelo. Casi no pude dormir por la incomodidad, pero no me desanimó mucho. La mañana siguiente nos despertó alguien, que luego se reveló ser el jefe de campamento, Jesús Luna, con un megáfono, hablándonos de un día que todos habíamos estado esperando y que ya había llegado. No podía saber que eso iba a repetirse cada día de la expedición y que él, lejos de hacer cosas por broma, lo pensaba de verdad. Ni tampoco podía saber que esas simples palabras iban a quedar fijas en mi memoria, para llegar a ser parte de mí manera de ser. Con todo, nos despertamos los del grupo en el que estaba y los de los otros grupos y fuimos a lavarnos. Luego fuimos al aeropuerto y llegamos en unas horas a México. Muchos durmieron en el vuelo, otros no. Algunos expedicionarios empezaron a tocar instrumentos, y yo me sentía, acompañado por esa música estemporánea y a la vez tan delicada para mis oídos, acostumbrados a los ruidos de mis compañeros de clase, como si estuviera flotando entre las nubes.

De la parte de México, tengo la sensación como de un periodo muy ilusionado, con el ánimo de un descubridor en tierras desconocidas. El clima, la gente, las caras... Cualquier cosa era distinta y merecía mi estupor. Lo mismo vale para la Ruta, hablando más estrictamente: la rutina de organización, la vida de campamento, las personas, los monitores. Todo era nuevo, todo me sacaba una sonrisa deslumbrante. Cualquier cosa, aunque estábamos bastante sudados y malholientes (por no podernos lavar la poca ropa que teníamos todos los días) y no estábamos acostumbrados a los ritmos pesados de mucho hacer y de poco dormir de todo el asunto, nos llevaba alegría y felicidad. Me acuerdo de un día en el que aprendimos a bailar el danzón: fue particularmente bonito, con todos que intentaban imitar los pasos de los instructores sin mucho éxito. Otro detalle interesante es la manía que nos tienen, a los italianos, los españoles. Siempre iban preguntándome cosas, y estaban un po-

co decepcionados por mi aspecto exterior, ya que se esperaban al típico morenillo bajito. Pero todas las bromas eran con cariño y con gracia, o por lo menos así me parecía. Me resultaba raro que alguien pudiera interesarse por mí tan solo por el hecho de ser italiano. Y yo no era de menos: atormentaba a cualquier expedicionario que no fuera de un país que yo no conociera por lo menos superficialmente. ¡Algunos de ellos me tomarían por cansino!

Pero también hubo momentos difíciles: las dos marchas grandes que hicimos fueron ásperas por el suelo, siendo que una era por la selva tropical, y la otra en una playa. Además, ¡yo iba con uñas encarnadas! Pero no me faltó el apoyo de mis amigos, quienes me ayudaron o me aliviaron las penas con cuentos, chistes o charlas cuando el dolor era muy fuerte. Incluso cuando tuve algún que otro momento de desilusión o de nostalgia, ellos estaban ahí al lado, disponibles para hablar, para compartir.

Hablando del percurso en sí, visitamos muchos sitios que no había visto ni sabía de su existencia: cenotes, huellas mayas, plantaciones de cacao o de vainilla, reservas naturales, selvas, ríos, ciudades. Atendimos a conferencias y nos bañamos en estanques de ríos tropicales.

Sin que nos dieramos cuenta, llegó el día de la vuelta al viejo continente.

3. La parte de España

España significó para los europeos la vuelta al viejo continente, a la patria, a un aire humanamente seco y a unas temperaturas más clementes (aunque no siempre fue así). Para los latinos, significó la novedad. Todos estábamos contentos, aunque nos sentíamos un poco tristes por el final de la parte de América y por tener que despedirnos de los ayudantes de monitor mexicanos.

Lo que cambió de la parte de la Península fue que ya nos habíamos acostumbrado a la rutina. Por el otro lado, también estábamos más cansados, pero no nos pesaba tanto. Ya conocíamos a las personas con las que nos llevábamos bien, teníamos nuestras compañ-

ías, y sabíamos qué hacer para pasarlo bien. Fueron unos días intensos: caminatas por sitios bonitos, como el cañón del río Lobos, por la ruta de Carlos V en Extremadura o por el Camino de Santiago. Pero me acuerdo de estar un poco más relajado y tal vez un poco menos entusiasta. Seguramente, en esa parte mejoré mis amistades y pude hablar con unas personas con las que todavía no había hablado, como con Luna, por ejemplo.

Siempre me acordaré de cuando un día, en Santiago, en el que se me había sentado particularmente mal un cambio que implicaba más cansancio por nuestra parte, me acerqué a Luna diciéndole que a lo mejor eso no era necesario. En vez de contestarme de manera seca, él me miró con ojos entre lo melancólico y lo cariñoso, y me dijo: “Hay cosas que no se pueden cambiar en la vida. Se te presentan de una cierta manera y tú no puedes cambiarlas en sí. Pero te quedan dos opciones: quejarte y fijarte en lo injusto que ha sido la vida hacia ti, o subirse las mangas y esforzarte para intentar mejorar lo que sea posible mejorar. La vida necesita ilusión. Las cosas funcionan solo cuando tú crees en ellas. Sin tú dedicación y sin tu convicción, no conseguirás lo que quieres. Puedes elegir entre vivir como una sombra, o coger por los cuernos tu vida y gestionarla según tus propios deseos. Así he hecho yo, y no tengo arrepentimientos. He hecho lo que me gusta hacer, y seguiré haciéndolo mientras tenga las fuerzas”.

La Ruta iba hacia su final, pero eso fue la cumbre de todo un proceso del que me daría cuenta solo meses después. Los últimos días pasaron intentando aprovechar de las personas y de su presencia antes de que tuviéramos que separarnos para no sabíamos cuánto tiempo. El último día fue casi trágico, porque me di cuenta de verdad que a muchos de ellos no podía volver a verles de nuevo. Lloré lagrimas amargas, pero estaba contento porque había aprovechado todo lo que podía. Había vivido con intensidad esa experiencia, y supe, al abrazar cada una de esas caras, que iba a quedarse conmigo para los días que iban a venir. Lo supe en ese momento como lo sé ahora que, a distancia de más de un año, pensando en esos últi-

mos momentos, unas lagrimas fluyen de mis ojos, a bañar el teclado y las yemas que escriben este artículo. Esto es increíble...

4. Después de la Ruta

Sin duda, lo mejor que he sacado de la Ruta ha sido la gran madurez que me ha acompañado del último día. Esa gran sabiduría del vivir, el valor de afrontar con ilusión y con esperanza cada día o cualquier hecho: los provechos del núcleo del discurso de Luna, es decir. Otra cosa muy positiva es haber podido relacionarse con gente del otro lado del mundo, que es además muy raro y precioso en estos tiempos de globalización y multiculturalidad. Y, sin duda, el conocimiento de español, que mejoró de modo notable durante ese mes y medio y al que, sin embargo, mucho le falta todavía.

Pero además de estas cosas más concretas, lo más vivo que me ha quedado es el sentimiento de amistad hacia unas personas que han llegado a ser mis hermanos y mis hermanas. La profunda emoción que siento siempre que pienso en ellos, o cuando me acuerdo de algunos momentos particularmente bonitos. Y es increíble cómo, aunque a distancia, la relación puede quedar igual de intensa, de sincera y de frutuosa. Esto es porque este enlace, cuando nace entre dos personas en sintonía, entre las que hay cierta afinidad, y criado en la dificultad y en la franqueza, lejos de la mentira de la vida del aparentar que tenemos que vivir hoy en día. Y tal enlace será sin duda ninguna fuerte, sincero, visceral y, me atrevo a decir fundamental, capaz de inculcarte felicidad, desesperación, alegría y emoción aun a una gran distancia.



Mi experiencia en la Ruta Quetzal

Por: **Ifigenia Anais Tsironi Tzinius**
Participó en la Ruta Quetzal 2011

Cuando salí de mi tierra (Creta) para incorporarme a la Ruta Quetzal no sabía que esta experiencia se convertiría en una de las mejores de mi vida. Por una parte tenía mucha ilusión, por otra, como no conocía a nadie del programa, tenía miedo. Mi primer contacto con mis compañeros fue en Madrid. Nos separaron en grupos de dieciocho personas para que nos fuéramos conociendo y poder organizarnos.

Llegamos a Lima después de un día de viaje y lo primero que hicimos fue acampar. Al día siguiente, visitamos Lima y lo que más me impresionó fue la pobreza de la gente, no había visto nunca algo así. El centro histórico me encantó pero cuando visitamos otros barrios pobres, nos dimos cuenta de que la mayoría de la gente vive en la miseria, cosa que me entristeció.

Viajando hacia el norte visitamos los restos de la cultura Moche y Chimú las cuales yo ya conocía pues el tema mi trabajo era sobre los Moche y me hizo mucha ilusión poder ver todo aquello. En la Huaca del Brujo de los Moche se encontraba el esqueleto de la Señora de Cao y me gusto verlo.

Para mí lo mejor fue la visita de seis días a la región de "Amazonas". La belleza de la naturaleza es impresionante. Vimos la catarata de Gocta, que es la tercera en altura del mundo, subimos a una montaña altísima para llegar a Kuelap y dormimos allí. Visitamos

también el cercano pueblo de Chachapoyas. Nos encontramos entre tanta vegetación que parecía irreal, algo así no existe en Europa!

De regreso a Madrid acampamos tres días en el Canal de Isabel II. Visitamos el Prado, el Palacio Real y la ciudad. Allí se notó el contraste entre Europa y América Latina, entre la riqueza y la pobreza.

Yendo hacia el País Vasco paramos en pueblecitos preciosos verdes que me encantaron. Caminamos muchas horas el Parque de Urbasa que es una reserva natural donde los caballos y las vacas están libres.

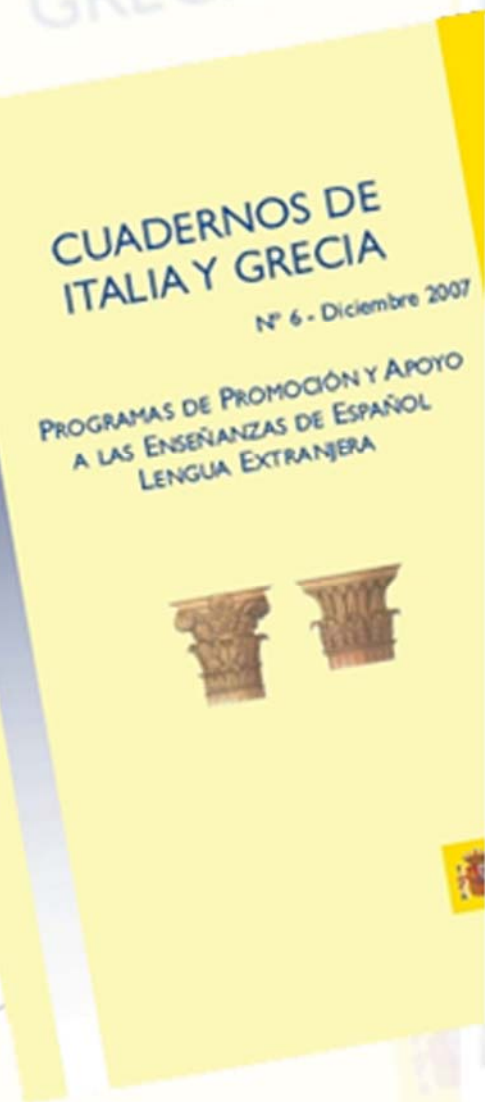
En Bilbao visitamos el museo Guggenheim, que me encantó a mí y a casi todos los ruteros, y la ciudad que era bellísima. En Pasajes, embarcamos en el buque Castilla y nos quedamos hospedados allí. También fuimos a los Picos de Europa e hicimos marchas allí durante dos días. El buque paraba en distintos puertos y visitamos muchos lugares hasta llegar a Lisboa. Tuvimos la oportunidad en la mitad del recorrido de saludar al Príncipe Felipe y a la Princesa Letizia.

Lisboa fue un destino bello, visitamos la ciudad y nos bañamos en el mar. Después de haber visitado Trujillo y otros lugares, ya se estaba acercando la hora para regresar a casa con todo lo que todos habíamos aprendido en la ruta: compartir, sobrevivir, y con to-



dos los amigos que ya todos tenemos por todo el mundo. ¡¡¡Puedo decir que la ruta ha sido la mejor experiencia de mi vida!!! Aun sigo hablando con mis compañeros casi cada día y ya sé que ninguno de nosotros nunca se olvidará de esta experiencia.

Otras publicaciones de la



Descárgalas gr

<http://www.educa>

Consejería de Educación



atuitamente de:

educacion.gob.es/italia



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA