

redELE

REVISTA ELECTRÓNICA
DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

32/2020



CODIRECTORES:

Antoni Lluch Andrés

Unidad de Acción Educativa Exterior

Joana Lloret Cantero

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

CONSEJO EDITORIAL:

Rafael Alba Cascales, UAEE, MEFP

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

Rosario González Blanco, UAEE, MEFP

José María Mateo Fernández, EOI Bilbao

Javier Ramos Linares, Consejería de Educación en Reino Unido

Begoña Sáez Martínez, EOI Valencia

Carmen Sainz Madrazo. UAEE, MEFP

Melissa Valdés Vázquez, Consejería de Educación y Cultura de Asturias

CONSEJO ASESOR:

José Baque Ugarteburu. Consejería de Educación en Estados Unidos

David Benito Canalejas. Consejería de Educación en Brasil

Cecilia Cañas Gallart. Consejería de Educación en Marruecos

Javier Fernández Díaz. Consejería de Educación en China

Francisca M. Ferré Pérez. Consejería de Educación en Alemania

Sofía Gaudó Aísa. Consejería de Educación en Marruecos

Clara Gómez Jimeno. Asesoría de Educación en Nueva Zelanda

Eva González Abad. Asesoría de Educación en Noruega

Elena E. Haz Gómez. Consejería de Educación en Portugal

Jesús M. Hernández González. Consejería de Educación en Reino Unido

M^a Concepción Julián de Vega. Consejería de Educación en Reino Unido

Javier Montero Pozo. Consejería de Educación en Estados Unidos

Rosario Outes Jiménez. Consejería de Educación en Alemania

José Miguel Presa Pereira. Consejería de Educación en Alemania

M^a del Mar Puente Santos. Consejería de Educación en Marruecos

José Juan Rodríguez Pérez. Asesoría de Educación en Suecia

Ángel Sánchez Máiquez. Consejería de Educación en Francia

EVALUADORES EXTERNOS:

Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla

Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Gretel M^a Eres Fernández, Universidade de São Paulo (Brasil)

José Manuel Foncubierta, Universidad de la Rioja

Carmen López Ferrero, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid

Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto (Portugal)

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

José M^a Rodríguez Santos, Universidad Pontificia Comillas de Madrid



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2020

NIPO: 847-19-062-X

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

redele@educacion.gob.es

Índice

Entrevista

- 6/ **Entrevista a José Miguel Sánchez Llorente**
Consejero delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (USAL)

Artículos

- 12/ **La enseñanza de ELE a través de la novela picaresca**
Pablo Fernández Domínguez
Centro Linguistico di Ateneo. Università di Bologna (Italia)
- 30/ **La (des)cortesía verbal en ELE: principios y análisis de manuales**
Paula Albitre Lamata
Universidad Complutense de Madrid
- 62/ **Lazos afectivos en aprendientes arabófonos de español**
Inmaculada Santos de la Rosa
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
- 74/ **La enseñanza del léxico del español para alumnos de nivel C1 sobre interacciones orales en el médico**
Jingyuan Hu
Universidad Sun Yat-sen (Cantón, China)
- 100/ **La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses**
Raquel Rodríguez Fernández
National University of Ireland (Galway, Irlanda)
- 130/ **La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula**
Pape Waly Ndiaye
Instituto Seydina Issa Rohou Laye (Dakar, Senegal)
- 148/ **Determinación / Análisis de la competencia lingüística en ELE de un grupo estratificado de mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza**
Anna Iliukevich-Yanovskaya
Universidad de Zaragoza
- 170/ **Markéta y las sibilantes. Errores de pronunciación de una estudiante checa de español y algunas posibilidades de corrección**
Pablo Lloréns Lloréns
Instituto Cervantes de Praga (Rep. Checa)

Reseñas

190 / **Marga Navarrete y Mazal Oaknín**
Mediation and cultural understanding in the language classroom.
e-Expert seminar series: Translation and Language Teaching 3

Lydia Hayes

University College London (Inglaterra)

194 / **Yansheng Dong y Jian Liu**
Español Moderno (Vol.1)

Shumin Ma

Doctoranda. Universidad de Salamanca



Entrevista a José Miguel Sánchez Llorente Consejero Delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca



José Miguel Sánchez Llorente es desde 2014 consejero delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, sociedad líder mundial en el negocio de la lengua: docencia, evaluación y producción de materiales. José M. Sánchez compagina esta labor, además, con la de consejero delegado de Escuelas de Lengua Española Universidad de Salamanca SL, conocidas como ELE USAL, y University of Salamanca Spanish Programs USSP.

Si ELE USAL constituye una respuesta pionera e innovadora de la Universidad de Salamanca y Cursos Internacionales a la demanda de la enseñanza de ELE fuera de nuestras fronteras, University of Salamanca Spanish Programs USSP, de reciente creación y con sede en Miami, se encarga de promover la marca Universidad de Salamanca como destino de los alumnos para el estudio del español como lengua extranjera

Desde redELE expresamos nuestro más sincero agradecimiento a José M. Sánchez Llorente por la realización de esta entrevista en momentos tan difíciles y en vísperas de la apertura del VI Congreso Internacional de Español, del que la Universidad de Salamanca es organizadora.

En 2018 la Universidad de Salamanca (USAL) celebraba sus 800 años y en 2019 sus 90 años de enseñanza del español desde la creación de la cátedra de lengua española, con aquellos primeros estudiantes que llegaron a Salamanca desde tres continentes diferentes para estudiar español. ¿Es posible resumir tanta historia en unas pocas líneas?

Ciertamente es complicado resumir brevemente lo que para la Universidad, y por extensión para toda Salamanca, supuso la celebración de los ocho siglos de existencia de la institución. 2018 fue sin lugar a dudas un año de celebración y de congregación. Si tuviera que elegir un evento de entre los cientos que tuvieron lugar en ese año, me quedaría con el Encuentro de Rectores Universaria, que atrajo a más de 700 mandatarios y representantes de otras tantas universidades de Iberoamérica y que contó con la presencia

de Su Majestad el Rey de España, Felipe VI. La ciudad del estudiante internacional, Salamanca, vive por, para y con los estudiantes extranjeros y en 2019, cuando todavía no se habían apagado los ecos de la celebración de nuestros 800 años, nos enfrascamos en la celebración de los 90 años impartiendo clase de español para extranjeros. Reunimos a miles de estudiantes Alumni de Cursos Internacionales, ¡algunos volvieron, con nietos! Una experiencia imborrable.

En 2010 se concedió a la USAL la distinción de “Campus de Excelencia Internacional”. ¿En qué medida afectó esta distinción a la proyección de los cursos internacionales de lengua y cultura españolas?

En la convocatoria de Campus de Excelencia del 2010, la Universidad de Salamanca consiguió el galardón de Campus de Excelencia Internacional en docencia del español. Esta distinción fue el refrendo del trabajo de muchos años, lanzado desde la Facultad de Filología y proyectado por Cursos Internacionales. Pienso que el cambio fue más interno que externo a pesar de lo que pudiera pensarse. El Campus nos realimentó en la medida de ser aún más conscientes de nuestra posición mundial en la nueva llamada “industria de la lengua”. Básicamente nos invitó, por no decir obligó, a trabajar con denuedo e invertir en adaptar nuestros materiales y metodología a las nuevas tecnologías y a lo que nuestros alumnos y clientes nos venían demandando.

También en ese año la USAL puso en marcha el proyecto ELE USAL, las Escuelas de Lengua Española Universidad de Salamanca, que cuentan con el sello de la Universidad y trasladan la experiencia y la calidad de sus Cursos Internacionales a los centros. Desde entonces, se han ido abriendo escuelas en modelo franquicia por todo el mundo. ¿En qué países existe un centro ELE USAL? ¿Qué ha supuesto para los cursos de español y para la USAL este proyecto de escuelas en el extranjero?

El proyecto de las escuelas ELE USAL constituyó, y pienso que aún sigue siéndolo, un arrebatado de innovación. ¿Cómo es posible que una universidad, la más antigua de habla hispana, con 800 años a la espalda, pueda ser capaz de ponerse a la cabeza del emprendimiento lanzando una idea como ésta? Con la valentía que obligan los “proyectos diferentes”, establecimos una sociedad franquiciadora con el objetivo de promover nuestros dos valores fundamentales: el sello de nuestra institución y la experiencia en la docencia de español para extranjeros. Hoy en día el proyecto es una realidad palpitante y en pleno crecimiento. Con escuelas en América, Europa y Asia y con la firma de un “master franquicia” en China de modo que en un corto periodo de tiempo conseguiremos tener una red de unas 60 escuelas en el gigante asiático.

La Universidad de Salamanca, junto con el Instituto Cervantes, participa en la organización y el desarrollo de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). ¿En qué consiste ese proceso? Es decir, ¿cuál es la parte que le corresponde a la Universidad de Salamanca y qué departamentos están implicados?

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca colabora con el Instituto Cervantes desde 1991 en la elaboración de las pruebas de examen y en la calificación de las pruebas de Expresión e interacción escritas. En la elaboración de las pruebas participan, por parte de Cursos Internacionales, equipos de responsables, técnicos y creadores de tareas, todos ellos expertos en evaluación de lenguas y, por parte de la Universidad de Salamanca, colaboran en este proceso equipos de los departamentos de Estadística en la realización de análisis psicométricos y de los de Lengua Española y Traducción e Interpretación como jueces expertos.

Para hacernos una idea del alcance del DELE, ¿existen datos que nos indiquen el número aproximado de personas en el mundo que poseen actualmente algún certificado DELE? ¿Cuáles son los países con mayor participación en las pruebas?

Desde el nacimiento de los DELE se han expedido más de un millón de diplomas, en torno a 1.150.000. Los países en los que se presenta mayor número de candidatos (datos de 2019) son, por este orden, Italia, España, Brasil, China, Francia, Alemania, Marruecos, Turquía, Estados Unidos y Japón.

En 2015 surgió el certificado del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). La aparición de este nuevo certificado, en el que participan prestigiosas universidades del mundo hispanohablante, ¿respondía a alguna necesidad concreta?

La visión de D. Víctor García de la Concha, director del Instituto Cervantes en esa época, fue clave para el lanzamiento de este moderno certificado. Junto con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y por supuesto la Universidad de Salamanca, conformamos cuatro socios de reconocido prestigio en este sector. Se necesitaba una prueba moderna, acorde a la realidad certificativa necesaria en el mundo, que posibilitara un examen digital, con convocatorias a voluntad de los centros de examen, ágil, que incorporase plenamente las variedades del español, modular y progresivo. La prueba ofrece, en un corto periodo de tiempo, un puntaje de referencia sobre la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, obviando el típico “apto o no apto” difícilmente asumible en ciertas culturas.

¿Qué ha supuesto la aparición de SIELE en cuanto a la difusión del español por el mundo? ¿Cuál ha sido su nivel de aceptación?

El certificado, desde su nacimiento, está en crecimiento. Nuestro socio tecnológico Telefónica Educación Digital ha trabajado en la expansión del mismo. La situación actual de pandemia ha frenado, como no podía ser de otra forma, nuestros objetivos, pero confiamos en volver a la senda alista en el próximo año.

Muchos profesores de español nos comentan que la pregunta recurrente planteada por sus estudiantes es si deberían examinarse del DELE o del SIELE. ¿Qué les aconsejaría?

Ciertamente es una pregunta recurrente que también nos llega a nosotros. En este sentido comento siempre que tenemos que reforzar la cultura certificativa de la lengua española. El inglés cuenta con cientos de certificados de varias instituciones de prestigio. El español cuenta con apenas media docena de exámenes reconocidos. La Universidad de Salamanca, además de participar en el DELE y ser socio en SIELE, cuenta con el certificado USAL esPro. Y entre los tres, no se hacen la competencia. El candidato, a la hora de elegir la prueba a realizar, deberá responderse a una serie de preguntas: ¿Quiero un título que demuestre mi competencia lingüística en el plano académico, profesional, general...? ¿Qué premura tengo en obtener el certificado? ¿Quiero examinarme de un examen global o solo necesito certificar una competencia? ¿Conozco más o menos mi nivel actual para presentarme a un nivel concreto? ¿Lo utilizaré en un determinado país que reconoce ciertos certificados? ¿Puedo desplazarme a un centro de examen? ¿Quiero hacerlo en mi propio domicilio? ¿Prefiero un examen en papel o en ordenador? Con las respuestas a esas preguntas puede recomendarse el certificado apropiado.

Desde la perspectiva de ser una universidad con amplia experiencia internacional, ¿cómo perciben la recepción de la lengua y la cultura españolas en el extranjero? ¿Qué países son actualmente los que muestran un mayor interés por el español y potencian su enseñanza?

La respuesta fácil viene de la mano del crecimiento del español en Estados Unidos. La comunidad hispana es cada vez más numerosa. Podríamos entrar en el debate de la consideración de lengua de prestigio y si los jóvenes la ocultan o no en su ámbito social. Brasil, a pesar de la derogación de la llamada “Ley del español” mantiene una pujante necesidad de contar con nuestra lengua y así se ha demostrado con la promulgación de leyes estatales que han ido sustituyendo a la general eliminada. China es un país que consideramos referente. El número de estudiantes de español que eligen formarse en España aumenta paulatinamente tras la inclusión de nuestro idioma en el GaoKao (examen nacional de ingreso a la universidad). Finalmente tendería la mano hacia el África subsahariana e invitaría al lector a que hojeara el Anuario del Instituto Cervantes y contase el número de países africanos que se encuentran entre los 15 con mayor número de estudiantes de español en todo el mundo. Sospecho que la sorpresa no será pequeña.

Los cursos de verano constituyen uno de los pilares de la USAL en materia de enseñanza de español y formación del profesorado. ¿De qué manera ha afectado la pandemia global al desarrollo de estos cursos?

En la Universidad de Salamanca, a través de Cursos Internacionales, ofrecemos cursos de español para todas las edades, todos los niveles y todos los días del año. Dicho esto, es cierto que durante el verano se produce una explosión en el número de alumnos y fundamentalmente se debe a la llegada de profesores de todo el mundo que quieren vivir la experiencia de formarse en Salamanca. En marzo de este año tuvimos que cambiar toda la programación de cursos presenciales y migrarlos a modalidad *online*. Fue un proceso rápido en el que apostamos por no parar nuestro trabajo ni un solo día. Somos conscientes de que nuestro fuerte está en el contacto físico con el alumno y en un lema en el que creemos firmemente: “nosotros enseñamos español en las clases de la Universidad de Salamanca, pero nuestros alumnos lo aprenden en las calles de la ciudad”. No poder recibir a los alumnos ha sido una experiencia triste y muy, muy dura, pero poder al menos seguir contando con el cariño de nuestros alumnos de todos los niveles, incluso nuestros dos másteres, a través de videoconferencia, nos ha hecho reimpulsarnos para lo que queda de este año 2020.

Para hacernos una idea, ¿cuántos estudiantes participaron en los cursos en los últimos años y cuántos lo han hecho este año?

Hasta el mes de julio no vimos reducido nuestro número de alumnos (que en un año “normal” está en torno a los 7.500 alumnos presenciales y unos 500 en formato en línea). En los meses de verano hemos tenido una reducción del 40% y todos ellos, salvo un puñado de valientes, han sido alumnos por videoconferencia. A partir de septiembre, la bajada ha sido mucho más drástica y la incertidumbre mundial existente nos lleva a pensar en que pasarán muchos meses hasta que recuperemos la “normalidad real”.

Frente a la excepcionalidad de la situación, ¿cómo han encarado como institución esta problemática?

Decidimos aprovechar todos nuestros recursos y ofrecerlos al Ministerio y a otras asociaciones de profesores de todo el mundo. Hemos vivido una situación muy difícil de la que aún no hemos salido. Nos encontramos de repente aislados en casa y nos sentimos

en la obligación de compartir nuestra experiencia en la formación de español para extranjeros. Sentíamos que eran muchos los alumnos y profesores que lo estaban pasando realmente mal en todo el mundo y que quizá nuestro pequeño aporte, en lo que mejor sabemos hacer, podría aliviar en parte esta situación. Después del verano hemos recuperado la presencialidad, por supuesto en niveles muy inferiores a los que en este último cuatrimestre del año podríamos esperar, apenas el 10%, pero es un orgullo hablar con los alumnos y conocer todo lo que han luchado para conseguir llegar a Salamanca a formarse.

¿Cuál sería, desde su punto de vista, la lección que podemos obtener de todo lo que está sucediendo?

Sinceramente me cuesta obtener algo positivo de la situación que estamos viviendo. Nos ha despertado a una realidad de fragilidad e indefensión. A una situación que pensábamos no formaba parte de nuestro siglo XXI, sino que en nuestro imaginario residía en épocas muy lejanas. Comparto la sensación de parecer vivir en una realidad inimaginable y cercana a un mal sueño. Quiero pensar que vamos a revertir este escenario y que habremos crecido como personas, como sociedad y aprendido a valorar lo que realmente importa.

Para finalizar esta entrevista, nos gustaría conocer qué proyectos tienen en marcha o van a realizar próximamente.

Desde el punto de vista de nuestras escuelas ELE USAL el futuro es muy prometedor. Son muchos los proyectos ya comprometidos que en los próximos años abrirán sus puertas en distintos países. En Estados Unidos nos hemos reforzado con la apertura de una filial en Florida, lo cual nos servirá para atender las necesidades que los alumnos y profesores americanos nos presenten. Y por supuesto, en Salamanca, nuestro mayor proyecto será poner en funcionamiento un nuevo edificio que aunará modernidad con la última tecnología en nuestras aulas y tradición al partir de la rehabilitación de un edificio del 1401. La nueva sede de Cursos Internacionales se convertirá en un gran atractivo para los estudiantes internacionales de español, reforzará nuestro departamento de certificación lingüística y promocionará la creación de materiales ELE.

Y una última pregunta: ¿por dónde se encamina la enseñanza del español como lengua extranjera, al menos en la próxima década?

Lanzaría mi opinión desde dos puntos de vista. Por un lado, esto es casi un deseo, espero un aumento en la evaluación de nuestro idioma. El crecimiento en las necesidades certificativas de los alumnos se refrendará ineludiblemente en un aumento del prestigio de nuestra lengua. En segundo lugar, la docencia del español habrá de seguir conjugando las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las dificultades para viajar, bien sean económicas, temporales o de cualquier otro tipo, con la experiencia inigualable de una inmersión en la lengua y cultura de un curso presencial en nuestro país.

Muchas gracias por su dedicación y su tiempo.

La enseñanza de ELE a través de la novela picaresca

Teaching spanish as a foreign language through picaresque novel

Pablo Fernández Domínguez
Centro Linguistico di Ateneo. Università di Bologna
pablo.fernandez9@unibo.it



Pablo Fernández es licenciado en Humanidades en la Universidad de Jaén. Su formación en ELE cuenta con distintos cursos y foros de didáctica con el Instituto Cervantes. En el año 2018 realiza el máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Desde 2010 vive en Italia, donde ha colaborado como docente de español en distintos colegios e institutos. Actualmente trabaja como profesor de español en el Centro Linguistico di Ateneo de la Universidad de Bolonia y como tutor didáctico en la Facoltà di Lingue. Es también responsable del centro de examen SIELE Hispania de Bolonia, examinador de la certificación DELE y miembro de ASELE.

Resumen

Este artículo quiere presentar las posibilidades de aplicación en el aula de ELE de textos de la novela picaresca desde una perspectiva eminentemente comunicativa. Partiendo de una introducción a lo que significa la explotación didáctica de material literario en la enseñanza de ELE, se ahondará en concreto en el uso del género picaresco y en las múltiples ventajas que puede proporcionar durante el proceso de aprendizaje. Se pretende también en discusión el obstáculo que *a priori* podría suponer la distancia temporal - y, en según qué casos, espacial - que conlleva el uso de textos de los siglos XVI y XVII, como es nuestro caso. Para concluir, se proponen una serie de secuencias didácticas como contextualización de los argumentos expuestos.

Abstract

This paper presents the possibilities of application of the picaresque novel in the SFL classroom from a communicative perspective. On the basis of the implications of literature-based teaching, the article delves into an analysis of the picaresque genre, and how it can be fruitfully exploited towards the learning process. This is so, despite the obstacles which may be initially posed by the temporal - and even spatial - distance with such texts. A set of didactic units are then proposed, with the aim of contextualising the arguments under discussion.

Palabras clave

Competencia comunicativa, literatura, actividades didácticas, componente sociocultural, español L2, expresión oral, expresión escrita, comprensión audiovisual, didáctica.

Keywords

Communicative competence, literature, learning activities, socio cultural element, Spanish as second language, oral production, written production, audiovisual comprehension, didactics.

Introducción

El uso de materiales literarios en la enseñanza de LE/L2 ha adquirido paulatinamente importancia durante los últimos años desde que, en la década de los 80, el enfoque comunicativo comenzara a tomar protagonismo como método de enseñanza aplicado con más frecuencia en el aula. La literatura había estado ya presente en el estudio de lenguas extranjeras desde hacía siglos, si bien la manera en que se explotaba no era del todo productiva debido a la rigidez y poca adaptabilidad de los métodos de enseñanza a través de los cuales se transmitía. Con el auge del enfoque comunicativo se comenzó a introducir – si bien no desde el principio – el uso de textos literarios más allá de la simple traducción, uso de reglas gramaticales o memorización de vocabulario, que, como es obvio, contrastaba totalmente con los objetivos comunicativos de dicho enfoque. Esto ha provocado que en los últimos años se haya producido un crecimiento exponencial de estudios y trabajos que profundizan en las bases teóricas sobre la idoneidad de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas con objetivos comunicativos.

Precisamente porque considero importante el valor de los textos literarios en la enseñanza de idiomas, en este artículo he intentado razonar y demostrar cómo es posible sacar fruto de la literatura (concretamente, de la novela picaresca) en dicho contexto y aplicarla no solo al desarrollo de la competencia literaria o lingüística, sino también de la discursiva, sociocultural y, por supuesto, comunicativa. Ya que como indica Mendoza Fillola:

La finalidad de la educación literaria es formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. La amplitud de la competencia literaria podría llevarnos a concebir un lector literario ideal (una especie de “lector implícito” de todas las creaciones literarias) (Mendoza Fillola, 2010:21-33).

Para ello he intentado reunir los principales puntos que algunos autores consideran negativos en lo que se refiere a la integración de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas, contraponiendo a continuación los aspectos positivos y rebatiendo la manera en que se podrían sortear los posibles inconvenientes que algunos de dichos autores mencionan.

Seguidamente expongo una contextualización histórica y literaria acerca del género concreto sobre el que se va a hablar - en este caso, la novela picaresca - de modo que se entienda posteriormente el modo en que están organizadas las propuestas didácticas. Estas se centran en la obra primigenia del género picaresco, es decir, *Lazarillo de Tormes*. De esta manera, el alumno se hará una idea de cómo nació dicho

género literario y en qué escenario histórico - “importancia de la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización” (Mendoza Fillola, 2010:24) - y cultural, aspectos fundamentales para tener una visión general completa del tema en cuestión.

La utilización de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por distintas fases dependiendo de la metodología y el enfoque que ha gozado de más prestigio en cada momento. Si bien se podría decir que, cuando se han utilizado, ha sido de una manera encorsetada y menos fructífera de lo que potencialmente podrían ofrecer materiales de este tipo. No es mi intención aquí hacer un repaso exhaustivo de los diferentes enfoques metodológicos, pero considero importante tener una idea general de cuál ha sido el papel de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera para así saber apreciar lo que realmente puede aportar.

Desde el Renacimiento hasta bien entrado el siglo XIX, la tendencia general era la enseñanza mediante el aprendizaje de vocabulario, las reglas de gramática y ejercicios de traducción. En este caso huelga decir que el aprovechamiento de los textos literarios era evidentemente escaso, teniendo en cuenta que se usaban únicamente como fuente para la práctica de la traducción, sin adentrarse de manera particular en los entresijos del texto. A finales del siglo XIX se produce una reacción a este método, por una parte, desde el llamado Movimiento de Reforma, defensor de la componente oral y fonética de la lengua, y por otra, con el Método Directo, que pretende inspirarse en la adquisición de la lengua materna para extrapolarla a la L2. Ya en los inicios del siglo XX cobra protagonismo la teoría desarrollada por Saussure (“la lengua como sistema de signos que constituyen una compleja red de estructuras interrelacionadas y entidades que se definen mutuamente” (Haßler, 2016:236), es decir, el estructuralismo, que vivirá su momento culminante a mediados de siglo y en el que la literatura no tenía cabida. En los años 70 surgirá el enfoque nocional-funcional, antesala del enfoque comunicativo, que, sin embargo, sigue sin valorizar el texto literario como herramienta para el aprendizaje de la L2. Por último, con la llegada del enfoque comunicativo en los años 80, se implanta la idea de la adquisición de la competencia comunicativa por parte del alumno y, aunque no desde el principio, la importancia de la literatura en el mundo de las lenguas extranjeras (Martín Sánchez, 2009:66-67). Será a partir de los años 90 cuando se producirá una revalorización de la literatura, comenzando a considerarse un recurso de gran eficacia para el desarrollo de las destrezas comunicativas en el aprendizaje de lenguas.

Una vez dicho esto, sería conveniente analizar los puntos en contra y a favor que han surgido por parte de distintos autores en cuanto al uso de textos literarios en la enseñanza de L2. Respecto a los aspectos negativos, hay quienes defienden la poca idoneidad de este tipo de material en el aula argumentando que pueden resultar difíciles para según qué estudiantes (la competencia lectora puede variar de un alumno a otro):

La complejidad y elaboración del discurso literario tiene escasa relación con los usos más frecuentes y realistas del uso de la lengua, por lo que perdería utilidad desde el punto de vista de la competencia comunicativa; que incluso puede atentar contra la corrección gramatical y que normalmente no tiene relación con los objetivos académicos y personales del estudiante (Granero Navarro, 2017:65).

No obstante, en mi opinión este tipo de posibles inconvenientes se pueden sortear mediante una adecuada preparación por parte del docente: seleccionando material motivador y en consonancia con los intereses y las características del grupo, teniendo en cuenta la dificultad y la extensión; diseñando de manera provechosa las tareas a través de las cuales explotaremos el texto, ya que son estas en gran medida las

que condicionarán el éxito a nivel didáctico; proponiendo actividades de prelectura para introducir e incitar al alumno al texto que va a leer; y tratar de presentar temas que puedan conducir posteriormente a un debate e intercambio de ideas. Por otra parte, en lo que se refiere a la posible complejidad y elaboración del discurso literario, hay que decir que en él se unen aspectos pragmáticos y literarios, y la complejidad no es exclusiva de estos últimos, ya que en los actos de habla cotidianos se emplean una serie de recursos de enorme heterogeneidad que podrían igualmente considerarse demasiado complejos, pero no por eso dejan de abordarse durante el proceso de enseñanza, sino que se presentan y se adaptan de la manera más idónea según las características del alumno.

En cuanto a los aspectos positivos – que son, evidentemente, los que se defienden aquí –, hay un gran número de factores que hacen de los textos literarios un material riquísimo, tanto a nivel lingüístico como cultural, para trabajar y desarrollar las destrezas y competencias necesarias en el proceso de aprendizaje de todo estudiante. Además de la lingüística, nos permitirá trabajar la competencia discursiva, estudiando los modos en que se puede dar coherencia y cohesión a un texto; la estratégica, con la realización de ejercicios escritos y orales y el contraste de aspectos interculturales; la sociolingüística, aprendiendo los distintos registros y situaciones de uso; la cultural, abordando temas sobre la realidad del mundo hispano y sus manifestaciones culturales; y, por supuesto, la competencia literaria, que pretende hacer del aprendiz un “lector eficiente”, es decir, que sea “capaz de interpretar los textos literarios mediante las capacidades y destrezas alcanzadas en su formación” (Sanmartín Vélez, 2010:798). Por otro lado, atendiendo al aspecto funcional, es más que evidente que para un uso satisfactorio de la lengua no nos podemos limitar al sistema lingüístico y a las normas gramaticales, ya que en la interacción comunicativa entran en juego muchos otros factores y matices. Los textos literarios, en este sentido, “suponen un *continuum* entre el discurso cotidiano y el discurso literario, ya que ambos se apoyan en los principios generales que regulan el uso y la estructuración de los significados” (Mendoza Fillola, 2008:116).

Otro de los aspectos más importantes es el de poder trabajar con material auténtico, es decir, muestras reales de la lengua meta tal y como la usaría un hablante nativo, a diferencia de los textos adaptados que a menudo encontramos en los manuales que, teniendo gran utilidad, no dejan de ser una representación poco realista de la lengua que se está aprendiendo. Por otro lado, a través de la literatura, incluso desde niveles iniciales, el alumno podrá aprender nuevo vocabulario y unidades fraseológicas, así como estructuras lingüísticas que podrá encontrar en otros textos a lo largo de su relación con la L2. Desarrollará también su capacidad interpretativa, al encontrarse con construcciones de las que tendrá que deducir el significado en relación con la globalidad del texto. Encontrará una gran variedad de tipos de texto y de registros que le permitirán “adquirir las herramientas necesarias para adaptarse y saber responder en diversas situaciones, no solo a nivel escrito sino también oral” (Aventín Fontana, 2005).

Además, prestando atención a todo lo que circunda a la obra en sí, el texto literario nos permitirá adentrarnos en la vida del autor, su entorno cultural, geográfico y social, ampliando así la riqueza que adquiere el discente – y confrontándolo con su propio sistema de creencias –, superando la obra y llegando hasta el universo que se esconde tras la creación literaria. A este respecto hay que decir que “ya en el primer tercio del siglo XVII se tradujeron al francés obras como *Lazarillo de Tormes*, *Guzmán de Alfarache* o el *Quijote*, debido al interés del país galo por la lengua y la literatura española, y en particular, por parte de estudiantes avanzados con la intención de aprender recursos y giros lingüísticos más sofisticados” (Castillo Martínez, 2017:172).

Dicha competencia intercultural pone el énfasis en la adquisición de significados culturales de acuerdo con la propia identidad del aprendiz, ese diálogo que “se debería dar entre la literatura nativa y la meta y que está tan desaprovechado en el aula de ELE” (Iriarte Vañó, 2009:190). Pero el trasfondo que nos puede regalar no queda ahí, ya que, como sabemos, el autor deja con frecuencia entre sus líneas su manera de ser, mensajes o interpretaciones, que a su vez supondrán un estímulo para el debate en clase, junto a las cuestiones culturales y sociales, dando así pie a la discusión y a la reflexión tanto oral como escrita. Por último, pero no menos importante, “fomenta la apreciación de la lengua como una lengua bella” (Gwin, 1990 y Lazar, 1993), no solo como un medio con un fin comunicativo, sino como una manera de disfrutar y valorar la literatura a nivel artístico y estético, lo cual supone siempre un crecimiento interior y un mayor conocimiento de la cultura meta.

Sorprende enormemente, sobre todo si tenemos en cuenta la contextualización metodológica vista al principio y las ventajas expuestas posteriormente, la escasa presencia y utilización de textos literarios en los manuales de ELE en la actualidad. Normalmente, la presencia de estos es marginal y poco integrada con el resto de la unidad, basada en actividades sencillas que no explotan el contenido del texto y obvian su interpretación. Suelen estar situadas al principio o al final de la unidad, destacadas con marcos, colores o dibujos, “dando la sensación de contenido alternativo o no fundamental en el proceso de aprendizaje y, además, carentes de contextualización” (Molina Gómez y Ferreira Loebens, 2008:670). Por todo lo dicho, creo que sería conveniente y beneficioso para nuestro ámbito de enseñanza que los manuales intentasen dar más protagonismo a la literatura en su composición y secuenciación didáctica. De esta manera se estaría trabajando no solo en favor del aprendizaje de la lengua, sino de todo un contexto literario, cultural, histórico y social que forma parte de manera intrínseca de la misma, y sin el cual quedan omitidos una serie de matices y características que la completan.

Contextualización

Para comprender el surgimiento y éxito de la novela picaresca conviene dar al menos unas pinceladas acerca del marco histórico, social y literario en que apareció y se desarrolló este género, es decir, el Siglo de Oro. Este período de auge de las artes y la literatura en España se da en los años de transición entre el Renacimiento y el Barroco. Más concretamente, su inicio se suele establecer con la publicación de la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija, en 1492, y su final con el fallecimiento de Pedro Calderón de la Barca, en 1681.

El Renacimiento en España elaboró a su manera los estímulos culturales y artísticos que llegaban desde Italia, ya que algunos temas basilares del humanismo y el propio Renacimiento entraban en conflicto con las posiciones políticas, culturales y religiosas que defendían las clases dominantes, las cuales no se movían precisamente hacia una modernización del país. La modernidad cultural tenía su base en los valores humanistas provenientes de Italia, en el desarrollo de la burguesía, el protagonismo del ámbito urbano respecto al campesino, la tendencia a la atenuación progresiva de las diferencias de casta entre nobles y plebeyos, los cuales convergían en el llamado patriciado urbano y daban vida a una jerarquía social basada en el dinero. La modernidad política consistía, en cambio, a partir de los Reyes Católicos, en un proceso de rápida unificación de los reinos peninsulares, que fue produciendo una monarquía centralista, hostil a la fragmentación del poder característico de la Edad Media, y encaminada decididamente hacia el absolutismo. Otros dos aspectos

fundamentales de este período y de gran influencia en el género que estamos tratando son el antropocentrismo y el efecto de la Contrarreforma (Sevilla, 2001).

A la hora de contextualizar el género de la picaresca es obligatorio mencionar el papel y la influencia del erasmismo, especialmente en *Lazarillo de Tormes* (y, como consecuencia, en el género picaresco en general). Erasmo de Rotterdam (1469 – 1536) aspira a una seria reforma de la Iglesia y a una mediación entre católicos y protestantes, busca una sabiduría cristiana que tenga un carácter práctico, defiende la fe sincera y una caridad no hipócrita. No es contrario a la libre lectura de los textos sagrados, que en la época era el caballo de batalla del protestantismo, y propone, como camino hacia la reconciliación, una vuelta a las fuentes originarias del cristianismo. No obstante, los aspectos que más se podrán apreciar posteriormente en la narrativa picaresca serán su condena total de las malas costumbres del clero, su corrupción y el predominio de las fórmulas teológicas sobre la práctica verdadera del cristianismo (Lázaro Carreter, 1968:43-44).

Del ambiente erasmista surge la publicación de un breve libro que revolucionará el panorama de la novelística europea y que, en cierta medida, supone el inicio de la novela moderna para el hombre occidental. Se trata, por supuesto, de *Vida de Lázaro de Tormes, de sus fortunas y adversidades*, publicado en 1554 en distintos lugares a la vez. Con ella aparecen un personaje y una temática – casi podríamos decir un esquema – que se repiten en una serie de obras, más allá de las variantes debidas a la creatividad personal de cada autor o a las distintas circunstancias sociales y culturales. Estamos hablando, por supuesto, del pícaro¹ y la novela picaresca.

Desde la publicación de la que podemos considerar primera obra picaresca, *Lazarillo de Tormes*, hasta la sucesiva, *Guzmán de Alfarache*, transcurrirán 45 años, con sustanciales diferencias entre sí, tanto en las características del personaje como en su estructura. De hecho, esta distancia en el tiempo llevará a algunos autores a considerar la picaresca “un proceso dinámico, con su dialéctica propia, en el que cada obra supuso una toma de posición distinta ante una misma poética” (Rodríguez Mansilla, 2005:27). El éxito de esta segunda obra – la primera parte publicada en 1599 y la segunda en 1604 – provocará una serie de publicaciones siguiendo el estilo picaresco durante esos años, con títulos como *El guitón Honofre* (Gregorio González), *Libro de entretenimiento de la pícaro Justina* (López de Úbeda) o, por supuesto, *La vida del Buscón*, de Francisco de Quevedo. Esta explosión del género dio posteriormente paso a unos años de menos producción, si bien el pícaro continuó apareciendo en obras de diversos estilos, como *La hija de la Celestina* (Salas Barbadillo) o *La desordenada codicia de los bienes ajenos* (Carlos García). No será hasta 1620 cuando se dará una segunda etapa de apogeo, con la segunda publicación – esta vez oficial y exitosa – de *La vida del Buscón*², la *Segunda parte de la vida de Lazarillo de Tormes* (Juan de Luna), *Lazarillo de Manzanares* (Juan Cortés de Tolosa) o *Alonso, mozo de muchos amos* (Jerónimo de Alcalá). Para terminar, y como señala Francisco Rico (1982), “el último hijo legítimo de la familia picaresca” se podría considerar *La vida y hechos de Estebanillo González, hombre de buen humor* (1646),

¹ Si bien la voz *pícaro* se utiliza por primera vez casi cincuenta años después en referencia a *Guzmán de Alfarache*, *Lazarillo* sigue siendo considerado el pícaro por antonomasia. Véase RICO, Francisco, 1982. *La novela picaresca y el punto de vista*. Seix Barral, pp. 100-107.

² La fecha de redacción de *El Buscón* no está del todo clara, habiendo autores, como Lázaro Carreter o Francisco Rico, que la sitúan en torno al 1604/1605, u otros como Américo Castro que la posponen hasta 1620. Esta imprecisión es debida al no reconocimiento de su autoría por parte de Quevedo, probablemente preocupado por la reacción que pudiera suscitar en la Inquisición.

en la que encontramos personificado en el truhan al personaje del pícaro. En adelante encontraremos obras que gozaron de menor relevancia literaria, llegando incluso hasta los siglos XIX y XX, con obras como *El Periquillo Sarniento* (1816) de Fernández de Lizardi, *Peralvillo de Omaña* (1921) de Rubio Calzada o *Nuevas andanzas y desventuras de Lázaro de Tormes* (1944) de Camilo José Cela.

Intentar esbozar las características generales de la novela picaresca no es fácil, debido principalmente a la evolución que sufrió desde su nacimiento en 1554 hasta su paulatina desaparición desde mediados del siglo XVII, con obras como *Vida del escudero Marcos de Obregón* (1618) o *El diablo cojuelo* (1641), en las que la esencia del pícaro y el esquema picaresco ya comienzan a entrelazarse con otros estilos como el conceptismo. Una mención especial de este último período es la influencia de la novela corta italiana, reflejada perfectamente en la “novela ejemplar” de Cervantes, *Rinconete y Cortadillo*, y que inspirará una última etapa apareciendo en obras de Salas Barbadillo (*El sagaz Estacio*, *El caballero puntual*) o Castillo Solórzano (Zamora Vicente, 2002).

Una vez dicho esto, a la hora de definir el género picaresco conviene hablar de:

- Realismo: expresa la realidad contemporánea de la sociedad del momento.
- Forma autobiográfica: a través de la primera persona, el protagonista es también narrador de su propia historia (Lázaro Carreter, 1986). Al tratarse de ficción, hay quienes han preferido definirla como *pseudoautobiográfica*.
- El punto de vista: como consecuencia de dicho estilo autobiográfico nos encontramos el perspectivismo, es decir, el protagonista relata su vida tal y como la ve él (Rico, 1982:77).
- El diálogo: al tratarse del relato de la vida del protagonista de forma epistolar, en la que el narratorio no tiene posibilidad de respuesta, el narrador supone las dudas que le podrían surgir al lector, lo cual da cierta agilidad al texto.
- Evolución temporal: la narración picaresca sigue siempre un camino ascendente en el tiempo desde la niñez hasta el momento en que está escribiendo.
- Narración cerrada: el pícaro cuenta su vida desde el presente, por lo que se puede remontar al pasado cuanto quiera pero solo puede llegar hasta el presente. La vida del protagonista queda abierta al futuro, lo que fomenta las segundas partes (Rey Álvarez, 1987:313).

En lo que concierne al personaje literario del pícaro, las dificultades antes comentadas influyen de manera similar en su definición. Se han defendido a menudo, motivado precisamente por las distintas épocas de una y otra obra, las diferencias en los rasgos entre Lazarillo y Guzmán (y otras obras picarescas del mismo período). La denominación de “pícaro” se atribuye a la obra de Mateo Alemán, principalmente porque dicha voz se popularizó en el último tercio del siglo XVI para definir a un sujeto – generalmente, mozo o niño – “vil y de baja suerte, que anda mal vestido y en semblante de hombre de poco honor” (Rey Hazas, 2003:126), a pesar de que el pícaro, en tanto que protagonista del género picaresco, nació, por supuesto, con el propio Lázaro de Tormes. Se podría decir que esa forma artística que había canonizado Mateo Alemán llegaba en línea recta del Lazarillo.

A pesar de las dificultades que puede suponer la caracterización de nuestro protagonista, hay una serie de rasgos que podrían considerarse comunes al pícaro en toda su evolución:

- Antiheroísmo: representante de lo inmoral y con una concepción meramente carnal de las relaciones amorosas (Whitbourn, 1974:99).
- Carente de ideales.
- Encarna el deshonor (Bataillon, 1982: 173).
- Afán desmedido por sobrepasar las rígidas barreras sociales y morales de la época.
- Obsesión por el ascenso social (Tierno Galván, 1974:127)
- Genealogía vil: hijo de padres de poca honra.
- El hambre como impulso para emprender aventuras y agudizar el ingenio.
- Mendicidad como modo de vida.
- Evolución personal de la inocencia a la malicia.

Para concluir, un interesante apunte y, en mi opinión, imprescindible para comprender la figura del pícaro en su totalidad, es la reflexión de Francisco Rico sobre la importancia del entorno narrativo del personaje para poder ser considerado como tal. Si nos fijamos en las temáticas del teatro preloquista y los entremeses del Siglo de Oro, encontraremos infinidad de personajes en medio de acciones y caracteres “apicarados”, si bien la figura del pícaro no se dejará ver en ningún momento. Esto es debido a que nuestro personaje “requiere el contexto, la perspectiva de una historia y hasta de una prehistoria” (Rico, 1982:84), es decir, el personaje y el mundo narrativo que existe a su alrededor se necesitan mutuamente para poder inspirar el género en su plenitud.

Propuestas para la explotación didáctica

Partiendo del análisis anterior, pasamos ahora a exponer una serie de ejemplos de secuencias didácticas inspiradas en el primer texto picaresco y que da inicio al género, *Lazarillo de Tormes*. La intención es introducir a los alumnos en el mundo literario de la novela picaresca, sus autores y su contexto histórico y social, a la vez que se avanza en su recorrido de aprendizaje del español, basándonos en material auténtico tanto desde el punto de vista literario como audiovisual. Al ser el picaresco un género tan extenso y variado, el objetivo es que el alumno se haga una correcta idea general de sus características e importancia en la historia de la literatura española.

Otro de los objetivos que se persiguen con este compendio de actividades es, por supuesto, la adquisición y mejora de la competencia lingüística, en tanto que la lectura implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en su contexto. En este sentido, si bien el género picaresco pudiera parecer *a priori* relativamente complejo en cuanto a vocabulario y estructuras lingüísticas, teniendo en cuenta que “la dificultad es proporcional a la distancia espacio-temporal entre los respectivos contextos del emisor y del receptor” (Fernández y Sanz, 1997:26), veremos cómo, sin embargo, es posible sacar provecho a este tipo de textos en el aula y ejercitarse en las distintas destrezas de manera integrada y exitosa. Por el tipo de texto con el que trabajaremos, en el que abundan las descripciones y la narración en primera persona, se podrán explotar determinados tipos de actividades de producción, tanto oral como escrita, así como ejercitarse en la lectura y comprensión de textos de cierta dificultad en cuanto a gramática y vocabulario.

Asimismo, tendrá un protagonismo especial, como no podía ser de otra manera, el desarrollo de la competencia literaria, de modo que el alumno conciba la literatura como una representación de la cultura y punto de unión de las distintas manifestaciones humanas y de otras artes, y que llegue a ser un lector autónomo, capaz de elegir sus propias lecturas, interpretarlas según su criterio, experiencia y formación y, en última instancia, producir y redactar sus propios escritos de manera personal. Más

concretamente, las competencias esenciales que se espera que desarrolle el alumno serán, como explica Mendoza Fillola:

la propia lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno-lector; el (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario, las referencias básicas y las claves poéticas para ejercer su propia interpretación; la historicidad que atraviesa el texto, fundamental para su contextualización (2010: 23)

Todas ellas, relacionadas y conectadas entre sí, llegarían a conformar la experiencia lectora del alumno.

Por otra parte, hay que subrayar la importancia que cobra en este caso la competencia sociocultural, es decir, la capacidad para utilizar una lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla. Dentro de los tres grandes campos que abarca dicha competencia, en nuestro caso habría que destacar principalmente las distintas referencias culturales, así como ciertas rutinas y usos convencionales de la lengua. Cuestiones que pueden surgir y que sin duda se aprovecharán a medida que las encontremos en los distintos fragmentos sobre los que trabajaremos. Además, nos puede llevar a un “análisis contrastivo entre culturas que redunde el fortalecimiento de las habilidades interculturales del alumno” (Agustín Ramírez, 2000:10). El desarrollo y mejora en dicha competencia permitirá al alumno desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual.

Por último, intentaremos ahondar en la competencia discursiva – capacidad de desenvolverse en una lengua combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (tanto oral como escrito), en diferentes situaciones comunicativas –, de gran importancia no solo por su relación con las demás destrezas y habilidades de la lengua, sino porque a través de esta se podrá proseguir en la lectura de textos y, por consiguiente, mejorar y profundizar en el competencia cultural, literaria, lingüística y, por supuesto, comunicativa.

Introducción a la picaresca.

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades

Esta sección de propuestas didácticas, en la que el protagonista principal será Lázaro de Tormes, estará también dedicada a introducir el tema de la picaresca, para que los alumnos tengan claras desde el principio sus características y, a ser posible, sean capaces posteriormente de apreciar *grosso modo* la evolución que experimenta el género durante esos años. Por este motivo no nos dedicaremos directamente desde el principio a la obra pionera de la picaresca, sino que comenzaremos introduciendo y contextualizando el género para después adentrarnos en la vida de Lázaro de Tormes.

Partiendo de la base de que lo ideal sería la lectura completa del texto, es lógico tener en cuenta que no siempre esto es posible, por distintos motivos, en un curso de ELE, de ahí que las tareas propuestas estén basadas en fragmentos de la obra y de la película. El nivel para el que están pensadas las siguientes propuestas sería un B2 del MCER, para un curso general de ELE o incluso para aplicarlo en cursos específicos. Por el modo en que están divididas las actividades, puede ocupar completamente dos o tres sesiones (depende de la duración de la clase) o incluso adaptarse como contenido paralelo a la clase troncal y que tenga una duración más larga. Este apartado didáctico estará dividido en dos sesiones, en las que se presentará el tema, pasando posteriormente a trabajar sobre el texto y argumento de Lazarillo.

SESIÓN 1:

La primera sesión la iniciaremos presentando el género de la picaresca, preguntando al grupo si alguien conoce o ha oído hablar de este estilo, si conocen algún título, en qué período se dio, etc. Una vez que hayamos escuchado las intervenciones de los alumnos, empezaremos a trabajar con nuestra primera obra, para, a partir de esta, intentar que los alumnos, en común, deduzcan algunas de las características del género.

- 1) En la primera actividad veremos un pequeño fragmento de la película *El Lazarillo de Tormes* (dirigida por Fernández Ardavín, en 1959), concretamente hasta el minuto 9:25. En este fragmento se representa el prólogo y una primera parte del *Tratado 1*, lo cual servirá para poder deducir ya ciertos rasgos del género y el personaje. Pediremos a los alumnos que intenten enumerar características que consideren importantes del género a partir del fragmento. Una vez visto, escucharemos las ideas de los alumnos, corrigiéndolas o completándolas cuando sea necesario. Rasgos como la genealogía vil, la mendicidad o la forma autobiográfica son algunos de los rasgos que podrían comentarse en esta primera actividad y que pueden ser relativamente fáciles de reconocer por los alumnos.
- 2) Esta segunda actividad consistirá en la contextualización geográfica del relato. En la película se mencionan el río Tormes, Salamanca y Toledo. Preguntaremos al grupo si saben situarlos en el mapa y si alguien ha estado en alguna de esas dos ciudades (y, en tal caso, que hablen de lo que recuerdan, si les gustaron o no, etc.). Seguidamente daremos algunos detalles importantes sobre estas dos ciudades, como la importancia de la Universidad de Salamanca, el apogeo de Toledo como ciudad imperial y sede de la Corte, etc. Por último, en referencia al río Tormes como apelativo de Lázaro en relación con su lugar de nacimiento, preguntaremos si en sus países de origen es habitual dar este tipo de sobrenombres en base a zonas geográficas, y que den algunos ejemplos en su caso. Esta última parte la podrían preparar en parejas, con la supervisión del docente, para luego exponerla en clase.



- 3) Para terminar esta primera sesión, leeremos un pequeño fragmento de otra de las aventuras de Lázaro con el ciego. Aquí tendrán que dar la definición de una serie de palabras del fragmento, tener una primera toma de contacto real con el texto original e intentar individuar características del español de ese período (pronombres

después del verbo, uso del vos, uso del mas como conjunción). Estas dos actividades se realizarán en pareja para que puedan comentarlo entre ellos y después se corregirá en común. Como posible tarea para trabajar en casa, se propondrá una redacción, no demasiado larga (100/120 palabras), en la que relaten algún suceso parecido al del fragmento leído en el que se vieran involucrados cuando eran pequeños, de manera que se repase el correcto uso y combinación de los tiempos del pasado hablando de experiencias personales.

Acaeció que, llegando a un lugar que llaman Almorox al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo de ellas en limosna. Y como suelen ir los cestos maltratados, y también porque la uva en aquel tiempo está muy madura, desgranábasele el racimo en la mano. Para echarlo en el fardel, tornábase mosto, y lo que a él se llegaba. Acordó de hacer un banquete, así por no poder llevarlo, como por contentarme, que aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Sentámonos en un valladar y dijo:

-Agora quiero yo usar contigo de una liberalidad, y es que ambos comamos este racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partillo hemos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra, con tal que me prometas no tomar cada vez más de una uva. Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño.

Hecho así el concierto, comenzamos; mas luego al segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura, no me contenté ir a la par con él, mas aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, estuvo un poco con el escobajo en la mano, y, meneando la cabeza, dijo:

-Lázaro, engañado me has. Juraré yo a Dios que has tú comido las uvas tres a tres.

-No comí -dije yo-; mas ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el sagacísimo ciego:

-¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres? En que comía yo dos a dos y callabas.

Extraído de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunas-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_

En parejas:

- ¿Qué rasgos te llaman la atención del modo en que está escrito el texto?
- Relaciona las siguientes palabras del fragmento con su definición:

Acaecer – Vendimia – Racimo – Limosna – Desgranar – Fardel – Sagaz – Mosto

- _____ : Recolección y cosecha de la uva.
- _____ : Dicho de una serie de piezas ensartadas, desprenderse o soltarse.
- _____ : Cosa, especialmente dinero, que se da a otro por caridad.
- _____ : Conjunto de uvas sostenidas en un mismo tallo que pende del sarmiento.
- _____ : Zumo exprimido de la uva, antes de fermentar y hacerse vino.
- _____ : Astuto y prudente, que prevé y previene las cosas.
- _____ : Dicho de una cosa: suceder, hacerse realidad.
- _____ : Saco o talega que llevan regularmente los pobres, pastores y caminantes para las cosas comestibles u otras de su uso.

SESIÓN 2:

- 4) Esta segunda sesión la iniciaremos preguntando al grupo cómo creen que continúa la historia de Lazarillo, para comprobar qué idea se están haciendo de la novela. De esta manera pasaremos a la cuarta actividad, en la que proyectaremos otro pequeño fragmento de la película [20' - 27'], donde se representa el paso de Lázaro del primer amo, el ciego, al segundo, el clérigo, así como una escena muy significativa por su evidente crítica social y eclesiástica, característicos del género (el egoísmo del clérigo que, teniendo un baúl lleno de comida, ofrece a Lázaro solamente cebollas; o su deseo de acudir a mortuorios solo para comer). Mediante las preguntas que se plantean al alumno lo introduciremos en el uso y práctica de los verbos de opinión y del subjuntivo (*creo/opino que + indicativo / no creo/opino que + subjuntivo*). A través de este corte ilustraremos también un ejemplo de la estructura de la obra, dividida entre los distintos amos (tratados). Al ser imposible por cuestiones de tiempo que se pueda leer la obra completa, podremos dar una idea general de sus características y estructura, incitando, por supuesto, a la lectura total. En caso de estar trabajando con un grupo numeroso, se puede recurrir a formar grupos más pequeños para que el debate y la discusión sean más fáciles de realizar, haciendo después una puesta en común sobre lo que se ha hablado en los distintos grupos. Posibles preguntas para abrir el debate podrían ser:
- ¿A qué se refiere el clérigo cuando dice que “los sacristanes hemos de ser parcos en el vivir”?
 - ¿Qué crees que quiere decir Lázaro cuando piensa “salí del trueno y doy con el relámpago”?
 - ¿Qué te parece el comportamiento del clérigo respecto a Lázaro y al mortuorio?
- 5) Por último, leeremos el pasaje final del texto, con la idea de dar unas últimas pinceladas sobre las características del género que estamos tratando y que se tenga una idea general de la obra. Por supuesto, antes de leer el texto comentaremos superficialmente los capítulos de los amos con los que no hemos trabajado directamente. En esta última lectura nos centraremos en algunos rasgos como la

forma epistolar (mención a Vuestra Merced), el punto de vista siempre del protagonista y la narración cerrada (relato hasta el momento en que se supone que está escribiendo la epístola). Se hará hincapié en detalles interesantes como la evolución de “Vuestra Merced” a “usted”, la mención al Emperador y a Toledo que se comentó al principio o la hipocresía del clero en algunos pasajes. Para terminar, y como muestra de la enorme repercusión de esta genial obra, buscaremos el término “lazarillo” en el DLE (en la pizarra digital, si es posible), de modo que el alumno vea cómo nuestro protagonista ha llegado a adquirir una voz propia en el diccionario de español, muestra de la enorme repercusión de esta obra no solo en la literatura, sino en la cultura hispana en general.

Como tema para comentar en común, se puede pedir a los alumnos que piensen en ejemplos de palabras que hayan experimentado un recorrido similar en sus propias L1 y que las expliquen y pongan en común en clase, de manera que se produzca un intercambio cultural en el que las aportaciones de los alumnos son la clave. Por último, a modo de tarea conclusiva del tema, propondremos un ejercicio de escritura, en el que el alumno tendrá que redactar algún suceso imaginando que es un “pícaro contemporáneo”, es decir, intentando extrapolar las aventuras del pícaro del siglo XVI a la actualidad. De este modo, ejercitaremos activamente los contenidos y rasgos vistos durante la secuencia didáctica y permitiremos a los alumnos demostrar de manera creativa todo lo aprendido.

En este tiempo, viendo mi habilidad y buen vivir, teniendo noticia de mi persona el señor arcipreste de San Salvador, mi señor, y servidor y amigo de Vuestra Merced, porque le pregonaba sus vinos, procuró casarme con una criada suya. Y visto por mí que de tal persona no podía venir sino bien y favor, acordé de hacerlo. Y así, me casé con ella, y hasta agora no estoy arrepentido, porque, allende de ser buena hija y diligente servicial, tengo en mi señor arcipreste todo favor y ayuda. Y siempre en el año le da, en veces, al pie de una carga de trigo; por las Pascuas, su carne; y cuando el par de los bodigos, las calzas viejas que deja. E hizonos alquilar una casilla par de la suya; los domingos y fiestas casi todas las comíamos en su casa.

Mas malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, no nos dejan vivir, diciendo no sé qué y sí sé qué, de que ven a mi mujer irle a hacer la cama y guisalle de comer. Y mejor les ayude Dios, que ellos dicen la verdad.

[...]

Porque allende de no ser ella mujer que se pague de estas burlas, mi señor me ha prometido lo que pienso cumplirá; que él me habló un día muy largo delante de ella y me dijo:

-Lázaro de Tormes, quien ha de mirar a dichos de malas lenguas nunca medrará. Digo esto, porque no me maravillaría alguno, viendo entrar en mi casa a tu mujer y salir de ella. Ella entra muy a tu honra y suya. Y esto te lo prometo. Por tanto, no mires a lo que pueden decir, sino a lo que te toca, digo, a tu provecho.

-Señor -le dije-, yo determiné de arrimarme a los buenos. Verdad es que algunos de mis amigos me han dicho algo de eso, y aun por más de tres veces me han certificado que, antes que conmigo casase, había parido tres veces, hablando con reverencia de Vuestra Merced, porque está ella delante.

Entonces mi mujer echó juramentos sobre sí, que yo pensé la casa se hundiera con nosotros. Y después tomóse a llorar y a echar maldiciones sobre quien conmigo la había casado, en tal manera que quisiera ser muerto antes que se me hubiera soltado aquella palabra de la boca. Mas yo de un cabo y mi señor de otro, tanto le dijimos y otorgamos que cesó su llanto, con juramento que le hice de nunca más en mi vida mentalle nada de aquello, y que yo holgaba y había por bien de que ella entrase y saliese de noche y de día, pues estaba bien seguro de su bondad. Y así quedamos todos tres bien conformes.

Hasta el día de hoy nunca nadie nos oyó sobre el caso; antes, cuando alguno siento que quiere decir algo de ella, le atajo y le digo:

-Mirad, si sois mi amigo, no me digáis cosa con que me pese, que no tengo por mi amigo al que me hace pesar, mayormente si me quieren meter mal con mi mujer, que es la cosa del mundo que yo más quiero, y la amo más que a mí, y me hace Dios con ella mil mercedes y más bien que yo merezco. Que yo juraré sobre la hostia consagrada que es tan buena mujer como vive dentro de las puertas de Toledo. Quien otra cosa me dijere, yo me mataré con él.

De esta manera no me dicen nada, y yo tengo paz en mi casa.

Esto fue el mismo año que nuestro victorioso Emperador en esta insigne ciudad de Toledo entró y tuvo en ella Cortes, y se hicieron grandes regocijos, como Vuestra Merced habrá oído. Pues en este tiempo estaba en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna.

De lo que de aquí adelante me sucediere, avisaré a Vuestra Merced.

Extraído de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunas-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_

Para terminar, y después de todo lo visto en estas dos sesiones, responded en parejas a estas preguntas para luego ponerlas en común con el resto de la clase:

- ¿Qué te parece cómo termina la historia de Lázaro? ¿Qué dicen las “malas lenguas” sobre su mujer?
- ¿Puedes deducir a raíz del texto de qué años está hablando Lázaro?
- ¿A quién se puede referir el narrador con “Vuestra Merced”? ¿Se te ocurre cuál puede haber sido la evolución de la fórmula de cortesía?
- ¿Te parece un final cerrado? ¿Crees que es un final feliz? ¿Cómo crees que fue la vida de Lázaro de ahí en adelante?
- Fíjate en el resultado al buscar el término “lazarillo” en el diccionario:

lazarillo

Del *dim.* de *Lázaro*, protagonista de la novela *Lazarillo de Tormes*, que siendo adolescente servía de guía a un ciego.

1. *m.* Muchacho que guía y dirige a un ciego.
2. *m.* Persona o animal que guía o acompaña a otra necesitada de ayuda.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Conclusiones

A lo largo de este trabajo he querido demostrar de manera práctica cómo se pueden aprovechar de manera fructuosa los textos picarescos en la enseñanza de ELE. En este caso concreto, en el que me he centrado en un género de los siglos XVI y XVII, se puede ver cómo, aun encontrándonos con un español lejano al actual en cuanto a estructura gramatical y vocabulario, es posible aplicarlo a la enseñanza del español. Si bien, como decíamos al principio, la “distancia espacio-temporal” podría provocar un cierto rechazo a este tipo de textos, creo que en la explicación de las distintas propuestas didácticas se muestran abundantes ejemplos de cómo afrontar materiales *a priori* poco accesibles, amoldándolos a las posibles necesidades del aula de ELE (en este caso, de nivel B2) para integrarlos en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

A través de dicho uso de la literatura en la enseñanza del español, considero fundamental ir más allá de la mera comprensión del contenido del texto o del estudio de estilos literarios, como también se muestra en la sección didáctica. Es importante aprovechar la obra para guiar al alumno hasta el trasfondo cultural del momento, mostrarle la realidad social e incluso descubrir el escenario geográfico en que se desarrollan las obras, teniendo como guía del proceso de aprendizaje la faceta comunicativa, que hará que el alumno aprenda y, sobre todo, adquiera las distintas competencias que hayamos fijado como objetivos. Además, en el caso de la novela picaresca, prácticamente única de la literatura española, se puede ahondar en el carácter y los rasgos de distintos personajes y contextos arquetípicos de este período, así como tratar temas tan cruciales y discutidos como las diferencias y características sociales o el papel de la Inquisición, cuestiones que ayudan a completar la visión cultural e histórica del alumno.

Gracias al trabajo a través de textos de este género, podremos afrontar la práctica y el ejercicio de la competencia comunicativa en sus distintas modalidades: la redacción de textos de distinto tipo dependiendo de la obra en cada caso y, por supuesto, la expresión e interacción orales (a través de debates, descripciones, exposiciones, etc.). En definitiva, el de la enseñanza del español a través de la novela picaresca es un camino increíblemente fructuoso y completo para que el alumno avance y mejore en el aprendizaje de la cultura y la lengua meta.

Referencias bibliográficas

AGUSTÍN RAMÍREZ, Borja García, 2000. *La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

AVENTÍN FONTANA, Alejandra, 2005. El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario en *Espéculo: Revista de estudios literarios*, nº 29. ISSN 1139-3637. Disponible en: <<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>> [10 diciembre 2019]

BATAILLON, Marcel, 1982. *Pícaros y picaresca. La pícaro Justina*. Madrid, Taurus. ISBN 9788430620371

BORDÓN, Teresa, 2015. *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CANTERA MONTENEGRO, Jesús, 1989. “El pícaro en la pintura barroca española” en *Anales de la Historia Del Arte I*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp 209-222. ISSN 0214-6452

CASTILLO MARTÍNEZ, Cristina, 2017. “Tras los pasos de la *Diana* de Jorge de Montemayor. Continuaciones, imitaciones, plagio” en ÁLVAREZ ROBLIN, David y BIAGGINI, Olivier, *La escritura inacabada. Continuaciones literarias y creación en España. Siglos XIII a XVII*, Madrid, Casa de Velázquez, pp. 163-185. ISBN 978-84-90960-71-4

DOS SANTOS, Ana Cristina, 2004. “El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE”. *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 71-78

FERNÁNDEZ ARDEVÍN, César (Dirección): *El Lazarillo de Tormes*, Hesperia Films S.A. / Vertex Films, España, 1959 [Película]

FERNANDEZ, Claudia y SANZ, Marta, 1997. *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija. ISBN 9788488957160

GRANERO NAVARRO, Adela, 2017. “La literatura en el aula de ELE”. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía*. Sofía, pp. 64-71.

HABLER, Gerda, 2016. “El Curso de lingüística general de Saussure y su importancia en el desarrollo de la lingüística estructural” en *Entornos: Órgano de divulgación científico, tecnológico y cultural de la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social de la Universidad Surcolombiana, Vol. 29, nº 2*. Universidad de Postdam, pp. 235-255. ISSN 0124-7905. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6937121>> [15 octubre 2019]

IRIARTE VAÑÓ, María Dolores, 2009. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”. *TINKUY. Boletín de investigación y debate*. Nº 11. ISSN 1913-0481. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>> [25 noviembre 2019]

LÁZARO CARRETER, Fernando, 1968. “Para una revisión del concepto *novela picaresca*” en MAGIS, Carlos Horacio, *Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas*, El Colegio de México, España, pp. 27-45. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1211066>> [12 octubre 2019]

LÁZARO CARRETER, Fernando, 1986. *“Lazarillo de Tormes” en la novela picaresca*. Barcelona, Ariel. ISBN 9788434483606

MARIJUÁN ADRIÁN, Isabel, 2006. “Reflexiones sobre la introducción de textos literarios en el aula de ELE”. *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 229-235.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel, 2009. “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 9. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, pp. 54-70. ISSN-e 1988-8430. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>> [20 octubre 2019]

MENDOZA FILLOLA, Antonio, 2008. “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras” en PEÑA ORTEGA, Ana María y GUILLÉN DÍAZ, Carmen, *Lenguas para abrir camino*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 113-166. ISBN 84-369-3600-0

MENDOZA FILLOLA, Antonio, 2010. “La competencia literaria entre las competencias”, en *Lenguaje y Textos*, n° 32. SDLL, pp. 21-33. ISSN 1133-4770. Disponible en: <http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf> [23 noviembre 2019]

MOLINA GÓMEZ, Susana y FERREIRA LOEBENS, Jucelia, 2009. “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera”. Vol. 2. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 669-680. ISBN 978-84-7723-894-2

REY ÁLVAREZ, Alfonso, 1987. “El género picaresco y la novela” en Anuario de estudios filológicos, vol. 10. Universidad de Extremadura, pp. 309-332. ISSN 0210-8178. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58619>> [12 noviembre 2019]

REY HAZAS, Antonio, 2003. *Deslindes de la novela picaresca*. Málaga, Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones. ISBN 9788474969993

RICO, Francisco, 1982. *La novela picaresca y el punto de vista*. Madrid, Seix Barral. ISBN 9788432201974

RODRÍGUEZ DE LERA, Juan Ramón, 2001-2002. “Notas sobre una definición de género picaresco para estudios de literatura comparada” en *Contextos*, n° 37-40, Universidad de León, Servicio de Publicaciones, pp. 359-381. ISSN 0212-6192

RODRÍGUEZ MANSILLA, Fernando, 2005. *La nave de los pícaros. Investigaciones sobre la novela picaresca*. Lima, Universidad Sedes Sapientiae. ISBN 9972-9929-3-4

ROMERA CASTILLO, José, 2013. *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISBN 978-84-362-6702-0

SANMARTÍN VÉLEZ, Juana, 2011. “La literatura en la clase de ELE. Objetivos y actividades” en *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. 2, pp. 793-804. ISBN 978-84-932766-5-2.

SEVILLA ARROYO, Florencio, 2001. *La novela picaresca española*. Editorial Castalia. ISBN 978-8470398919

TIERNO GALVÁN, Enrique, 1974. *Sobre la novela picaresca y otros escritos*. Madrid, Tecnos. ISBN 9788430904945

ZAMORA VICENTE, Alonso, 2002. *Qué es la novela picaresca*. Buenos Aires, ed. Columba. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/qu-es-la-novela-picaresca-0/html/>> [20 octubre 2019]

WHITBOURN, Christine, 1974. "Moral ambiguity in the Spanish Picaresque Tradition" en WHITBOURN, Christine (ed.) *Knaves and Swindlers. Essays on the Picaresque Novel in Europe*. Oxford University Press, pp. 1-24

La (des)cortesía verbal en ELE: principios y análisis de manuales

Verbal (Dis)courtesy at ELE: principles and analysis of manuals

Paula Albitre Lamata
Investigadora en formación (FPU)
Universidad Complutense de Madrid.
palbitre@ucm.es

Paula Albitre es graduada en Español: Lengua y Literatura por la Universidad Complutense de Madrid (julio de 2017). Tras concluir sus estudios, realizó en la misma universidad el máster universitario en Investigación en Lengua Española. En septiembre de 2019 finalizó el máster universitario en Enseñanza del Español como lengua extranjera, en la Universidad de Alcalá.

Actualmente es contratada FPU (FPU18/01586) en el Departamento de Lengua española y Teoría de la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, donde está realizando una tesis doctoral sobre el análisis de la cortesía en cartas desde el siglo XVI hasta el XIX, dirigida por la dra. Silvia Iglesias Recuero. Su campo de trabajo es el análisis del discurso y la pragmática, desde una perspectiva diacrónica, y el español en América.

Resumen

Tras analizar las principales teorías de la (des)cortesía, enfocadas al español, y el papel de la interculturalidad en ELE, se ha realizado un estudio de la presencia de la (des)cortesía verbal en tres manuales de ELE actuales. En total, se han contabilizado 108 muestras de actos de habla con el fin de analizar: i) la presencia de la cortesía en manuales de ELE, ii) la metodología con la que se presenta, iii) el vínculo entre interculturalidad y sociopragmática en ELE. Estos manuales ejemplifican la necesidad actual de superar el tradicional enfoque comunicativo fomentando un enfoque etnográfico, que parta de la observación de datos concretos, para trabajar, especialmente, cuestiones sociopragmáticas en ELE. Además, al tratarse de temas relativos a la sociopragmática, no se debe olvidar el papel activo que juega el profesor en el aula, pues debe ser un vínculo entre la cultura de origen y la cultura meta, normalizando el hecho de poder cometer errores y fomentando el descubrimiento de una nueva cultura, para evitar así la creación de estereotipos y el choque cultural.

Abstract

After analyzing the main theories of (dis)courtesy, focused on Spanish, and the role of interculturality in ELE, a study of the presence of verbal (dis)courtesy has been carried out in three current ELE manuals. In total, 108 samples of speech acts have been counted in order to analyze: (i) the presence of courtesy in ELE manuals, (ii) the methodology with which it is presented, (iii) the link between interculturality and sociopragmatic in ELE. These manuals exemplify the current need to overcome the traditional communicative approach by fostering an ethnographic approach, based on the observation of specific data, to work, in particular, sociopragmatic issues in ELE. In addition, as these are issues relating to sociopragmatics, we must not forget the role that the teacher plays in the classroom, because it must be a link between the culture of origin and the meta culture, normalizing the fact that it can make mistakes and encouraging the discovery of a new culture, in order to avoid the creation of stereotypes and cultural shock.

Palabras clave

Análisis del discurso, competencia comunicativa, interculturalidad, pragmática, competencia discursiva.

Keywords

Discourse analysis, communicative competence, interculturality, pragmatics keyword, discursive competence.

Introducción

La adquisición y el aprendizaje de nociones pragmáticas, como la (des)cortesía, es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los estudiantes de ELE. No es tarea sencilla introducir en las aulas este tipo de contenido por su marcado componente social, pero, a su vez, es imprescindible su enseñanza para fomentar la comunicación intercultural y evitar así interferencias.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la metodología empleada para enseñar la (des)cortesía verbal, a través del estudio de tres manuales actuales de español como lengua extranjera.

La hipótesis de partida es doble: por un lado, se considera esencial el papel de la (des)cortesía en ELE, al ser un factor determinante en el mantenimiento del equilibrio social y de la comunicación; por otro, se parte de la necesidad de cambiar el enfoque en su enseñanza.

Los resultados obtenidos constatan las carencias de los materiales didácticos actuales a la hora de incorporar a la enseñanza elementos sociopragmáticos. Asimismo, ejemplifican la necesidad de superar el tradicional enfoque comunicativo fomentando un enfoque etnográfico, que parta de la observación de datos concretos, no de generalizaciones explicativas, y que permita extraer conclusiones a los alumnos por sí mismos.

La cortesía verbal

La inclusión de la (des)cortesía en ELE es, cuanto menos, problemática. Esto se debe, en gran parte, a la existencia de distintas hipótesis en función de cómo se concibe la propia (des)cortesía:

- Una estrategia racional de control de la agresividad social que sirve para compensar la ofensa al interlocutor causada por actos lingüísticos amenazantes (Escandell, 1996:78 y sig.). Por ende, la interacción verbal es considerada uno de los principales reguladores sociales.
- Un principio de solidaridad entre interlocutores. La cortesía constituiría un soporte proactivo a la relación y la cooperación (Arndt y Janney, 1985:282).
- Un conjunto de estrategias conversacionales, destinadas a evitar o mitigar conflictos entre los objetivos del hablante y los del destinatario. Según Leech (1983:83), hay una desafortunada asociación del término cortesía con formas de comportamiento humano superficialmente gentiles pero, en el fondo, insinceras. La cortesía para Leech es una estrategia para mantener las buenas relaciones sociales, no un mero fenómeno artificial.
- Un sistema para marcar las posiciones y las relaciones, sobre todo en estructuras sociales jerárquicas (Iglesias Recuero, 2001:256-266).
- Un segmento del sistema de procesamiento humano de la información, por lo que no necesita un modelo explicativo específico y se puede analizar en el marco de la teoría de la relevancia (Fraser, 2001:1414-1415).
- Una de las actividades para la gestión de la relación interpersonal en la comunicación (Spencer-Oatey, 2003:94).
- Una necesidad egocéntrica de apreciación social (Hernández Flores, 2002; Zimmerann, 2003)

Estas hipótesis no son contrapuestas, de hecho, están apoyadas en la consideración de origen bajtiniano que defiende los procesos comunicativos como base de la vida social. Como subraya Verschueren (1999:154), la comunicación verbal es en sí una comunicación de mente a mente, aunque no deberíamos olvidar que las mentes son ‘mentes en sociedad’, por lo que interaccionar forma parte de un proceso colectivo.

En las últimas décadas, el incremento del interés en la cortesía lingüística ha impulsado la evaluación y reformulación de los modelos tradicionales, fundamentalmente los presentados por Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987), cuyo marco teórico parte de la teoría de los actos de habla y el principio de cooperación de Grice y el concepto de imagen elaborado por Goffman (1967). Estos modelos han abordado la cortesía como un comportamiento cognitivo de inferencia, la han entendido como un proceso racional con base lógica y, por ende, universalmente común entre los humanos (Landone, 2009:21)

La segunda vertiente de acercamientos, conocidos como ‘posmodernos’ (Eelen 2001, Mills, 2003; Watts 2003; Terkoufari, 2005), ‘discursivos’ (Mills, 2011) o de la ‘segunda ola’ (Kádár y Mills, 2013) aborda desde otro punto de vista el estudio de la cortesía. Aunque no hay unanimidad ni metodológica ni teórica en estos enfoques, poseen varios puntos en común, que permiten agruparlos en una misma categoría: parten de premisas de la teoría social, especifican la necesidad de estudiar la (des)cortesía contextualizada y otorgan una relevancia crucial al destinatario en el proceso comunicativo.

Estudios de (des)cortesía verbal en español y características principales

Los trabajos centrados en la cortesía verbal surgieron en las últimas décadas del S. XX. Por lo tanto, es de esperar que las investigaciones sobre cortesía verbal en español comenzasen a aparecer años después. Si analizamos los trabajos surgidos en los años 90, debemos destacar la labor de Escandell (1993), quien dedica un capítulo entero a la cortesía verbal en su obra *Introducción a la pragmática*, y la de Haverkate (1994), que supuso un paso definitivo hacia el análisis exclusivo del español.

Desde ese momento y hasta la actualidad, el estudio de la pragmática y, más específicamente, de la cortesía verbal en español ha gozado de mucho éxito. Resulta necesario destacar el aporte de dos grupos de investigación al campo de la (des)cortesía en español:

- Grupo Valesco (Briz Gómez, Albelda Marco, Hidalgo Navarro, Pons Bordería, Kotwica, ...), que profundizan en el fenómeno de la cortesía en la conversación coloquial española y en las herramientas lingüísticas asociadas a él.
- Programa EDICE (Bravo, Hernández Flores, Ariel Cordisco, ...), que conforma uno de los referentes más relevantes en cuanto a estudios de cortesía en el mundo hispanohablante.

Es evidente que, dentro de la investigación de la cortesía, encontramos distintas perspectivas. La relación entre cortesía y marcadores del discurso en español ha sido uno de los campos más prolíferos, destacando los trabajos de Iglesias Recuero (2001), Martín Zorraquino (2001) y Landone (2009). También se han realizado numerosas investigaciones contrastivas sobre la relación existente entre la cortesía y la cultura. En este ámbito podemos situar trabajos de contraste intercultural como los de Bravo y Briz (2004) o Sánchez Castro (2007).

Otro enfoque desde el que se ha estudiado la cortesía es el sociodialectal. Autores como Murillo (2005) o Bolívar (2010) centran sus investigaciones en aspectos concretos de la cortesía en distintas variedades del español americano. Por último, no podemos olvidarnos de los trabajos que relacionan la cortesía con la enseñanza del español como lengua extranjera, ámbito en el que se enmarcaría este trabajo y que será ampliado en el apartado 'La cortesía verbal en ELE'.

Según estos estudios, se distinguen dos tipos generales de culturas: las que tienden al distanciamiento, que otorgan un mayor peso a la cortesía negativa, y las que tienden al acercamiento, priorizando la cortesía positiva.

+ ACERCAMIENTO -	- DISTANCIAMIENTO +
-atenuantes	+atenuantes
+valorizantes	-valorizantes
+intervenciones colaborativas	-intervenciones colaborativas
+habla simultánea	-habla simultánea
+cercanía física al hablar	-cercanía física al hablar

Fuente: elaboración propia

La cultura española se enmarca dentro de las culturas de mayor acercamiento y solidaridad, al observarse una tendencia al uso preferente de estrategias de la cortesía positiva o valorizadora. A continuación se recogen las características, conceptuales o

lingüísticas, de la cortesía verbal del español peninsular que aparecen de forma recurrente y constante en estudios contrastivos con otras lenguas¹:

A. Nivel conceptual (nociones compartidas por la comunidad):

- La autoafirmación y la confianza son componentes propios y esenciales de la face para la cultura española. Albelda (2007:104) señala que para los españoles es más importante ser aceptados y valorados, por tanto, la imagen de afiliación parece prioritaria a la de autonomía.
- Relevancia del concepto de afiliación y de familia (Bravo y Briz, 2004; Briz, 2006). En la confianza interpersonal española se tiene más en cuenta la aceptación del otro que el hecho de compartir sus deseos o personalidad, por lo que es más importante conocer a una persona que aprobarla.
- La cultura española se orienta hacia el intercambio verbal directo (Haverkate, 2003:64), lo que explica la baja frecuencia de uso de la ironía al ser, esencialmente, un enunciado indirecto. En las sociedades donde predomina una etiqueta de solidaridad se sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor. Por eso, en los actos directivos existe una tendencia al uso del imperativo.
- Consideración de la interrupción como una colaboración en muchas ocasiones. Los ‘turnos de apoyo’ son fundamentales para el funcionamiento de la conversación al ser un indicio de que se está prestando atención y participando activamente en ella (Iglesias Recuero, 2001; Briz, 2007:45).
- La extrema gesticulación y la escasa distancia al hablar, de hecho nos tocamos y golpeamos cariñosamente, es un elemento muy característico la cultura española (Briz, 2007:46).

B. Nivel lingüístico (uso de la lengua):

- Tendencia al uso de estructuras directas en la lengua. De hecho, en español la formulación directa de peticiones con imperativo no es inherentemente descortés, sino que depende del peso de la imposición y de factores prosódicos, contextuales y culturales (Iglesias Recuero, 2001:274).
- Empleo habitual de la alorrepetición léxica en la conversación, intervenciones reactivas, a menudo solapadas, que repiten las palabras del interlocutor como muestras de extrema colaboración de los interlocutores españoles (Haverkate, 2003:63; Briz, 2007:44).
- Baja aparición de atenuantes, relacionada con la ausencia de amenazas para el interlocutor en las culturas de acercamiento (Briz, 2007:42).
- Frecuente presencia de intensificadores, que actúan como agradadores de refuerzo de la imagen del otro (Briz, 2007:45). Precisamente, los intensificadores podrían ser una de las causas de varios factores prosódicos del español: el tono de agresividad, la mayor velocidad de habla y los menores contrastes melódicos (Briz, 2006:230).
- Carácter egocéntrico de la conversación coloquial en español: la presencia explícita del yo es un recurso a partir del cual se maximiza el

¹ Este trabajo se centra en esta variedad porque es la que aparece en los manuales analizados en el apartado ‘Análisis de manuales’. Se debe mencionar que, a nivel diatópico, el español presenta variedades sociopragmáticas.

papel del mismo en la conversación; incluso a veces en perjuicio del tú (Briz, 1996:29).

El profesor de español como segunda lengua deberá prestar mucha atención a estos rasgos, pues su desconocimiento puede generar interferencias pragmalingüísticas en los alumnos.

La cortesía verbal no solo varía de una lengua a otra, sino que se pueden apreciar cambios dentro de la misma lengua. Los siguientes factores influyen directamente en la cortesía y, por lo tanto, en la enseñanza de este fenómeno en ELE:

1. Relación interpersonal: interviene en la regulación de la distancia social, utilizando la metáfora en dos ejes: horizontal (grado de familiaridad) y vertical (grado de la relación de poder).
2. Tipos de actos de habla: el acto de habla se considera como la unidad básica de comunicación. Searle (1969, 1979) ya distinguió cinco tipos de actos, pero se ha optado por tomar la clasificación de Haverkate, al estar vinculada con la noción de cortesía: en dos bloques, corteses y no corteses:
 - Corteses:
 - Actos expresivos: expresar un estado psicológico del hablante (saludo, cumplido, agradecimiento, disculpa)
 - Actos comisivos: expresar la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional (promesa, invitación).
 - No corteses:
 - Actos asertivos: el locutor asume la responsabilidad por la verdad de lo que asevera. Este tipo de actos consiste en ‘decir cómo son las cosas’.
 - Actos directivos o exhortativos: el hablante intenta influir en el comportamiento intencional del interlocutor. Estos actos contienen una amenaza inherente a la imagen negativa del interlocutor. A su vez, podemos distinguir dos tipos de actos exhortativos, en función de la intención del hablante:
 - Impositivos: ruego, súplica, petición y mandato. En estos actos el hablante realiza el acto en beneficio propio.
 - No impositivo: consejo, recomendación e instrucción. En estos casos el oyente realiza el acto en beneficio del oyente.
3. La rutinariedad del acto de habla: Brown y Levinson (1987:235) señalan que las situaciones amenazantes rutinarias han estabilizado unas estructuras de actos y secuencias de turnos que funcionarían como rituales cotidianos, reduciendo la presencia de la cortesía: disculpas, agradecimientos, saludos.
4. El género textual y el tema: el género y la temática discursiva (cotidiana, técnica o profesional) codifican el valor de un conjunto de variables de la situación y en concreto de la cortesía.
5. El registro: los estudios realizados hasta la actualidad señalan que al registro informal en español le corresponden pocos recursos de cortesía, pero no niegan su presencia.
6. La variación diastrática: los interlocutores que posean un mayor grado de instrucción gestionarán mejor la cortesía normativa o convencional que los

interlocutores sin formación. En cuanto al sexo, Barros (2011) señala que actualmente es un factor determinante en el uso de la cortesía valorizadora, puesto que observa un mayor porcentaje de intercambios entre hablantes del mismo sexo y, además, las mujeres son las mayores productoras y destinatarias de este tipo de actividad de imagen. Otros autores como Tannen (1994), reconocen una mayor orientación del lenguaje femenino hacia la solidaridad y la cooperación en la cortesía del S.XXI.

7. Proximidad: la noción de proximidad se aplica a la relación entre hablantes (distancia psicológica) y entre hablantes y enunciados, y tiene manifestaciones verbales (Caffi y Janney 1994:354).

Además, se deben analizar dos estrategias pragmalingüísticas relacionadas con el uso de (des)cortesía: la atenuación y la intensificación. La atenuación es un proceso que consiste en desactivar la fuerza ilocutiva de un acto modificando su contenido proposicional o conceptual. Con frecuencia, la atenuación se emplea para regular la relación interpersonal y social entre los hablantes y contribuir, así, a las metas deseadas en la comunicación (Briz, 2007).

Los intensificadores del discurso se definen, según Briz (1996:53), como estrategias retóricas que persiguen la reactivación de la fuerza ilocutiva de un acto, modificando su contenido proposicional o conceptual. Al igual que ocurría en la atenuación, Briz (1998:125-128) sostiene que la intensificación puede desarrollarse a un nivel concreto del enunciado (dictum) o a un nivel más general de la enunciación (modus).

La interculturalidad y su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas

Uno de los factores más evidentes en la variación de la cortesía es la influencia de la cultura. Las diferencias culturales se ven plasmadas en los usos y funciones corteses, tanto en un ámbito puramente social y conductual, como en la esfera comunicativa. Como señala Haverkate (1994:49), “la interpretación de la cortesía o descortesía es siempre la interpretación del interlocutor, es él quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante”.

Ante las carencias de los primeros modelos de análisis de la cortesía, especialmente el de Brown y Levinson (1987), que abogaban por un carácter individualista centrado en la cultura anglosajona, surge la Pragmática Intercultural, que intenta aportar una visión comunitaria global.

Desde los últimos años, se ha optado por abordar las cuestiones de la pragmática intercultural desde un enfoque sociopragmático. Esta metodología ha abandonado la teoría normativa propia de las teorías gramaticales. Así, no podemos establecer una serie de reglas o normas a seguir en las relaciones entre culturas.

El interés fundamental de los estudios recientes de pragmática intercultural (Blum-Kulka, House, Kasperes) ha sido mostrar el grado de indirección² para realizar actos de habla característicos de una cultura mediante trabajos contrastivos. Gracias a esta metodología se ha podido constatar la existencia de estilos conversacionales y perfiles comunicativos diferentes en cada cultura.

La competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980), conformada a su vez por cuatro subcompetencias (gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica), se verá completada en las clases con la competencia intercultural. Esta competencia intercultural, según Barros (2005:21), supone ser capaz de relacionarse con miembros

² De hecho, se ha comprobado que no en todas las sociedades se da la misma relación entre lo indirecto y lo cortés.

de otras culturas, intentar entenderse con ellos, comportarse de manera positiva con ellos; implica pasar del etnocentrismo al relativismo cultural y redefinir la propia identidad, y, por último, es una capacidad que puede ser adquirida.

Las interferencias

Una interferencia consiste “en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura” (Escandell, 1996:103). Esta práctica es esperable al iniciar en un proceso de aprendizaje de una L2, pues establecemos inevitablemente comparaciones entre lo que nos es similar y lo que nos es distinto.

La interferencia es uno de los procesos característicos de la transferencia pragmática, un concepto que procede de los estudios de análisis contrastivo, centrados en reflejar la influencia de las semejanzas y las diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua adquirida previamente, ya sea la lengua materna u otras lenguas segundas. Esta transferencia entre lenguas se realiza, en numerosas ocasiones, de manera inconsciente, lo que puede provocar generalizaciones y estereotipos negativos culturales.

Las interferencias pragmalingüísticas se dan cuando hay una transferencia de estrategias de los actos de habla de una lengua a otra. Este tipo de errores afectan especialmente a la cortesía ritual, es decir, los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de la comunicación interpersonal: saludos, despedidas, halagos, agradecimientos, felicitaciones, etc.

Por otro lado, las interferencias sociopragmáticas están vinculadas a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción. Es decir, no se asocia a la cortesía ritual, sino a la estratégica. Las interferencias de este tipo consisten en trasladar de una lengua a otra las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento que son propias de otra cultura.

Respecto a los contextos donde más suelen darse las interferencias, Scollon y Scollon (1995:140-141) señalan, principalmente, cuatro campos del discurso:

- Ideología: Historia y visión del mundo, que incluye:
 - Creencias, valores y religión
- Socialización:
 - Educación, enculturación y aculturación
 - Socialización primaria y secundaria
 - Teorías sobre el individuo y el aprendizaje
- Formas de discurso
 - Funciones del lenguaje:
 - Información y relación
 - Negociación y ratificación
 - Harmonía en el grupo y bienestar individual
 - Comunicación no verbal:
 - Kinésica: el movimiento del cuerpo
 - Proxémica: el uso del espacio
 - El concepto del tiempo
- Sistemas de la imagen: organización social, que incluye:
 - Relaciones de parentesco
 - El concepto de uno mismo
 - Relaciones intragrupal e intergrupales
 - Comunidad y sociedad

Uno de los debates generados a partir de las interferencias es su aceptación entre los hablantes de una L2. Mientras que los errores gramaticales y de pronunciación se aceptan fácilmente, los errores pragmáticos, vinculados a nociones socioculturales, se atribuyen a malas intenciones por parte del hablante, provocando malentendidos y generando estereotipos.

La motivación recibida por parte del profesor será especialmente relevante en la aceptación de los errores. El profesor de ELE debe animar al aprendiz a conversar sin demasiadas preocupaciones, a considerar normales y aceptar los errores pragmáticos que se puedan producir en la interacción intercultural.

Precisamente, por este impacto en la comunicación intercultural y por su importancia en la psicología del alumno, las interferencias y la competencia pragmática deben ser estudiadas e incluidas en las aulas. Al estudiar una segunda lengua, no solo estudiamos la lengua, también la cultura de sus hablantes. En un mundo interconectado como el actual, se hace necesaria una reflexión sobre cómo impulsar y desarrollar una comunicación intercultural efectiva. Especialmente desde la adopción de un enfoque comunicativo, la enseñanza de una lengua ha ido ligada a su componente social y cultural, lo que incluye también la comunicación no verbal, abandonando así los modelos tradicionales de enseñanza basados en listas de reglas gramaticales y palabras.

Los profesores de ELE deben conocer, siguiendo con los parámetros de la interculturalidad, ciertos rasgos y características convencionales de la cultura de origen de sus alumnos. Resulta evidente que, para desarrollar habilidades comunicativas en otro idioma, necesitamos conocer su cultura. Por ejemplo, un alumno italiano, procedente de una cultura de acercamiento similar a la española, no tendrá las mismas interferencias que un alumno ruso, cuya cultura es de distanciamiento y presenta numerosas diferencias respecto a la española.

El análisis de las necesidades de los alumnos, tanto objetivas como subjetivas, permitirá al profesor conocer el perfil del grupo. Gracias a la pragmática intercultural se ha destacado la importancia de conocer, antes de programar y planificar las clases, las convenciones lingüísticas, rituales, simbólicas y de comportamiento de la cultura de los alumnos.

No solo es importante conocer la cultura de origen, también es fundamental saber tratar la cultura meta, en este caso, la española. Escandell (1996:107) señala que es fundamental que “el profesor sepa identificar los errores debidos a interferencia pragmática y sepa también adoptar una metodología de enseñanza que ayude a sus alumnos a ir aprendiendo también los principios que rigen en la cultura de la nueva lengua”.

Este enfoque cultural en ELE supone un cambio en el papel tradicional del profesor. El profesor debe abandonar su condición de informador pasivo de la cultura y convertirse en un ‘mediador intercultural’ activo (Buttjes y Byram, 1991), fomentando entre los alumnos un mayor entendimiento de la cultura de la L2 sin renunciar a una observación crítica de su cultura propia. A su vez, el profesor, como se ha señalado anteriormente, debe haber pasado por un proceso de sensibilización cultural, reflexionando sobre su cultura y la cultura ajena.

Uno de los aspectos más trascendentales sobre la inclusión de la interculturalidad en las aulas es su vinculación con un sentimiento de tolerancia. Es fundamental que nuestros alumnos, a través del trabajo en el aula, aprecien las diferencias entre las culturas, que sean conscientes del enriquecimiento que supone conocer a diferentes y que se identifiquen con personas de otras culturas.

La incorporación de la cultura al diseño curricular de la enseñanza de español como lengua extranjera puede hacerse, como recoge Cestero (1998:9), de dos formas diferentes:

Integrándola en los programas de las clases de gramática y conversación, aprovechando los contextos situacionales y funcionales, u ofreciendo una asignatura más, denominada ‘cultura’, donde se analicen con detenimiento las costumbres y creencias, desde las más generales hasta las más particulares.

La cortesía verbal en ELE

La presencia de la cortesía en la enseñanza de lenguas

“Todo profesor de español, por el mero hecho de seguir un método comunicativo, ya está enseñando pragmática” (Pons Bordería; 2005:57). El cambio de enfoque comunicativo, orientado a favorecer la adquisición de la lengua en situaciones concretas de comunicación, supuso la entrada de la pragmática en la enseñanza de lenguas. Este cambio, a nivel práctico, estuvo influenciado por el creciente interés de las teorías pragmáticas de Austin, Searle, Brown y Levinson y Haverkate.

No obstante, antes de este vuelco comunicativo, la situación era muy diferente. La enseñanza de las lenguas quedaba reducida a la Gramática³, sin mencionar los factores contextuales y situacionales que condicionaban la interacción social. Entonces, sin estos factores, ¿se estaba enseñando realmente a comunicar en una segunda lengua? La respuesta es no, no se enseñaba una lengua real y comunicativa, lo que se estaba enseñando era la Gramática de esa lengua.

El enfoque comunicativo cambió la concepción de la pragmática, al pasar de ser un elemento excluyente a un elemento complementario del orden lingüístico gramatical. La enseñanza de la lengua en su contexto incluye la variación sociolingüística y, por ende, el fenómeno de la cortesía.

La importancia de incluir la cortesía en las clases es incuestionable. Así lo avalan numerosos autores (Alonso Raya, 1998; Alonso-Cortés et al., 2001; Pérez-Cordón, 2008; Níkleva, 2009; Landone, 2009, entre otros) que coinciden en que “la cortesía actúa como índice de la adecuación del comportamiento lingüístico y social, y desde el punto de vista pragmalingüístico contribuye al éxito o al fracaso de la interacción comunicativa” (Níkleva, 2009:13).

Sin embargo, a pesar de la reconocida trascendencia de la cortesía en la interacción comunicativa, no ha sido aplicada adecuadamente en los procesos de enseñanza de lenguas. Haverkate (1994:95) reconoce que es curioso que en la enseñanza de lenguas extranjeras se preste poca atención, por no decir ninguna, a estas cuestiones de importancia vital.

Quizás, uno de los problemas de este fenómeno es su naturaleza sociopragmática. La cortesía no es un elemento fonético o léxico y, aunque sigue ciertas reglas, su adquisición no presenta las mismas pautas que el componente gramatical. Por lo tanto, no es útil presentar ejercicios de corte estructuralista para trabajar la cortesía. Su enseñanza deberá estar guiada por muestras reales y naturales de conversaciones, que reflejen cómo el uso del lenguaje no está regido por unas pautas estrictamente gramaticales.

Landone (2009:2) señala esta necesidad de cambio de enfoque, de un modelo estructuralista a uno comunicativo:

³ Englobando la fonética, la lexicografía, la semántica, la morfología y la sintaxis.

La cortesía verbal es la llave de la cooperación conversacional y relacional, realmente una columna de la interacción. Desafortunadamente, es raro que se haga hincapié en su enseñanza como parte profunda de la competencia comunicativa en lenguas primeras, segundas y extranjeras, es decir, que se trate no como un conjunto de normas de buena educación, sino como el ABC de la adecuación de la acción comunicativa, y con ella, del actuar socialmente.

Principios didácticos de la cortesía verbal en ELE

Los factores sociales e intencionales son fundamentales para la expresión de la cortesía, pero, cómo introducimos en la enseñanza de lengua esta perspectiva sociopragmática. Grande (2006:332) propone un planteamiento teórico, guiado por varias líneas a seguir, para la incorporación de la cortesía en las clases:

- que se reconozca la cortesía verbal como un principio pragmático básico orientado hacia el mantenimiento del equilibrio social;
- que se determinen los factores sociales e intencionales involucrados en las diversas estrategias de cortesía;
- que se ligue el tratamiento de la cortesía verbal a la capacidad de expresar e interpretar funciones comunicativas y a la de desarrollar conversaciones espontáneas;
- que se asuma una perspectiva intercultural que permita reflejar las variaciones culturales en el modo de entender la cortesía;
- que se abogue, en el ámbito del ELE, por un tratamiento sistemático y progresivo de la cortesía que supere carencias típicas como la falta de interrelación, la descontextualización, la escasa información, etc.

El cuarto punto pone de relieve la trascendencia de aplicar una perspectiva intercultural al estudio de la cortesía. En la enseñanza del español como lengua extranjera, no se puede limitar el estudio de la cortesía a la cultura española. Esta metodología puede generar un choque cultural en el alumno, al aislarlo de sus creencias y valores. La cortesía debe ser abordada desde, primero, la asimilación de la cultura propia⁴ y, segundo, desde la presentación de la cultura meta.

El último punto aportado por Grande retoma la idea de la necesidad de contextualizar las actividades de cortesía. En el epígrafe anterior hemos señalado que el modo más eficaz de formar hablantes competentes una L2 es exponerlos a intercambios comunicativos reales. Actualmente, los avances en las NTIC⁵ ponen a disposición de los docentes de ELE una gran diversidad de recursos para trabajar las muestras reales de la lengua: cintas, vídeos, películas, obras de teatro, conversaciones e intercambios con hablantes nativos, etc. El uso de estos materiales aporta a la enseñanza otro factor fundamental: el lúdico y dinámico.

La enseñanza de la cortesía como un elemento fundamental en la interacción comunicativa será más efectiva si se recurre a este tipo de materiales. Cruz y Ojeda (2006:226-227) distingue, en función de los materiales empleados en clase, tres tipos de contextualización posible, complementarios entre sí:

- Contextualización mediante apoyos visuales:
 - Dinámicos (con imágenes en movimiento).
 - Estáticos (con imágenes fijas).
- Contextualización mediante el entorno multimedia.

⁴ Una vez analizados los parámetros y características de la cortesía en la cultura de origen, será más fácil la adquisición de la cortesía en la cultura meta.

⁵ Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

- Contextualización mediante muestra y manipulación de objetos.

En relación a la necesidad de trabajar con muestras de interacciones reales de la lengua, ya sean escritas u orales, varios autores (Cruz y Ojeda, 2006; Landone, 2009; Bartol Martín, 2017; entre otros) han señalado la importancia de que textos sean “reales”, es decir, escritos en circunstancias naturales y no textos elaborados específicamente para el estudio de una lengua. Si trabajamos con muestras elaboradas fuera de una situación comunicativa real, entonces no podremos dar explicación a los componentes y mecanismos de la interacción social en español ni presentar aspectos cotidianos de la cultura española.

La cortesía verbal en el MCER y en el PCIC

La didáctica del español como segunda lengua apoya, como recoge Bartol Martín (2017:142), “una enseñanza de la cortesía verbal ligada principalmente a la competencia pragmática, pero como contenido transversal dentro del aprendizaje”. En clase, su introducción siempre debe estar contextualizada a través de ejemplos, orales o escritos, de interacciones reales de la lengua. Se debe mencionar que el estudio de la (des)cortesía no solo ayuda a mejorar la competencia pragmática de los alumnos, sino que también mejora su competencia intercultural.

En la actualidad, la (des)cortesía, a pesar de ser un eje vertebrador de la competencia comunicativa y pragmática, aún no ocupa un lugar trascendente en el diseño de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta carencia es de suma importancia en la didáctica de las lenguas pues, como se ha visto, el error socio-pragmático puede desembocar en incómodos desencuentros.

Para entender cómo se concibe la cortesía y el papel que tiene la competencia comunicativa del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras, se analizarán detalladamente dos referentes metodológicos para la enseñanza de LE y L2, el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

El MCER (2001) es un documento descriptivo de referencia a nivel europeo que proporciona una base teórica común para el trabajo de profesores y estudiantes de lengua, examinadores, autores de materiales, formadores de profesorado y administradores educativos. El enfoque metodológico presentado por el MCER es un enfoque orientado a la acción, en el que los estudiantes actúan como agentes sociales y desarrollan una serie de competencias, tanto generales, como competencias comunicativas de la lengua en particular.

Ampliando esta clasificación, el MCER distingue cuatro competencias generales (conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) y tres comunicativas (la lingüística, la sociolingüística y la pragmática).

La competencia lingüística estudia la lengua como sistema, incluye la organización cognitiva y con ella “se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos” (Consejo de Europa, 2001:106-107). La competencia sociolingüística atañe a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; está estrechamente vinculada con las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre personas y grupos sociales y con la codificación lingüística de determinados rituales sociales. La competencia pragmática atiende al uso de los recursos lingüísticos para llevar a cabo funciones determinadas y al dominio del discurso (capacidad de organizarlo y estructurarlo, la identificación de tipos y formas de texto, etc.).

En la competencia sociolingüística encontramos ya una primera mención a la cortesía, en concreto, a las normas de cortesía. Según el MCER, “proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del principio de cooperación de Grice” y “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente”. El Consejo de Europa (2001:116-117) incluye en las denominadas normas de cortesía los siguientes puntos:

- Cortesía «positiva»:
 - Mostrar interés por el bienestar de una persona.
 - Compartir experiencias y preocupaciones.
 - Expresar admiración, afecto, gratitud.
 - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad.
- Cortesía «negativa»:
 - Evitar el comportamiento amenazante
 - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante.
 - Utilizar enunciados evasivos.
- Uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.
- Descortesía:
 - Brusquedad, franqueza.
 - Expresión de desprecio, antipatía.
 - Queja fuerte y reprimenda.
 - Descarga de ira, impaciencia.
 - Afirmación de la superioridad.

Esta visión de la cortesía del MCER presenta atención a las dos vertientes de la cortesía, la ritual (saludos, formas de tratamiento, uso de por favor y gracias) y la estratégica (mostrar interés, evitar el comportamiento amenazante), unido a los conceptos de cortesía positiva y negativa de la teoría de Brown y Levinson.

En cuanto a los niveles, la cortesía en el MCER se incluye en la ‘adecuación sociolingüística’ y aparece ya en niveles iniciales, continuando hasta niveles superiores. En la siguiente tabla se puede observar el papel de la cortesía en los distintos niveles de dominio de la lengua:

C2 Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.
C1 Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2 Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
B1 Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
A2 Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1 Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Fuente: elaboración propia

Dicho esto, es incuestionable que el MCER otorga a la cortesía un papel fundamental en la comunicación, por su marcado carácter cultural y por las consecuencias sociolingüísticas que puede generar su uso erróneo. Sin embargo, como recoge Landone (2009:5), “el perfil de la cortesía verbal en el MCER sigue tendiendo bastante a lo normativo y formulaico”.

El PCIC, impulsado por el Instituto Cervantes, nace en 2006 con el objetivo de concretar las propuestas del MCER para el caso específico del español como lengua extranjera. Manteniendo la visión del alumno como agente social del MCER, el PCIC amplía y profundiza los aspectos culturales e interculturales, por lo que cabe esperar que otorgue un papel esencial a la cortesía.

La estructura del PCIC presenta cinco componentes:

- Componente gramatical: Gramática / Pronunciación y prosodia / Ortografía
- Componente pragmático-discursivo: Funciones / Tácticas y estrategias pragmáticas / Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional: Nociones generales / Nociones específicas
- Componente cultural: Referentes culturales / Saberes y comportamientos socioculturales / Habilidades y actitudes interculturales
- Componente de aprendizaje: Procedimientos de aprendizaje

La cortesía verbal aparece mencionada explícitamente en varios apartados (Saberes y comportamientos socioculturales y Funciones), aunque su análisis se realiza principalmente en el apartado ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’, cuyo objetivo es “incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto”. El PCIC recoge seis grandes tipos de funciones: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente y estructurar el discurso.

La cortesía verbal aparece reflejada en el PCIC superando la división positiva/negativa del MCER, optando por una distinción alejada de la concepción de la cortesía como *norma*. El PCIC propone un modelo de la cortesía como *estrategia*, más próximo a Leech (1983), distinguiendo:

- Cortesía verbal atenuadora
 - Atenuación del papel del hablante o del oyente
 - Atenuación del acto amenazador
 - Atenuación dialógica
- Cortesía verbal valorizante

Los contenidos relativos a la cortesía verbal, tanto atenuadora como valorizante, aparecen repartidos a lo largo de los seis niveles de referencia con un valor transversal, pues se relacionan con diferentes temas gramaticales y funcionales. Además, el PCIC indica diferencias diatópicas de la cortesía, especialmente entre Hispanoamérica y la península.

Niveles C1-C2 (Instituto Cervantes, 2006, 3: 291-294):
<p>Cortesía verbal atenuadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.^a y de la 2.^a persona). ● Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con futuro y pluscuamperfecto de cortesía; actos de habla indirectos; desarmadores; cameladores; formas rituales; eufemismos; enunciados suspensivos; elipsis; gerundio con valor de mandato).
<p>Cortesía verbal valorizante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Halagos, cumplidos y piropos. ● Intensificación cortés en el registro familiar / coloquial.
Niveles B1-B2 (Instituto Cervantes, 2006, 2: 303-307):
<p>Cortesía verbal atenuadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.^a y de la 2.^a persona). ● Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con el uso de imperfecto y condicional de cortesía; imperfecto de subjuntivo de cortesía; condicional de modestia; perífrasis de futuro; futuro simple; verbos performativos para atenuar mandatos, opiniones, etc.; enunciados preliminares para introducir actos amenazantes; actos de habla indirectos; fórmulas rituales; reparaciones; minimizadores; infinitivo con valor de mandato). ● Atenuación dialógica para expresar acuerdo parcial, incertidumbre, ignorancia o incompetencia y para impersonalizar el desacuerdo. <p>Cortesía verbal valorizante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Halagos, cumplidos y piropos. ● Intensificación cortés.
Niveles A1-A2 (Instituto Cervantes, 2006,1: 265-266):
<p>Cortesía verbal atenuadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.^a y de la 2.^a persona). ● Atenuación del acto amenazador (con el verbo creer; la forma ritual por favor; actos de habla indirectos; imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía —perdona / perdone—) <p>Cortesía verbal valorizante: En los niveles iniciales, no se incluye todavía la cortesía valorizante.</p>

Fuente: elaboración propia

La conclusión de este repaso a las dos obras de referencia es que la cortesía verbal supone una posición fundamental dentro de la competencia comunicativa. Si bien es cierto que el PCIC ha intentado solventar algunas carencias del MCER, abandonando una visión normativa de la cortesía en favor de una estratégica y proponiendo una clasificación atenuadora/valorizante. Sin embargo, a pesar de su esfuerzo por adaptar teóricamente los principios de la cortesía a la enseñanza del español como lengua extranjera, siguen surgiendo, aún al día de hoy, problemas en su aplicación didáctica.

Análisis de manuales

Una vez presentado y explicado, desde una perspectiva teórica, el fenómeno de la cortesía verbal en la enseñanza de lenguas, y en el caso concreto del español, este capítulo incluye un análisis de tres manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.

A través de este análisis se podrá corroborar cómo se aborda la cortesía en la enseñanza de español y cuál es su papel en determinados materiales didácticos. Los libros seleccionados son generales, es decir, son publicaciones de fácil acceso y distribución y sin destinatarios de una lengua en particular.

Con el fin de estudiar y analizar la cortesía en su vertiente más práctica, la enseñanza del español como lengua extranjera, se han seleccionado tres manuales. Para lograr homogeneizar las variables del análisis y poder extraer conclusiones válidas, todos son del mismo nivel de referencia del MCER, B2. También se han descartado otros modelos enfocados a un público en concreto, ya sea por restricciones de edad (manuales para jóvenes, adultos o niños) o por fines específicos (español de la salud, de turismo, de economía, etc.). Asimismo, tampoco se han estudiado manuales que se centrasen en un aspecto en concreto del español, como la fonética o la escritura, o que presentasen limitaciones temporales (cursos intensivos).

A estas restricciones hay que añadir que, en este tipo de estudios, no se analizan variables que posiblemente condicionen la enseñanza de la cortesía, como la presencia de material extra de apoyo, la combinación de varios manuales o las propias explicaciones ad hoc del profesor durante la clase.

Salvando estas limitaciones previas, este epígrafe pretende establecer una visión panorámica y actualizada de la enseñanza de la cortesía, a través de varios libros generales de español como segunda lengua. Sin embargo, los resultados sobre el fenómeno de la cortesía se corresponden únicamente con los tres manuales analizados, por lo que no son suficientes para generalizar sobre el papel de la cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Sólo estudios más amplios, que abarquen un número mayor de obras y niveles, e incluyan más materiales y herramientas de apoyo en el aula, ayudarán a consolidar las observaciones aquí realizadas y a completar la descripción de los mecanismos de cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Antes de comenzar el análisis, es necesario especificar que el objetivo último de este tipo de estudios nunca es criticar el trabajo de los autores de los manuales ni situar a uno por encima de otros, sino intentar precisar en qué contexto o en qué grupos resulta más eficaz la aplicación de un manual frente a otros y presentar posibles modificaciones para mejorar su contenido didáctico.

Los libros del alumno analizados en este trabajo han sido los siguientes:

EDITORIAL	MANUAL
Difusión	<i>Nueva aula internacional 5</i>
Enclave-ELE	<i>En acción 3</i>
Santillana	<i>Español lengua viva 3</i>

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se debe mencionar que estos manuales forman parte de colecciones, por lo que se presupone que la incorporación de la cortesía en ellas seguirá la progresión propuesta por el MCER y el PCIC, presentada en el epígrafe anterior. De este modo podremos comprobar si se incorporan o no correctamente los contenidos relativos a la cortesía verbal asignados al nivel B2.

Parámetros de análisis de los manuales

El objetivo del análisis de estos manuales es ver y estudiar la aparición del fenómeno de la cortesía verbal en los libros de texto de lengua extranjera. Para ello, se ha observado cómo aparece presentado este fenómeno, cómo se explica y se relaciona con otros contenidos de la lengua y el tipo de actividades en las que se pone en práctica.

Siguiendo la metodología propuesta por Bartol Martín (2017), este trabajo se ha limitado a las apariciones explícitas de la (des)cortesía en los manuales, excluyendo del análisis actividades o textos cuyo objetivo principal sea otro. El estudio de la cortesía presenta problemas intrínsecos debido a su naturaleza estratégica, no convencional, como ya se ha expuesto en los epígrafes anteriores. Esto ha determinado el análisis, pues no resulta adecuado seguir una plantilla metodológica cerrada para la investigación de un fenómeno de corte social, como es la cortesía.

Tal y como recoge Bartol Martín (2017:174), utilizar una plantilla de estructura cerrada, con un listado de actos de habla prototípicos de la cortesía y su tratamiento en los manuales, presenta varias limitaciones, “ya que esta puede dejar fuera actos de habla donde el fenómeno puede aparecer de forma indirecta o parcial”. Se debe recordar que no es sistemática la vinculación entre un determinado acto de habla y una forma lingüística, por ejemplo, el mandato y el imperativo.

El uso de una plantilla de estructura abierta presenta, de igual forma, varias restricciones, “puesto que el análisis tendría un carácter puramente cuantitativo y no cualitativo; por lo que la descripción, crítica y actualización de los contenidos perderían relevancia” (Bartol Martín, 2017:175). En este caso, debemos recordar la trascendencia del contexto en los actos de habla, puesto que, si estudiásemos enunciados aislados desde una perspectiva pragmática, no obtendríamos resultados válidos.

Tras contemplar estas restricciones, se ha optado por seguir una plantilla semi-abierta⁶ que permitiera la recogida de muestras en los manuales, sin limitarse a un acto de habla específico, teniendo en consideración elementos descriptivos y que, simultáneamente, evaluara cada enunciado dentro de su contexto:

Manual: _____ Editorial: _____ Año de publicación: _____ Nivel: B2				
Página	Contenidos	Actos de habla	Actividad	Comentarios

Fuente: Bartol Martín (2017:174)

Resultados del análisis

En este estudio se han analizado un total de 108 muestras, extraídas de los manuales seleccionados:

MANUALES	NÚMERO DE ACTOS ANALIZADOS
AULA 5	16
EN ACCIÓN 3	55
LENGUA VIVA 3	37
	TOTAL: 108

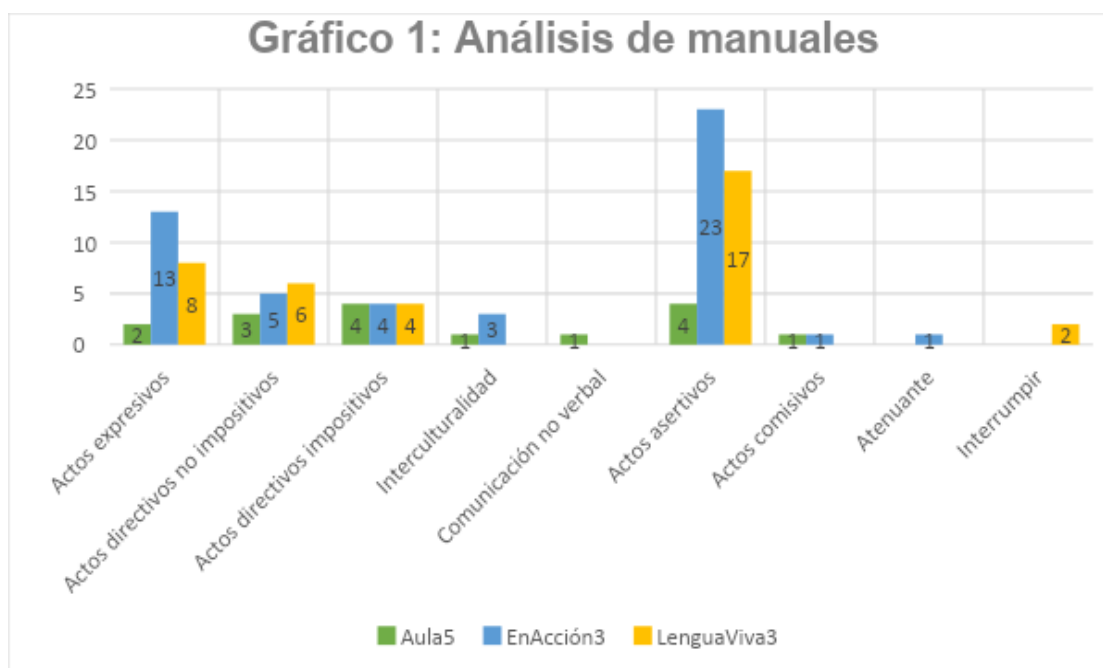
Fuente: elaboración propia

⁶ Modelo propuesto por Bartol Martín (2017).

	Aula5	EnAcción3	LenguaViva3
Actos expresivos	2	13	8
Actos directivos no impositivos	3	5	6
Actos directivos impositivos	4	4	4
Interculturalidad	1	3	0
Comunicación no verbal	1	0	0
Actos asertivos	4	23	17
Actos comisivos	1	1	0
Atenuante	0	1	0
Interrumpir	0	0	2

Fuente: elaboración propia

Como se señala en los siguientes gráficos, actos como la invasión en el campo del otro, la expresión de la aserción o, en menor medida, las relaciones sociales y afectivas constituyen funciones comunicativas con un elevado número de muestras; mientras que, por el contrario, actos como interrumpir (2% de las muestras) o invitar (1% de las muestras) tienen poco tratamiento y desarrollo a lo largo de los manuales que conforman el corpus de este trabajo.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Tras clasificar los actos, en función de los parámetros previamente expuestos, se han extraído las siguientes conclusiones:

- **Explicación progresiva, a lo largo del manual, a partir de contenidos teóricos**

Los tres manuales presentan una característica común, la progresión, en cuanto al tratamiento del componente cortés: las unidades iniciales incluyen los actos más sencillos, como saludos o mostrar acuerdo ante una pregunta, mientras que, progresivamente, se va ampliando la dificultad de los actos en las siguientes unidades, como expresar una queja ante un hecho pasado o realizar peticiones formales.

Resulta evidente que el enfoque comunicativo condiciona la selección de contenidos en estos manuales. De hecho, precisamente es el enfoque comunicativo la causa de la presencia del componente cortés y del aspecto social de la lengua. Sin embargo, se debe mencionar que se explica y trabaja de igual forma el componente gramatical que el sociopragmático, a través de un modelo de enseñanza deductivo. Se parte de una explicación teórica, donde se aportan diferentes estructuras o fórmulas que deben memorizarse y seguirse para realizar un determinado acto y, posteriormente, se trabaja ese mismo acto en distintas actividades del manual.

Apenas se presta atención al contenido pragmático explícito⁷ o a elementos de la comunicación no verbal⁸, que tan solo se mencionan en una ocasión en el manual *Aula Internacional 5*. En consecuencia, se está normativizando el componente cortés, cuando debería ponderarse su naturaleza sociopragmática y, por ende, trabajarlo con muestras más próximas a la lengua real. Este tratamiento favorece las interferencias, tanto sociopragmáticas como pragmalingüísticas, pues se estudian determinadas fórmulas

⁷ En los párrafos siguientes se mostrará la información pragmática explícita presente en los tres manuales estudiados.

⁸ En el gráfico 2 se observa que tan solo el 1% de las muestras analizadas corresponden a elementos relacionados con la comunicación no verbal.

preestablecidas sin incluir la trascendencia de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento en el uso de la cortesía en español.

La concepción de la enseñanza de segundas lenguas, en estos manuales, podría considerarse ‘estática’, focalizando la atención en la comprensión de determinadas normas pragmáticas y obviando elementos como el contexto de uso o la intención del hablante, esenciales para lograr una comunicación eficaz.

● Presencia destacada de los actos asertivos

Los tres manuales que conforman este estudio presentan, mayoritariamente, actividades para trabajar cómo afirmar o negar algo con diferentes grados de certeza, comprometiéndose así el interlocutor con la verdad de una proposición. Son actividades en las que los alumnos deben dar su opinión personal, afirmar, describir o informar, trabajando las destrezas de interacción y expresión, tanto orales como escritas.

Los gráficos 1 y 2 reflejan cómo los actos asertivos suponen el 43% del total de muestras estudiadas en los tres manuales. La actividad que más se repite, en los tres libros, para este grupo de actos es la de mostrar (des)acuerdo, simulando debates sobre el tema correspondiente a la unidad de cada actividad, como refleja la siguiente imagen de LenguaViva3:

3.a. Apunta en una lista los nombres de tus compañeros de clase y escribe una característica o rasgo de personalidad positivo que te sugiere cada uno.

- John: alegre
- Fátima: inteligente
- ...

b. ¿Y tú? ¿Cuál crees que es la primera impresión que causas a los demás? Sigue estas instrucciones para descubrirlo.

LOS NÚMEROS RELACIONADOS CON TU NOMBRE

El primer encuentro con un grupo (una reunión, una entrevista, una clase...) es importantísimo para las relaciones que vas a establecer con los demás. Descubre la impresión que causas a los otros.

- Escribe tu nombre y tu apellido.
- Asigna a cada letra de tu nombre el número que le corresponde. Para ello, completa una tabla con las letras de tu alfabeto. Aquí te ofrecemos las correspondencias para el alfabeto occidental.

Alfabeto occidental											En mi alfabeto...								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	11	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	B	C	D	E	F	G	H	I											
J	K	L	M	N	O	P	Q	R											
S	T	U	V	W	X	Y	Z												

- Reduce tu nombre a una cifra. Sigue el modelo:
Marta Antón
 $4 + 1 + 9 + 2 + 1 + 1 + 5 + 2 + 6 + 5 = 36$
 $3 + 6 = 9$
- Comprueba el resultado en el artículo de la página anterior. Recuerda que este número indica la imagen que proyectas a los demás.

c. Escucha lo que apuntaron tus compañeros sobre ti en el apartado a. ¿Coincide con los resultados del test? ¿Te identificas con lo que dicen? ¿Por qué?

Expresar acuerdo y desacuerdo

- Si, estoy de acuerdo en que soy una persona abierta y extrovertida. Pero no estoy de acuerdo en que tenga mal carácter. Normalmente no me enfado con nadie.

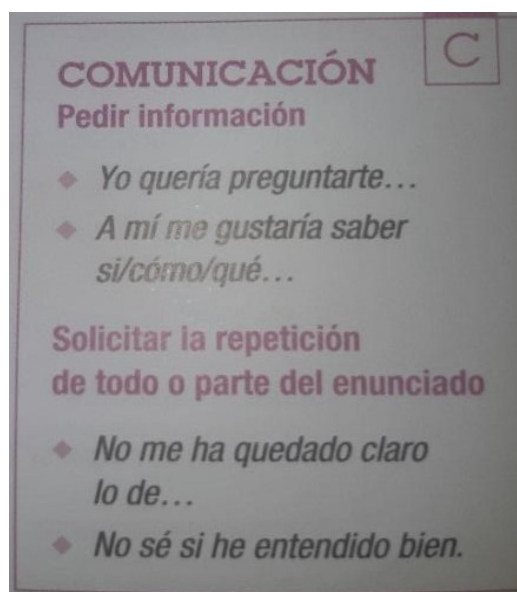
Si, estoy de acuerdo en que Tienes razón en que Estoy contigo en que Que no, que no	soy optimista puedo ser así parezco tímido soy una persona tranquila ...
No estoy de acuerdo en que No es verdad que No tengo muy claro que	tenga buen carácter dé esa impresión sea como piensas ...

Fuente: manual LenguaViva3 (pág. 45)

A continuación, se mencionan los subactos, dentro de la aserción, que se trabajan en los manuales:

- Intentar convencer a alguien
- Afirmar
- Negar
- Expresar los motivos de algo
- Expresar las causas de algo
- Expresar las razones de algo
- Expresar posibilidad
- Mostrar convencimiento
- Decir a alguien que está equivocado
- Decir a alguien que está en lo cierto
- Mostrar (des)acuerdo

Tan solo uno de los manuales consultados (*Lengua Viva 3*) diferencia, explícitamente, los contextos formales e informales de uso en distintos subactos de la aserción. La diferencia común estaría marcada por el uso de determinados tiempos verbales (presente de indicativo, pretérito imperfecto o condicional, entre otros). En relación con esto último, *Lengua Viva 3* tiene apuntes informativos donde matiza estas características. Por ejemplo, en la página 34 presenta varias estructuras formales para dar y pedir información, en concreto en un correo electrónico: *yo quería preguntarte / a mí me gustaría decir*:



Fuente ilustración 2:
manual LenguaViva3 (pág. 34)

Precisamente, es este manual el único de los tres analizados que aporta información pragmática explícita sobre la aserción, argumentando en un cuadro informativo (pág. 16 del manual) la importancia del contexto de habla y de la intención del hablante para elegir el lenguaje adecuado. El resto de manuales se limita a mencionar las formas lingüísticas adecuadas para cada tipo de acto de habla.

• **Los actos expresivos constituyen el segundo grupo de actos con mayor presencia en los manuales analizados**


Los actos expresivos, incluyendo saludos, disculpas, agradecimientos o halagos, ocupan también un lugar esencial en estos manuales. De hecho, todos incluyen en las unidades iniciales explicaciones sobre cómo expresar sentimientos y estados psicológicos, especialmente sobre saludos y despedidas.

Estos manuales, por tanto, cumplen con los contenidos establecidos por el PCIC relativos al nivel B2, pues los actos expresivos estarían incluidos en el tratamiento de la cortesía verbal valorizante. Los gráficos 1 y 2 prueban esta trascendencia, suponiendo esta tipología de actos un 23% de las muestras totales estudiadas.

Se debe mencionar que la presencia de estos actos en los tres materiales didácticos está enfocada, fundamentalmente, a la interacción entre los alumnos y a un mejor conocimiento entre ellos. Así, se puede afirmar que las muestras analizadas de actos expresivos (cortesía ritual) aluden al mantenimiento de las relaciones tanto sociales como afectivas entre los alumnos.

Los subactos expresivos presentes en los manuales son los siguientes:

- Saludos: como refleja la siguiente imagen de *Lengua Viva 3*

c.  Lee estos fragmentos de las conversaciones de 2. a. y completa la tabla que hay debajo.



- ¿Qué tal, chicas? Mirad, quiero presentaros a alguien. Este es Javier. Estas son Sandra y Estibaliz.
- ¡Hola!
- Hola, encantado.
- ¿Qué estudias, Javier?
- Voy a empezar un doctorado en Psicología.
- ¡Anda! Yo también estudio Psicología, pero estoy en segundo. Aún me falta un poco para el doctorado.


- ¡Álex! ¡Cuánto tiempo!
- ¡Hombre, Sergio! Un abrazo.
- Oye, hace casi tres meses que no nos vemos. ¿Qué tal todo?
- Estupendamente. No me puedo quejar. Me han concedido una beca de investigación y voy a trabajar como profesor ayudante.
- ¡Uy! Entonces tengo que tratarte de usted. ¡Señor profesor ayudante!

- ¡Estibaliz! ¡Qué alegría! ¿Qué tal? ¿Cómo estás?
- Bueno, tirando. ¿Y tú?
- Pues bien. Pero, ¿qué te pasa?
- No, nada, nada... Es que he suspendido una asignatura en septiembre y, claro, no voy a poder pedir la beca Erasmus este año.

- Hola, buenas noches. Permítame que me presente. Soy Dolores Gómez, la directora de la residencia.
- Encantado. Soy Javier Moliner. Es un placer conocerla. Quería darle las gracias personalmente por lo amable que ha sido durante el proceso de mi inscripción.
- De nada. Forma parte de mi trabajo. Y, además, me encanta.

SALUDAR	RESPONDER AL SALUDO	PRESENTARSE Y PRESENTAR A ALGUIEN	RESPONDER A LA PRESENTACION
¿Qué tal?			

d.   Muévete por la clase para saludar a tus compañeros y presentarte a los que no conoces. Anota el máximo de información posible sobre ellos.

e.  En grupos pequeños, compartid la información que habéis recogido de compañeros de otros grupos.

- Tom es de Estados Unidos. Es licenciado en Química, pero trabaja como profesor de inglés.
- ¿Quién es Tom?
- El que está sentado junto a la puerta.

COMUNICACIÓN C

Identificar a alguien dentro de un grupo

- Tom es el (chico) (rubio) del jersey rojo.
- Tom es el (chico) rubio que está sentado junto a la puerta.
- Tom es el (chico) (rubio) que está hablando con Kim.

Fuente: manual LenguaViva3 (pág. 38)

- Despedidas
- Halagos
- Cumplidos
- Disculpas
- Agradecimientos
- Felicitaciones

Uno de los subactos que formaría parte de los actos expresivos y que no aparece en ninguno de los manuales es ‘dar el pésame’. Esta ausencia puede deberse al carácter didáctico y lúdico de los manuales. Tratar un tema como el fallecimiento de una persona cercana en clase puede generar problemas, especialmente a nivel emocional, tanto para el alumnado como para el profesorado, por lo que lo más conveniente sería no incluirlo en la programación.

En ninguno de los manuales se hace mención a información pragmática explícita (contexto y frecuencia de uso, connotaciones sociales, elementos no verbales, ...) relativa a los distintos actos expresivos. De igual modo, tampoco existe una diferenciación en función de los registros. Quizás esta simplificación del contenido de los actos expresivos en los libros pueda deberse a su nivel. Al tratarse de manuales B2, se presupone que los alumnos ya han adquirido conocimientos sobre la cortesía ritual en niveles previos, siguiendo con los parámetros establecidos por el MCER y por el PCIC. No obstante, y a pesar de esta hipótesis, los manuales analizados no cumplen con las características de adecuación sociopragmática propias del enfoque comunicativo, al limitar la inclusión de los actos expresivos a listas de determinadas fórmulas y expresiones lingüísticas y no analizarlos en su contexto.

● Doble análisis de los actos directivos

Tras este estudio contrastivo, se puede concluir que, si bien es cierto que los actos directivos son explicados y trabajados en los manuales, su presencia es insuficiente, tan solo suponen el 25% de las muestras estudiadas, como refleja el gráfico 2. Debemos recordar que, tanto para el PCIC como para el MCER, el estudio de la cortesía verbal atenuadora (donde se situaría este tipo de actos) supone el eje central de los niveles B1 y B2. Sin embargo, este análisis corrobora que aún es necesario profundizar en su tratamiento en las aulas.

Los actos directivos, tanto impositivos como no impositivos, representan una potencial amenaza para la imagen del interlocutor, al ser intrínsecamente descortesés. Sería esperable una vinculación de este tipo de actos con estrategias atenuantes, para mitigar su descortesía y reducir la invasión en el campo del otro. Sin embargo, cuando se explican estos actos en los manuales se relacionan con los usos de diferentes tiempos verbales, como el presente de indicativo, el imperativo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto, el futuro o el condicional. Es decir, se vincula y se relaciona directamente una forma lingüística con una determinada fuerza ilocutiva, sin apenas indicar qué estrategias pueden servir de atenuantes. Ya se han mencionado los errores por interferencia que puede generar esta relación biunívoca, pues, como se ha comprobado, existen numerosas discrepancias ante esta correspondencia sistemática.

Los actos directivos suponen, como se puede comprobar en el gráfico 2, un 25%⁹ de las muestras totales analizadas en el estudio. Se debe destacar el tratamiento de los actos directivos en el manual *Lengua Viva 3*, ya que en él sí se menciona, y en

⁹ 14% actos directivos no impositivos y 11% actos directivos impositivos.

reiteradas ocasiones, la importancia del tono, de la elección de un léxico determinado o de matizar a la hora de realizar este tipo de actos¹⁰, con el fin de evitar malentendidos entre los interlocutores.

El grupo de los actos directivos es muy amplio e incluye una gran variedad de subactos. En estos manuales se han trabajado los siguientes:

- Actos directivos no impositivos:
 - Consejos
 - Sugerencias
 - Recomendaciones
 - Instrucciones
 - Advertencias
 - Propuestas

- Actos directivos impositivos:
 - Peticiones (en presente, pasado y futuro; estilo formal e informal)
 - Ruegos
 - Súplicas
 - Órdenes
 - Prohibiciones
 - Obligación y necesidad
 - Quejas y desaprobaciones

Es necesario mencionar que, es en el caso de la invasión del campo del otro, en concreto de los actos directivos impositivos, donde encontramos mención explícita a la atenuación. En concreto, la atenuación aparece, una única vez, en el manual *En acción 3* (páginas 18-19), donde se dan pautas para suavizar una crítica negativa mediante mecanismos atenuantes, como se ve en la siguiente imagen.

LINGUA Y COMUNICACIÓN

ADJETIVOS PARA DESCRIBIR A ALGUIEN POR SUS IDEAS U OPINIONES

Ser + objetivo/a	subjetivo/a
fanático/a	sarcástico/a
exagerado/a	frívolo/a
irónico/a	crítico/a
provocador/+a	conservador/+a
(in)conformista	(in)transigente
(in)tolerante	superficial
extremista	idealista
materialista	progresista
políticamente	...
(in)correcto/a	

VALORAR HECHOS U OPINIONES

Me	parece	estupendo/discutible admirable/criticable digno de admiración acertado exagerado un error/acierto una exageración una equivocación una irresponsabilidad una locura una buena/mala idea una buena/mala medida
Te		
Le		
...		
Para mí es		
Yo lo veo		
...		

● ¿Qué te parece lo de prohibir fumar en la calle?
▲ Yo lo veo una exageración.

SUAVIZAR UNA CRÍTICA NEGATIVA

No sé... + crítica negativa

A lo mejor	+ crítica negativa
Quizá	
Probablemente	
Puede que	

Es verdad que (+ crítica negativa), pero también (+ crítica positiva)

Ser un poco + adjetivo negativo

No ser muy + adjetivo positivo

- No sé... A lo mejor las actividades no fueron muy adecuadas y quizá por eso me sentí un poco confuso.

REFERIRSE A UN HECHO CONOCIDO

● ¿Qué te parece lo que ha hecho la policía?
▲ Yo lo veo muy acertado.
● ¿Y lo de los matrimonios homosexuales?

Fuente: manual *EnAcción3* (págs. 18-19)

¹⁰ Por ejemplo, se puede comprobar en la actividad de la página 55 del manual *Lengua Viva 3*.

Además, se hace alusión a los sentimientos negativos que puede generar en el oyente hacer una mala crítica, resaltando así la importancia del tono y del lenguaje que se usa en cada contexto.

Por lo tanto, tan solo en una ocasión, entre los tres manuales que conforman este corpus, hallamos mención explícita a información pragmática relativa a los actos directivos. Aunque no aparece un cuadro informativo sobre la diferencia entre estructuras para un contexto formal o informal, como sí ocurría en la aserción, se trabaja esta diferencia de uso en función de la temática de cada actividad. Por ejemplo, encontramos quejas formales hacia una inmobiliaria (*Aula Internacional*:24-25) y quejas informales entre amigos (*Lengua Viva*:25). También es reseñable la diferenciación de uso de los actos directivos en función del registro (formal o informal) en los tres manuales.

Los actos directivos, de esta forma, sí son tratados en estos manuales desde una perspectiva sociopragmática, atendiendo a su contexto, a sus connotaciones o a diferencias de registro. Sin embargo, es evidente que aún resulta insuficiente la presencia de los mecanismos de atenuación e intensificación, estrategias que condicionan el uso de la (des)cortesía en español y que suponen el eje del modelo de la cortesía verbal atenuadora en el PCIC.

● Escasa presencia de los actos comisivos

Uno de los campos, relacionados con la cortesía verbal, menos tratado en los manuales es el de los actos comisivos. Estos actos, como invitar o proponer, expresan la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional. Suponen tan solo el 2% de las muestras totales¹¹ estudiadas en los manuales, lo que constata una presencia mínima.

De hecho, encontramos dos únicas muestras de actos comisivos: en *Aula Internacional 5* se trabajan las promesas, en estilo indirecto, y, en *Lengua Viva 3*, las invitaciones, como se muestra en la siguiente imagen:

3. ¿Te apuntas?

a. **10** Luisa llama a su amiga Virginia para proponerle ir al cine. ¿Cuáles de estas películas mencionan? ¿Cuál van a ir a ver finalmente?

1 FRANCO, 14 PESETAS

TIEMPO DE VALIENTES

LA ÚLTIMA LUNA

EL CAMINO DE SAN DIEGO

TIEMPO DE SILENCIO

EL LABERINTO DEL FAUNO

b. **C** Relaciona cada oración con la respuesta correspondiente.

Había pensado ir al cine este viernes. ¿Os apuntáis Pepe y tú?

¿De verdad te da igual? Es que me encantaría que fuéramos a ver la otra.

¿No preferirías que fuésemos el sábado?

Vale, perfecto.

De verdad, me da igual. Vamos a ver la que queráis vosotros.

Hecho. Yo me encargo de comprarlas.

¿Vamos a ver esa, entonces?

¿Este viernes? Me temo que Pepe no puede...

¿Compras tú las entradas por teléfono?

A mí me da igual. Si yo lo que quiero es veros.

c. **10** Escucha y comprueba tus respuestas.

d. **+** Propón a tus compañeros algún plan (ir al cine, a un concierto, a un espectáculo deportivo, a cenar...) para el próximo fin de semana. Intenta convencerlos para que acepten.

COMUNICACIÓN C
Expresar una intención

- *Había pensado ir al cine.*

Proponer un plan para hacer conjuntamente

- *¿Os apuntáis?*
- *Apúntate, anda.*

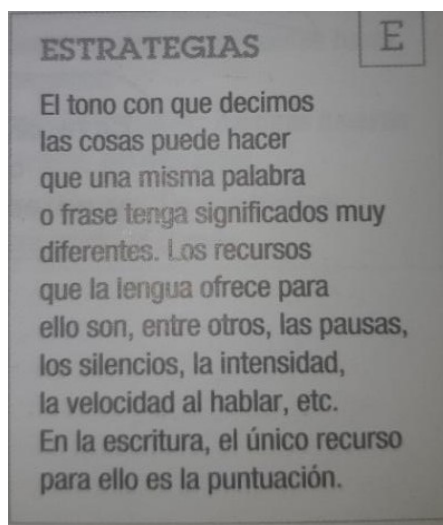
Expresar y preguntar por preferencias

- *¿No preferirías que fuésemos el sábado?*
- *Yo preferiría ir a ver otra película.*

Fuente: manual LenguaViva3 (pág. 27)

¹¹ Datos extraídos del gráfico 2.

A pesar de la mínima presencia de este tipo de actos corteses, se debe destacar la mención, en el manual *Lengua Viva 3*, de información pragmática explícita sobre su uso. En concreto, en la página 38, aparece un cuadro informativo de ‘estrategias’, mostrando como el tono que se emplea puede modificar el significado de una palabra y diferenciando los rasgos de la escritura frente a la oralidad:



Fuente: manual LenguaViva3 (página 38)

- **Interculturalidad: adaptación a la cultura meta y tolerancia a la diferencia**

El papel de la interculturalidad, como ya se ha expuesto, ha sufrido un proceso de reconceptualización, hasta ser considerado uno de los objetos principales en la enseñanza de segundas lenguas. Más incluso si el grupo que conforma la clase es heterogéneo y multicultural, es decir, cada alumno procede de una cultura diferente. Este es el prototipo de alumnado al que está enfocado cada uno de los manuales.

Tras analizar el enfoque que se da a la interculturalidad desde cada manual, se han podido extraer dos conclusiones:

- Atención especial a la enseñanza de la cultura meta, la española. Aunque habría que añadir en este punto el papel trascendental del profesor como ‘mediador cultural’, cada uno de los manuales profundiza en tradiciones culturales, ya sean peninsulares o americanas, y en la influencia de la cultura en la lengua española.
- Adaptación de la cultura de origen a la meta. En los tres manuales y, más especialmente en *En Acción 3*, encontramos un contraste entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura meta. Así, se trabaja el conocimiento entre distintas culturas y se fomenta el aprecio y la tolerancia entre ellas. De hecho, una de las actividades del manual *En Acción 3* (página 113) consiste en comentar, entre todos los alumnos, si han tenido contacto con personas de otras culturas y precisar qué han aprendido de ellas y si han cambiado su opinión previa (estereotipos) de esas culturas:

b. ¿Crees que es cierto lo que te han dicho de esos países? ¿Qué opinan tus compañeros?

- A mí me dijeron que en Argentina la gente es muy amable y que saben disfrutar del tiempo libre.
- ▲ Pues a mí algunas personas me han dicho que era un país con poco interés, pero no creo que sea cierto.

Transmitir informaciones dichas por otros
 Para transmitir informaciones dichas por otros, se puede utilizar esta estructura:
 Me han dicho/contado que + imperfecto
 Me dijeron/contaron que + imperfecto

Si creemos que esa información es cierta, también se puede usar:
 Me han dicho/contado que + presente
 Me dijeron/contaron que + presente

A mí me contaron que España no tenía mucho interés arquitectónico, pero no lo creo. También me dijeron que se come muy bien.

18.a. ¿Has estado en contacto continuado con personas de otras culturas? ¿Con quién y en qué ocasiones? Anótalo en esta tabla.

En tu propio país	En otros países
Compartí un piso con dos libaneses.	Hice un intercambio con una estudiante rusa.

b. Antes de entrar en contacto con esas personas, ¿qué pensabas de sus países y culturas? ¿Ahora piensas lo mismo? Coméntalo con tus compañeros.

- Yo ya sabía que en Rusia había mucha sensibilidad hacia el arte y la literatura, pero allí descubrí que hablar de música clásica, de pintura, de poesía... es bastante habitual.
- ▲ Sí. Y muchos aprenden a tocar un instrumento musical desde pequeños.

c. ¿Qué has aprendido gracias a tus contactos interculturales? Coméntalo con tus compañeros.

- Yo, cuando compartí apartamento con los libaneses, aprendí a comer mejor y, al mismo tiempo, descubrí que algunos hábitos de alimentación de mi país no son muy sanos.

Fuente: manual EnAcción3 (pág. 113)

El desarrollo en estos manuales de hábitos de observación, comparación, reflexión e interpretación sobre la cultura de origen, la cultura meta y el significado que el uso del lenguaje adquiere en ambas resulta esencial para obtener una competencia intercultural y metapragmática. En este punto es necesario el apoyo del profesor, que debe guiar a sus alumnos para evitar que estos hábitos se automaticen y sean mecánicos en lugar de espontáneos.

Por lo tanto, el componente intercultural, aunque no se menciona explícitamente en cuadros informativos, ocupa un papel trascendental en estos manuales, junto al componente lingüístico y comunicativo. De esta forma, aunque podría mejorarse incluyendo más actividades contrastivas entre culturas, la incorporación del componente cultural cumple con una de las pautas establecidas por Cestero (1998:9), al estar “integrado en los programas de las clases de gramática y conversación, aprovechando los contextos situacionales y funcionales”.

Estos manuales ejemplifican la reciente necesidad de potenciar la confluencia existente entre la cultura y el uso de la lengua, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas, debido a la sociedad multicultural y al mundo globalizado y digitalizado en el que nos encontramos.

● Presencia de corpus lingüísticos

Si bien la utilización de corpus orales lingüísticos ha sido catalogada por Cruz Piñol (2012:430) como “una fuente inagotable de información de mucha utilidad para el profesor de español puesto que aportan ejemplos auténticos contextualizados”, apenas son empleados en los tres manuales estudiados.

Únicamente *Aula Internacional 5* incluye en una actividad de la página 15 el trabajo con corpus:

B. Fíjate en las expresiones en negrita. En parejas, contestad las siguientes preguntas.

1. ¿Qué verbo puede ir seguido tanto de participio como de gerundio? ¿Qué significa en cada caso?
2. ¿Qué verbo seguido de la preposición *a* se usa para referirse a "empezar una actividad"?
3. ¿Qué expresan **ponerse** + adjetivo y **quedarse** + adjetivo?

C. Busca en corpus ejemplos de uso de las siguientes expresiones. Luego, comparte con tus compañeros lo que has encontrado y amplía tu lista de ejemplos.

quedarse + participio **quedarse** + gerundio **ponerse a** + infinitivo **ponerse** + adjetivo

Fuente: manual AulaInternacional5 (pág. 15)

En concreto, es una actividad para expresar sentimientos y estados de ánimo y los alumnos deben buscar ejemplos en distintos corpus de expresiones que aparecen en el libro y exponerlos ante los compañeros.

Por consiguiente, en estos manuales no se trabaja el amplio potencial de los corpus en español, que contienen una rica muestra de información gramatical, semántica, léxica y discursiva. El trabajo con corpus permitiría, en el caso de estos libros, trabajar con muestras reales y naturales de lengua, más apropiadas para trabajar el contenido sociopragmático, en lugar de presentar textos elaborados específicamente, ya sean escritos o grabaciones, para el estudio y la enseñanza de la lengua española.

Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido estudiar el tratamiento de los mecanismos de (des)cortesía en ELE. Para ello, primero se ha examinado la trayectoria de estudio de la propia (des)cortesía en español y su aplicación a la enseñanza.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo fue el impulsor del cambio en la concepción de la pragmática, al pasar de ser un elemento excluyente a un elemento complementario del orden lingüístico gramatical, incluyendo así la enseñanza de la variación sociolingüística y también del fenómeno de la cortesía.

Al profundizar en el estudio y el análisis cortesiológico en ELE, se debe tener en cuenta que los actos de habla no son actos aislados, sino que son componentes de actos pragmáticos más amplios. Esto condiciona tanto nuestro análisis, pues no se pueden analizar de manera aislada los actos de habla en los manuales, como la enseñanza de la cortesía en ELE, ya que debe presentarse en función de un contexto de uso determinado y teniendo en cuenta las características socioculturales españolas.

En este estudio se han contabilizado 108 muestras de actos de habla, extraídas de tres manuales actuales de ELE, *Aula Internacional 5*, *Español Lengua Viva 3* y *En Acción 3* para analizar: i) la presencia de la cortesía en manuales de ELE, ii) la metodología con la que se presenta, iii) el vínculo entre interculturalidad y sociopragmática en ELE.

Los actos que incluyen la invasión en el campo del otro, la expresión de la aserción o, en menor medida, las relaciones sociales y afectivas son funciones comunicativas más representadas en estos manuales. Por el contrario, actos como interrumpir (2% de las muestras), prometer (1% de las muestras) o invitar (1% de las muestras) tienen poco tratamiento y desarrollo a lo largo de los manuales estudiados. En estos libros, los actos de habla son presentados con el fin de memorizar sus estructuras lingüísticas, por lo que no se presta atención al contexto comunicativo, olvidando presentar elementos que condicionan el uso de los mecanismos de cortesía, como la

trascendencia del tono, de los matices léxicos, de las nociones culturales y de la intención del hablante.

En cuanto al componente intercultural, es cierto que, en el material didáctico analizado, ocupa un papel trascendental, favoreciendo hábitos de observación, comparación, reflexión e interpretación sobre la cultura de origen y la cultura meta en los alumnos.

Estos manuales ejemplifican la necesidad actual de superar el tradicional enfoque comunicativo fomentando un enfoque etnográfico para trabajar, especialmente, cuestiones sociopragmáticas en ELE. Este enfoque etnográfico parte de la observación de datos concretos, no de generalizaciones explicativas como hacen los libros del alumno de este trabajo, lo que permite extraer conclusiones a los alumnos por sí mismos.

Además, al tratarse de temas relativos a la sociopragmática, no se debe olvidar el papel que juega el profesor en el aula, pues debe ser un vínculo entre la cultura de origen y la cultura meta, normalizando el hecho de poder cometer errores y fomentando el descubrimiento de una nueva cultura, para evitar así la creación de estereotipos y el choque cultural. Los numerosos corpus sobre el español nos sirven para incorporar en clase muestras de interacciones reales, fundamentales para el estudio de la (des)cortesía, y para incluir elementos interculturales a través de diferentes formas para gestionar y resolver conflictos, superando barreras tanto verbales como no verbales.

Este trabajo pretende ser una aportación a los estudios de pragmática en ELE, a través de la presentación de una secuencia didáctica y el estudio de tres manuales actuales. Los resultados aquí expuestos se corresponden únicamente con los libros que componen el corpus de estudio de este trabajo, por lo que no son suficientes para generalizar sobre el papel de la (des)cortesía en ELE. Solo estudios más amplios, que abarquen un número mayor de materiales didácticos y de actividades, ayudarán a consolidar las observaciones aquí realizadas y a completar la descripción del papel de la (des)cortesía en la enseñanza del español como segunda lengua.

Fuentes primarias analizadas

- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2014): *Aula Internacional 5*, Barcelona: Difusión.
- GAÍNZA, A., GINÉS, I., MARTÍNEZ, M. D. y ORDEIG, I. (2008): *Español lengua viva 3*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.
- VERDÍA, E., FONTECHA, M., FRUNS, J., MARTÍN, F. y VAQUERO, N. (2007): *En acción 3*, España: enClave-ELE.

Bibliografía

- ALBELDA, M. (2005): “El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular” en Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo, pp. 93-118.
- ALBELDA, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- ALONSO-CORTÉS, M. D., GARRIDO, M. C. y VILLAYANDRE, M. (2001): “Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de E/LE” en *actas ASELE XI*, pp. 733-742.

- ALONSO RAYA, R. (1998): "Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones metodológicas" en actas ASELE I, pp. 43-52.
- ARNDT, H. y JANNEY, R. W. (1985): 'Politeness revisited: Cross modal supportive strategies'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 23(4), pp. 281-300.
- BARROS, M. J. (2011): "La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus" en actas ASELE XXI, pp. 213-224.
- BARROS, P. (2005): "La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas". En MONTROYA, I. M. (Coord.), *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, pp. 9-29.
- BARTOL MARTÍN, E. (2017): La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral disponible en: <<https://gredos.usal.es/handle/10366/137270>> [5 sept. 2018]
- BOLÍVAR, A. (2010): "Ideologías y variedades de descortesía" en Hernández Flores et al. (eds.) (2010), pp. 31-56.
- BRAVO, D. (2005): "Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la cortesía comunicativa" en Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo, pp. 21-52.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (1995): "Los intensificadores en la conversación coloquial". En A. BRIZ GÓMEZ et al. (eds) *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*. Zaragoza, Libros Pórtico, pp. 13-36.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación". En BRAVO, D. y A. BRIZ (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 67-93.
- BRIZ, A. (2006): "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE". En Instituto Cervantes de Múnich (Ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Munich: Instituto Cervantes, pp. 227-255.
- BRIZ, A. (2007): "Atenuación y cortesía verbal en España y en América. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático", en HERNÁNDEZ ALONSO, C. y CASTAÑEDA SAN CIRILO, L. (eds.). *El español de América: actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*. Valladolid: Diputación de Valladolid, pp. 31-66.
- BRIZ, A. (ed.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Valencia: Libros Pórtico.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness: some universals in language usage*. Studies in interactional sociolinguistics, 4. Cambridge: University Press.
- BUTTJES, D. y BYRAM. (eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CAFFI, C. y JANNEY, R. (1994): Towards a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*. 22, pp. 325-373.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" en *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

- CESTERO, A. M. (1998): “El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras”, CESTERO, A. M. (coord.) *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen, pp. 7-17.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [15 sept. 2018]
- CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- CRUZ, O. Y OJEDA, D (2006): “Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor” en actas *ASELE XVI*, pp. 222- 228.
- EELLEN, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- ESCANDELL, M. V. (1996): “Los fenómenos de interferencia pragmática” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, pp. 95-109.
- FRASER, B. (1980): Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*. 4/4, pp. 341-350
- FRASER, B. (2001). The form and function of politeness in conversation. En K. BRINKER et al. (Eds.). *Text-und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschnung*, Berlin-New York: De Gryuyter, pp. 1406-1425.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual; essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Anchor books.
- GRANDE, F. J. (2006): “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales” en actas *ASELE XVI*, pp. 332-342.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole y Morgan (eds.) (1975), pp. 41-58.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (2003): “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española” en Bravo (ed.) (2003), pp. 60-70.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg: Institut for Sprog Internationale Kurturstudier, Aalborg Universitet.
- IGLESIAS RECUERO, S. (2001): Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión. *Oralia*. 4, pp. 245-298.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm> [15 sept. 2018]
- KÁDÁR, D. Z. / MILLS, S. (2013): ‘Rethinking discernment’. *Journal of Politeness Research*, 9(2), pp. 133-158.
- LAKOFF, R. (1973): "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Papers of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 345-356.
- LANDONE, E. (2009): *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Bérghamo: Peter Lang.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Edimburgo: Longman.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2001): “Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español”, en MONTOYA. M. I. (ed.): *La lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad, pp. 55-74
- MILLS, S. (2003): *Gender and politeness* Cambridge: Cambridge University Press.

- MILLS, S. (2011): “Discursive Approaches to Politeness and Impoliteness”. En *Linguistic Politeness Research Group*. Berlin-New York: De Gruyter.
- MURILLO, J. (ed.) (2005): Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas. *Actas del II coloquio internacional del programa EDICE*. Estocolmo – Costa Rica. <en línea: <http://edice.org/>> [15 sept. 2018]
- NÍKLEVA, D. G. (2009): “La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos” en *Marco ELE*, 9.
- PÉREZ-CORDÓN, C. (2008): “Un sencillo acercamiento a la pragmática” en *redELE*, 14.
- PLACENCIA, M. E. Y GARCÍA, C. (2011): “Estudios de variación pragmática (sub)regional en español: visión panorámica” en GARCÍA y PLACENCIA (eds.), pp. 29-54.
- PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco/Libros.
- SÁNCHEZ CASTRO, M. (2007), *Contrastes. Español para hablantes de alemán*. Madrid: SGEL.
- SCOLLON, R. Y SCOLLON, S. W. (1995): *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1979): *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- SPENCER-OATEY, H. (2003): “Developing a framework for non-ethnocentric ‘politeness’ research”, en BRAVO, D. (ed.) (2003), pp. 86-97.
- TANNEN, D. (1994): *Gender and Discourse*. Nueva York-Oxford, Oxford University Press.
- TERKOURAFI, M. (2005): “Beyond the micro-level in politeness research”, *Journal of Politeness Research*, 1 (2), pp. 237-263.
- VERSCHUEREN, J. (1999): *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- WATTS, R. J. (2003): *Politeness*. Cambridge University Press.
- ZIMMERMAN, K. (2003): “Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español” en BRAVO, D. (ed.) (2003), pp. 47-59.

Lazos afectivos en aprendientes arabófonos de español

Affective Links in Arabic-speaking Learners of Spanish

Inmaculada Santos de la Rosa
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Inmaculada Santos de la Rosa es profesora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Doctora en Filología Hispánica, se doctoró en julio de 2017 en la Universidad de Sevilla con la tesis: La enseñanza del español en fines específicos: el contexto etnolingüístico arabófono. Forma parte del grupo de investigación IHDEA (HUM-927). Desde 2008 se dedica a la enseñanza de ELE. Ha sido lectora de español MAEC-AECID en la Universidad Mohamed Ben Ahmed en la ciudad de Orán (Argelia), además de colaboradora externa del Instituto Cervantes en los centros de Damasco y Orán. También ha impartido clases en la Universidad de Sevilla y en la de la Rioja.

Resumen

Uno de los reclamos más habituales a la hora de plantear el estudio del español es argumentar que iniciarse en este idioma será ventajoso para el aprendiente ya que le proporcionará nuevas perspectivas laborales. Por ello, incluirla como lengua adicional es una opción muy interesante para enriquecer un currículo y así tener más posibilidades de una mejora profesional. Sin embargo, existe una porción de la sociedad árabe que elige estudiar español como una posibilidad de enriquecimiento personal. El alumno se siente atraído por la lengua movido por una serie de sentimientos positivos que lo refuerzan en esta preferencia. En este trabajo, a través de testimonios recopilados de un estudio de campo elaborado para la tesis doctoral *La enseñanza del español en fines específicos: el contexto etnolingüístico arabófono* (Santos de la Rosa 2017), se muestran diversos estímulos que afectan a la elección de la lengua española frente a otros idiomas. Aunque se sospeche siempre unos intereses fundamentalmente laborales, en realidad más de un tercio de los estudiantes tratados albergan una motivación no estrictamente pragmática.

Abstract

At the time of proposing the study of a language such as Spanish, one of the usual appeals is that initiating in the language will be advantageous and will provide the student with new job options. Therefore, including it as an additional language is a very interesting solution to enrich a curriculum and thus have more chances of a professional improvement. However, there is a portion of the Arab society that chooses to study Spanish as a possibility of personal enrichment. The student is attracted by the language

moved by a series of positive feelings that reinforce this preference. In this work, through testimonies collected from a field study prepared for the doctoral thesis *Teaching Spanish in specific purposes: the ethno-linguistic Arabic context* (Santos de la Rosa 2017), the various stimulations that affect the choice of the Spanish language. Although a fundamental labor motivation is always suspected, in reality more than a third of the students treated have a motivation that is not strictly pragmatic.

Palabras clave

Alumno árabe, español como segunda lengua, motivaciones positivas, lazos afectivos

Keywords

Arab student, Spanish second language, positive motivations, affective ties

Introducción

Las lenguas son vehículos de comunicación que se adaptan a las situaciones requeridas. A veces, vienen marcadas por la enorme competitividad profesional causada por la globalización económica, que afecta directamente al contenido de cada currículo. Sin embargo, en ocasiones, una motivación afectiva hacia una lengua o cultura determinada juega un papel igualmente importante que la necesidad del engrosamiento curricular.

Ya en su reflexión sobre dónde residía el verdadero triunfo del aprendizaje de idiomas, Stevick (1980) hizo referencia a dos puntos de acceso que surgen de la propia aula: lo que ocurre dentro de la clase y lo que sucede entre las personas que interactúan en ella. Sin embargo, qué sucede cuando ese refuerzo positivo lo provoca la relación entre el alumno y algo que lo asocie a una lengua determinada, es decir, la atracción que puede despertar un idioma a través de estímulos positivos de diferentes orígenes como la vinculación familiar a un país determinado donde se habla esa lengua, la admiración hacia un artista, escritor o deportista de un determinado lugar, etc.

Un sector de la población se acerca a centros de lenguas para adquirir el español movido por sentimientos favorables hacia los hablantes, la cultura o hacia algunas implicaciones que conlleva el idioma. Una actitud positiva hacia la lengua meta permite un mayor *input* en el proceso de adquisición de esta lengua (Krashen 1982). Este hecho convierte a estos aprendices en un porcentaje de alumnado fiel que afronta el estudio de manera más receptiva.

Hoy contamos con relevantes estudios que se centran tanto en los distintos factores individuales como en lo que sucede entre el binomio profesor/alumno¹. Sin embargo, en este trabajo se va profundizar en una tercera vía que influye en el estudio de una lengua de manera positiva: las circunstancias personales y sentimientos íntimos que hacen a una persona decidirse por un idioma como opción de aprendizaje; para ello, esta investigación se centra en el caso de los estudiantes árabes de lengua española.

Motivaciones para aprender español

El mundo árabe y la lengua española tienen una larga trayectoria de entrelazamiento cultural, político y social en ambas direcciones. La presencia de componentes españoles

¹ Para ampliar información sobre estudios enfocados al ámbito afectivo en el aprendizaje de una lengua pueden consultar, entre otros, a Dewaele y MacIntyre (2014), Dewaele, Witney, Saito y Dewaele, (2017) o Arnold (2000).

en distintos territorios ha dejado una impronta de diverso calado; en muchos casos se rastrea hasta hoy a través de una influencia lingüística y cultural latente o manifiesta (Utray Sardá 1981).

Desde mediados del siglo pasado, países como Egipto, Irak, Siria, Marruecos o Argelia abrieron centros culturales hispánicos que posteriormente desembocarían en sedes del Instituto Cervantes (IC). Dependiendo de las circunstancias de cada país, en mayor o menor medida, han intentado seguir manteniendo el contacto con la lengua española —viajes, contactos educativos, etc.—, pese a las carencias o a las vicisitudes políticas que en ellos han ocurrido². España posee vínculos históricos directos con algunos de ellos y este hecho trae como consecuencia la insistencia de cierta parte de la sociedad autóctona a no perder esa conexión al considerarla positiva.

Hay circunstancias comunes entre estos distintos países que hacen que la balanza se incline hacia la adquisición de la lengua española en detrimento de otros posibles idiomas. Cuando una persona decide aprender español en un país árabe, no siempre se ve empujado a hacerlo por un motivo laboral; un amplio sector del alumnado lo estudia como *terapia de ocio*. Ciertas zonas carecen de programas de entretenimiento y cultura; de esta forma, para muchas personas con inquietudes es una vía para formarse culturalmente y relacionarse con otras de su edad para compartir intereses comunes.

Para ejemplificar esta situación podemos observar el resultado del siguiente gráfico³. En él se presentan tres posibilidades que impulsan la adquisición de la lengua española por parte de alumnos arabófonos de diferentes nacionalidades:



Figura 1. Cuantificación de los resultados (Santos de la Rosa, 2017: 234).

- **Docencia:** El treinta y siete por ciento de los estudiantes preguntados eligieron esta alternativa. Habían optado por la adquisición de la lengua española para aplicarlo a sus estudios universitarios, así como una herramienta docente de trabajo. Los aprendices tienen como objetivo una formación lingüística que está tangencialmente relacionada con una salida profesional en el ámbito educativo. Este enfoque ostenta una perspectiva intranacional asociada a un trabajo estable y prestigioso.

² Por ejemplo, después de que el Instituto Cervantes de Damasco (Siria) se cerrara en 2011, profesores colaboradores que impartía clase en el centro abrieron el Centro Hispánico de Damasco donde han continuado con su labor hasta la actualidad.

³ Estos datos pertenecen a Santos de la Rosa (2017). Para el desarrollo de esta investigación se hizo un estudio cuantitativo en el que se recopiló información de 337 estudiantes de diferentes nacionalidades como Argelia, Egipto, Marruecos, Mauritania, Líbano, Siria y Jordania.

- **Específico:** El treinta y dos por ciento de los alumnos preguntados eligieron esta opción. Estos resultados globales consienten afirmar que, para una parte de los estudiantes, sus metas profesionales son un incentivo para estudiar español relacionado con un sector específico y profesional que, con frecuencia, les saca del ámbito de su país o, cuando menos, les permite establecer relaciones con el exterior. Estos sectores podrían ser el comercio, el turismo o como personal local dentro de las diferentes embajadas hispanas establecidas en el país.
- **Otros:** Esta opción que nada tenía que ver con una intención laboral fue elegida por el treinta y un por ciento de los alumnos a los que se les preguntó. Es significativo el número tan elevado de estudiantes que manifestaron otro tipo de causa desvinculada con el mundo profesional. En estas respuestas residían una serie de implicaciones que se analizarán a continuación de manera sintética⁴ (Figura 2).



Figura 2. Estímulos positivos para alumnos arabófonos.

Los sentimientos positivos que acercan a los aprendices arabófonos de español al idioma pueden estar basados en imágenes atractivas de la cultura hispánica y latina, así como en temas recurrentes relacionados con distintas aficiones como el fútbol, viajar, la literatura, la música, etc. Para comprender la importancia y centralidad de estos temas, cada ítem será desarrollado y acompañado de ejemplos provenientes de diversos testimonios de aprendientes de diferentes países árabes⁵.

1. Vínculos históricos

Se considera mundo árabe a los veintitrés países que forman parte de la Liga de Estados Árabes fundada el 22 de marzo de 1945. De todos esos países, España posee nexos históricos directos con algunos de ellos:

⁴ Se señalarán los factores más destacados debido a la concreción de este trabajo.

⁵ Los distintos testimonios de los alumnos pertenecen a dos cuestionarios realizados para diferentes investigaciones, por un lado, para el Trabajo Fin de Máster (Santos de la Rosa 2011) donde el objeto de estudio fueron alumnos del Instituto Cervantes de Damasco (Siria) y, por otro lado, para la Tesis Doctoral (Santos de la Rosa 2017) donde los estudiantes provenían de centros de Argelia, Egipto y Mauritania, entre otros.

- Marruecos (el protectorado español⁶ o, siglos antes, la presencia en España de almorávides y almohades⁷).
- Argelia (emigración española⁸, el encarcelamiento de Cervantes⁹).
- Siria (origen de la dinastía Omeya¹⁰).

Generalmente, los lazos históricos que unen a España y a países árabes en mayor o menor medida, no proyectan una connotación negativa. Muchos factores los aproximan, entre otros:

- Restos históricos bien conservados en varias ciudades españolas.
- La lengua contiene palabras de origen árabe.
- Durante ocho siglos existió en España un gobierno musulmán (Emirato, Califato, Reino de Taifas, Almohades, Almorávides).

Estas circunstancias hacen que se fomente ese sentimiento positivo que trasciende al interés por el aprendizaje de la lengua. En este sentido, frente a otras culturas e idiomas, se asocia la imagen del español a la del hermano ya que, independientemente del escenario histórico, ambas culturas se han mezclado y convivido.

En una poesía del autor sirio Nizar Qabbani recogida por Martínez Montávez (1992:15), se puede apreciar la emoción que envuelve al poeta al visitar las calles de Córdoba y ejemplificar ese sentimiento de hermandad:

⁶ El protectorado español, es la figura jurídica aplicada a una serie de territorios de Marruecos (con capital en Tetuán) según los acuerdos franco-españoles firmados el 27 de noviembre de 1912. España ejerció un régimen de protectorado hasta el año 1956 (salvo en la zona sur, que se administraba unida al Sahara español hasta el 1958). Para ampliar información sobre este periodo histórico véase a Alcaraz Cánovas (2009), Morales Lezcano (1986) (1998) Salas Larrazábal (1992) y Villanova (2004).

⁷ Son dinastías bereberes procedentes del Magreb. Instauraron en la ciudad de Marrakech su capital. Ante la situación política que se vivía en al-Andalus durante los reinos de Taifas (siglos XI-XII), fueron llamados por los reyes de Taifas para hacer frente común contra los monarcas cristianos. Finalmente, los almohades depusieron a los reyes de taifas y asumieron el poder. Para ampliar información sobre estas dinastías véase Viguera et al. (1996) y Abboud et al. (1996).

⁸ A lo largo de la historia de España, la población ha vivido varios periodos en los que ha optado por emigrar a Argelia, concretamente a la ciudad de Orán y alrededores. La ciudad argelina fue conquistada por el cardenal Cisneros en 1509 y se mantuvo en poder español hasta 1792. Uno de los primeros contactos de esa emigración fue en el siglo XVI, cuando en 1609 se produjo la expulsión de los moriscos de la Península Ibérica. Fueron transportados a Orán desde donde posteriormente serían repartidos entre las diferentes ciudades musulmanas. Siglos después, ante la inestabilidad económica y política que vivía España, muchos españoles emigraron a la zona otra vez a mediados del siglo XIX y principios del XX. Orán (denominado *Oranesado* durante los años 1830-1930), se convirtió en una ciudad española en la Argelia francesa. Fueron muchos los que se instalaron en estas tierras llegando a duplicar la población española a la de origen francés. Para ampliar información sobre la situación de la emigración española en Argelia véase, por ejemplo, González Beltrán y González Beltrán (2006), Garrido Cobo (2006), Latroch (2014) y Vilar Ramírez (1989).

⁹ Durante el regreso desde Nápoles a España, una flota turca apresó a Miguel de Cervantes el 26 de septiembre de 1575. Fue capturado y llevado a Argel donde estuvo encarcelado durante 5 años, hasta el 19 de septiembre de 1580 que fue liberado después de pagar una suma de dinero por su rescate. Tanto en Argel como en la ciudad de Orán existen lugares señalados donde la población sigue narrando la vinculación de ese espacio con Cervantes. Para completar información sobre la época argelina de Cervantes, véase Fernández de Navarrete (1819), Lucía Megías (2015) y De Haedo (1927).

¹⁰ El primer emir independiente de Córdoba, Abdel Rahman I fue un príncipe de la dinastía omeya que provenía originariamente de la ciudad de Damasco. En su huida tras el asesinato de su familia a manos de la dinastía Abbasi, se instaló en la Península Ibérica en el año 756. Este hecho provocó que, pese a los años transcurridos, la población siria siga considerando que los españoles poseen un pasado común que comparten de manos de la historia andalusí. Para ampliar información sobre estos hechos véase Ghejbe (1980) y Watt (2013).

Por la calles de Córdoba,
 a menudo,
 me he metido la mano en el bolsillo
 para sacar la llave de mi casa
 en Damasco...
 Las aldabas de cobre de las puertas.
 Las macetas de dalias y de lilas,
 las albercas del centro, como la pupila de la casa,
 los jazmines que trepan por la alcoba
 y nos caen por encima de los hombros,
 la fuente, que es la niña mimada de la casa,
 y canta sin descanso.
 Y arriba, las alcobas,
 - ¡oh, qué gratos refugios de frescor!-
 Todo,
 todo el mundo dichoso y perfumado
 que rodeó mi infancia de Damasco,
 me lo he encontrado aquí...

Estas ideas laten en la percepción y los sentimientos de muchos alumnos –tanto si han viajado a España como si no– porque el concepto de proximidad cultural está extendido socialmente. Esto hace que el alumno árabe se acerque con cariño a la lengua española (independientemente de si la necesitan también para un fin concreto). En cierto modo, el alumno siente el español como suyo. Leer citas del Corán en algunos edificios históricos muy bien conservados en muchas ciudades española o reconocer palabras que se asemejan a su lengua cimientan unos lazos sentimentales que vinculan a una determinación del aprendizaje igual de motivador que una necesidad laboral.

Una evidencia de este estímulo está reflejada en distintos testimonios¹¹ de estudiantes oraneses del IC (Tabla 1) que muestran el motivo común en la elección de español como LE a través de los lazos históricos y cómo el recuerdo sigue vigente a pesar del paso del tiempo:

Testimonio de una alumna argelina del IC de Orán (Argelia)	«razón histórica: España es el único país de Europa que tiene ocho siglos de historia árabe - Por eso hay muchas motivaciones psicológicas, sociales, culturales que hacen de España un país próximo para los argelinos»
Testimonio de un alumno argelino del IC de Orán (Argelia)	«Porque me gusta España árabe también»
Testimonio de un alumno argelino del IC de Orán (Argelia)	«mi gusta por que mi abuelo sabe de pequeño con vecinos españoles»

Tabla 1. Testimonios de estudiantes árabes de español

En efecto, esta proximidad actúa como elemento que moviliza vínculos afectivos de aprendizaje y refuerza la motivación hacia la adquisición del español frente a otras posibles alternativas de segundas lenguas.

2. El fútbol

Este punto suele ser uno de los reclamos más atractivos para el público joven y, aunque parezca superficial, no hay que desestimarlos en absoluto como incentivo para el

¹¹ Se van a transcribir los testimonios tal y como fueron expresados por los estudiantes.

aprendizaje de una lengua. En muchos países árabes, equipos como el Real Madrid o el Fútbol Club Barcelona cuentan con seguidores incondicionales de ambos sexos. Además, en estos últimos años, el fútbol español ha estado de enhorabuena. Tanto los clubes de este deporte como la selección nacional, han formado parte de la vanguardia deportiva a nivel mundial. Este hecho ha favorecido que en muchas personas se haya despertado un interés por el conocimiento del español, y como consecuencia, por la cultura y la geografía; todo ello para seguir a sus ídolos. Por ejemplo, hay seguidores de un cierto equipo que quieren conocer más a su jugador preferido siguiendo sus comentarios a través de las redes sociales y conociendo un poco más su biografía.



Figura 3. Captura de un comentario de Facebook de un alumno argelino.

Para ejemplificar el refuerzo positivo del balompié, los siguientes testimonios (Tabla 2) de estudiantes sirios del IC de Damasco muestran el motivo común en la elección de español como LE a través dicho deporte:

Testimonio de un alumno sirio del IC de Damasco (Siria)	«porque me gusta españa mucho y me gusta el equipo de real madrid»
Testimonio de un alumno sirio del IC de Damasco (Siria)	«En primero porque Quería trabajar en las relaciones internacionales Segundo porque me encanta Real Madrid»
Testimonio de un alumno argelino de la Universidad Mohamed Ben Ahmed (Argelia)	«Porque me gusta el fútbol, y me gusta español»
Testimonio de un alumno egipcio del IC de El Cairo (Egipto)	«Porque me gusta saber lenguas. me gusta el equipo de futbol de Barcelona (FCB). es una lengua muy bonita tambien»

Tabla 2. Testimonios de estudiantes árabes de español

Actualmente, este deporte se ha convertido en un banco de recursos muy atractivo del que el docente se puede abastecer, porque es bien recibido por ambos sexos y es una fuente continua de noticias ya que constantemente es tema de actualidad por diferentes motivos.

3. La literatura y música

Una motivación asociada a la dimensión literaria y musical también está presente en algunas respuestas. Tanto España como Latinoamérica gozan de un amplio abanico cultural que colma todas las artes. Los autores hispanos internacionalmente conocidos despiertan curiosidad entre los estudiantes de español del mundo árabe. Esto hace que estudiar la lengua para leer literatura o escuchar música sea una opción recurrente. En estos ejemplos (Tabla 3) vemos como lo indican estudiantes argelinos y una alumna egipcia del IC del Cairo.

Testimonio de un alumno argelino del IC de Orán (Argelia)	«para poder leer español»
Testimonio de un alumno del IC de El Cairo (Egipto)	«Por que me gusta la cultura española y de america latina y me gusta la musica latina»
Testimonio de una alumna argelino del IC de Orán (Argelia)	«Como Complemento d mi cultura».
Testimonio de una alumna argelino del IC de Orán (Argelia)	«para viajar y escuchar la canción».

Tabla 3. Testimonios de estudiantes árabes de español

4. Relaciones sociales

Para cierto porcentaje de estudiantes, los lazos familiares les unen con hablantes (nativos o no) de español y surge en ellos la atracción por el idioma al mantener contacto y visitarlos al menos una vez al año, ya que la conexión familiar es un pilar fundamental dentro de cualquier sociedad árabe. Además, gracias a las redes sociales, muchos alumnos entablan amistades con hispanohablantes, forjando así una relación que les empuja a un mayor interés en el conocimiento del idioma para una correcta comunicación entre ellos. Así lo expresan estudiantes universitarios argelinos y una alumna del IC del Cairo (Tabla 4).

Testimonio de una alumna de la Universidad Mohamed Ben Ahmed (Argelia)	«Para poder hablar con mi marido (y su familia) que es Hispano-Argelino»
Testimonio de una alumna egipcia del IC de El Cairo (Egipto)	«to Communicate wiTh My family»
Testimonio de una alumna del IC de Orán (Argelia)	«para hablar con mis amigas españoles»
Testimonio de un alumno del IC de Orán (Argelia)	«Para entender y hablar con mis amigos espanoles»
Testimonio de un alumno del IC de Orán (Argelia)	«para facilitar mi trabajo con españoles y porque quiero hablar en español con mi padre que es un traductor»
Testimonio de una alumna de la Universidad Mohamed Ben Ahmed (Argelia)	«me gusta hablar español y aprender la lengua para puedo visitar españa y hablar con mis amigas españoles»
Testimonio de una alumna de la Universidad Mohamed Ben Ahmed (Argelia)	«Necesito el español también para viajar y comunicar con los españoles, aunque no lo necesito lo aprendo por placer y por amor. Es mi lengua preferida»

Tabla 4. Testimonios de estudiantes árabes de español

Como he mencionado anteriormente, en ciertas zonas carecen de programas de entretenimiento. El aislamiento de la vida diaria en ciertos grupos (especialmente mujeres) y las escasas posibilidades de socialización pueden llegar a ser frustrantes. Entablar amistades, o mantener el contacto con la familia a través de las redes se convierte en una

ventana al mundo donde poder relacionarse socialmente con personas con las que compartir intereses comunes. La lengua no deja de ser una herramienta de comunicación que nos permite aproximarnos a más personas y abrirnos una ventana al mundo.

Conclusión

Mi experiencia como docente en el mundo árabe y las investigaciones realizadas me permiten concluir que, aunque se sospeche siempre una motivación fundamentalmente laboral, en realidad los resultados indicaron que más de un tercio de los estudiantes consultados albergaban una motivación no estrictamente pragmática.

Cuando un aprendiente decide estudiar español, ya sea movido por la simple afición a estudiar en su tiempo libre, como por una situación relacionada con el presente o el futuro laboral, al final lo hace por un motivo concreto. Esa curiosidad se centra en diversas circunstancias que traen como consecuencia que se despierte el interés por el estudio de la lengua española por parte de alumnos árabes. Por ello, es importante para el enseñante detectar esta razón intrínseca que moviliza y mantiene activo el proceso de aprendizaje.

Este interés por la lengua lo generan diferentes motivos más lúdicos gracias al amplio abanico hispano de posibilidades que actualmente hacen atractiva la lengua, ya sea de manos del deporte, la música, literatura, etc. No hay que olvidar que un sector del alumnado escoge la adquisición de la lengua española por un enriquecimiento personal sin expectativas profesionales.

De una manera general, en el imaginario árabe no hay una imagen hostil que enturbie el interés por la lengua lo cual beneficia la demanda del aprendizaje. La relación existente entre diferentes países pertenecientes al mundo árabe y España se remonta a muchos siglos atrás. Al convivir España con un pasado árabe se le considera más como un país hermano que como uno enemigo. Este hecho –junto a diversas situaciones donde España o la lengua están involucradas– hace que los alumnos se acerquen a los centros para aprender el español.

Todas estas informaciones que nos han aportado los propios aprendientes son valiosas ya que determinan algunos factores que movilizan a un sector importante de los estudiantes. Cada situación de aprendizaje es diferente y, por lo tanto, es casi imposible que los manuales publicados se ciñan perfectamente a las expectativas de cada estudiante, independientemente, de la motivación que les empuje a estudiarlo. Sin embargo, sería muy productivo invertir en la elaboración de materiales para cubrir destrezas y necesidades concretas relacionadas con este tipo de intereses mostrados por los alumnos, así como, diseñar una programación de diferentes cursos donde cualquiera de estas opciones planteadas sean las protagonistas.

Prestar atención a los diferentes motivos expuestos no deja de ser productivo tanto para las instituciones que adquirirán y mantendrán a un número importante de aprendices como para los propios estudiantes, ya que la elección de la lengua española frente a otras posibles alternativas de segundas lenguas ayuda al aprendiente de manera positiva: iniciarse en español será ventajoso y le proporcionará un abanico de nuevas opciones que no sólo se podrán aplicar en el ámbito laboral sino también en el personal.

Referencias bibliográficas

ABBOUD, Soha *et al.*, 1996. “Los almorávides”. *Cuadernos de Historia* 16, nº. 56. Madrid: Historia 16. ISBN 8476792867.

ALCARAZ CÁNOVAS, Ignacio, 2009. *Españoles y marroquíes en el protectorado: historia de una convivencia*. Madrid: Catriel. ISBN 9788487688300.

ARNOLD, Jane, 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. ISBN 9788483230770.

DE HAEDO, Diego, 1927. *Topografía e historia general de Argel*. Madrid: Sociedad de bibliófilos españoles.

DEWAELE, Jean-Marc y MACINTYRE, Peter D., 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, nº. 4, pp. 237-274. [Consulta: diciembre de 2018]. Disponible en: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3941/3990>

DEWAELE, Jean-Marc et al., 2017. Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: the effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, no. 6, Vol. 22, pp. 679-697. ISSN 1362-1688.

FERNÁNDEZ DE NAVARRETE, Martín, 2005. *Vida de Miguel de Cervantes Saavedra*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. ISBN 8497470803.

GARRIDO COBO, David, 2006. El oranesado: la herencia africana de Cisneros. *Clío: Revista de historia*, no. 58, pp. 58-64. ISSN 1579-3532.

GHEJNE, Anwar, 1980. *Historia de la España musulmana*. Madrid: Cátedra. ISBN 8437602254.

GONZÁLEZ BELTRÁN, Helia y GONZÁLEZ BELTRÁN, Alicia, 2006. *Desde la otra orilla: Memorias del exilio*. Elche: Frutos del Tiempo. ISBN 9788488170736.

KRASHEN, Stephen, 1982. *Child-Adult Differences In Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. ISBN 9780883772065.

LATROCH, Djamel, 2014. Españoles en el oranesado (1830-1920): Emigrantes españoles en el oeste argelino. *Hesperia culturas del Mediterráneo*, nº. 18, pp. 12-26. ISSN 16988795.

LUCÍA MEGÍAS, José Manuel, 2015. *La juventud de Cervantes: una vida en construcción*. Madrid: EDAF. ISBN 9788441436169.

MARTÍNEZ MONTÁVEZ, Pedro, 1992. *Al-Andalus: España, en la literatura árabe contemporánea*. Málaga: Ed. Arguval. ISBN 8486167647.

MORALES LEZCANO, Víctor, 1998. *El final del protectorado hispano-francés en Marruecos: el desafío del nacionalismo magrebí (1945-1962)*. Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos. ISBN 8492011041.

MORALES LEZCANO, Víctor, 1986. *España y el norte de África el Protectorado en Marruecos; (1912-56)*. Madrid: U.N.E.D. ISBN 9788436219920.

SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada, 2017. *La enseñanza del español en fines específicos: el contexto etnolingüístico arabófono*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64024>

SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada, 2011. *Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos*. Trabajo fin de máster. Sevilla: Universidad de Sevilla.

SALAS LARRAZÁBAL, Ramón, 1992. *El protectorado de España en Marruecos*. Madrid: MAPFRE. ISBN 9788471002211.

STEVICK, Earl W., 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. ISBN 9780883771471.

UTRAY SARDÁ, Francisco, 1981. Un enlace de culturas: relaciones de España con los países árabes, *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español Año XIV*, nº. 24, pp. 31-43. [Consulta: diciembre de 2018]. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95493/00820093002542.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VIGUERA, M^a Jesús *et al.*, 1996. “Los almohades”. *Cuadernos de historia 16*, nº. 65. Madrid: Historia 16. ISBN 8476792867.

VILAR RAMÍREZ, Juan Bautista, 1989. *Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914)*. Murcia: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. ISBN 9788476841372.

VILLANOVA, José Luis, 2004. *El protectorado de España en Marruecos: organización política y territorial*. Barcelona: Bellaterra. ISBN 9788472902596.

WATT, Montgomery, 2013. *Historia de la España islámica*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 9788420674551.

La enseñanza del léxico del español para alumnos de nivel C1 sobre interacciones orales en el médico

The Teaching of Spanish Lexicon for Students of C1 Level in Relation to Oral Interactions with a Medical Doctor

Jingyuan Hu
Universidad Sun Yat-sen
huji73@mail.sysu.edu.cn



Jingyuan Hu es doctora en Lengua Española y su Literatura por la Universidad Complutense de Madrid, máster universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por esta misma universidad y licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Anhui, China. Actualmente trabaja como profesora en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Sun Yat-sen de Cantón, China. Su línea de investigación gira en torno a la derivación apreciativa, morfología, pragmática y la enseñanza del español a estudiantes chinos.

Resumen

En este artículo se pretende proporcionar a los estudiantes de nivel C1 la competencia léxica para desenvolverse en una situación comunicativa paciente-médico. El léxico de la salud y de la medicina pertenecen al ámbito profesional y su complejidad requiere propuestas didácticas centradas en el español para fines específicos (EFE). La presencia de dicho contenido en el Plan curricular de Instituto Cervantes (PCIC) no es desdeñable, pero su enseñanza ha sido insuficientemente atendida en la práctica docente y en los manuales de ELE. En nuestro trabajo, proponemos enseñar unidades léxicas en lugar de palabras sueltas mediante principalmente dos estrategias: (1) la relación de los vocablos y (2) su adecuada aplicación en un contexto dado. Concretamente, por un lado, se dan estrategias metodológicas como establecer mapas conceptuales para organizar y entrelazar las terminologías de manera sistemática y significativa; por otro lado, se crean y se aplican diálogos (dramatización) para practicar el léxico centrado en mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral de los alumnos, lo que les permite entablar conexiones entre el mundo real y el aula. Además, a partir de un texto, se pretende llamar la atención de las actividades enfocadas a la pragmática y al contraste cultural.

Abstract

This article aims to provide C1 level students of Spanish with the lexical tools necessary for clear communication during patient interactions with medical professionals. Student mastery of complex lexicon related to healthcare and medical services requires didactic proposals focused on the utilization of Spanish for specific purposes. Said medical content does appear in the curriculum of Cervantes Institute, but has been insufficiently

addressed in relation to the teaching practices provided by manuals devoted to teaching Spanish as a foreign language. In this paper, we argue for the importance of teaching lexical units instead of single words, a methodology here organized under two strategies: (1) the study of relationships between related words, and (2) the study of the proper application of said words in a given medical context. On the one hand, this paper examines methodological strategies that can be used both to organize and to intertwine terminologies in a systematic and meaningful way, e.g. conceptual maps. On the other hand, this paper argues for the use of dialogues (dramatization) in order to practice medical lexicon focused on improving students' listening comprehension and oral expression, a pedagogical strategy which allows students to establish connections between the real world and the classroom. In addition, this paper will analyze pragmatic activities useful in the examination of cultural contrasts apparent in healthcare contexts.

Palabras clave

competencia léxica, español con fines específicos, interacción, léxico, ejercicios

Keywords

lexical competence, Spanish for specific purposes, interaction, vocabulary, exercises

Introducción

La enseñanza con fines específicos en ELE, particularmente en el ámbito de la salud y la medicina, se encuentra bastante desatendida, con sus manuales y materiales didácticos anticuados, lo que produce una oportunidad de renovación ya que en circunstancias particulares el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en cumplir una primera necesidad y solucionar problemas profesionales. Últimamente se han encontrado algunos materiales especializados en el ámbito comercial, jurídico, turístico, etc. Sin embargo, otros campos importantes como la salud y la medicina no han recibido atención suficiente.

En la interacción oral con el médico, se considera que el léxico desempeña un papel de suma importancia, puesto que a pesar de que un alumno pueda dominar gramática de manera satisfactoria, si no conoce un término producido por el médico, se encontrará con problemas de comprensión auditiva y de expresión oral. Por lo tanto, ampliar el vocabulario tiene un valor indispensable, ya que el estudiante necesita llegar a expresarse con precisión, naturalidad y fluidez en el hospital o en la consulta.

En el presente trabajo se elabora una serie de estrategias de presentación del léxico sobre medicina y se han establecido algunas de las relaciones que estas unidades presentan en varios mapas conceptuales. Asimismo, se proponen varias actividades para la ejercitación del vocabulario y la práctica o el desarrollo de algunas características pragmáticas. En todo momento, por una parte, se han tenido en cuenta las cuestiones mostradas por Nation (1990, 2001) relativas a la enseñanza del léxico, y se ha tratado de presentar el vocablo dentro de un contexto (situaciones) o de un co-texto (situaciones lingüísticas) sin olvidar la característica discursiva (Higueras 2009: 126; Czifra 2013: 112).

La presente propuesta, además, está enfocada a la interacción que se da dentro de una consulta médica, es decir, se desarrollarán las propiedades del discurso características a este tipo de interacciones. Aunque esta es una situación que se ve desde los niveles iniciales, este trabajo propone una serie de actividades o de material dirigido a alumnos de C1 de español como lengua extranjera (ELE). Es por ello que las unidades

léxicas y la forma de presentación del léxico son más complejas y requieren de una mayor destreza. Además, se supone que los estudiantes del nivel C1 han dominado la lengua común como para profundizar el conocimiento acerca de lengua de especialidad (Schifko, 2001).

El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, ofrecer algunas pautas y materiales que sirvan como base o como punto de partida para desarrollar varias sesiones enfocadas a esta situación comunicativa. Asimismo, cabe añadir que no todas las palabras indicadas aquí o con las que se trabajan están centradas en la producción activa de los aprendices, sino que unidades como oftalmólogo, cardiología y demás especialidades solo se presentan con el fin de permitirles conocer estos conceptos y ser capaces de deducir su significado cuando sea necesario. La complejidad de estos términos, además, variará dependiendo de la lengua materna (LM) de los aprendices, puesto que no presentarán las mismas dificultades estudiantes cuya LM está vinculada con el latín —idioma a partir del cual fueron creados la mayoría de los términos— o el inglés —de donde proviene la abundancia de préstamos y calcos de tecnicismos— que aquellos con una lengua más alejada.

Presencia de léxico relacionado con medicina en el PCIC

En el nivel C1 del PCIC se ha encontrado el léxico relacionado con la salud en el apartado de *Nociones Específicas*. Concretamente, en 1. *Dimensión física* donde se pueden localizar las partes del cuerpo, características físicas, acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo, así como ciclo de la vida y reproducción. En el punto 11.4 *Servicios Sanitarios*, y sobre todo en 13. *Salud e higiene* que incluye salud y enfermedades, heridas y traumatismos, síntomas, centros de asistencia sanitaria, medicina y medicamentos, higiene y estética. Se pueden consultar los detalles en el Anexo 1. Además, se dan explicaciones de medicina y sanidad en el apartado *Referentes culturales* donde se ponen de relieve los elementos médicos en España e Hispanoamérica tales como las características de la sanidad pública y privada, principales hospitales y clínicas, seguros, siglas de organismos relacionados con el sistema sanitario y medicinas alternativas, etc. Lo mismo se abarca en *Saberes y comportamientos socioculturales*, el subapartado *salud e higiene* se divide en salud pública y centros de asistencia sanitaria.

Los contenidos relacionados a la medicina que hemos venido presentando muestran que los estudiantes del Nivel C1 necesitan poseer la disponibilidad léxica con el fin de desenvolverse con soltura en un hospital o centro médico. Debido a las necesidades específicas que puede tener cada estudiante ante una enfermedad y la innumerable cantidad de terminología compleja dentro de este campo, resulta factible y apropiado enseñar las estrategias prácticas en el proceso de adquisición de léxico, entre las que se encuentran la búsqueda de términos en el diccionario bilingüe, páginas web sobre la consulta de enfermedades similares y aprendizaje de unidades léxicas. En nuestro trabajo, destacamos este último método combinándose con los términos de medicina en unidades léxicas.

Características de la interacción y presentación del léxico

Antes de comentar cómo será la presentación que se realice del léxico que se trabajará, resulta imprescindible comentar las características que muestra este tipo de interacción: la propia de las consultas médicas. Para ello, es necesario retrotraerse a Hymes (1972) y a su propuesta de la necesidad de una competencia comunicativa, es decir, aquella que

hace referencia a la capacidad que adquiere un niño y que le permite saber cuándo hablar, cuándo callar, sobre qué asuntos hay que hablar y con quién, dónde, cuándo y cómo hacerlo. A pesar de que, más adelante, Canale y Swain (1996) distinguirían los componentes de esta competencia, lo importante de este concepto es que, contrariamente a la competencia gramatical, la comunicativa diferirá en gran medida según los ejes diastráticos, diatópicos y diafásicos dentro, incluso, de una misma lengua. En otras palabras, los hablantes que comparten un idioma no tienen por qué presentar una competencia comunicativa idéntica; esta, pues, dependerá de una serie de factores que Hymes aglutinó bajo el acrónimo de SPEAKING: situación, participantes, finalidades, secuencias de actos, tono o registro, instrumentos, normas y géneros. Estos determinan en gran medida la forma en la que los hablantes interactúan en una conversación. Es por ello que se estima imprescindible su descripción en cuanto a algunos rasgos para entender las diferencias que se aprecian entre esta y una interacción del mismo tema (la salud) con un amigo. Por ejemplo, en cuanto a la situación, resulta importante especificar que esta posee una finalidad: llegar a un diagnóstico a partir del análisis del cuadro de síntomas del paciente. Se trata pues, de un intercambio transaccional, por el que la comunicación termina una vez se ha tramitado el problema o la cuestión que el paciente le expone al doctor; al presentar estas características, además, en este tipo de comunicaciones no es frecuente que los hablantes hablen de temas que no están directamente ligados a lo que les ocupa. La limitación espacial y temporal de la situación también influye en la interacción, puesto que los hablantes no pueden extenderse en el tiempo más de lo que la consulta médica puede durar y tampoco suelen interactuar a lo largo del pasillo del centro de salud. Por lo tanto, Ruiz Martínez (2003: 291) subraya los factores importantes en la práctica de la sanidad: la objetividad, la claridad, la concisión y la eficacia comunicativa.

A pesar de que estas características pueden resultar comunes en todas las culturas, no se debe olvidar que estos aspectos determinan en gran medida el tipo de interacción, puesto que el léxico y el tratamiento que se deberán emplear serán, a priori, formales. Esta idea, incluso, se consolida si se estudia la relación o los roles de los participantes, es decir, del médico y de su paciente. La jerarquía o la distancia que estos presentan afianzan esa formalidad y conlleva otro tipo de efectos pragmáticos como la legitimidad del uso de imperativos por parte del médico. Imperativos, sin embargo, que deben estar vinculados a su campo; en otras palabras, puede pedir que el paciente se desnude, pero no que le cante una canción. Aunque absurdo, estos aspectos son importantes si se tiene en cuenta el grave efecto que puede tener para algunos estudiantes el uso del imperativo.

Una vez vistas las características de este tipo de interacción, que influyen en el comportamiento y en el uso del léxico de los participantes, cabe comentar cómo se presentará el léxico. A pesar de que en el epígrafe anterior ya se bosquejaron algunos puntos importantes y referidos al léxico y a cómo debe trabajarse, habría que señalar algunos detalles que los estudiantes deben tener en cuenta en la exposición del vocabulario. Czifra (2013: 112) afirma que en las actividades hay que hacer que involucren varios sentidos, puesto que «cuantos más sentidos intervengan en este proceso, mejor será su aprendizaje». Los sentidos a los que el autor hace referencia son los puntos de vista desde los cuales puede abordarse una unidad léxica; no obstante, también cabe considerar de importancia el uso de herramientas no verbales para la consolidación de estas palabras. La dramatización, por lo tanto, es muy importante, puesto que en ella los aprendientes engloban las piezas aprendidas y las desarrollan en una interacción real, aunque fingida al estar controlada por un profesor. Otro aspecto que señala es la necesidad de reforzar las estrategias y funciones cognitivas que facilitan el aprendizaje, como identificar, seleccionar, conectar, clasificar y ordenar (Czifra, 2013: 113).

Como se podrá observar en los ejercicios propuestos, a los aprendices se les pide que busquen en el texto, que clasifiquen y seleccionen; además, se les pide que conecten a partir de mapas conceptuales. Otro punto que se ha incluido en las actividades y que se ha tomado de Soriano y Ginés (2004; apud Czifra 2013: 113) es la vinculación del léxico con la información cultural; esta se ha tratado, además, a partir del contraste cultural que pueden tener o no los aprendientes.

Uso de los mapas conceptuales para el aprendizaje del léxico

Se consideraba que aprender vocabulario estribaba en memorizar listas de palabras, pero en las últimas décadas se ha confirmado que no resulta útil memorizar vocabulario de forma aislada fuera de la comunicación real. Novak (2009) propone que el mapa conceptual puede ser efectivo en el desarrollo léxico, ya que presta atención a la unidad léxica y puede organizar de manera jerárquica, clara y precisa el conocimiento adquirido para expresar la definición e interacción entre conceptos. De la misma manera, Hayas (2009: 354) lo denomina “asociograma” y afirma que su elaboración exige un esfuerzo intelectual, y a la vez, puede promover la responsabilidad y estimular la creatividad.

El mapa conceptual es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento. Se trata, por tanto, de un recurso esquemático formado por un conjunto de significados conceptuales. Un mapa conceptual consta de “Nodos” y de “Enlaces”. En la red de asociaciones, los nodos representan los conceptos, y los enlaces implican las relaciones entre los conceptos.

Utilizar los mapas conceptuales guiados por profesores sobre el tema médico favorece que el estudiante comprenda más palabras técnicas, organice información de casos clínicos según su comprensión, mejore la expresión oral en el hospital o centro sanitario, pueda mostrar a los doctores información sobre sus dolencias de manera acertada y entender los tratamientos de manera eficaz.

El proceso de elaboración de un mapa conceptual implica que el estudiante mantenga una postura activa de reelaboración y despliegue la creatividad de reconstrucción de la información, que le permita identificar los elementos generales y específicos más importantes de un tema y posteriormente integrarlos de manera lógica y significativa. En el caso de ir al hospital, para un alumno que ya ha llegado a un determinado nivel de español, se propone seguir el siguiente proceso con el fin de crear mapas conceptuales¹:

1. El primer paso consiste en activar los conocimientos previos (esquemático, contextual y pragmático) para responder la pregunta: ¿qué conocimiento tengo sobre este tema? (lluvia de ideas). Esto permitirá iniciar la búsqueda de las unidades léxicas en diferentes fuentes (diccionario, páginas web, folletos, etc.).
2. A partir de la información obtenida se identifican las ideas o conceptos principales, regularmente estas palabras nucleares se corresponden a nombres o sustantivos, términos científicos o técnicos. Se sugiere elaborar un listado de estos conceptos.
3. A continuación, se ordenan los conceptos de acuerdo con su grado de inclusión: partiendo de las ideas más generales a las más específicas, esto será el proceso de jerarquización. Por ejemplo, en la Figura 1², los nodos se dividen a partir de las

¹ Adaptado de Luna de la Luz (2014)

² Se utiliza la aplicación Mind Map.

preguntas: ¿Por qué? ¿Adónde? ¿A quiénes? ¿La solución?



Figura 1. Jerarquización de léxico de médico

4. Una vez jerarquizados los conceptos, se definirán las palabras de enlace que demuestren detalladamente el tipo de relación que existe entre los términos. Se supone que los alumnos de nivel C1 dominan las palabras básicas. En el mapa vamos a abarcar más léxico específico y técnico de un nivel avanzado según el Marco Común Europeo de Referencia. Para evitar el uso aislado del léxico, es mejor poner junto a los verbos, las frases, las colocaciones y las locuciones. En la Figura 2, resulta más fácil colocar varias enfermedades bajo una clasificación científica³.

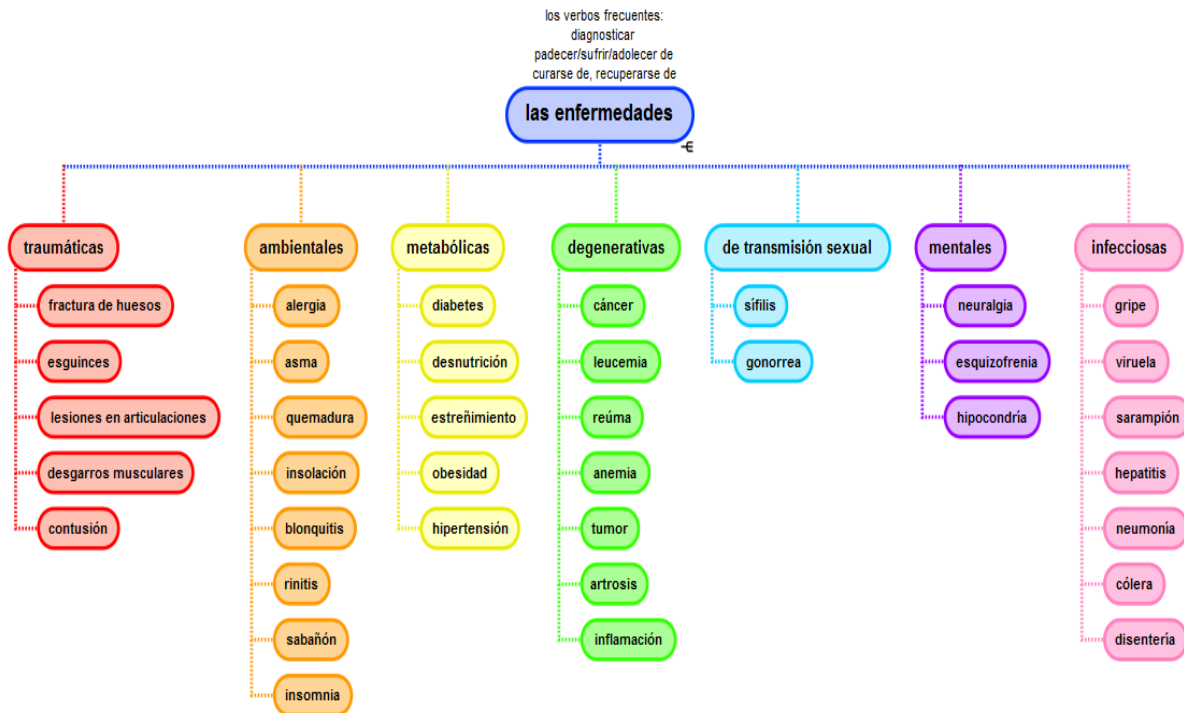


Figura 2. Mapa conceptual de las enfermedades

Cabría destacar que en la visita al médico siempre hay interacción oral –diálogo– entre la relación médico-paciente acerca de los temas de problemas de salud. Como generalmente los pacientes no entienden la jerga médica, existe una desigualdad en el conocimiento de los recursos lingüísticos. Por ello, es importante estudiar cómo expresar los síntomas y emplear colocaciones frente al doctor. Asimismo, es conveniente identificar qué adjetivos y acciones habituales existen tanto en los síntomas o enfermedades como en la visita al médico (Figura 3 y 4).

³ Cf. <http://www.portaleducativo.net/septimo-basico/746/Clasificacion-de-las-enfermedades>

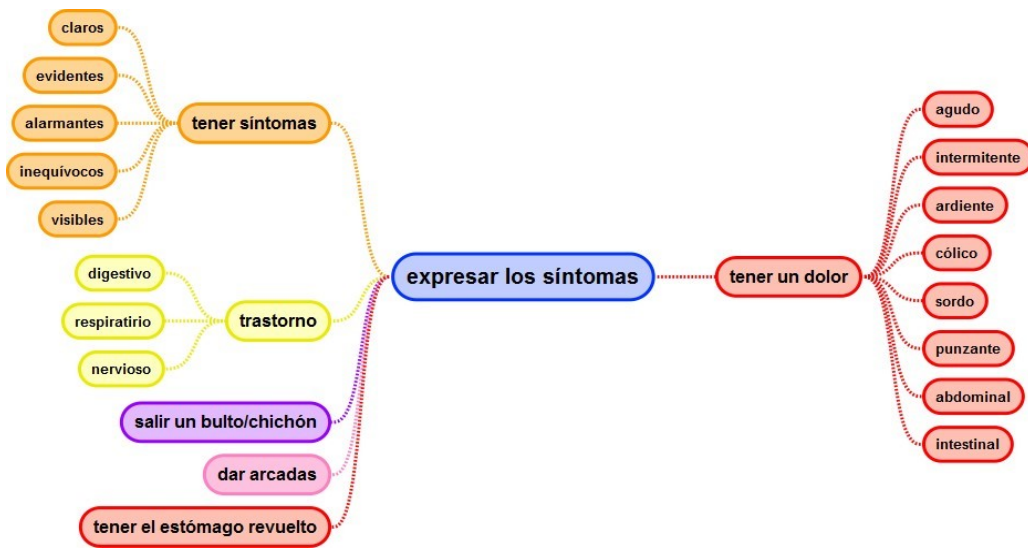


Figura 3. Mapa conceptual de adjetivos

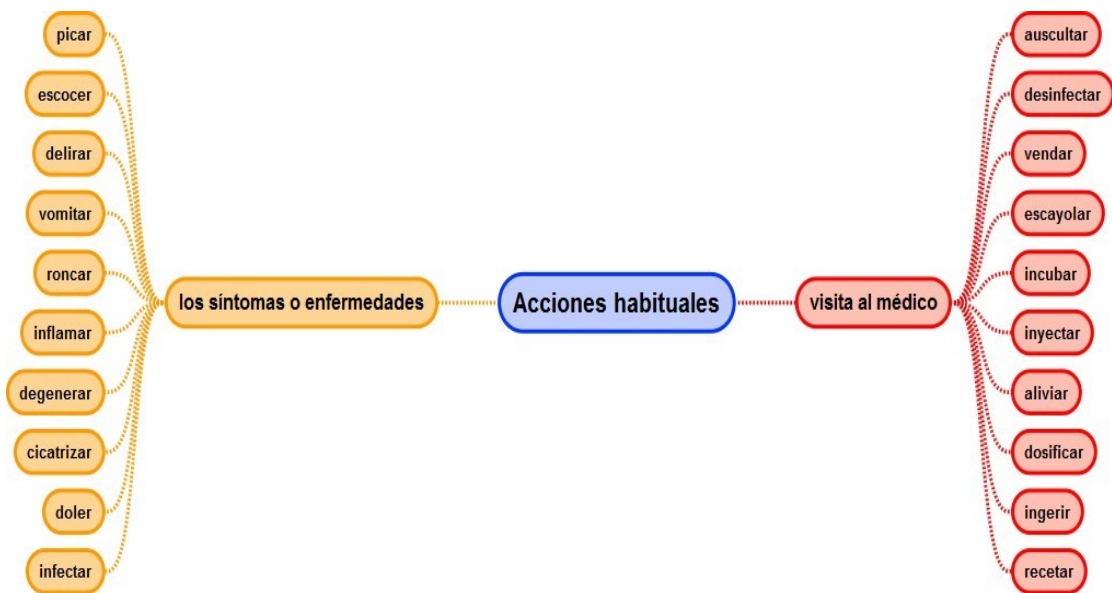


Figura 4. Mapa conceptual de acciones

Asimismo, a continuación, en la Figura 5 se despliega un mapa conceptual que recoge algunas de las equivalencias técnicas de los términos coloquiales; o simplemente la forma eufemística de decirlo. Este es un problema que atañe a muchos de los estudiantes de español como lengua extranjera: saber cuál es el término culto y cuál es el coloquial.⁴ Este, pues, es un aspecto esencial que se trabajará con los estudiantes. Según González Hernando (2015: 3), la presencia de unidades léxicas o lexicalizadas en EFE exige precisión y exactitud metalingüística que reproduzca fielmente los síntomas. Aquí, sin embargo, solo se deja una muestra del vocabulario con el que pueden trabajar. Ellos mismos, incluso, pueden extender este mapa añadiendo las unidades léxicas que ya conocían para organizar y consolidar ese conocimiento. Cabe señalar, no obstante,

⁴ En palabras de Cabré (1993: 166), es un problema de distinguir las diferencias entre la lengua común y el lenguaje especializado.

que la presentación que se haga de este léxico no tiene que ser el mapa conceptual, sino que las unidades pueden aparecer en situaciones contextualizadas y se puede proponer a los estudiantes que, a partir de estas, distingan el término coloquial del técnico o del eufemístico. Después de haber hecho esa distinción de registro sí que podrían realizar un mapa conceptual similar al que se muestra a continuación. Además, una actividad de práctica que podría venir a continuación o como repaso sería que escogiesen el término correcto dependiendo de unos contextos dados.

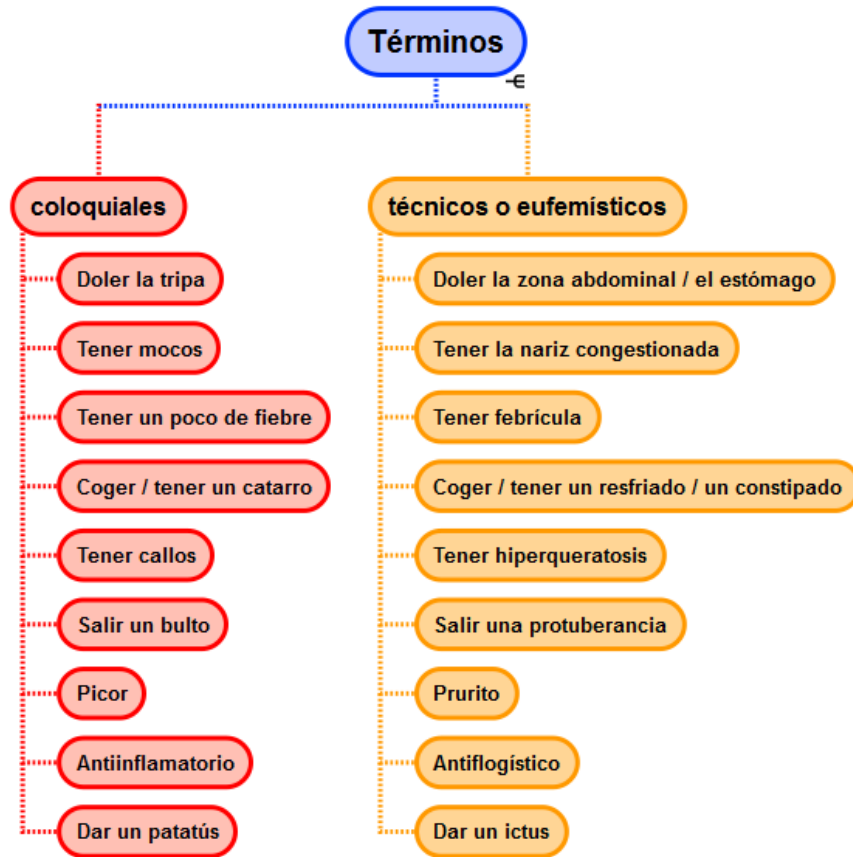


Figura 5. Mapa conceptual de Registros

Para ampliar las construcciones que pueden necesitar los estudiantes, en la Figura 6 se presentan algunas colocaciones. Estas, sin embargo, están únicamente vinculadas al papel del paciente. Por otro lado, cabe añadir que, debido a la diversidad de colocaciones que pueden ser atribuidas al punto de vista del paciente, una actividad que se puede hacer con los estudiantes es animarles a que engrosen el mapa y, a continuación, proponerles que establezcan relaciones entre nodos para poder aglutinarlos a partir de un único enlace.

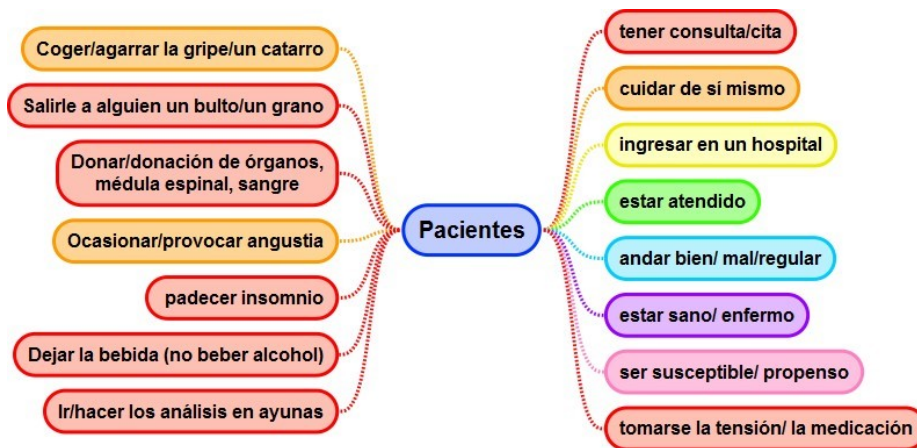


Figura 6. Mapa conceptual de colocaciones a partir de pacientes

Además, desde el punto de vista de los doctores o enfermeros también se pueden observar algunas colocaciones, así como algunas unidades léxicas que cabe especificar en cuanto a los tipos de médicos que hay o en cuanto a los instrumentos que emplean. Puesto que esta solo es una propuesta de mapa conceptual, no se han tenido en cuenta las diferencias entre médico/doctor. Estas, no obstante, sí que se trabajarán más adelante a partir de la exposición de pequeñas situaciones y contextos. La Figura 7, entonces, es solo un ejemplo del léxico relacionado con esta entidad.

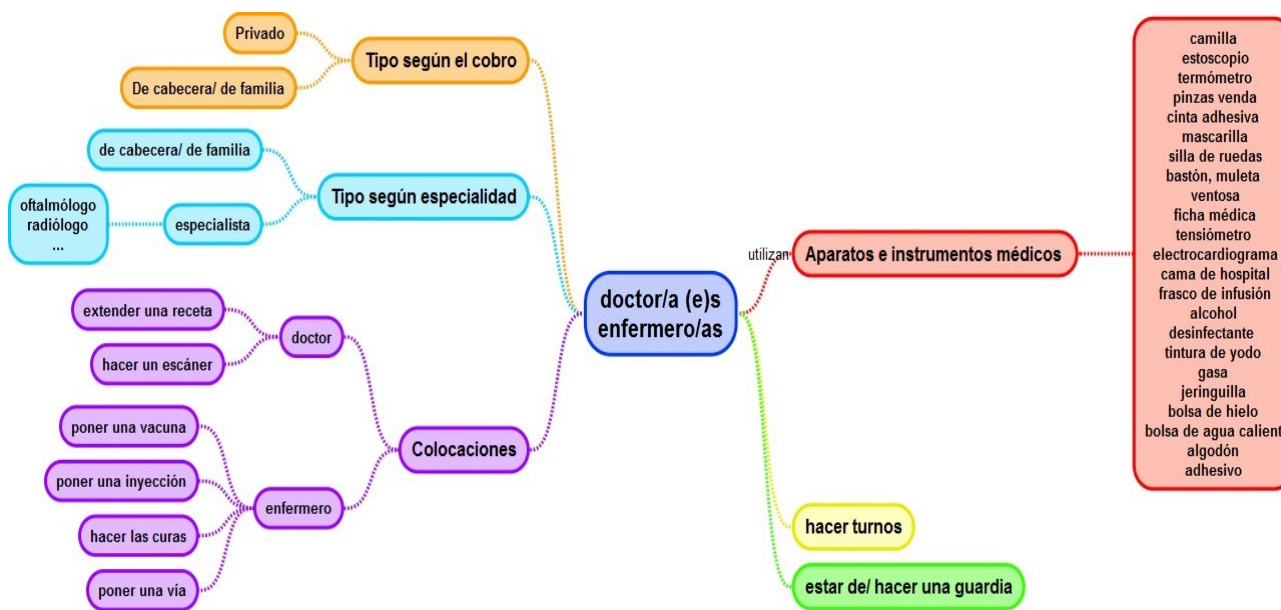


Figura 7. Mapa conceptual de léxico relacionado con el doctor/a (e)s y enfermero/as

Este mapa conceptual podría incluso aumentarse si se especificasen las especialidades de los médicos. A pesar de que en la Figura 7 solo se ha ofrecido un par de ejemplos, en la Figura 8 se proponen varias especialidades. Estas se ofrecen a los estudiantes no para que las conozcan todas o tengan un control activo de ellas, sino para que comprendan a qué servicios hacen referencia. Este léxico, además, puede trabajarse a partir de actividades en donde se especifica el rol o la tarea que desempeñan como punto de partida para que ellos elijan a qué especialista se refieren.

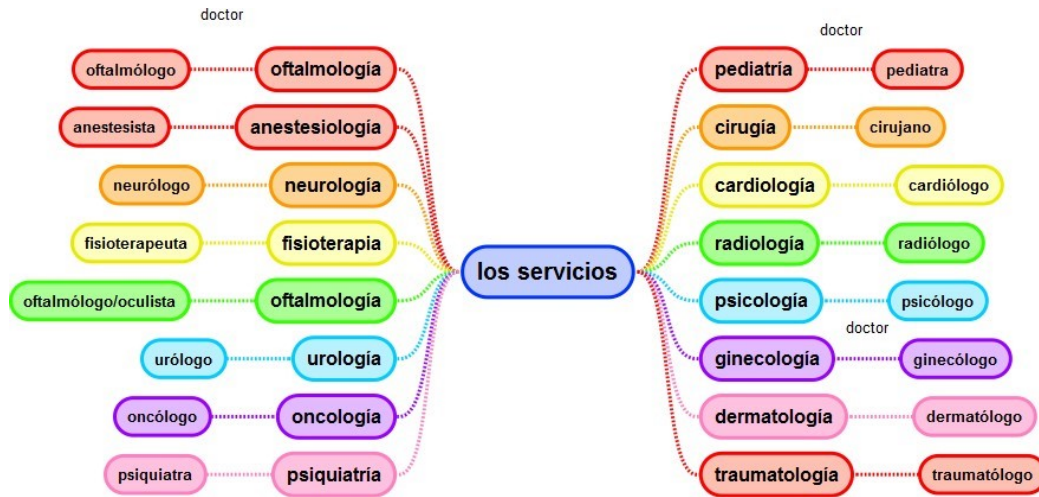


Figura 8. Especialidad de los servicios médicos

El último proceso de esta situación serían las terapias o tratamientos que propone el médico. Por ejemplo, en la Figura 9 se detallan algunas de ellas. Asimismo, se especifica el verbo con el que se suele combinarse y la presencia o no del artículo en cada una de las unidades. Este mapa, además, pone en relieve una cuestión apropiada para este nivel: la distinción entre *tomarse la pildora* y *tomarse una pildora*. Sería muy interesante trabajar con los estudiantes estas leves diferencias de significado.

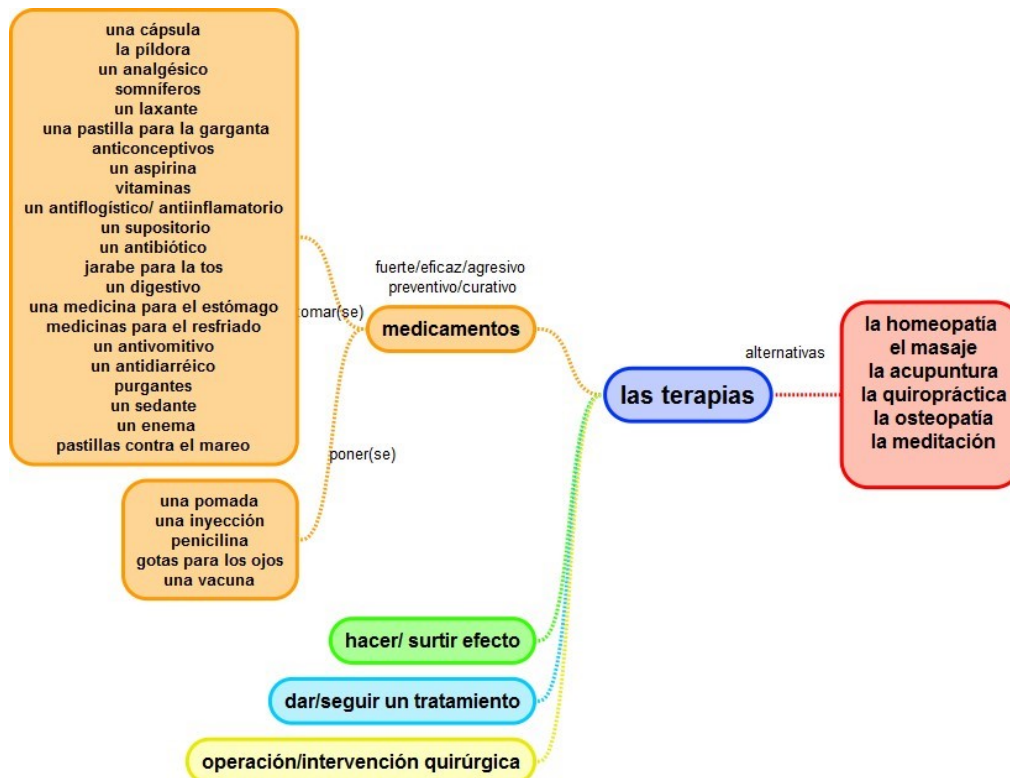


Figura 9. Mapa conceptual de los tratamientos

No es posible plasmar todo el vocabulario con relación al tema elegido, pero se pueden añadir más conceptos en cualquier momento. Además, está comprobado que el

empleo de fotografías ayuda a la comprensión y a la retención de información, por eso, es una buena idea recurrir a las imágenes, dibujos, etc. Por ejemplo, en la Figura 10⁵ se muestra el sistema digestivo del ser humano. A través de este método ilustrado, se exhibe un amplio vocabulario útil para los alumnos de lengua extranjera.

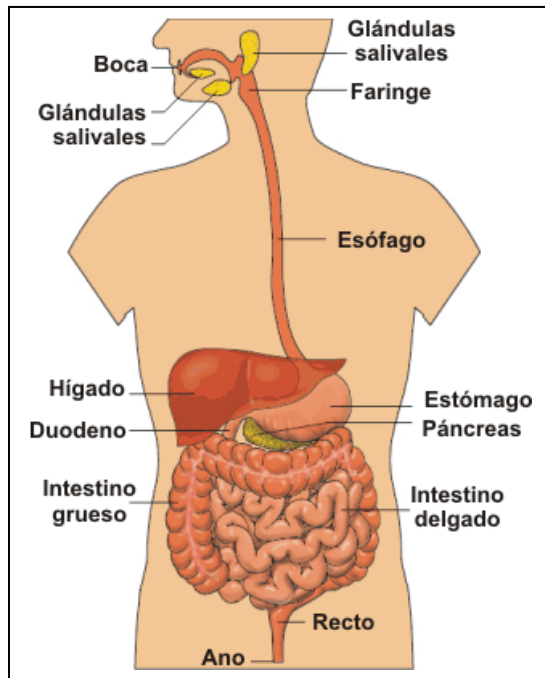


Figura 10. La imagen ilustrativa del sistema digestivo

Hay que destacar que la diversidad de mapas conceptuales es la expresión del pensamiento individual sobre una misma realidad, lo que implica considerar que el significado para incluir y relacionar un determinado concepto depende del enfoque de reflexión de quien lo realiza.

Uso del diálogo para la ejercitación del léxico

Para la presentación del léxico también se ha considerado interesante confeccionar un diálogo que permita dar cuenta de la realidad que se vive dentro de una consulta médica. Como se podrá observar, esta muestra se desvía de la interacción prototípica en cuanto al tratamiento se refiere; esto se usa como excusa para trabajar aspectos con los que los aprendientes podrán verse involucrados, incluso se puede realizar juegos de rol o dramatización en el aula para practicar unidades léxicas. La riqueza, por lo tanto, del diálogo, permite que este sirva de excusa para la realización de una batería de actividades encaminada a la comprensión e inclusión del vocabulario en el lexicón del estudiante.

A diferencia de lo que los aprendientes puedan haber trabajado hasta el momento, en el diálogo se muestra la situación de una chica joven que va a una consulta médica con su médico de cabecera. El doctor es una personalidad que conoce desde hace tiempo y, de hecho, es médico de varios familiares de la paciente. Estos datos son importantes por las implicaciones pragmáticas y los recursos lingüísticos que tienen lugar en el diálogo.

⁵ Cf. www.femenino.info/nutricion/aparato-digestivo-que-funcion-cumple-el-sistema-digestivo

Para ilustrar lo que se acaba de comentar, a continuación, se podrá encontrar el diálogo en cuestión:

MARÍA— Buenos días, ¿saben si hay alguien dentro de la consulta?

PACIENTE 1— Acaba de salir el último, no creo que tarde mucho el médico en salir a llamar.

MARÍA— Muchas gracias.

DOCTOR— María Redondo.

MARÍA— Sí.

DOCTOR— Felipe García.

PACIENTE 2— Aquí.

DOCTOR— Pase después de ella (*vuelve la vista al papel*). Y Teresa Delgado.

PACIENTE 1— Sí.

DOCTOR— Después de don Felipe.

(*Entra el médico, dejando la puerta abierta, y se sienta tras el escritorio. María se acerca a la puerta, pasa y la cierra.*)

MARÍA— Hola. Buenos días.

DOCTOR— Buenos días. Siéntate, María. Dime, ¿qué te ocurre?

MARÍA— Hace unos meses me resbalé y me disloqué la rodilla. Fui de urgencias y me escayolaron. Pero la semana pasada el traumatólogo ya me dio luz verde para que me la quitasen. Me dijo que estuviese un tiempo con las muletas y que, en cuanto viese que podía ir sin ellas, intentase caminar. Ya voy más o menos bien, pero todavía me duele la rodilla. Siento como si el hueso me hubiese pinzado algún tendón. No sé si me explico.

DOCTOR— El especialista te mandó unos ejercicios, ¿verdad? ¿Los has estado haciendo?

MARÍA— Sí, todos los días. Pero los hago sin problemas. El **dolor es intermitente**: solo lo siento cuando apoyo el peso en la pierna sin ayuda y cuando realizo algunos movimientos. Y es como si tuviese algo que estuviese pillado con los huesos, ¿cree que el hueso sanó mal?

DOCTOR— No te puedo decir nada con seguridad sin verlo, pero puede pasar que al quitar la escayola **surjan algunos problemas** derivados de haber estado con la pierna en la misma postura durante mucho tiempo. Por eso se mandan los ejercicios, pero si dices que es otra cosa... ¿hace cuánto que terminaste la medicación?

MARÍA— Después de quitármela, el traumatólogo me dijo que ya no hacía falta que me tomase nada más, pero como hay días que no he podido casi levantarme de la cama, ha habido veces en las que me he tomado algo para el dolor. Nada muy fuerte, eso sí.

DOCTOR— Bien. Quitate los pantalones y siéntate en la camilla, vamos a ver esa rodilla. Voy a palparte la zona. Cuando te duela, dímelo. (*Palpa*) ¿Todavía nada?

MARÍA— No, pero si hago esto... ¡Ay!

DOCTOR— A ver, ve girándola poco a poco. Eso es, muy bien. ¿Aquí?

MARÍA— Sí, sí, sí. ¡Ay!

DOCTOR— Vale, ya puedes ponerte los pantalones. Espera, ¿y estas manchas?

MARÍA— No estoy segura, era otra cosa que quería comentarle. Las vi después de que me quitasen la escayola. Durante todo el tiempo estuve notando que me picaba mucho la piel, pero creía que era algo normal. Cuando me la quitaron en traumatología y las vieron, me dijeron que fuese a mi médico de cabecera, que era probable que fuese alguna reacción alérgica.

DOCTOR— ¿Solo te han salido en esta pierna? ¿No los tienes en ninguna parte más del cuerpo?, ¿Algún sarpullido?

MARÍA— Que yo sepa, no.

DOCTOR— ¿El picor es continuo?

MARÍA— Al principio sí. De rascarme llegué a hacerme sangre, incluso. Pero ya no me pica tanto como antes, y está menos rojo. Antes eran ronchas muy grandes.

DOCTOR— En ese caso, voy a pedirte una prueba de la alergia. Es importante ver qué es lo que lo ha producido. Ahora sí que puedes vestirte.

MARÍA— ¿Sobre la rodilla, entonces?

DOCTOR— Voy a recetarte un antiinflamatorio porque parecía un tendón como tú decías, y unos antihistamínicos para calmarte el picor si es producido por la alergia. También te voy a dar el volante para que pidas cita para hacerte unas pruebas de rayos-x y de la alergia, y para que pidas otra cita

con el traumatólogo y que te **evalúe las radiografías**. Recuerda que tienes que pedir cita conmigo después de las pruebas de la alergia para ver juntos los resultados.

MARÍA— Vale, muchas gracias.

DOCTOR— Y ya sabes que si tienes algún problema más, solo tienes que decírmelo. MARÍA— Gracias. ¿Y con qué frecuencia tengo que tomarme la medicación?

DOCTOR— Te lo he dejado escrito en la receta. Aquí tienes. Por cierto, dile a tu abuela que en un par de semanas empieza la campaña de vacunación. Dile que tiene que pedir cita con la enfermera.

MARÍA— Se lo diré. Aunque no sé cuándo podrá ir, con el reúma casi no sale de casa.

DOCTOR— Pues hay que intentar que **salga a tomar el fresco**, y no puede perderse la vacuna. Ella está en una situación de riesgo y es importante que se la pongan, sobre todo con **unas defensas tan bajas** como las tuyas. Bueno, cuídate, sigue haciendo los ejercicios y a ver qué nos dice el traumatólogo de las radiografías.

MARÍA— Gracias, pase buen día.

DOCTOR— Adiós.

Este texto fue creado con fines pedagógicos, por lo que no es una muestra de material auténtico: no es, pues, una transcripción de una consulta real de un nativo en su país de origen. No obstante, en la confección del mismo se trató de ser lo más fiel a la realidad de la que serán protagonistas los estudiantes y satisfacer las necesidades de comunicación. Es por ello que incluye mucha información referida a la pragmática y a la cultura propia de España. Asimismo, no solo se puede encontrar este tipo de información, sino que además presenta bastante léxico que podría trabajarse a partir del propio diálogo, puesto que este proporciona una contextualización muy apropiada para dar cuenta del significado de algunas de las unidades léxicas presentes en él.

Se entiende que la primera presentación de este diálogo se realizaría en forma de lectura por parte de los estudiantes, posteriormente quienes llevarían a cabo los juegos de roles representados. Sin embargo, también se propone la posibilidad de presentarlo a partir de una audición, en ella pueden ser nativos quienes dramaticen la pieza; de esta manera, el *input* sería mucho más cercano a la realidad. En cualquiera de los casos, se considera imprescindible trabajar, en un primer momento, el léxico asociado a la interacción médico-paciente, detección de molestias y tratamiento indicado. Esto se considera de esa manera porque, aunque es posible trabajar las diferencias culturales y los tratamientos, parece que la discusión resultaría mucho más enriquecida una vez los aprendientes hayan comprendido la totalidad del mensaje que se pretende comunicar.

Actividades de léxico

Para dilucidar algunas palabras cuyo matiz puede resultar problemático para el nivel de los estudiantes, se propone realizar unas actividades previas de deducción del significado mediante el contexto. Una posibilidad de obtener la implicación de estas unidades también sería mediante el uso del diccionario, sin embargo, se considera mucho más fructífero si, a partir de las oraciones del diálogo —del contexto en el que se adscriben—, son capaces de extraer qué denota la unidad. Por supuesto, en el primer ejercicio, se les ofrecen dos opciones a los alumnos para acotar el terreno de la deducción. De este modo, se promueve la inferencia por contexto, pero se acota el margen de error de los aprendientes. Para esta primera parte, entonces, se propone la siguiente actividad:

- 1- Fíjate en las palabras subrayadas en el texto y selecciona la opción que represente su significado. Ten en cuenta el contexto.
- a. Hacerse sangre:
 - i. Provocar un sangrado.
 - ii. Evitar un sangrado.
 - b. Escayola:
 - i. Objeto que facilita los movimientos de un herido reciente.
 - ii. Objeto que dificulta los movimientos de un herido para favorecer la curación.
 - c. Sarpullido:
 - i. Irritación que sale en la piel.
 - ii. Vómitos.
 - d. Muletas:
 - i. Instrumento usado para ayudar a las personas con movilidad reducida.
 - ii. Instrumento que guía los pasos de las personas ciegas.
 - e. Dar luz verde:

A continuación, todavía con la atención fijada en el diálogo y en el contexto, se propone una actividad para concienciar a los estudiantes de una serie de colocaciones o combinaciones; es decir, se llamará la atención sobre una serie de palabras que se combinan con frecuencia con otras. Estas construcciones son de vital importancia, puesto que, con normalidad, permiten únicamente una o dos palabras con las que formar una estructura. Es por ello que la presentación será esencial para los alumnos. La actividad pertinente, pues, es la siguiente⁶:

- 2- Fíjate en las palabras que aparecen en **negrita** en el texto. Añade la palabra pertinente en cada caso:
- a. _____ **problemas**.
 - b. _____ **las radiografías**.
 - c. _____ **las defensas bajas**.
 - d. _____ **salir al fresco**.
 - e. _____ **intermitente**.

Esta actividad, no obstante, se puede completar con otra serie de preguntas que tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de las colocaciones, activar los conocimientos previos y practicar la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes:

- ¿Qué otras palabras conoces que se combinen con *dolor*?
- ¿A qué defensas se hace referencia en *tener las defensas bajas*?
- ¿Qué se quiere decir con *salir al fresco*? ¿Qué puede ser *fresco*?

⁶ Actividad inspirada en las propuestas de actividades parcialmente contextualizadas de Morante (2005).

Para terminar de consolidar estas construcciones y el significado de las palabras anteriores, no se puede olvidar que la producción es de vital importancia en la adquisición del léxico. Por lo tanto, se podría proponer la construcción de una oración con cinco de las unidades que más les llamen la atención o que más problemáticas resulten.

A partir de uno de los ejercicios anteriores, además, se puede trabajar la polisemia de *verde* en su combinación con otras construcciones o en su aparición en otros contextos. Se recomienda realizar de forma inductiva, preguntándoles qué creen que denotan las siguientes oraciones —lo que implica una contextualización muy explícita— o realizarlo de manera deductiva de modo que la contextualización puede ser algo menos exigente, puesto que gran parte del significado de *verde* lo da la estructura combinatoria que presenta. La actividad creada para trabajar este aspecto sería la siguiente:

- 3- Fíjate en las siguientes oraciones y observa qué significado tiene *verde* en cada una de ellas.
- a. Este médico está un poco *verde*: le queda todavía mucho por aprender.
 - b. Te ves algo *verde*, ¿te encuentras bien?
 - c. Le han dado luz *verde* para la operación: mañana le intervienen.
 - d. Juan puso *verde* al médico que le atendió: estaba muy disgustado con la forma en que le trató.
- Ahora toma nota de la estructura sintáctica que presenta. Haz un cuadro en el que aparezca la estructura y su significado. No te olvides de poner un ejemplo de cada caso.

En esta última actividad se propone que clasifiquen *verde* en distintas combinaciones. Esta actividad tiene el fin de centrar la atención en la relación de combinación con el resto de los elementos de la frase. De esa manera, no solo sabrán qué significa, sino cómo se forma ese significado.

En el diálogo también se pueden observar unas frases que dan pie a distinguir la ambigüedad de algunas de las estructuras. Asimismo, también sería interesante trabajar los matices de significado que hay entre *ir de urgencias* e *ir a urgencias*, dos construcciones muy similares, pero cuyo cambio de preposición vira la dirección de su denotación. Para estos dos casos, pues, se propone:

- 4- Esta construcción presenta dos significados. Vuelve al texto y elige cuál es el que se usa en el diálogo. Después, escribe una oración en la que aparezcan las dos implicaciones:
- ¿Hace cuánto que terminaste la medicación?*
- Terminar la medicación → ‘terminar el tratamiento de pastillas’
- ‘quedarse sin pastillas para continuar el tratamiento’
- Ten en cuenta que cuando se usa *me, te, se, nos, os* normalmente tiene el significado de ‘no tener más pastillas’, de ‘habérselas tomado todas’.

5- Según estas oraciones, ¿qué crees que significan cada una de ellas? ¿Qué muestran de diferente?

- a. Esta mañana no me encontraba bien y he tenido que *ir de urgencias* al médico.
- b. Me rompí la pierna y *fui a urgencias* a que me atendieran.

Actividades de pragmática y contraste cultural

Es mucha la información pragmática y cultural que se puede inferir del diálogo, no obstante, en algunas ocasiones la frontera entre pragmática y gramática no está tan clara. Esto es lo que ocurre con cuatro fenómenos: el cambio de tratamiento entre un desconocido y el médico que, en este caso, pertenece al ámbito familiar; los distintos usos del imperativo empleados por el médico, el plural de inclusión usado por el doctor, así como el empleo frecuente de construcciones impersonales. En cuanto a lo primero, el cambio de registro responde a la evaluación de la situación, es decir, a las consideraciones que tiene en cuenta el hablante para elegir *tú* o *usted*. En este caso, al tratarse de un desconocido en un entorno más o menos formal, el hablante se decantó por usar *usted*; puesto que esta opción no es la única, es necesario trabajarlo con los estudiantes. En otras palabras, un hablante de la misma edad que la nativa del diálogo podría haber evaluado la situación de otra manera y haber empleado el *tú* como una forma de señalar que él y su interlocutor presentan el mismo rango en la jerarquía: pacientes. Con respecto a los valores del imperativo, en el texto se pueden observar dos valores muy marcados de esta forma verbal: *siéntate* y *quítate los pantalones*, en donde el primero se considera más una invitación a tomar asiento, y en donde el segundo es un imperativo de mandato justificado por la posición de poder que ostenta el médico con respecto al paciente. En las culturas donde el imperativo llega a considerarse agresivo, es esencial enseñar los distintos valores que presenta; se debe enseñar, entonces, que el imperativo no siempre indica una orden directa que se debe cumplir, y que, hay ocasiones, en donde ese imperativo de mandato está justificado por la jerarquía de poder o por las características de la situación. Es decir, si el paciente no acepta que es el médico quien maneja la situación, todo en aras de lograr un buen diagnóstico, el intercambio no tiene sentido. Por otro lado, en lo concerniente al plural de inclusión empleado por el médico como presencia de equipo, su uso también roza sobremanera los límites que comparte con la gramática. En caso de que se decida incluir este fenómeno, resulta imperante enseñar a los estudiantes el valor que presenta este plural de primera persona y cuál es la finalidad que busca el hablante cuando lo usa. Esto es un buen ejemplo de esta inclusión. En el diálogo, pues, se puede observar que, en esa relación cercana entre médico-paciente, el doctor se implica tanto con su paciente en el problema de ella, que es también suyo. Se está usando, por lo tanto, como una forma de acercamiento a su paciente, una forma de expresar cercanía e interés por su estado de salud. Por último, la aplicación de oraciones impersonales como “No se puede fumar”, o “se debe hacer un análisis de sangre” es por un lado atenuar la orden que emite el doctor; por otro lado, el sujeto de acción queda muy patente.

Del mismo modo, en palabras de González Hernando (2015: 12), los docentes deben ser conscientes de que las diferencias culturales pueden abrir una brecha en la comunicación profesional, aún mayor cuando se trate de culturas alejadas. Además de las cuestiones mencionadas anteriormente, se pueden observar otros elementos

culturales que se deben trabajar en el aula y que no necesariamente pugnan con el terreno de la gramática. Uno de esos casos es hacer explícita a los aprendientes la forma en que se entra en la consulta del médico. A pesar de que ya se les ha expuesto al diálogo, sería muy interesante proponerles a los estudiantes que realicen una dramatización de cómo ellos van al médico en su país. Se recomienda, para este caso, que los alumnos piensen esta representación primero en su lengua materna; hacer que no piensen en español les permitirá sumergirse más en sus costumbres y no verse intoxicados por las interferencias de la segunda lengua. Posteriormente tienen que llevar a cabo la dramatización en español, así que el profesor puede ir apuntando algunas de las diferencias que se deberán trabajar con los estudiantes. El siguiente paso, por supuesto, será enseñarles mediante el diálogo, una grabación realizada o mediante el extracto de una serie española, cómo se realiza el paso de la sala de espera del centro sanitario a la consulta. En resumen, se puede acudir al aprovechamiento didáctico de material real del ámbito sanitario. Las preguntas que surgen aquí son qué diferencias encuentran, qué les sorprende y por qué creen que esto sucede de esta manera. Para consolidar este nuevo conocimiento cultural, realizarán una pequeña representación en grupos de tres ilustrando la situación.

Para concluir con esta batería de actividades, resulta esencial tratar con los estudiantes una cuestión que puede ser abusiva o invasora dependiendo de la cultura de los aprendientes. Este punto está íntimamente relacionado con la imagen positiva y la imagen negativa del médico con respecto al paciente (Brown y Levinson, 1987). Según los autores, la imagen consistía en dos deseos: el deseo de aprecio (la imagen positiva) y el deseo de la autonomía (la imagen negativa). No es desconocido el hecho de que, sobre todo, en la cultura española, prima la imagen positiva sobre la negativa; en otras palabras, es importante demostrar a la otra persona que se la aprecia, y esto se suele realizar con insistencias o invadiendo su “territorio”, su ámbito personal. Para algunas culturas, sin embargo, esto se puede considerar grosero, puesto que en ellas prima la imagen negativa: respetar el espacio del otro. Es por estas diferencias que el hecho de que el médico le pregunte a la paciente cómo está su abuela durante una consulta para ella pueda parecerles grosero. Habría, pues, que explicarles que este es un comportamiento evaluado de forma positiva en la cultura española, ya que presenta que el médico se preocupa por la paciente y por su familia. Muestra, entonces, que la relación de confianza es fuerte. Con las actividades que se realizan para este aspecto no se busca que los alumnos produzcan este tipo de situaciones, sino que las entiendan; es por ello que se proponen los siguientes ejercicios:

1- Observa la siguiente parte del intercambio entre el médico y el paciente. ¿Qué opinas? ¿Es así en tu país? ¿Cómo te sentirías si te ocurriese a ti? ¿Por qué crees que lo hace?

— Te lo he dejado escrito en la receta. Aquí tienes. Por cierto, dile a tu abuela que en un par de semanas empieza la campaña de vacunación. Dile que tiene que pedir cita con la enfermera.

Ejercitación del léxico a partir de un texto

Como se ha visto en los epígrafes anteriores, se puede aprender bastante léxico a partir del diálogo propuesto. No obstante, al tratarse de un nivel avanzado, el trabajo en este

aspecto nunca resulta suficiente. A continuación, se ha deseado proponer algunos ejercicios también relacionados con el ámbito de la medicina y cuya finalidad es la de afianzar conocimientos que ya poseen, así como trabajar los sinónimos y el léxico adquirido en los ejercicios anteriores. El texto, pues, con el que se trabajará será:

«Los pacientes llegan a la consulta y empiezan a referir que sienten mucha ansiedad y enumeran algunos de los síntomas que se asocian a esta emoción. Algunos señalan que sufren dolor torácico, muscular o que apenas pueden respirar, que se les entrecorta la respiración. También habrá quienes expongan que padecen molestias digestivas, alteraciones del sueño, cefaleas o palpitaciones, que son manifestaciones físicas de la ansiedad que ayudan a que podamos hacer un diagnóstico de lo que les pasa. Además, pueden sentirse tristes, porque muchos de los que están en esta situación piensan que en el futuro las cosas van a ir a peor», indica la doctora Ginés López.

«Cuando una persona siente ansiedad de forma continuada debe consultarlo con su médico de familia para descartar que la misma pueda estar relacionada con enfermedades como la diabetes o un problema tiroideo, al margen de que puedan tener otros condicionantes como son los problemas laborales, familiares o de salud», añade López. Adolfo Gago precisa que «aunque aparentemente el paciente que llega a la consulta parece solo estresado hay que descartar mediante la entrevista clínica que puede haber algún problema biológico o social que cause los síntomas que refiere y que se vinculan con la ansiedad».⁷

Después de un ejercicio de comprensión de lectura, las actividades que se proponen con este fragmento son:

- 1- Vuelve a leer atentamente el texto anterior y busca sinónimos de:
 - a. Tener.
 - b. Sufrimiento físico.
 - c. Señal de que algo no va bien.

Con esta práctica se pretende mostrarles que el verbo *tener* puede implicar *padecer*, *sufrir* y *sentir*, pero con un significado más específico. Lo mismo ocurre con *sufrimiento físico*, que equivale a *dolor*, *molestias* y *malestar*, y con *señal de que algo no va bien*, cuyos sinónimos son *manifestaciones* y *síntomas*. Para continuar trabajando con el léxico y con las palabras que pueden encontrar y cuyo matiz no tienen todavía — como cefalea— se les propone el siguiente ejercicio de forma oral:

- 2 – Señala en el texto los síntomas de la ansiedad. ¿Has tenido alguna vez ansiedad? ¿Estos fueron tus síntomas o sentiste otros? ¿Cuáles?
- 3- Cefalea y migraña tienen algo en común pero no son sinónimos. ¿Podrías diferenciarlos?

Un matiz importante para este nivel es la diferencia entre *médico* y *doctor*. A pesar de que ambas, en principio, hacen alusión al mismo referente, estas no aparecen en los mismos contextos: *Voy al doctor* frente a *Voy al médico* y *Doctor, tiene que ver esta herida* frente a *Médico, tiene que ver esta herida*. Si únicamente se les dice a los

⁷ Fragmento extraído del periódico digital *Córdoba* (02/05/2017):

https://www.diariocordoba.com/noticias/temadia/25-consultas-medico-familia-cordoba-es-ansiedad_1120556.html

estudiantes que ambas son sinónimos, puesto que denotan la misma entidad, los aprendientes de ELE cometerán errores similares a los mostrados anteriormente. Es por ello que habría que trabajar estos contextos, en los que se evidencie esta distribución, en el aula. El *input* aquí es esencial, no obstante, en el ejercicio que se propone únicamente se ofrece una muestra o una base a partir de la cual se podría trabajar.

- 4 - Fíjate en las siguientes situaciones y observa dónde puede y dónde no puede aparecer médico/doctor. A continuación, escribe tu hipótesis de la distribución de estas palabras.
- Paciente—. Ayer me mareé en el trabajo, así que fui al **médico** para que me atendiesen.
 - Paciente—. Perdona, llevo esperando tiempo a que el **médico** me atienda, pero todavía no ha salido a llamar.
Enfermero—. El **doctor** no ha podido venir hoy.
 - Paciente—. A mí me gusta que me atienda mi **médico** de siempre, el **doctor Ramos** es muy competente.
 - a. Fíjate que en la primera oración el verbo está en plural. ¿El paciente, entonces, se refiere con *ir al médico* a ver a una persona específica, o a ir al centro de salud donde hay médicos?
 - b. En la segunda situación fíjate en quiénes hablan. ¿Crees que la elección del enfermero está relacionada con la elección que hace el paciente en la tercera oración con *doctor Ramos*?

Para concluir este apartado, se considera que la sesión podría finalizar con la dramatización por grupos de una consulta médica. En ella, unos son los pacientes y otros son los doctores. Antes de realizar esta tarea, se puede llevar a cabo una recopilación de los síntomas o de las enfermedades a modo de lluvia de ideas para que los pacientes partan de un concepto de cuáles pueden ser sus problemas.

Con esta dramatización, además, no solo se está practicando todo lo aprendido anteriormente, sino que en ella se contextualiza este vocabulario en la lengua verbal y no verbal (Czifra, 2013: 113).

Conclusiones

A lo largo de todo el trabajo se ha abordado el léxico propio de las ciencias de la salud desde diferentes perspectivas. A través del análisis de los términos propuestos para el nivel C1 del PCIC, se destaca la necesidad de enseñar el vocabulario con fines específicos en ELE para proporcionar a los estudiantes la competencia comunicativa necesaria en una interacción oral con el médico.

En nuestra propuesta, es imposible abarcar todos los casos de enfermedades, la labor del profesor es ofrecer estrategias para aprender, ya que los alumnos de este nivel

poseen autonomía en su aprendizaje y saben técnicas o pueden mediar sus necesidades antes de ir al médico. Nuestra aportación consiste en exponer y trabajar atendiendo a varias cuestiones sobre estos términos con el objetivo de hacer uso de la lengua con un fin específico, y no únicamente en relación con su significado. Por ejemplo, se ha tratado de enseñar a los alumnos cómo elaborar su propio mapa conceptual para organizar y dominar más léxico; las unidades léxicas a partir de la creación de diálogos permiten dar cuenta de distintas formas, combinaciones o colocaciones, es decir, establecen relaciones más o menos próximas con otros vocablos. En otras palabras, el nivel combinatorio no ha sido el único que se ha tenido en cuenta, sino que se ha expuesto el léxico dentro de un entorno contextualizado a partir del uso del diálogo (dramatización) y de los textos escritos, composiciones que ofrecen un marco moderado pero que facilita a los estudiantes inferir los significados y las relaciones de esas palabras. Se ha podido ver, entonces, que resulta esencial proponer ejercicios que aglutinen varios aspectos del mismo léxico y practicar tanto la comprensión auditiva y la expresión oral en el aula, de esa forma los estudiantes tendrán una visión más integrada y detallada del uso de estas unidades. A pesar de que en este trabajo no se han diseñado actividades de repaso, en futuras sesiones resultaría imprescindible trabajar este aspecto, puesto que de no ser así el vocabulario estará condenado al olvido.

Bibliografía

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004): “La enseñanza del español con fines profesionales”, en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1107-1302.
- AINCIBURU, M, C. (2008): *Aspectos del aprendizaje del vocabulario: tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CABRÉ, M. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida / Empúries.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 1: 54-62.
- CZIFRA, I. (2013): “Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas”, en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest, Vol. 5: 111-122.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/]
- GONZÁLEZ HERNANDO, A. (2015): “Enseñanza del español para fines específicos: español para la salud. Bibliografía anotada”, en *Revista Electrónica del Lenguaje*, vol. 2: 1-14.
- GONZÁLEZ, P, A. y LANZAROTE ROJO, J. (2010): “Curarse en salud enfoques para la enseñanza del español médico”, en *El español en contextos específicos: enseñanza e*

investigación. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 1009-1054.

HAYAS, K, M. (2009): “Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario”, en *centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), I congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. [ref. de 1 mayo 2013], 353-367. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf [01 nov. 2019]

HIGUERAS, M. (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, en *REALE*, 8: 35-49.

HIGUERAS, M. (2009): “Aprender y enseñar léxico”, en *Marco ELE*, 9: 111-126. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> [01 nov. 2019]

HYMES, D. (1972): “On communicative competence”, en *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books, 269-293.

Instituto Cervantes. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

LUNA DE LA LUZ, V. (2014). “Mapas conceptuales para favorecer el aprendizaje significativo en ciencias de la salud”, en *Investigación en educación médica*, 3 (12): 220-223.

MENÉNDEZ MARTÍNEZ, P. (2001): *Ejercicios de léxico: nivel avanzado*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.

MENDOZA PUERTAS, J. D. (2006): “Español para fines específicos. El español de la Medicina: propuesta didáctica para el español empleado en el área del diagnóstico por imagen”, en *Revista RedELE*, vol. 5. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/28106132_Espanol_para_fines_especificos_El_espanol_de_la_Medicina_Propuesta_didactica_para_el_espanol_empleado_en_el_area_del_diagnostico_por_imagen [01 nov. 2019]

MONTIEL, B. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. et al. (2012): *Evaluación de competencias en ciencias de la salud*. México: Editorial Médica Panamericana.

MORANTE, R. (2005): “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico”, en *Revista RedELE*, (4).

MORANTE VALLEJO, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

NATION, P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, New York: Newbury House.

NATION, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.

NOVAK, J. D. (2009): *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.

RUIZ MARTÍNEZ, A, M. (2003): “El español de los servicios de salud: algunas consideraciones sobre su enseñanza”, en *Actas XXXVIII Congreso*, 285-295.

Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_38/congreso_38_24.pdf
[01 nov. 2019]

SCHIFKO, P. (2001): “¿Existen las lenguas de especialidad? Las lenguas de especialidad y su didáctica”, en *Actas del Simposio Hispano-Austriaco*. Servicio de Publicaciones, 21-30.

SORIANO, C., y GINÉS, I. (2004): “Ideas para trabajar el vocabulario”, en *I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania 7 y 8 de mayo de 2004 – Würzburg*: Difusión.

Webgrafía

<http://www.portaleducativo.net/septimo-basico/746/Clasificacion-de-las-enfermedades>

<http://www.femenino.info/nutricion/aparato-digestivo-que-funcion-cumple-el-sistema-digestivo/>

https://www.diariocordoba.com/noticias/temadia/25-consultas-medico-familia-cordoba-es-ansiedad_1120556.html

ANEXO 1

Apartado	Subapartado	Contenido
Nociones específicas Individuo: dimensión física	Partes del cuerpo	pata, napa, coco vientre, ombligo puño, palma de la mano, pulgar, índice cráneo, vértebra páncreas, colon tímpano, córnea aparato digestivo, sistema circulatorio
	Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ojera, peca, caspa, bolsas (en los ojos) ▪ remolino, rizo, caracol ▪ corpulencia ▪ constitución ~ fuerte/normal ▪ ojo ~ saltón/rasgado/hundido ▪ nariz ~ aguileña/respingona/chata ▪ labios ~ finos/gruesos/carnosos ▪ piel ~ tersa/arrugada ▪ barba ~ recortada/poblada ▪ expresión/gesto ~ frío/franco/amable/duro ▪ rechoncho, regordete, rellenito, esquelético ▪ robusto, corpulento ▪ peludo, imberbe, canoso ▪ tener ~ buena/mala ~ pinta ▪ tener ~ buena/mala ~ cara ▪ estar ~ como un tonel/como una vaca/como un fideo/en los huesos
	Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo	pestañear, parpadear, aspirar, espirar, tiritar, estremecerse encogerse de hombros, arquear las cejas, fruncir el ceño, arrugar ~ la nariz/la frente, guiñar un ojo, hacer muecas mirar ~ de reojo/de frente/de lado/fijamente alzar/bajar/mantener ~ la mirada contraer/distender ~ los músculos cruzarse ~ de brazos/de piernas
Ciclo de la vida y reproducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reproducción asistida, célula madre, óvulo, espermatozoide, fecundación <i>in vitro</i> ▪ aborto ~ voluntario/involuntario/terapéutico/spontáneo ▪ interrupción (in)voluntaria del embarazo ▪ parto ~ natural/prematuro/por cesárea ▪ bebé prematuro ▪ incubadora ▪ fallecimiento, entierro, incineración ▪ difunto, fallecido, momia ▪ parir, tener una cría ▪ estirar la pata 	
Servicios	Servicios sanitarios	asistencia/coertura ~ sanitaria UVI, UCI financiar las medicinas, asistir al enfermo

Salud e higiene	Salud y enfermedades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ contagio, transmisión, curación, recaída, convalecencia, epidemia ▪ ludopatía, psicosis, anorexia, anemia, cólico, úlcera, hernia, lumbago ▪ diurético, dietético, nutritivo, saludable ▪ digestivo, renal, ginecológico ▪ salud ~ débil/delicada/frágil ▪ agravarse, agudizarse, incubar, degenerar ▪ curarse de, recuperarse de, disfrutar/gozar ~ de buena salud ▪ estar ~ delicado/indispuesto ▪ hacerse/ponerse ~ implantes/una prótesis ▪ producirse/extenderse ~ una epidemia
	Heridas y traumatismos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fractura, esguince ▪ inflamación, infección ▪ inflamar(se), infectar(se) ▪ cicatrizar, coser ▪ salir ~ un bulto/un chichón
	Síntomas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ picor, trastorno, indisposición ▪ acidez/ardor ~ de estómago ▪ síntomas ~ claros/evidentes/alarmantes/inequívocos/visibles ▪ dolor ~ sordo/agudo/crónico/punzante/abdominal/intestinal/lumbar ▪ trastorno ~ digestivo/respiratorio/nervioso ▪ picar, escocer ▪ delirar ▪ aliviar, remitir ▪ desmayarse, desvanecerse, perder ~ el conocimiento/el sentido, estar inconsciente ▪ dar arcadas, tener el estómago revuelto
	Centros de Asistencia sanitaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ historia clínica, parte (médico) ▪ terapia, tratamiento ▪ análisis clínicos ▪ neurología, pediatría, radiología, geriatría, dermatología, psiquiatría, fisioterapia ▪ auxiliar, ATS (Ayudante Técnico Sanitario), camillero, personal ~ sanitario/médico ▪ médico ~ de cabecera/de familia/especialista/privado/del seguro ▪ turno ~ de día/de tarde/de noche ▪ donar ~ sangre/óvulos/órganos ▪ dar/seguir ~ un tratamiento ▪ hacer turnos, estar de/hacer una ~ guardia
	Medicina y medicamentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ medicamento ~ fuerte/eficaz/agresivo/preventivo/curativo ▪ comprimido, cápsula, píldora ▪ medicina ~ general/alternativa/natural/

		<p>tradicional/preventiva/deportiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aguas ~ medicinales/termales ▪ inyectar, dosificar, ingerir ▪ hacer efecto/surtir efecto/tolerar/ser alérgico a ~ un medicamento ▪ estar (contra)indicado para una enfermedad
	Higiene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desinfección ▪ champú ~ anticaspa/antipiojos ▪ colonia/perfume ~ fresco/fuerte/dulzón/intenso ▪ higiene ~ personal/corporal/bucal/industrial ▪ aseo/arreglo/cuidado ~ personal ▪ asear(se), enjabonar(se), enjuagarse la boca
	Estética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cabello, vello ▪ puntas/raíz ~ del pelo ▪ piel ~ tersa/(des)hidratada/(re)seca/grasa ▪ pelo ~ lacio/fino/fuerte/ ondulado/sedoso ▪ crema ~ anticelulítica/reductora/ reafirmante/depilatoria ▪ depilarse ~ a la cera/con cuchilla/con crema ▪ teñirse ~ de rubio/de moreno ▪ ponerse/hacerse ~ una coleta/una trenza/un moño/la raya al lado/mechas ▪ cortarse ~ el pelo al cero/las puntas, raparse ▪ hacerse un corte (de pelo) ~ desenfadado/atrevido ▪ dejarse ~ flequillo/barba/perilla ▪ eliminar/quitar ~ las espinillas/los granos/los puntos negros/las impurezas de la piel ▪ hacerse ~ la manicura/la pedicura/una limpieza de cutis ▪ darse/ponerse ~ una mascarilla ▪ hacerse ~ la cirugía estética/una liposucción

La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses

Grammar within Teaching Spanish as a Foreign Language:
Perceptions and Beliefs of Irish Students

Raquel Rodríguez Fernández
NUI Galway

Raquel Rodríguez Fernández es graduada en Filología Moderna: Inglés (Universidad de León, 2014) y máster en Lingüística y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de León, 2016). Actualmente cursa estudios de doctorado en la National University of Ireland, Galway, donde también desempeña labores docentes para el Departamento de Español. Sus intereses giran en torno a la enseñanza de gramática, la adquisición y desarrollo del componente gramatical y el papel de la motivación y los factores individuales en el proceso de aprendizaje.

Resumen

A pesar de la reconocida influencia que las creencias y percepciones de los estudiantes tienen en el aprendizaje de una lengua, poco se sabe sobre su visión de la gramática. En el ámbito específico de E/LE, en el que existen numerosos estudios destinados a mejorar la instrucción gramatical, la investigación no ha profundizado en las impresiones que los aprendientes tienen sobre este componente y su tratamiento en el aula. Sin embargo, conocer sus ideas puede ayudar a identificar posibles factores problemáticos y, con ello, a proporcionar una enseñanza más eficaz. Por esta razón, este estudio examina las percepciones de estudiantes irlandeses de español sobre la gramática y señala algunas de las principales causas de frustración que pueden afectar su motivación y rendimiento. Se pretende, asimismo, resaltar la necesidad de un nuevo enfoque que reduzca el malestar de los estudiantes con el componente gramatical y que facilite un aprendizaje más eficiente.

Abstract

Although the influence of students' beliefs and perceptions upon language learning is widely acknowledged, little is known about their view on grammar. Particularly in the field of Spanish as a Foreign Language, where it is possible to find multiple studies aimed at improving grammar instruction, research has not delved into students' impressions about grammar and its formal teaching. However, knowledge of learners' ideas may help to identify possible problematic factors, and to provide a more effective instruction in so doing. For this reason, this study examines the perceptions of Irish students of Spanish about grammar and points out some of the reasons of their frustration, which may affect their motivation and learning achievements. This investigation also intends to raise awareness about the need of a new approach that reduces learners' discontent with grammar and facilitates a more effective learning.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, competencia comunicativa, competencia gramatical, didáctica, gramática, motivación

Keywords

Language learning, communicative competence, grammatical competence, didactics, grammar, motivation

Introducción

¿Es necesaria la gramática para poder ser comunicativamente eficaz? Esta pregunta, que tantas discusiones ha generado en la literatura sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, parece seguir siendo uno de los principales motivos de reflexión e inquietud para profesores y estudiantes. En los últimos años hemos asistido al alcance de un consenso general en lo que a la importancia de este componente se refiere (Nassaji y Fotos, 2011, p. 136; Long y Robinson, 1998, p. 23), pero tal acuerdo parece limitarse casi de forma exclusiva al plano teórico. A nivel de aula, sin embargo, aún es frecuente la percepción de la gramática como un elemento secundario que poco o nada tiene que ver con la comunicación, sino con cuestiones de corrección. Esta visión deja entrever que, normalmente, este aspecto suele concebirse como una mera sucesión de reglas cuyo conocimiento no es esencial para garantizar el éxito de un intercambio comunicativo.

El hecho de que el componente gramatical no haya logrado deshacerse aún de su tradicional corte formalista, como refleja la abundante presencia de numerosas descripciones basadas en los usos de una forma concreta y de actividades de tipo mecánico donde la “contextualización y la atención al significado son un espejismo” (Ruiz Campillo, 2018: 32) ha perpetuado una cierta actitud de recelo hacia este componente (Castañeda en Herrera, 2013; Llopis-García, 2016). De hecho, aunque por lo general se reconocen los beneficios de facilitar instrucción gramatical en la enseñanza de lenguas, la incomodidad de muchos docentes ante este componente puede condicionar no solo su tratamiento en el aula, sino también las creencias y percepciones de los estudiantes sobre la gramática en general.

La visión que los aprendientes desarrollen puede tener consecuencias más allá de una mera predisposición hacia un determinado tipo de enseñanza, llegando incluso a afectar su aprendizaje, ya que, como señalan Williams y Burden (1997: 98), “learners’ perceptions and interpretations (...) have been found to have the greatest influence on achievement”. Dada la influencia que la visión de los estudiantes tiene en los resultados finales del proceso de aprendizaje, el presente trabajo tiene como objetivo fundamental contribuir a la extensa bibliografía existente sobre la enseñanza de la gramática del español (Cadierno, 2010; Pardo Coy et al., 2014; Llopis García, 2009; Martín Peris, 2004; Martín Sánchez, 2008; Castañeda Castro y Alhmoud, 2015; Sans y Herrera, 2018, entre otros) centrándose exclusivamente en las percepciones y creencias que tienen los aprendientes de este componente, siendo así el primer estudio de estas características dentro del ámbito de la enseñanza de español (E/LE). Así pues, con el propósito de plantear y analizar de manera formal un tema de sobra conocido por los docentes, a lo largo de estas líneas describiremos cuál es la perspectiva que alumnos universitarios irlandeses tienen sobre el componente gramatical, sobre su aprendizaje y sobre su contribución al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Percepciones y creencias: impacto sobre el aprendizaje de gramática

El papel determinante que los factores individuales – entre los que se incluyen las percepciones y creencias de los estudiantes – juega en el proceso de aprendizaje ha provocado que, en los últimos años, estos elementos hayan despertado un mayor interés y preocupación entre los investigadores. Si bien no siempre se establece una distinción formal entre estos constructos, lo cierto es que existen ciertas diferencias que deben tenerse en cuenta. Normalmente, las percepciones suelen hacer referencia, por un lado, al concepto que el aprendiente tiene de sí mismo y a la forma en que interpreta y da sentido al aprendizaje (Williams y Burden, 1999: 194) y, por otro, a cómo experimenta y entiende aspectos de la clase (Wesely, 2012:100). Por su parte, las creencias, de un carácter más abstracto, pueden considerarse, de acuerdo con la definición de Richardson, como “psychologically held understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true” (1996: 102). En pocas palabras, puede decirse que la principal distinción entre percepciones y creencias es que, mientras las primeras se centran en experiencias concretas, las segundas tienen un carácter más general y abstracto (Wesely, 2012: 100) y vienen determinadas por el contexto sociocultural del aprendiente (Alanen, 2003).

La investigación realizada sobre la influencia de estos dos factores en el proceso de aprendizaje (Horwitz, 1987, 1988; Ferreira Barcelos, 2003; Ramos Méndez, 2010; Gargallo y Chaparro, 2014), muestra que la visión y las ideas preconcebidas que el aprendiente tiene pueden llegar a condicionar el esfuerzo que pone en adquirir la lengua meta (Boakye, 2007: 1), llegando a condicionar los niveles de dominio del idioma. Sobre la base de esta información, parece razonable pensar que la adquisición de la gramática, como parte esencial de la lengua, también se verá afectada por las percepciones y creencias que los estudiantes tengan sobre ella, lo que repercutirán, asimismo, en su predisposición al tratamiento de este componente en el aula. Todo ello hace que sea aconsejable que el docente, siempre y cuando sus circunstancias se lo permitan – pues somos conscientes de las limitaciones a las que suele verse sometida su labor –, intente examinar, mediante un breve cuestionario, cuáles son las teorías personales que sus alumnos tienen del proceso de aprendizaje, en general, y de la gramática, en particular. La realización de este tipo de consulta le ayudará a identificar posibles concepciones negativas sobre este componente y le permitirá, con ello, iniciar un diálogo en que se clarifiquen los beneficios y objetivos que se esperan conseguir por medio de la implementación de ciertos enfoques o estrategias. Se trata, en resumen, de favorecer la satisfacción de los estudiantes con los métodos empleados en el aula y de facilitar una enseñanza lo más efectiva posible.

La vinculación de las percepciones y creencias con los niveles de motivación es otro aspecto que hace que sea recomendable llevar a cabo un análisis de las ideas de los alumnos sobre la metodología y actividades empleadas en clase. Si el estudiante no percibe de forma clara la utilidad de una determinada explicación o tarea o considera que los objetivos de la misma no se ajustan a sus necesidades, lo más probable es que su implicación se vea afectada. De forma similar, las creencias también pueden ejercer cierta influencia en los niveles de motivación del aprendiente. En este caso, la falta de correspondencia entre su experiencia de aprendizaje y su visión de lo que implica adquirir un idioma puede provocar su pérdida de interés y, con el tiempo, su desánimo. En otras palabras, los resultados de la enseñanza y, con ello, su efectividad pueden verse seriamente comprometidos por la influencia (o incluso interferencia) de las ideas del aprendiente, lo que hace que averiguar cuáles son se convierta en una necesidad de primer nivel.

Sobre la base de lo anterior, puede afirmarse que examinar la visión que los estudiantes tienen de la gramática parece ser una de las mejores opciones para prevenir aspectos como la desmotivación y la falta de interés por este componente, así como para

garantizar unos resultados de aprendizaje positivos. No obstante, y como mencionábamos con anterioridad, aspectos como las exigencias curriculares, el contexto institucional del docente y/o las limitaciones de tiempo hacen que no siempre sea posible llevar a cabo este tipo de investigación a pie de aula. Estos hechos son probablemente la razón por la que, aunque la perspectiva de los profesores sobre la enseñanza de gramática ha sido objeto de numerosos análisis (McCargar, 1993; Basturkmen, Loewen y Ellis, 2004; Borg, 2003), las ideas comunes a docentes y estudiantes han recibido una menor atención en la investigación. Además de los trabajos de Schulz (1996) y Jean y Simard (2011), dentro del ámbito específico de E/LE, destaca el estudio de Brown (2009a), en el que se han hallado diferencias significativas entre profesores y alumnos en lo referido al uso de la lengua meta dentro y fuera del aula, a la corrección de errores, al trabajo grupal y a la enseñanza de elementos culturales. Además, según los resultados, si bien los docentes se adscriben en su mayoría a un enfoque comunicativo, los estudiantes parecen mostrar una menor convicción sobre la efectividad de aquellas actividades en que se da mayor preferencia a la comunicación que a la gramática (Brown, 2009a: 561).

A pesar de que el interés sobre las creencias y percepciones de los discentes ha aumentado en los últimos años, el grueso de la investigación suele centrarse en la visión que estos tienen sobre el proceso de aprendizaje en general. En lo que respecta a la enseñanza de gramática, apenas existen estudios que analicen de forma exclusiva la experiencia e ideas de los estudiantes. Entre ellos, cabe destacar el trabajo de Loewen et al. (2009), que reporta la existencia de diferencias notables entre estudiantes en contexto de inmersión, quienes muestran un menor interés por la gramática y una mayor preocupación por mejorar sus habilidades comunicativas, y estudiantes de lenguas extranjeras, que conceden a la instrucción gramatical una mayor relevancia. Según los autores, la cantidad de instrucción gramatical recibida previamente, la lengua materna de los estudiantes y el contexto sociocultural podrían ser algunas de las razones tras estas diferencias (Loewen et al., 2009: 101-102). En un artículo más reciente, Golpin (2015) recurre a una muestra más homogénea de participantes, procedentes de un mismo entorno lingüístico, educacional y cultural. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de aprendientes considera que, aunque el tratamiento formal y explícito de la gramática resulta muy útil en fases iniciales, a medida que el aprendizaje avanza debe darse mayor prioridad al perfeccionamiento de las destrezas comunicativas.

Aunque la instrucción gramatical puede facilitar el aprendizaje de aquellas formas que no se adquieren mediante la mera exposición a la L2 y prevenir la fosilización (Housen y De Graaff, 2009: 729), es vital recordar que sus efectos pueden verse seriamente afectados por las percepciones y creencias de los estudiantes, que pueden actuar como catalizador o como freno. En otras palabras, la receptividad de los alumnos - que dependerá en gran medida de su visión de la gramática, de sus experiencias de aprendizaje previas y de su concepción del proceso de adquisición de lenguas -, puede condicionar el éxito de las prácticas docentes destinadas a desarrollar el componente gramatical. Por tanto, dado el papel que las consideraciones de los estudiantes juegan en el desarrollo de su competencia lingüística, esperamos que este trabajo, al centrarse en el ámbito específico de la gramática, contribuya no solo a ampliar la investigación disponible sobre las creencias y percepciones de los aprendientes de español, sino también a orientar en mayor medida la actividad docente.

Diseño del presente estudio

La todavía frecuente concepción de la gramática como “un conjunto de reglas inconexas y carentes de lógica interna, que solo cabe memorizar” (Amenós Pons et al., 2018: 96) puede afectar negativamente su adquisición por parte del estudiante. Por ello, con el fin

de fomentar una instrucción gramatical más efectiva, que tenga en cuenta la visión de los aprendientes, en este estudio analizaremos las siguientes cuestiones:

1. A la hora de comunicarse, ¿conciben la gramática como un elemento esencial o como un aspecto secundario?
2. Según su opinión y experiencia, ¿qué destrezas se benefician más de la instrucción gramatical?
3. La presentación que se hace de la gramática, ¿influye negativamente en su percepción y motivación?
4. ¿Existen diferencias en sus percepciones y creencias causadas por la edad, sexo y aprendizaje previo de otras lenguas?

Participantes

Esta investigación, realizada durante el segundo semestre del curso 2018-2019 en *National University of Ireland, Galway*, ha contado con la participación de 98 estudiantes matriculados en el grado de español, de los cuales un 79% eran mujeres y un 21%, hombres. La mayoría de encuestados (51%) eran estudiantes de primer año, aunque también participaron en el estudio alumnos de segundo año (31%) y de último año (18%)¹. A pesar de su pertenencia a un contexto educativo común, dada la procedencia multidisciplinar de los aprendientes, se consideró adecuado añadir una pregunta destinada a averiguar qué otras lenguas extranjeras eran las más estudiadas entre los participantes (gráfico 2) para intentar determinar si sus experiencias previas habían fomentado una visión más positiva de la gramática o si, por el contrario, habían condicionado su receptividad a este componente. Según los resultados, los idiomas con mayor número de estudiantes entre los encuestados fueron el francés, (33%), el irlandés (17%), el italiano (12%), el alemán (8%) y otras lenguas menos frecuentes (5%)².

El español y su enseñanza en el sistema educativo irlandés

El número de estudiantes de español en Irlanda a lo largo de los últimos años ha facilitado al idioma una tercera posición dentro del sistema educativo irlandés, en el que el francés y el alemán siguen siendo las opciones preferentes a nivel nacional. Si bien en este país no es obligatorio cursar una lengua extranjera, los reiterados esfuerzos del *Department of Education and Skills* por fomentar el multilingüismo y el establecimiento del estudio de una lengua extranjera como un requisito indispensable para acceder al sistema de educación superior han logrado aumentar la cifra de estudiantes. Estos hechos, junto a las actitudes positivas que los irlandeses muestran hacia Hispanoamérica y España como consecuencia del turismo (Barnwell, 2008:131), ha dado lugar al crecimiento exponencial de alumnos matriculados en español, que, según datos oficiales, pasaron de 19409 en 2006 a 51673 en 2018³ (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018: 311).

Respecto a los métodos empleados en la enseñanza de español, la estructura del examen de *Leaving Certificate* – correspondiente a *Selectividad* – permite comprender el uso de ciertas estrategias y prácticas docentes en el aula, especialmente si se tiene en cuenta que en esta prueba los estudiantes se juegan el cien por cien de la nota. En ella, se evalúa la competencia del alumno en las distintas destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión e interacción oral. Este último aspecto suele ser el más polémico, ya que, la publicación previa al examen de las

¹Véase tabla 1.

²Entre las que se incluyen el rumano, el ruso, el noruego, el japonés y el lituano. Desconocemos si los participantes que incluyeron estas lenguas en sus respuestas son aprendientes o hablantes de herencia.

³El curso 2017-2018 es el último del que se dispone de datos.

situaciones que configuran los *role-play* que van a usarse para evaluar la interacción oral hace que muchos estudiantes se limiten simplemente a memorizar una serie de diálogos prediseñados. A nivel más general, un rápido vistazo a los materiales que suelen emplearse en estos cursos permite percibir la importancia que se le da a la gramática, que suele tratarse de forma aislada e incluso descontextualizada. El uso frecuente de actividades de tipo mecánico, así como de ejercicios de traducción muestra que la aproximación a este componente sigue siendo bastante tradicional. Por tanto, todos estos factores – a los que habría que sumarles ciertas limitaciones contextuales, como el normalmente elevado número de alumnos por clase o el reducido número de horas lectivas – parecen alejar la enseñanza de los enfoques comunicativos para acercarla a métodos más tradicionales, lo que podría condicionar en cierta medida la visión que los estudiantes tienen sobre el proceso de aprendizaje de lenguas.

En lo referente a la educación superior, aunque no existe información oficial sobre el número de estudiantes que cursan español a nivel nacional, puede decirse que, sobre la base de la oferta existente, el idioma cuenta con una presencia considerable en el sistema universitario irlandés⁴. Además de ofrecerse en las carreras de lengua y literatura, el español también puede cursarse en combinación con otros grados de carácter técnico, económico o jurídico. Los alumnos que deciden incluir esta lengua en su formación pueden hacerlo aunque no la hayan estudiado con anterioridad, ya que la mayoría de las universidades dispone de programas diseñados para facilitar que los estudiantes sin conocimiento previo del idioma alcancen el nivel de aquellos que sí lo han cursado durante secundaria. No obstante, los grados en español suelen caracterizarse por tener un enfoque bastante tradicional centrado en la literatura y la cultura del mundo hispanohablante, y no tanto en la lingüística hispánica (Barnwell, 2008: 129-130).

Instrumento de análisis⁵

Para asegurar la correcta interpretación de las preguntas, el cuestionario empleado en este estudio se ha redactado en inglés, la L1 de los participantes. Se han establecido, además, tres secciones diferenciadas: (1) información personal del participante, (2) preguntas de escala Likert y (3) un apartado de preguntas abiertas. Para dotar al análisis de una mayor validez y fiabilidad, en este estudio hemos optado por recabar datos tanto cuantitativos como cualitativos, ya que consideramos que estos últimos pueden ayudar a determinar en mayor medida cuáles son las percepciones y creencias de los participantes con respecto a ciertas de las cuestiones planteadas, intentando superar así las limitaciones que supone el uso de las preguntas de escala Likert, que en ocasiones pueden no reflejar con exactitud la visión de los encuestados.

La segunda parte del cuestionario, es decir, la sección cuantitativa, cuenta con un total de 14 preguntas, de las cuales 5 se han diseñado tomando como referencia el modelo propuesto por Jean y Simard (2011). El resto de cuestiones han sido planteadas para examinar la receptividad, interés e ideas de los participantes sobre la gramática. Para conseguir una visión lo más amplia posible, se han examinado aspectos como la importancia que los estudiantes le dan a la precisión y al conocimiento de reglas gramaticales, la utilidad de la gramática para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, la dificultad y lógica percibidas y los niveles de frustración que experimentan durante su estudio. La información obtenida, además, se ha complementado con las respuestas a las tres preguntas abiertas planteadas al final del cuestionario, en las que los participantes han facilitado descripciones detalladas, según su experiencia, de los

⁴El español se oferta en las siete universidades de la República de Irlanda, así como en la mayoría de los Institutos de Tecnología y numerosos centros de postsecundaria (*Colleges of Further Education*).

⁵Véase Apéndice I.

beneficios y problemas relacionados con su aprendizaje de la gramática y han señalado cuáles suelen las causas más frecuentes de su frustración.

Recopilación de datos

De forma previa a la distribución del cuestionario y con el fin asegurar la viabilidad, validez y fiabilidad del mismo y de sus resultados, en los primeros meses del segundo semestre se realizó un breve estudio piloto. Tras las comprobaciones y modificaciones pertinentes, dicho cuestionario se administró a finales del segundo semestre durante las horas de clase habituales. El hecho de que entre los participantes hubiera estudiantes que carecían de experiencia previa en el aprendizaje de lenguas fue la razón por la que se esta encuesta se realizó tras el primer semestre, garantizando así que todos los voluntarios hubieran recibido la suficiente instrucción gramatical como para desarrollar una serie de creencias y percepciones sobre dicho tipo de enseñanza.

Análisis e interpretación de los resultados

En esta investigación, hemos recurrido al análisis de varianza (ANOVA) para comprobar la asociación entre variables cuantitativas y al test de chi cuadrado para las cualitativas⁶. En aquellos casos en los que no se cumplían las condiciones necesarias para llevar a cabo esta última prueba, se ha realizado el test de Fisher. Debido a la variedad de opciones de respuesta, en los apéndices presentamos los detalles relativos a cada una de las cuestiones planteadas y los resultados obtenidos. El análisis y posterior discusión de los mismos se realizará siguiendo el orden de los temas planteados en las preguntas de investigación: papel de la gramática en la comunicación, beneficios de la instrucción gramatical para el desarrollo de destrezas, e influencia de la presentación o tratamiento de la gramática en la motivación. Una vez considerados todos estos aspectos, nos centraremos, asimismo, en la influencia que la edad, el género y los idiomas estudiados por los participantes tienen en sus percepciones y creencias.

Relevancia de la precisión gramatical en la comunicación

La primera cuestión planteada en torno a este tema es la destinada a examinar la habilidad que los estudiantes consideran que tienen para expresarse en español sin cometer errores gramaticales (gráfico 3). Este tipo de creencia puede ponerse en relación con la noción de autoeficacia y nos ayuda a tener una idea preliminar de la concepción y aproximación de los alumnos a la gramática de la lengua⁷. Esta visión sobre lo que uno puede lograr gracias a sus habilidades tiene un impacto en el proceso de aprendizaje que no conviene pasar por alto, ya que puede condicionar la actuación del aprendiente, su esfuerzo, su perseverancia y su capacidad de recuperación ante las dificultades (Mills et al., 2007:419).

Las respuestas de los participantes revelan que, si bien un 38% considera que su capacidad para expresarse en español sin errores de gramática es buena, un porcentaje más significativo, un 47%, califica dicha habilidad como no muy buena. Estos porcentajes muestran que, a pesar de los esfuerzos comunicativos que realizan, la mayoría de los aprendientes son bastante conscientes de algunos de los errores que cometen al intentar expresar sus ideas y pensamientos en la lengua meta. Además, el hecho de que solo 6%

⁶ El ANOVA se realiza para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de dos o más muestras. Por su parte, la prueba chi-cuadrado permite determinar si hay correlación entre dos variables (ej.: *sexo e interés en la gramática*).

⁷ Cuando hablamos de autoeficacia, hacemos referencia al concepto total y como lo define Özkan (2015): “self-efficacy can be said to refer to an individual’s belief in his or her ability to succeed in a particular situation” (p. 33)

considere que tiene una muy buena capacidad para comunicarse de forma precisa muestra que los estudiantes irlandeses parecen tener unos niveles de autoexigencia bastante altos en lo que al uso de la gramática se refiere. No obstante, y como se recoge en el *CEFR* (2018: 133), el control sobre la precisión gramatical, incluso en niveles avanzados, debe ser consistente, no impecable, ya que incluso en el discurso entre hablantes nativos existen errores ocasionales de tipo gramatical. Por ello, el hecho de que casi la mitad de los participantes tenga un concepto negativo de su autoeficacia es ciertamente un motivo de preocupación, ya que esta visión puede afectar su predisposición hacia este componente, condicionando su capacidad para enfrentarse a nuevos contenidos o a tareas más exigentes a nivel comunicativo, y limitando, con ello, su progreso.

La siguiente pregunta incluida en el cuestionario buscaba determinar la importancia que expresarse en español sin errores tiene para los encuestados (gráfico 4). Para la mayoría, comunicarse sin este tipo de fallos es muy importante (31%) o importante (53%). Estos resultados nos permiten esclarecer en mayor medida los obtenidos en la cuestión anterior, ya que de ellos puede inferirse que la razón por la que los participantes suelen ser bastante autocríticos con su capacidad para expresarse con precisión probablemente se deba al papel que le atribuyen a la gramática. Para corroborar esta idea, a continuación les preguntamos por su opinión sobre la posibilidad de comunicarse en español sin conocer las reglas gramaticales (gráfico 5). Aunque un 44% respondió que dicha comunicación es posible en cierta medida, que uno puede hacerse entender relativamente bien a pesar de no conocer las reglas, para un 26% el desconocimiento de las mismas hace que comunicarse sea prácticamente inviable, lo que indica que para ellos la gramática es un elemento imprescindible a la hora de lograr un intercambio comunicativo eficaz. No obstante, no conviene pasar por alto que, pese a que la gran mayoría le atribuye a la gramática una relevancia significativa, hay estudiantes que consideran que no conocer las reglas no impide que la comunicación pueda ser buena (25%), muy buena (1%) o excelente (3%). Estas respuestas reflejan que, a la hora de intentar comunicarse, hay aprendientes que se amparan más en el significado que aportan el léxico, la situación contextual y el lenguaje no verbal, más que al ofrecido por la gramática, lo que puede suponer que este componente representa para ellos más una cuestión de corrección que de eficacia comunicativa.

Con el fin de obtener una información lo más precisa y completa posible sobre el valor que le atribuyen a la gramática, quisimos saber a qué le daban más importancia (gráfico 6): a comunicarse de forma precisa (sin cometer errores gramaticales) o efectiva (haciéndose entender a pesar de los mismos). Hemos planteado aquí esta dicotomía de corte tradicional y formalista para facilitar la comprensión del alumno, así como para profundizar en su percepción sobre la importancia de este componente. No obstante, en línea con la investigación actual, consideramos que la gramática es necesaria para una comunicación eficaz y efectiva. Volviendo a la percepción de los estudiantes, los resultados más significativos muestran que, para un 60%, la precisión gramatical tiene algo más de importancia que la eficacia comunicativa, frente a un 36% para los que estos dos aspectos tienen una relevancia equivalente. Por último, les preguntamos sobre la importancia, según su opinión, de aprender las reglas gramaticales en el caso del español (gráfico 7), a lo que casi la mayoría de los participantes contestaron que conocer tales reglas era o muy importante (48%) o importante (42%).

Los datos correspondientes a estas dos cuestiones resultan un contradictorios respecto a la información obtenida con anterioridad, ya que, si bien un porcentaje importante cree que es posible comunicarse relativamente bien en español sin conocer las reglas gramaticales, para la mayoría de los participantes, la precisión y asimilación de dichas reglas son aspectos fundamentales. La razón tras estos resultados puede deberse a la influencia de las experiencias formativas previas de los alumnos y al contexto en el que tiene lugar el aprendizaje. En el caso del español, las oportunidades que los estudiantes

irlandeses tienen para comunicarse en dicho idioma fuera del aula son, en muchas ocasiones, muy limitadas o incluso nulas, lo que puede hacer que, por este motivo, le concedan mayor valor a la gramática. Esa preocupación por el uso adecuado y preciso de las reglas gramaticales puede haber sido influida, asimismo, por los métodos y el diseño curricular al que los alumnos han estado expuestos a lo largo tanto de su aprendizaje del español como de otras lenguas. Así pues, concederle una mayor prioridad o protagonismo al desarrollo de este componente puede contribuir, tal vez sin pretenderlo, a originar o reforzar una serie de ideas sobre cómo afrontar la adquisición de una lengua diferente a la materna⁸, haciendo que se perciba la gramática como una base sobre la que ampliar y mejorar los conocimientos y habilidades lingüísticas, es decir, como un cimiento del que debe partir el resto del aprendizaje.

Beneficios de la instrucción gramatical para el desarrollo de destrezas

La percepción que los estudiantes tienen sobre los distintos beneficios de la gramática es un aspecto que, a menudo, se ha pasado por alto en la investigación o se ha abordado de una forma superficial. Las reivindicaciones sobre la conveniencia y necesidad de tratar este componente en el aula rara vez se basan en la visión que los estudiantes tienen de su utilidad sino en los resultados obtenidos en diferentes tipos de pruebas. Estas percepciones del alumno sobre lo que es útil o no suelen infravalorarse debido a su carácter altamente subjetivo y a la interacción de factores como las experiencias previas de aprendizaje o las ideas preconcebidas que puede tener sobre el proceso de adquisición. No obstante, y a pesar de lo desacertadas que pueden ser ciertas de estas suposiciones, el aprendiente siempre sabrá identificar aquellas estrategias, métodos y formas de enseñanza que le benefician en mayor medida. Por ello, en lo referente al tratamiento de la gramática, es importante averiguar si consideran que la instrucción gramatical favorece el desarrollo de su competencia lingüística y, en caso afirmativo, identificar cuáles son los aspectos que piensan que más favorece.

Las preguntas planteadas en el cuestionario de este estudio examinan la visión de los alumnos sobre si el conocimiento de la gramática facilita su comprensión y producción escrita y oral (gráfico 8). En general, las destrezas comunicativas que más se benefician de la enseñanza y aprendizaje de la gramática son la expresión escrita y la comprensión lectora. En el caso de la primera, un 56% de los participantes aseguró que la gramática les ayuda en gran medida a la hora de elaborar textos escritos y un 31%, que les ayuda mucho. No obstante, un 11% de los encuestados indicó que este componente solo beneficia su escritura en cierta medida, mientras que un 2% consideró que les ayuda “poco”. En lo que respecta a la comprensión lectora, los resultados obtenidos fueron algo más dispares, siendo “en gran medida” la opción escogida por el 39%, seguida por un “mucho” (34%), “en cierta medida” (22%) y “poco” (5%). En cuanto a las destrezas orales, la que más se beneficia de la instrucción gramatical es la expresión oral, ya que, según la opinión de la gran mayoría de los participantes, el conocimiento de las unidades y reglas gramaticales les ayuda muchísimo (37%), mucho (30%) o, al menos, algo (26%). Por último, un breve vistazo a los datos obtenidos en el caso de la comprensión oral revela que esta es la habilidad que la enseñanza y aprendizaje de la gramática menos favorece. Solo un 18% consideran este componente extremadamente útil a la hora de enfrentarse a la interpretación de un texto oral, si bien un 36% aún considera que este componente facilita mucho su comprensión y un 30%, que les ayuda en cierta medida.

Las respuestas a las preguntas abiertas refuerzan en mayor medida la información obtenida en esta sección, ya que, en ellas, los participantes señalan cuáles son los aspectos

⁸Aunque somos conscientes de la diferencia que se ha establecido entre los términos *aprendizaje* y *adquisición*, en este artículo los utilizaremos de forma indistinta para hacer referencia al establecimiento y desarrollo de un nuevo sistema lingüístico distinto del de la L1 del aprendiente.

con los que más les ayuda la gramática: “speak, read and write Spanish more accurately”, “perfect my written Spanish.”, “understand others”, “express myself better”. El resto de afirmaciones, en línea con las aquí expuestas, nos permite inferir que, en general, una buena parte de los estudiantes concibe este componente como un elemento esencial a la hora de desarrollar sus habilidades y de mejorar su competencia comunicativa en español. Además, los comentarios facilitados por los aprendientes permiten ratificar los resultados del cuestionario, ya que, según su experiencia, las destrezas receptivas son las menos favorecidas por la instrucción, lo que contribuye a orientar la acción docente y evidencia la necesidad de investigar este tema más en profundidad.

Tratamiento de la gramática en el aula: influencia en la percepción y motivación

En la actualidad, el papel que la motivación desempeña en el aprendizaje de lenguas es un aspecto ampliamente reconocido y valorado a la hora de facilitar una enseñanza lo más efectiva posible. Por ello, la influencia que las percepciones y creencias de los aprendientes tienen en los niveles motivacionales es un aspecto que no debería pasarse por alto, ya que, de la misma forma que una opinión o idea positiva sobre un determinado enfoque, actividad o situación de aprendizaje suele potenciar la motivación, una visión negativa es probable que vaya en detrimento de la misma. De hecho, una creencia o percepción negativa – independientemente de su naturaleza interna o externa –, puede llegar a provocar “episodios de desmotivación que desemboquen en un rechazo parcial o completo del aprendizaje” (Méndez Santos, 2019: 103). Por esta razón, en lo referente a la instrucción gramatical, en este estudio hemos querido comprobar la percepción de los participantes sobre aquellos aspectos que consideramos que pueden afectar su motivación: su interés por la gramática del español, el grado de dificultad percibida, la lógica de este componente, la importancia de la memorización y la frustración que experimentan al enfrentarse a su estudio.

En cuanto al primero de estos aspectos, el gusto o interés de los participantes por el aprendizaje de gramática (gráfico 9), los resultados más significativos muestran que, si bien un 7% afirma que estudiar gramática no les gusta en absoluto y un 32% que no les gusta demasiado, casi la mitad considera este componente interesante (29%) o muy interesante (13%). No obstante, conviene destacar el hecho de que, a pesar de que la mayoría de los encuestados consideran la gramática relativamente difícil (36%), difícil (33%), o muy difícil (20%), a casi la mitad de ellos (47%) les resulta lógica o relativamente lógica (37%)⁹. Los análisis realizados revelan, además, una relación estadísticamente significativa entre el interés de los alumnos por este componente y estos dos últimos factores, mostrando que cuanto más gusto sienten los aprendientes por la gramática, más fáciles les parecen sus reglas y, por tanto, más lógicas les resultan. La correlación existente entre estos aspectos demuestra, pues el vital papel que una predisposición positiva juega en el aprendizaje, ya que facilita la comprensión y uso de nuevas formas y estructuras por parte de los estudiantes. En estos casos, la actuación del docente en el aula se convierte en uno de los factores que pueden contribuir a modificar y favorecer un mayor interés por este componente. La adaptación de las explicaciones y actividades a los intereses de los aprendientes, la personalización de los ejemplos empleados y el uso de estrategias lúdicas en la enseñanza de la gramática es probable que contribuyan a mejorar significativamente su gusto por la gramática. Se trata, en definitiva, de llevar a cabo una reinterpretación de las aproximaciones más tradicionales que se aleje de la presentación y manipulación irreflexiva de las distintas formas lingüísticas. Así, el empleo de materiales que atraigan la atención y estimulen la curiosidad del alumno, la reflexión individual y grupal sobre el significado que aportan a la comunicación las

⁹Véanse tablas 10 y 11 para más información

estructuras estudiadas y el fomento del trabajo en grupo son algunas de las estrategias de las que el profesor puede valerse para generar un contexto de aprendizaje significativo, que favorezca la comprensión, práctica y consolidación de los diversos contenidos gramaticales.

Los datos obtenidos en el caso de la pregunta sobre la relevancia de la memorización para el desarrollo de la competencia gramatical (gráfico 12) son, asimismo, bastante reveladores, dado que, para la gran mayoría de participantes este aspecto es o importante (33%) o muy importante (46%), teniendo una relevancia mucho más moderada tan solo para un 21% de los encuestados. No obstante, aunque es frecuente recurrir a esta estrategia en algunos momentos del aprendizaje, sobre todo en las fases iniciales, lo cierto es que esta información no deja de ser un tanto preocupante debido a lo que conlleva. El hecho de que casi la mitad de los encuestados le atribuya a la memorización un papel tan significativo demuestra que el desarrollo de este componente aún dista de ser todo lo lógico, intuitivo y basado en el uso que persiguen los enfoques más actuales. Independientemente de las diferencias individuales de los aprendientes, esta percepción tan generalizada puede atribuirse, de forma razonable, a la combinación de: (a) una enseñanza de la gramática basada en la descripción funcional de las formas, pero no en su significado gramatical; (b) la escasez de estrategias por parte del alumno para enfrentarse al uso de nuevas unidades y estructuras; y (c) una exposición a la lengua meta muy limitada, que suele reducirse al aula en la mayoría de los casos.

Por último, en lo referido a la frustración que los estudiantes experimentan al estudiar la gramática del español (gráfico 13), los resultados más relevantes muestran que, aunque un 27% se frustra solo a veces, un 28% lo hace a menudo y un 36%, siempre. Asimismo, los análisis realizados indican que existe una asociación significativa ($p < 0.001$) entre la dificultad que perciben los aprendientes y su frustración, de forma que, un 95% de aquellos estudiantes a los que la comprensión de las reglas gramaticales les resulta muy difícil afirma sentirse frustrado siempre que se enfrenta a su estudio (gráfico 14). Para conocer con exactitud cuáles pueden ser las causas de esta visión, se ha completado esta información con la de la pregunta abierta formulada al final del cuestionario. Las respuestas de los participantes identifican tres temas distintos como principales responsables de esa sensación de frustración: (1) la ineficacia e inconsistencia de las descripciones lingüísticas, que denota una falta de estrategias comunes de enseñanza y que da lugar a comentarios que destacan problemas como: “not being able to differentiate between the tenses” o “not knowing when to use [them]”; la existencia de múltiples excepciones (“there are just so many rules and so many exceptions”) o de reglas aparentemente aleatorias (“rules that seem random and senseless,”); (2) la memorización irreflexiva de elementos y estructuras gramaticales, que resulta en un aprendizaje momentáneo (“I learn it perfectly for a test and then completely forget it the next day”); y (3) la falta de correspondencia entre la gramática que se enseña y la que emplean hablantes nativos (“we spend a lot of time studying tenses that (...) a lot of Spanish natives avoid”).

No obstante, la información proporcionada por los participantes en la sección de preguntas abiertas arroja luz sobre otros aspectos no menos preocupantes acerca de su percepción de la gramática, que pueden repercutir seriamente en su motivación. El primer tipo de comentario — positivo, de acuerdo con su consideración — que muestra que este componente se percibe como una mera herramienta que poco o nada tiene que ver con la comunicación es el que sostiene que la gramática les ayuda fundamentalmente “to do well in exams”, una visión que se aleja bastante de su propósito real, que no es otro que el de facilitar al hablante la expresión de sus ideas. Sin embargo, las respuestas a la pregunta “la gramática no me ayuda a...” ponen de manifiesto una situación aún más desoladora, ya que hay estudiantes que aseguran que les impide “enjoy language learning”, “become comfortable with the language”, o “speak confidently” debido al miedo al error que les

genera. Así las cosas, estas afirmaciones evidencian la necesidad de ofrecer una enseñanza de la gramática en la que el error se normalice todavía más y se muestre como parte indispensable del aprendizaje; una enseñanza que les permita comprender el significado detrás de cada forma y aplicarlo de forma eficaz en la comunicación.

Influencia de la edad, sexo y lenguas aprendidas en la visión de los estudiantes

En lo referido a la última pregunta del presente estudio, los análisis realizados han detectado diferencias estadísticamente significativas relacionadas con las variables de género y edad, si bien en el caso de las lenguas aprendidas, no han hallado ninguna asociación relevante. Dado que, en ocasiones, algunos participantes indicaban haber aprendido más de una lengua y, debido a la complejidad que conlleva examinar cada una de las variables planteadas en busca de asociaciones significativas con cada uno de los idiomas adquiridos, hemos optado por centrarnos en la primera de las lenguas que estos mencionaban en su respuesta.

Con respecto a la variable de género, los resultados muestran que el 48% de las mujeres opina que, si se desconoce la gramática, uno solo puede comunicarse en español relativamente bien, mientras que un 55% de los hombres que piensa que es posible mantener una buena comunicación a pesar de dicho desconocimiento (gráfico 15). Puesto que no se han encontrado datos que indiquen que las encuestadas le atribuyan una mayor importancia al componente gramatical, es posible que esta diferencia se deba a motivos de carácter socio-cultural, que harían que las mujeres sintieran algo menos de confianza al tener que expresarse en una lengua de la que desconocen la gramática. Asimismo, los análisis revelan que, mientras un 23% de las mujeres considera muy difícil la comprensión de las reglas gramaticales del español, solo un 10% de los hombres tiene esta percepción (gráfico 16). Esta visión, como se ha mencionado con anterioridad, repercute en los niveles de frustración, que suele ser mayor en el caso de ellas, como muestra el hecho de que un 42% admitan sentirse siempre frustradas, algo que solo le ocurre al 14% de los encuestados (gráfico 17).

Los datos obtenidos nos han permitido comprobar, además, la relación entre la edad de los participantes y sus respuestas. El interés que muestran los aprendientes por la gramática es uno de los principales aspectos afectados por esta variable (gráfico 18), siendo la relación entre ambas directamente proporcional (el interés aumenta a medida que lo hace la edad). Aunque es difícil determinar qué factores pueden haber influido en el gusto por este componente, no parece descabellado pensar que este se deba en buena parte a experiencias de aprendizaje previas, que pueden haber contribuido a que el estudiante se sienta más cómodo con este tipo de instrucción, o incluso a su propio estilo de aprendizaje. Se ha detectado, asimismo, una diferencia significativa con respecto a la prioridad que los estudiantes le conceden a la comunicación (gráfico 18). En línea con los resultados anteriores, los datos muestran que son los alumnos de más edad quienes le atribuyen más importancia a la precisión gramatical que a la eficacia comunicativa, mientras que, para los más jóvenes tienen la misma relevancia. Además de por diferencias individuales, esta percepción podría venir motivada, en el caso de este estudio, por el nivel de lengua de los participantes, en tanto que los mayores pertenecen, en su mayoría, a cursos más avanzados, lo que podría explicar su preocupación por ser más precisos a nivel gramatical.

Conclusiones

A lo largo de estas líneas, hemos intentado examinar de manera formal una cuestión que hasta ahora solo se había tratado de forma intuitiva e indirecta en las aulas de E/LE. Así pues, si bien la visión de la gramática que tienen los estudiantes puede ser un tema que el

docente se plantee de manera informal en el transcurso de sus clases, este estudio intenta aportar datos concretos que permitan demostrar la conveniencia de recurrir al estudiante como fuente de información para evaluar la eficacia de todo enfoque, técnica o actividad en la enseñanza de gramática. La perspectiva que el propio aprendiente desarrolla acerca de la utilidad y lógica de un determinado tipo de instrucción constituye, sin duda, un primer indicador acerca de los beneficios de la orientación empleada y permite identificar qué aspectos requieren una mayor atención y mejora. Asimismo, examinar su visión puede ayudar a identificar aquellos aspectos concretos que condicionan o favorecen el desarrollo de su competencia gramatical y, con ello, a garantizar una enseñanza más efectiva, que, mediante la negociación y el diálogo, opte por conciliar los beneficios de ciertas estrategias y metodologías con las percepciones de los alumnos, favoreciendo así su implicación, interés y motivación. Por todo ello, siempre que las circunstancias lo permitan, llevar a cabo un análisis pormenorizado – mediante el uso de cuestionarios escritos o de una conversación informal – de cuáles son las ideas de nuestros estudiantes ayudará a orientar la práctica docente y contribuirá a hacerles partícipes de la toma de decisiones y, en consecuencia, de su propio aprendizaje.

Si bien somos conscientes de las limitaciones de este pequeño estudio, los resultados obtenidos, si bien no deben generalizarse, permiten entrever el problema que supone para los alumnos la presencia en la enseñanza de perspectivas cuyas descripciones de los fenómenos gramaticales toman como referencia los usos de estos dentro de una situación discursiva determinada, pero no analizan el significado preciso de la forma en sí. La gramática se presenta, de esta forma, como una sucesión de reglas incoherentes e inconexas entre sí que solo cabe memorizar e intentar recordar cuando las circunstancias lo requieran. Sin embargo, las percepciones de los propios estudiantes reflejan que esta interpretación del componente gramatical como una herramienta auxiliar para la creación de enunciados solo genera frustración y desconcierto (véase gráfico 13). Todo ello, por tanto, sugiere la necesidad de recurrir a un enfoque que, como hace el cognitivo, vaya más allá de lo descriptivo, que facilite una explicación lógica y accesible de la conexión entre el valor de las formas y sus diferentes usos y que se base en el uso real que los hablantes nativos hacen de la lengua.

El crucial papel de las creencias y percepciones del estudiante en el éxito o fracaso del aprendizaje hace que averiguar cuál es su visión se convierta en una de los primeros aspectos que deben evaluarse – si las circunstancias así lo permiten–, para intentar mantener unos niveles de motivación lo más estables posibles, así como para reducir la posible frustración del aprendiente. Aunque aquí nos hemos centrado tan solo en lo que consideramos que pueden ser algunos de los principales motivos causantes de preocupación e incluso de desánimo para la mayoría de los aprendientes, la lista podría ampliarse mucho más. No obstante, este estudio ha intentado demostrar que conocer las percepciones del alumno es un aspecto indispensable que facilitará al docente la toma de decisiones, permitiéndole saber qué aspectos debe reforzar, modificar o negociar para mejorar su experiencia de aprendizaje y, con ello, su concepto de la gramática, que no se trata de un mal necesario, sino de un bien real.

Bibliografía

AMENÓS PONS, J., AHERN, A. y ESCANDELL VIDAL, V., 2018. “Del significado a la interpretación: gramática y pragmática”. En F. Herrera y N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, Barcelona, Difusión, pp. 95-105.

ALANEN, R., 2003. “A sociocultural approach to young language learners’ beliefs about language learning”. En P. Kalajay A. M. Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, New York: Springer, pp.55–85.

BARNWELL, D., 2008. “The Spanish Language in Ireland”, *Irish Migration Studies in Latin America*, 2, pp. 127-133.

BASTURKMEN, H., LOEWEN, S. y ELLIS, R., 2004. “Teachers’ stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices”, *Applied Linguistics*, 25, pp.243–272.

BOAKYE, N., 2007. “Investigating students’ beliefs about language learning”, *Per Linguam*, 2, pp. 1-14.

BORG, S., 2003. “Teacher cognition in grammar teaching: A literature review”, *Language Awareness*, 12, pp.96–108.

BROWN, A. V., 2009. “How Spanish Teachers and their Beginning-Level University Students Perceive FL Teaching Practices – Ideally and Concretely”, *Hispania*, 3, pp. 550-566.

CADIerno, T., 2010. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *marcoELE*, nº 10, ISSN 1885-2211. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf [28 oct. 2019]

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ALHMOUD, Z., 2015. “Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE”. *DOBLEELE*, 1, pp. 101-135.

COUNCIL OF EUROPE, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en:

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [10 nov. 2019]

FERREIRA BARCELOS, A. M., 2003. “Researching beliefs about SLA: A critical review”. En P. Kalaja y A. M. Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 7-33

GOLPIN, S., 2015. “Students’ Perceptions of Grammar Teaching and Learning in English Language Classroom in Libya”, *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 2, pp. 67-72.

HERRERA, F., 2013. “LdeLengua 68 con Alejandro Castañeda hablando de gramática cognitiva”. *LdeLengua*, ISSN 2173-9986. Disponible en: <http://eledelengua.com/ldelengua-68-con-alejandro-castaneda-hablando-de-gramatica-cognitiva/> [3 sep. 2019]

HERRERA, F. y SANS, N. (eds.), 2018. *Enseñar gramática en el aula de español*. Barcelona, Difusión, ISBN 98788416943890.

HOUSEN, A., y DE GRAAFF, R., 2009. “Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction”. En M. Long, y C. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell-Wiley, pp. 726-755.

HORWITZ, E., 1987. “Surveying student beliefs about language learning”. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, pp. , 119-129.

- HORWITZ, E. K. 1988. “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”, *Modern Language Journal*, 72, pp. 283–294.
- JEAN, G. y SIMARD, D., 2011. “Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?”, *Foreign Language Annals*. 3, pp. 467-494.
- LOEWEN, S., LI, S., FEI, F., THOMPSON, A., NAKATSUKASA, K., AHN, S., et al., 2009. “Second language learners’ beliefs about error instruction and error correction”, *Modern Language Journal*, 93, pp. 91–104.
- LLOPIS-GARCÍA, R. 2016. “Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar”. *Hesperia*, 2, pp. 29-50.
- LLOPIS-GARCÍA, R., 2009. La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy. *redELE*, nº 16. ISSN 1571 – 4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0d9ad48b-5a97-4414-899d-c77561cc27b9/2009-redele-16-05llopis-pdf.pdf>> [12 nov. 2019]
- LONG, M., & ROBINSON, P. 1998. “Focus on form: Theory, research and practice”. En C. Doughty, y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41.
- MARTÍN PERIS, G., 2004. “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid SGEL, pp. 467-489.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A., 2008. “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, *Ogigia*, 3, pp. 29-41.
- MÉNDEZ SANTOS, M., 2019. “Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión”, *Études Romanes de Brno*, 1, pp. 99-122.
- MILLS, N., PAJARES, F. y HERRON, C. 2007. “Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation”, *Language Learning*, 3, pp. 417-442.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2018. *El mundo estudia español*. Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>> [25 sep. 2019]
- MCCARGAR, D., 1993. “Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications”, *Modern Language Journal*, 77, pp. 192–207.
- NASSAJI, H., & FOTOS, S., 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*, New York, Routledge, ISBN 9780415802055.
- ÖZKAN, L., 2015. “The Interplay Among Academic Self-Concept, Self-Efficacy, Self-Regulation and Academic Achievement of Higher Education L2 Learners”, *Journal of Higher Education and Science*, 1, pp. 32-40.
- PARDO COY, R.M. et al., 2014. El aprendizaje de ELE: el valor de la gramática. Una investigación en universitarios eslovacos. *marcoELE*, nº 19, ISSN 1885-2211. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/19/varios-aspectos_gramaticales.pdf> [10 nov. 2019]

RAMOS MÉNDEZ, C. ,2010. Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *marcoELE*, nº 10, ISSN 1885-2211. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf> [17oct. 2019]

RICHARDSON, V. 1996. “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”. En J.Sikula, T.J. Buttery y Guyton, E. (eds.), *Handbook of research in teacher education, second Edition*, New York, Macmillan, pp.102-119.

RUIZ CAMPILLO, José P., 2018. “Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos”. En F. Herrera y N. Sans(eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, Barcelona, Difusión, pp. 27-53.

SANTOS GARGALLO, I. y CHAPARRO, M., 2014. “Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, pp. 111-135.

SCHULZ, R., 1996. “Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar”, *Foreign Language Annals*, 17, pp. 195–202.

WESELY, P.M., 2012. “Learners Attitudes, Perceptions and Beliefs in Language Learning”, *Foreign Language Annals*. 45, pp. 98-117.

WILLIAMS, M., & BURDEN, R., 1997. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press, ISBN 9780521498807.

WILLIAMS, M., & BURDEN, R.1999. “Students developing conceptions of themselves as language learners”, *Modern Language Journal*, 83, pp. 193–201.

Apéndice I

Cuestionario

A. Part I:

Personal information

- 1) Gender:
- 2) Age:
- 3) Study year(s):
- 4) Foreign language(s) you are learning/ have learnt:

B. Part II:

- 1) How would you rate your ability to express yourself in Spanish without grammatical errors?
 - Excellent
 - Very Good
 - Good
 - Not so good
 - Poor
- 2) How important do you think it is to express oneself without grammatical errors in Spanish?
 - Very important
 - Important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
- 3) How well do you think you can communicate in Spanish without knowing grammar rules?
 - Excellently
 - Very well
 - Well
 - Somewhat well
 - Not well at all
- 4) What do you think is more important: expressing yourself accurately (i.e.: without grammatical mistakes) or expressing yourself effectively (i.e.: being understood despite grammatical mistakes)?
 - Accuracy is much more important than effectivity
 - Accuracy is somewhat more important than effectivity
 - Accuracy is as important as effectivity
 - Accuracy is somewhat less important than effectivity
 - Accuracy is not important at all.

- 5) In your opinion, how important is it to learn grammar rules in Spanish?
- Very important
 - Important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
- 6) How much does your knowledge of grammar help your **reading comprehension**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 7) How much does your knowledge of grammar help your **writing**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 8) How much does your knowledge of grammar help your **listening comprehension**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 9) How much does your knowledge of grammar help your **speaking**?
- A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Anything at all
- 10) How much do you like learning grammar in Spanish (finding out how the language works, getting explanations, doing exercises to practice those rules, etc.)?
- I like it a lot
 - I like it
 - It does not bother me
 - Not much
 - Not at all
- 11) How difficult do you find understanding grammar rules in Spanish?
- Very difficult
 - Difficult

- Somewhat difficult
 - Not very difficult
 - Not difficult at all
- 12) According to your learning experience(s), how logical do you find Spanish grammar?
- Very logical
 - Logical
 - Somewhat logical
 - Not very logical
 - Not logical at all
- 13) How important do you think memorization is for learning grammar?
- Very important
 - Important
 - Somewhat important
 - Not very important
 - Not important at all
- 14) How often do you get frustrated when studying Spanish grammar?
- Always
 - Very often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never

Part III:

Open-ended prompts

1. Grammar helps me...
2. Grammar does not help me...
3. Is there anything that frustrates you when studying/learning grammar? If so, what is it?

Apéndice II

Gráfico 1. Distribución por curso

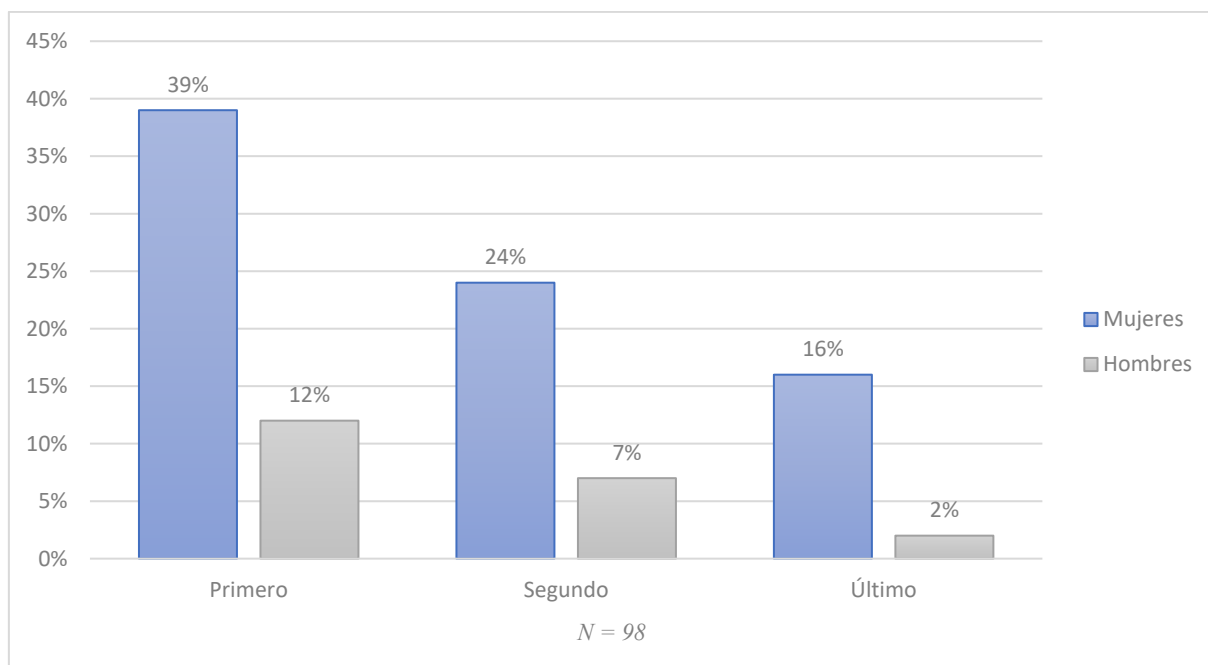


Gráfico 2. Lenguas aprendidas

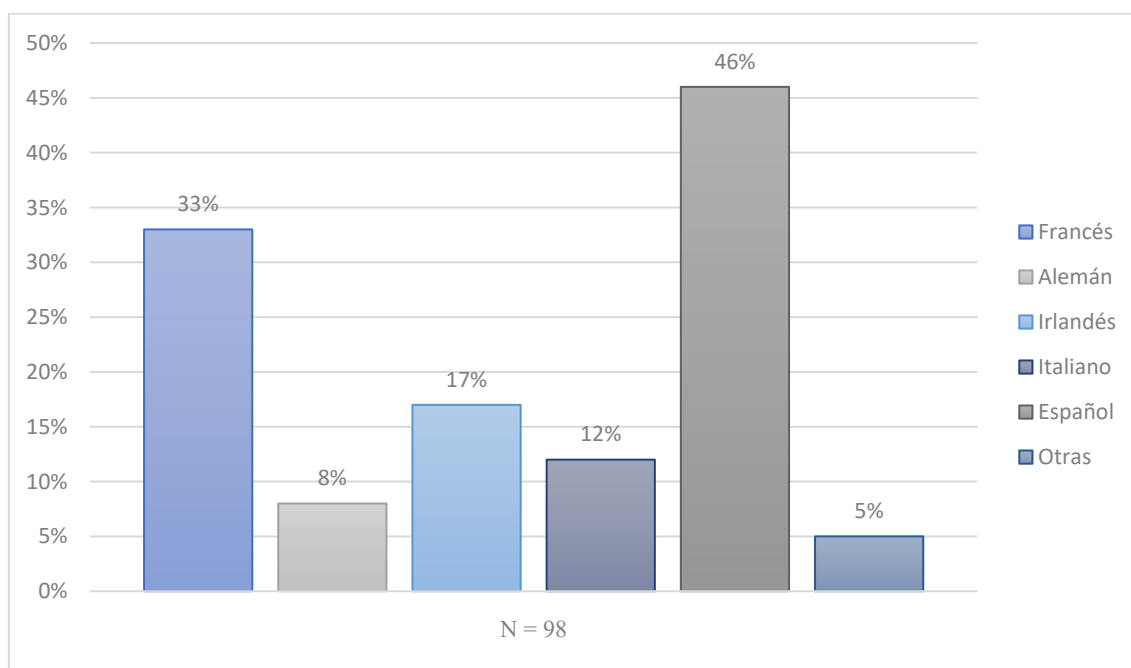


Gráfico 3. Habilidad para expresarse sin errores gramaticales

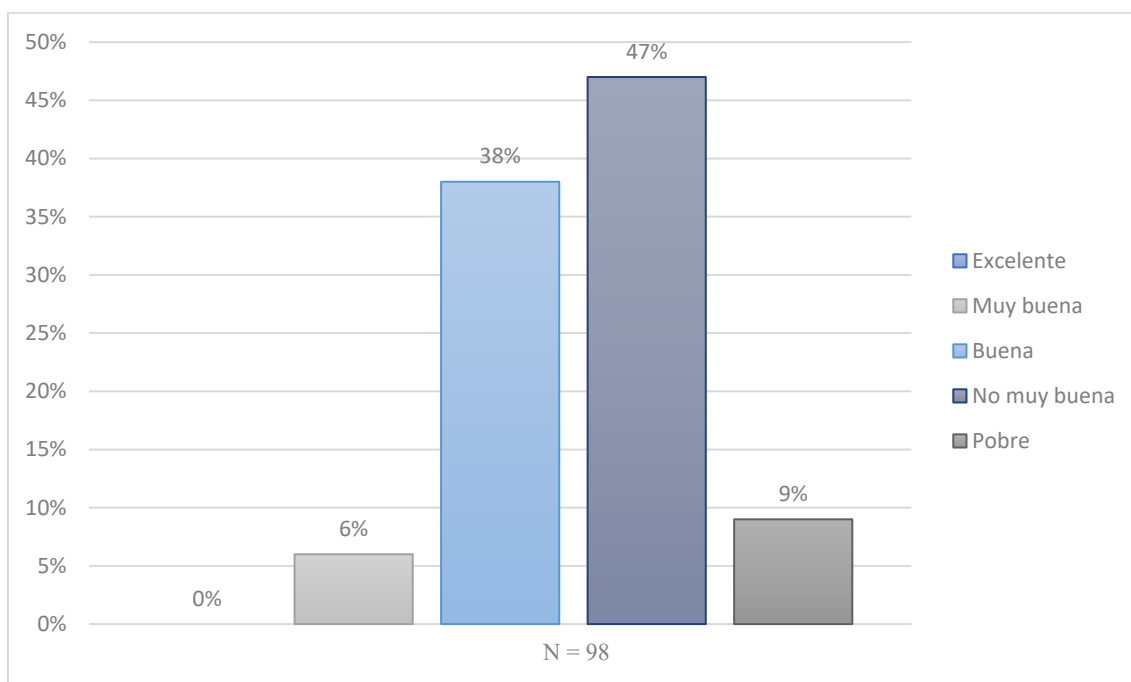


Gráfico 4. Importancia de expresarse sin errores gramaticales

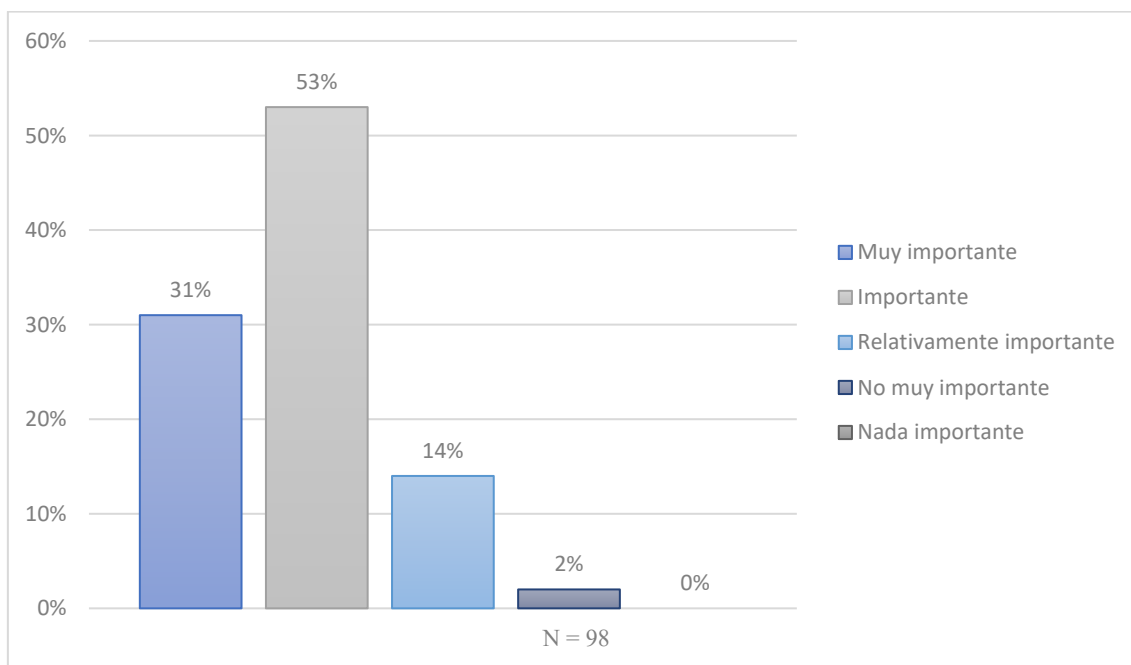


Gráfico 5. Posibilidad de comunicarse sin conocimiento gramatical

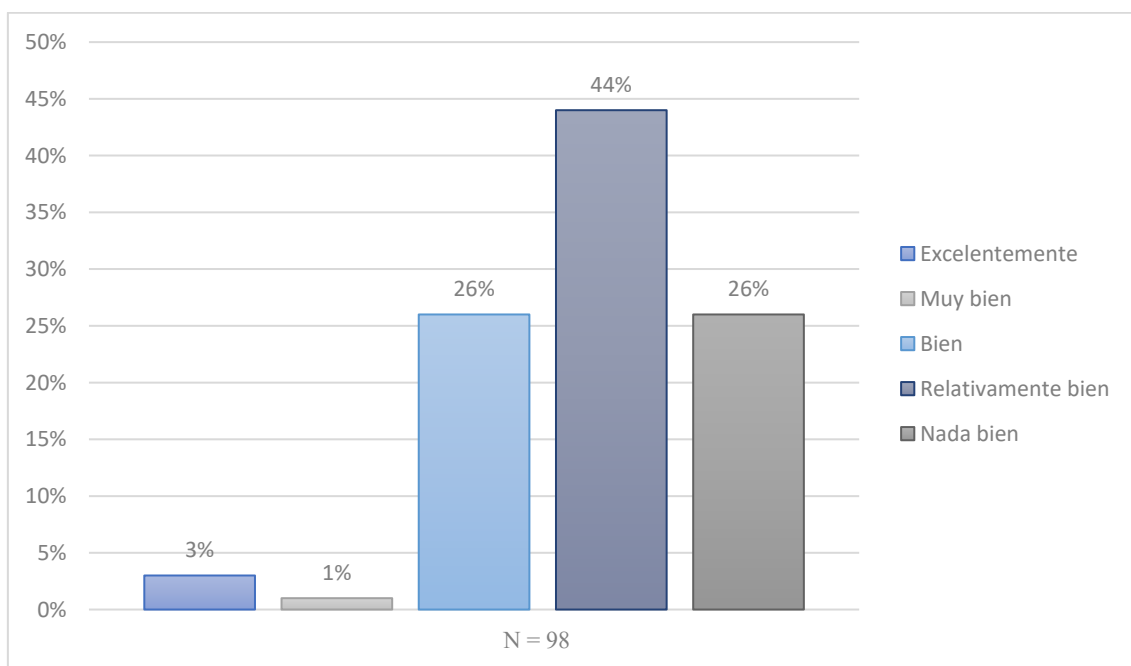


Gráfico 6. Precisión vs. eficacia

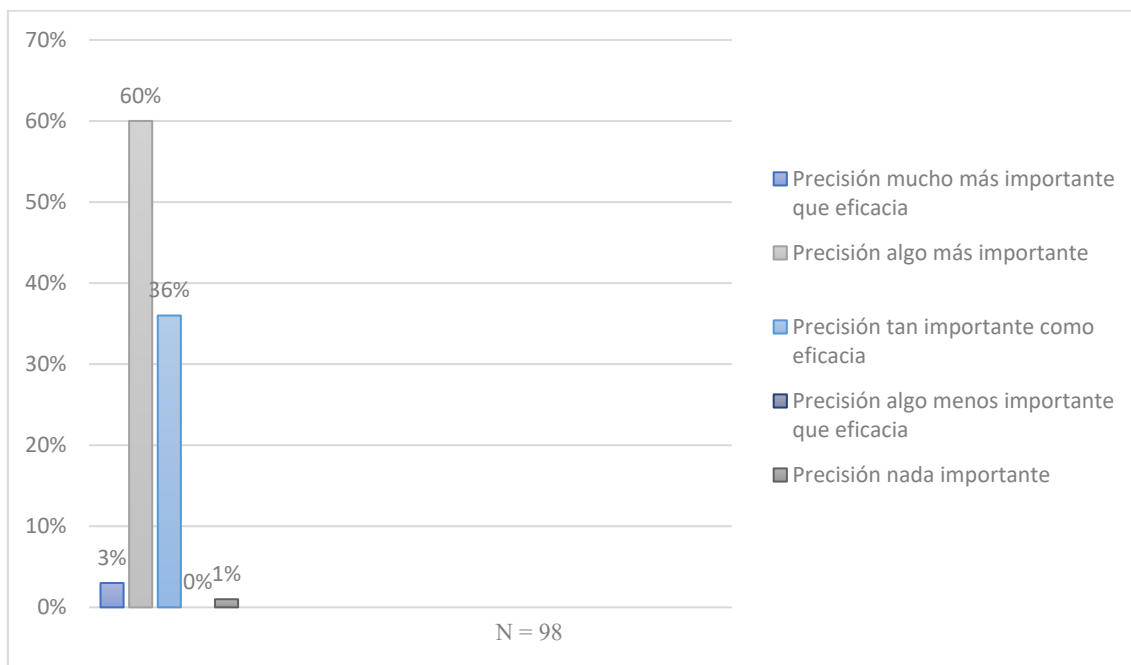


Gráfico 7. Importancia de aprender las reglas gramaticales

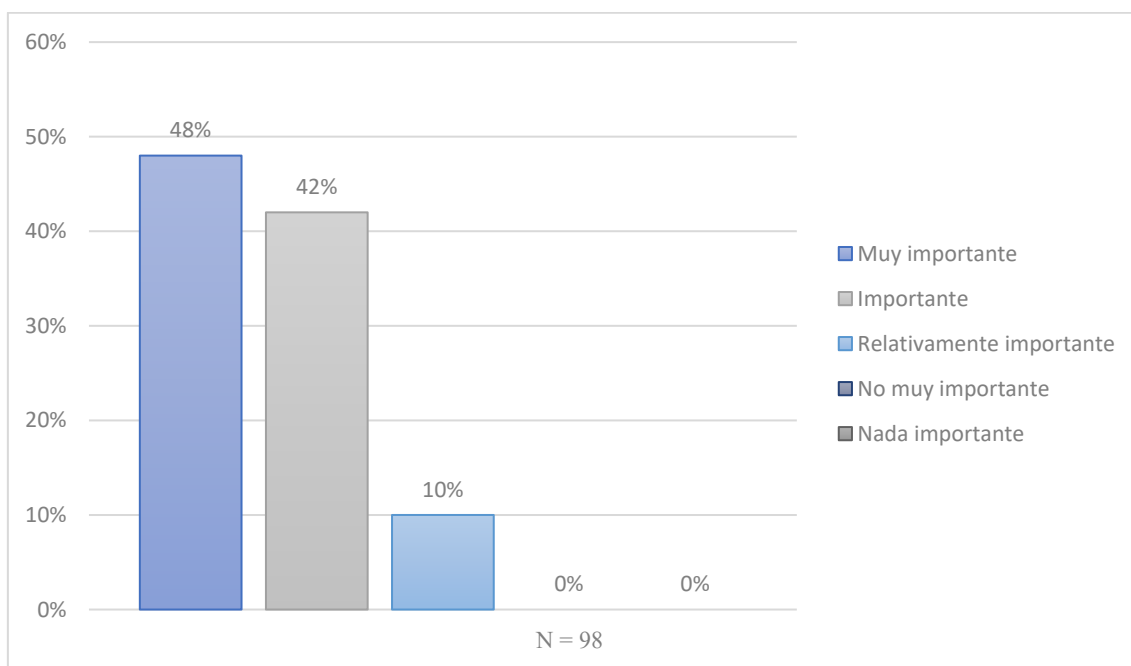


Gráfico 8. Gramática para el desarrollo de habilidades comunicativas

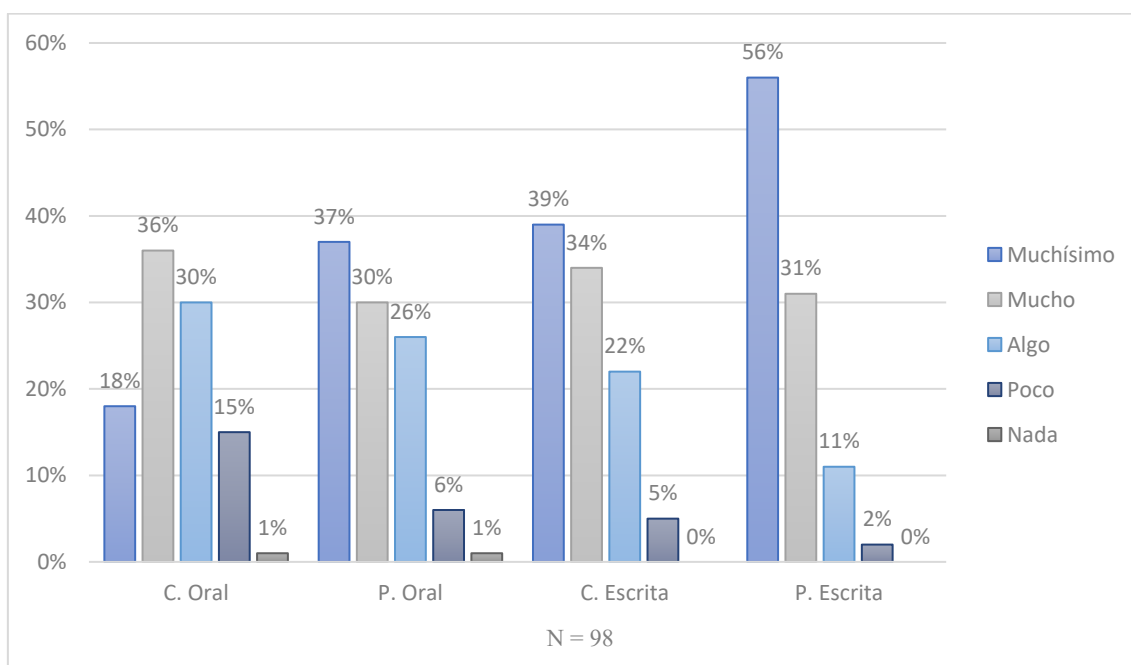


Gráfico 9. Gusto por la gramática

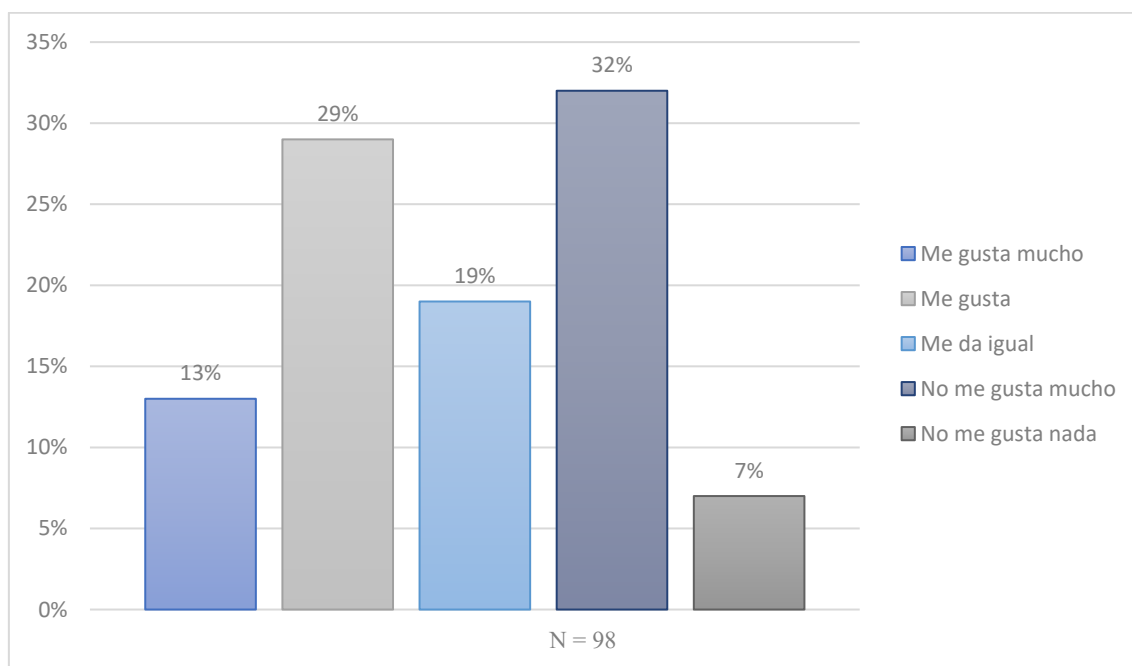


Gráfico 10. Dificultad para comprender las reglas del español

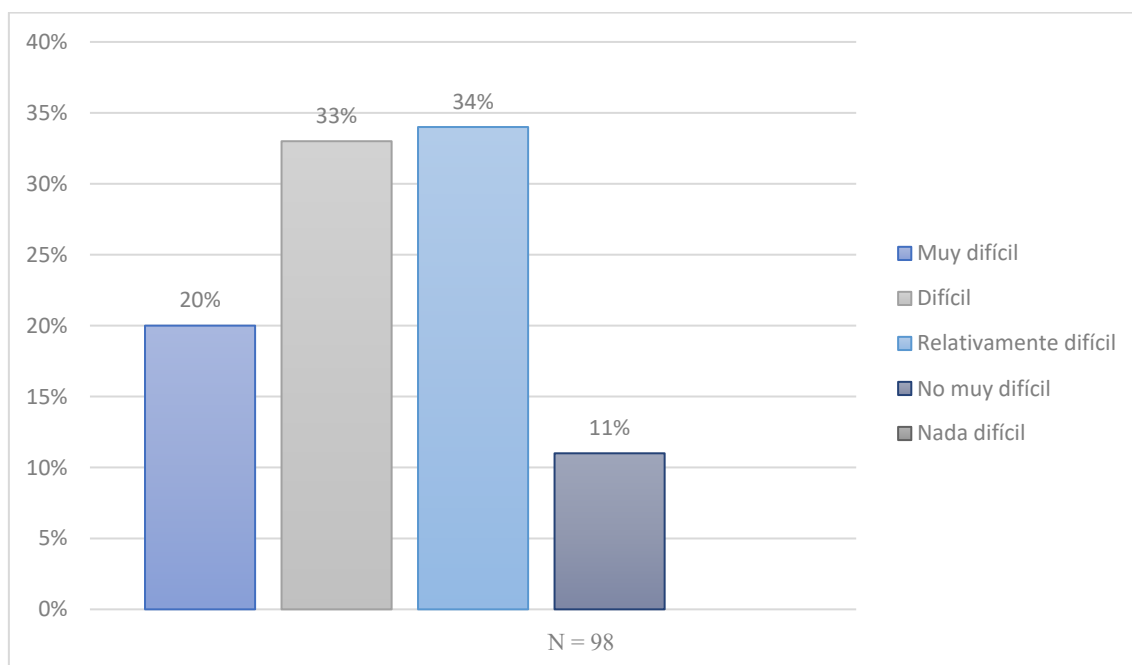


Gráfico 11. Lógica de la gramática del español

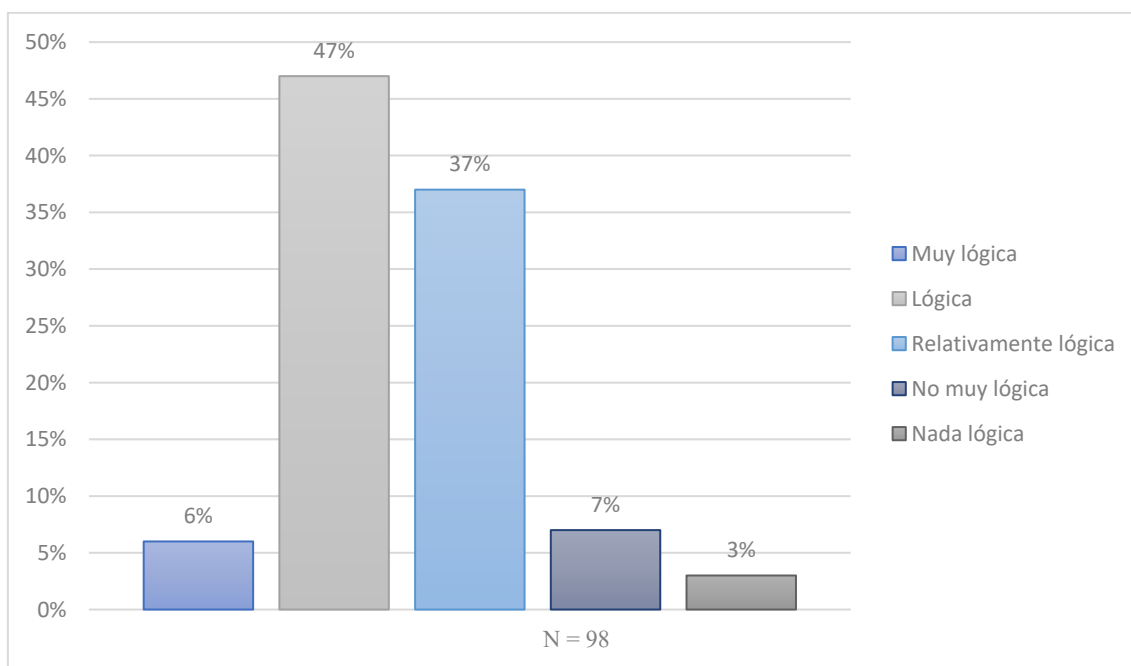


Gráfico 12. Importancia de la memorización

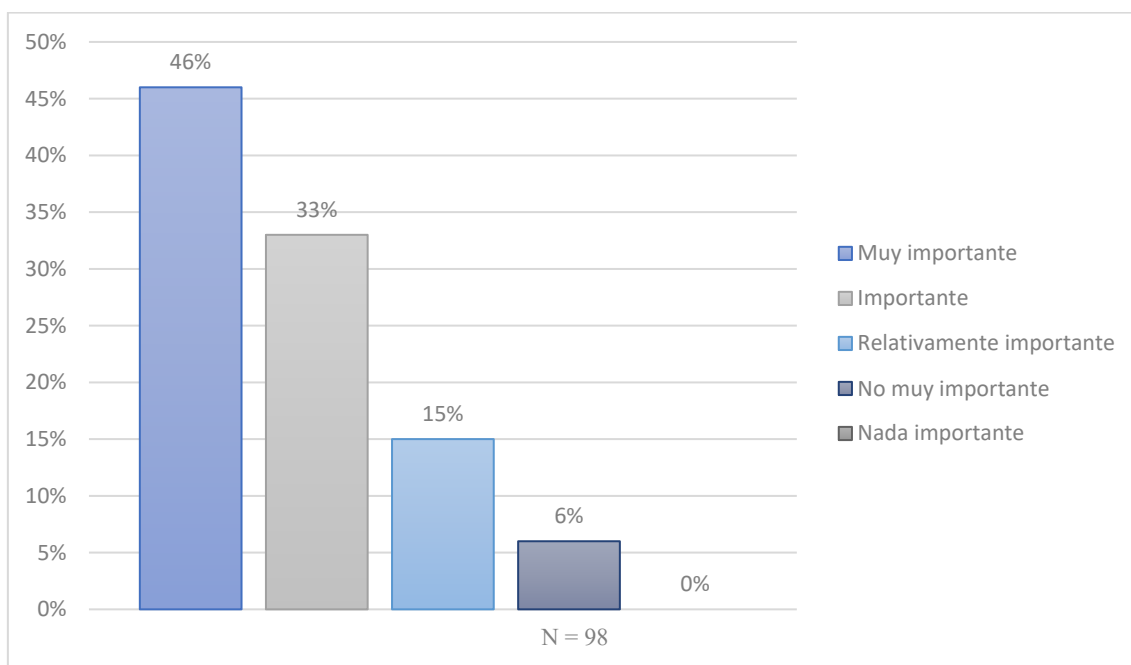


Gráfico 13. Frecuencia con que experimentan frustración

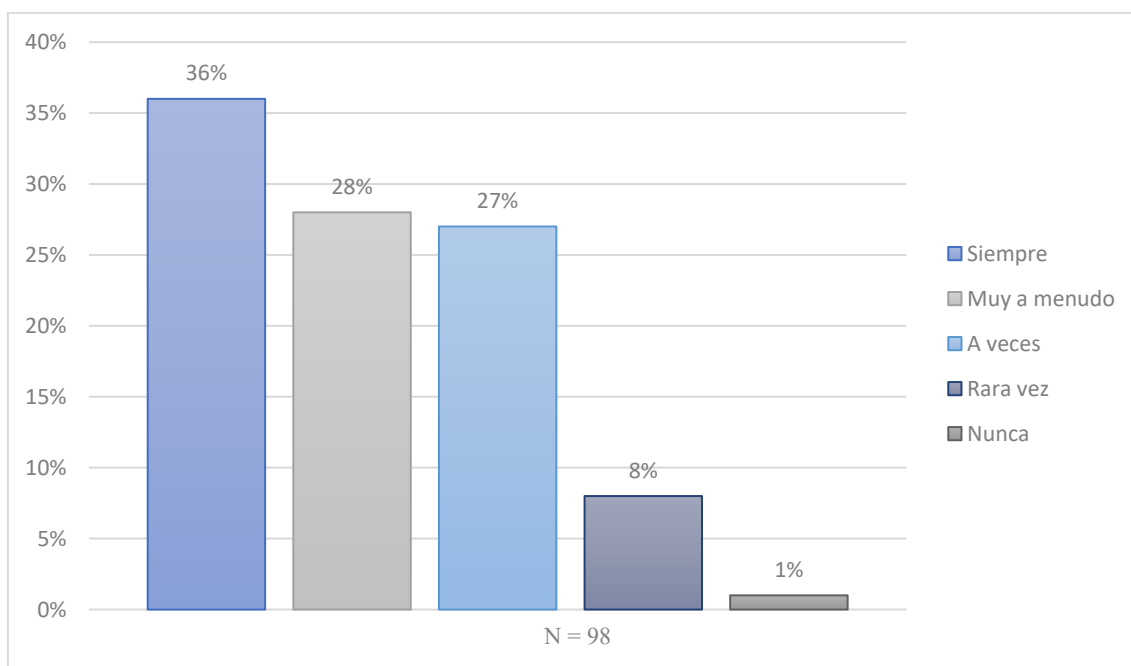


Gráfico 14. Relación entre la dificultad percibida de las reglas gramaticales y la frustración

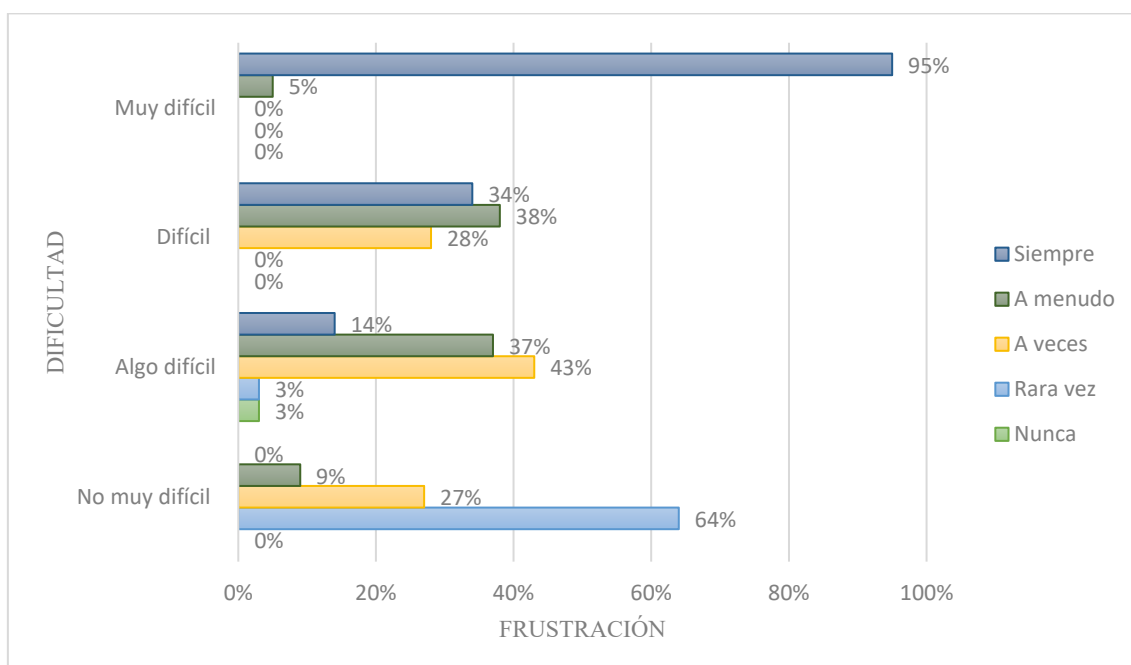


Gráfico 15. Posibilidad de comunicarse sin conocimiento gramatical según el sexo

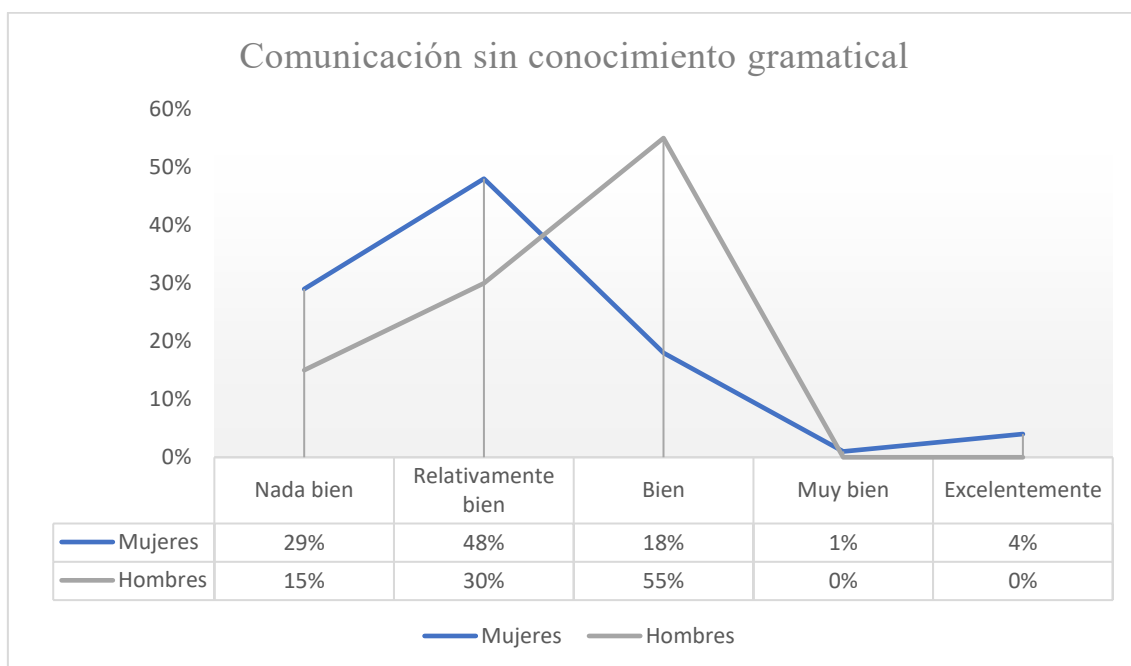


Gráfico 16. Dificultad para comprender las reglas gramaticales del español según el sexo

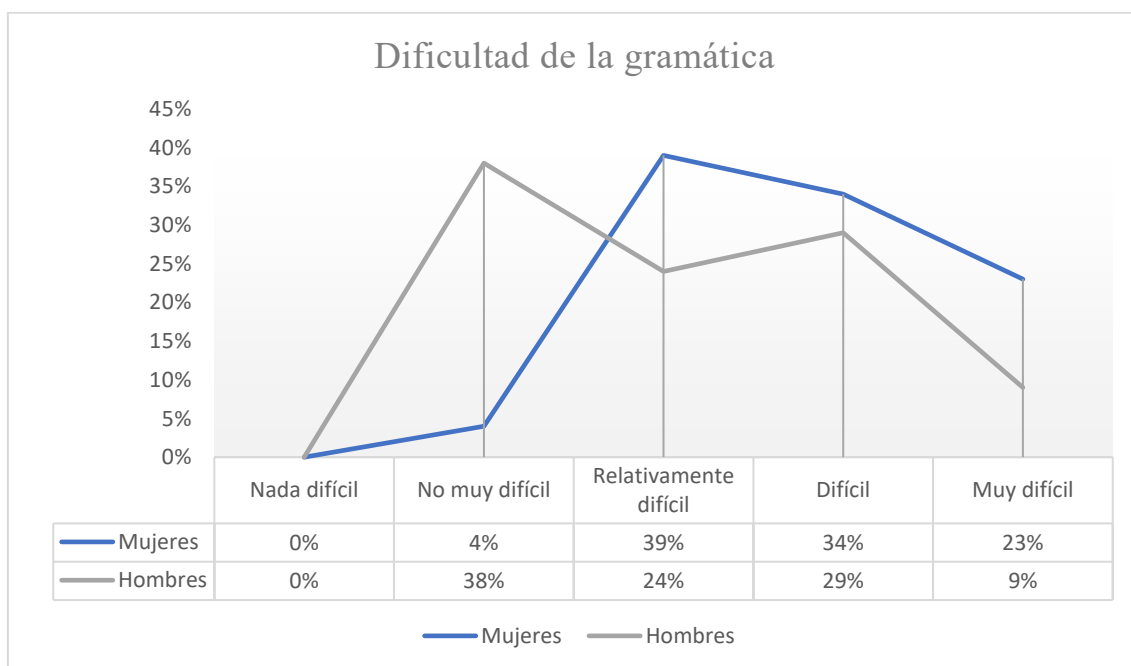


Gráfico 17. Niveles de frustración en el estudio de la gramática del español según el sexo

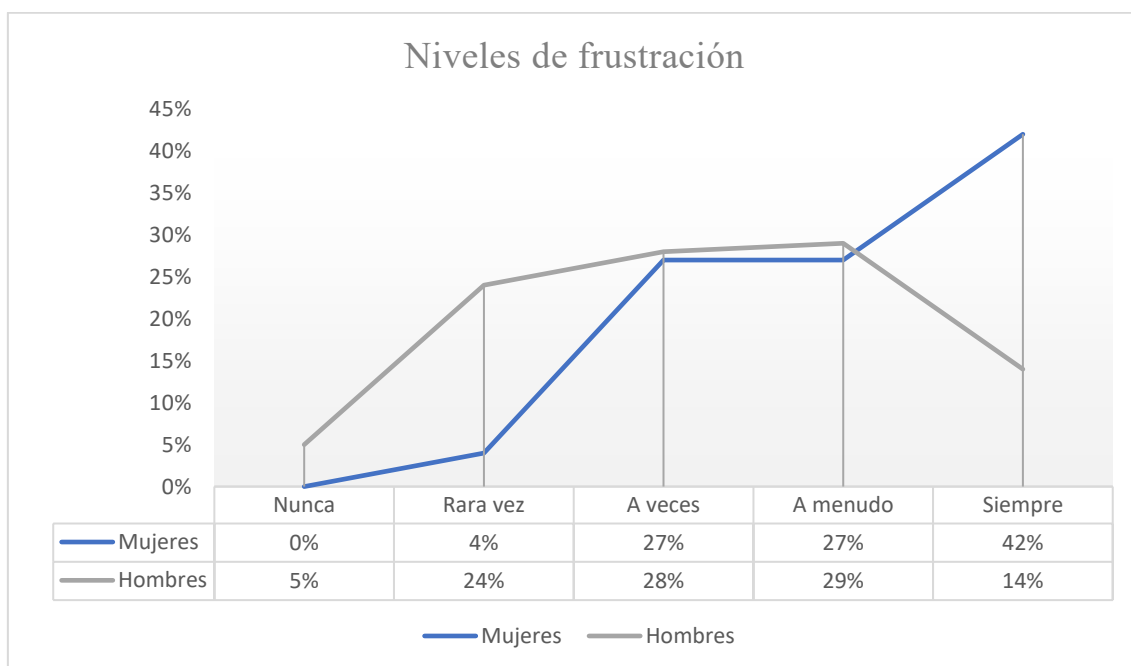
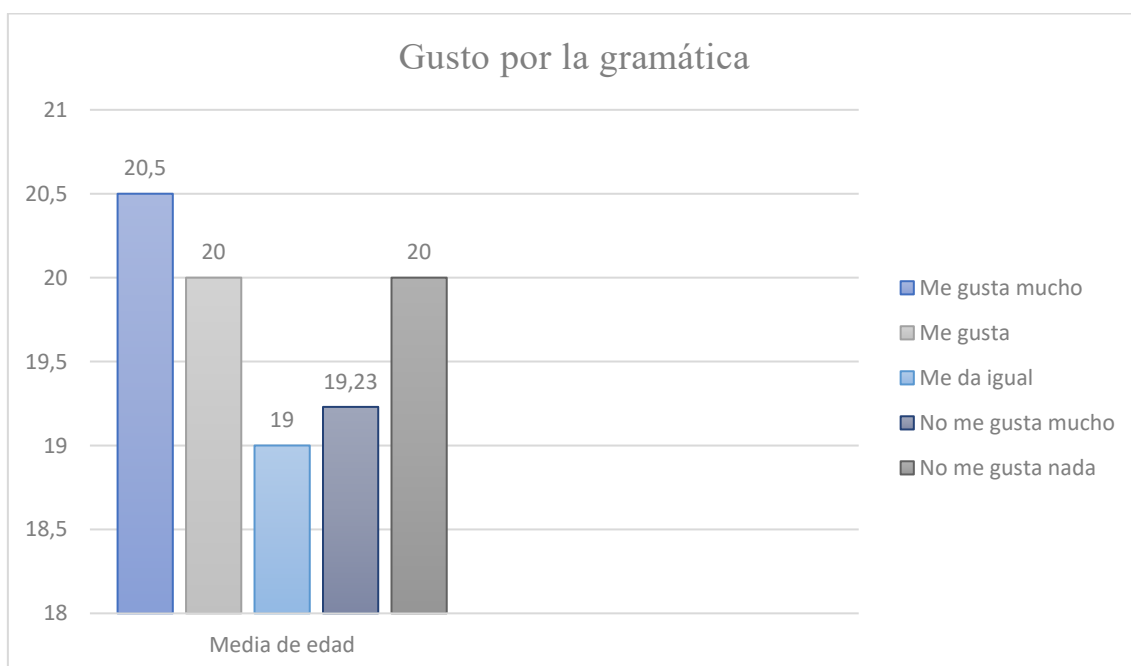
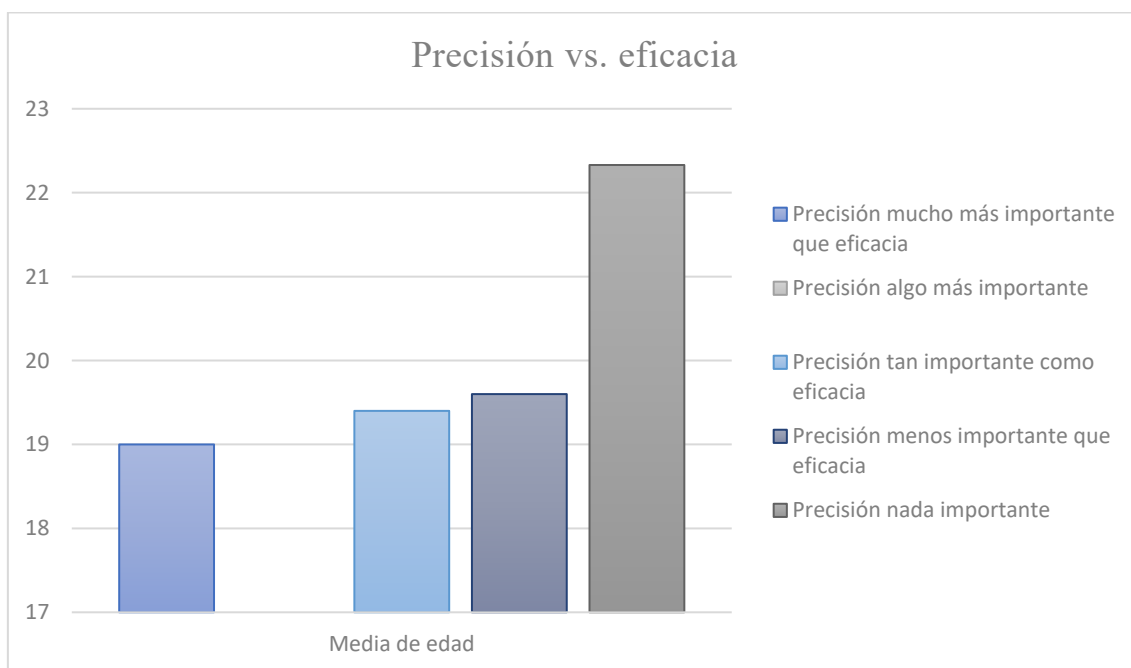


Gráfico 18. Diferencias en las percepciones y creencias según la edad





La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula

Didactics of Spanish as a Foreign Language in the Senegalese Context: Communicative Competence Building Analysis through Classroom-based Activities

Pape Waly Ndiaye
Instituto Seydina Issa Rohou
Laye, Dakar (Senegal)



Pape Waly Ndiaye es profesor de español en el Instituto Seydina Issa Rohou Lahi de Dakar (Senegal), máster en Literatura Española por la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (2014) y máster en Español como Lengua Extranjera (ELE) por la Universidad de Oviedo (2018).

Resumen

Al concluir el ciclo secundario, los alumnos senegaleses de ELE tienen dificultades para comunicarse correctamente y hasta ahora no se ha diagnosticado con exactitud las causas profundas del problema. Así, con vistas a indicar las razones que ocasionaron tal fenómeno, este artículo se propone analizar la adecuación entre el discurso aportado y la consecución de la competencia comunicativa de los discentes. Dicho de otro modo, se busca saber si la enseñanza impartida en las aulas favorece la comunicación de los alumnos. Para ello, habrá que hacer un breve recorrido del diseño curricular, pasar revista a las diferentes actividades propuestas y analizar su pertinencia para la construcción de la aptitud a comunicar.

Abstract

In ending the secondary cycle, Senegalese students whose option is Spanish as a foreign language encounter serious difficulties in speaking correctly this language and the true causes of this phenomenon have not been, so far, briefly clarified yet. Thus, in order to point out the founding reasons of such a phenomenon, this paper aims at analyzing the adequacy between the carried out discourse and the achievement of the learners' communicative competence. In other words, it seeks to find out if the classroom-based teaching boosts learners' communication. In this case, it is deemed necessary to explore thoroughly the curriculum, explore the different proposed activities and analyze their relevance related to the construction of this skill to put across.

Palabras clave

Didáctica – ELE - Senegal – Competencia - Comunicativa- Actividades.

Keywords

Didactics - Spanish as Foreign Language – Senegal - Competence – Communicative-Activities.

Introducción

Desde hace más de cincuenta años, la enseñanza/aprendizaje del español en Senegal ha tenido siempre como finalidad permitir al aprendiente conocer la cultura meta y comunicarse tanto oralmente como por escrito. Ante este ambicioso objetivo, varios enfoques metodológicos y programas han sido implementados a lo largo de las décadas hasta llegar, en los albores del siglo XXI, a una revisión del currículo caracterizado sobre todo por una nueva programación y una nueva metodología (el enfoque comunicativo) en la que entran en juego todos los elementos del triángulo didáctico: el docente, el discente y la materia a enseñar.

Pese a estos ingentes cambios y orientaciones, los alumnos de ELE no llegan a comunicarse debidamente cuando concluyen el ciclo secundario. Frente a dicha situación, muchos actores del sistema educativo se preguntan por las causas profundas que generan este hecho. Aunque los protagonistas del espacio didáctico desempeñan papeles relevantes en el desarrollo de la comunicación en el aula de ELE, es obvio que las actividades son un interesante elemento de apreciación para diagnosticar el fundamento de la incapacidad comunicativa de los aprendientes tanto más que según Sánchez Pérez (2004: 677), constituyen la parte que recibió menos atención en las prácticas docentes pese a su carácter imprescindible. Así pues, el análisis de tal discurso se revela doblemente provechoso: por un lado, proporciona informaciones relevantes que permiten valorar la eficacia de los intercambios producidos en el espacio didáctico y cerciorarse, así, de las razones de tal incompetencia; por otro lado, permite proponer nuevas vías con el fin de fundamentar esa capacidad comunicativa.

Para ello, será conveniente presentar primero una aproximación teórica al concepto de competencia comunicativa, analizar luego el proceso de su construcción a partir de las actividades realizadas en clase antes de abrir perspectivas metodológicas para potenciar la comunicación en el aula de ELE.

El concepto de competencia comunicativa: aproximación teórica y metodológica

Desde que Noam Chomsky, una de las figuras señeras de la teoría sobre la competencia comunicativa, indicó que ser competente en una lengua corría parejo con dominar su componente gramatical (Cenoz Iragui, 2004: 451), el concepto no dejó de evolucionar.

Su concepción fue fuertemente rebatida por ser incompleta y por minusvalorar otros aspectos imprescindibles. Hymes (1995: 38) muestra las insuficiencias de la teoría chomskiana y considera la existencia de la competencia comunicativa bajo dos condicionantes: el conocimiento (*tácito*) y el uso (*capacidad*). La misma idea emerge en Canale y Swain (1980: 34 en Canale, 1995: 66), quienes plantean la problemática de la competencia comunicativa refiriéndose no solo al “conocimiento” o sea a lo que sabe el hablante sobre la lengua, sino también a la “habilidad” que se manifiesta cuando se usa este conocimiento en una verdadera situación de comunicación.

Otros estudiosos de la lengua definen la capacidad comunicativa como “(...) la serie de conocimientos – de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales – inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini, et al., 1996: 29). Esta última definición coincide con la de Canale (1995: 66), quien concluye que la competencia comunicativa es una macrocompetencia compuesta por cuatro subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. En cambio, Bachman (1990, en Fernández y Sanz, 1998: 39, y De Santiago y Fernández González, 2017: 352) prefiere descomponer la noción en competencia organizativa (competencia gramatical, competencia textual (cohesión, y organización retórica) y competencia pragmática.

En opinión de Javier de Santiago y Jesús Fernández (2017: 355), el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) se basó en las propuestas de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), y en los trabajos de otros teóricos para elaborar su concepción de la competencia comunicativa en tres bloques; incluyendo cada uno “conocimientos, destrezas y habilidades” (MCER, 2001: 13-14): las competencias lingüísticas: conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; la competencia sociolingüística: condiciones socioculturales del uso de la lengua; la competencia pragmática: uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de interacciones comunicativas.

En base a estos fundamentos teóricos, se desprende que el desarrollo de la habilidad a comunicar en cualquier diseño curricular debe contemplar la presencia de dichas subcompetencias en las distintas destrezas desarrolladas que subyacen, a su vez, al diseño de las actividades de aula.

Las actividades en aula de ELE en Senegal: tipología, caracterización y valoración

De antemano, conviene indicar que el desarrollo de las actividades de aula es una recomendación del “diseño curricular”, término que se entiende en este artículo en su sentido amplio y tiene la misma connotación que “currículo”. Tanto Coll (1991: 31) como Gimeno Sacristán (2005: 224) no establecen ninguna distinción entre los dos conceptos. Se trata de un documento que indica los distintos componentes de un plan de estudios, de corto o largo plazo, desde los fines y objetivos hasta la evaluación. El *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2006) puntualiza a este respecto que

El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

El diseño curricular engloba, pues, un largo proceso que va desde las fuentes que incitaron a la enseñanza de la materia, en este caso la lengua española, hasta la evaluación de las actividades. García Santa-Cecilia (1995: 85) divide este recorrido en tres fases esenciales: el nivel de fundamentación, es decir las diferentes fuentes que explican la enseñanza de la lengua; el nivel de decisión, o sea los objetivos, los contenidos, la metodología, el tipo de evaluación; y el nivel de actuación que va de la

planificación a los diferentes intercambios en el aula. En este último nivel se sitúa el tema que tratamos en nuestro artículo.

En el nivel de decisión, el dispositivo curricular de Senegal recomienda el desarrollo de actividades comunicativas a través del comentario de imágenes, el estudio de temas literarios, históricos y geográficos, la explicación de textos (*Programme d'espagnol*, 2006: 2). Sin embargo, el actual currículo se singulariza por su carácter cerrado, por lo que obliga al docente a ceñirse al programa vigente y le deja pocas iniciativas para explorar todas las vías de realización de los objetivos comunicativos de los discentes. A eso se añaden una profusión de contenidos gramaticales y una restricción horaria que obstaculizan sobradamente el desarrollo de las actividades.

Se usa el concepto de actividad aquí para referirse al conjunto de los intercambios que ocurren en el aula y que son destinados al desarrollo de destrezas comunicativas. De acuerdo con las disposiciones del referente programático, se pueden realizar varios tipos de actividades que recogemos en las siguientes tablas procedentes del análisis de diez diarios de aula¹ de profesores de español. En cada una indicamos la naturaleza de la actividad, la frecuencia de su aplicación, así como su función lingüística.

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	31	8.70
Lectura	Conocimiento/habilidad	31	8.70
Gramática	Conocimiento	100	28.08
Producción escrita	Habilidad	6	1.68
Dramatización texto	Habilidad	5	1.40
Fonética	Conocimiento/habilidad	8	2.24
Expresión oral	Habilidad	47	13.20
Memorización de poemas/canción	Conocimiento/habilidad	10	2.80
Interacción oral	Habilidad	1	0.28
Geografía de España	Conocimiento	3	0.84
Evaluación ² oral/escrita	Grado de dominio	73	20.50
Correcciones	Retroalimentación	41	11.51
T: 356			

Tabla 1: actividades desarrolladas en clase de “4^e” (primer año de español) (Elaboración propia)

¹ Conviene señalar que el diario de aula es un registro en el que el profesor reseña cotidianamente, al final de la clase, todas las actividades de enseñanza/aprendizaje. Así que, en Senegal, este diario es una herramienta útil tanto para la administración escolar como para los inspectores en el control del trabajo docente. Por eso, hemos creído conveniente recurrir a él en el marco de este artículo porque proporciona una visión de conjunto de los diferentes tipos de actividades. Es igualmente importante resaltar que la E/A del ELE en Senegal se desarrolla en un contexto particular que dificulta muy a menudo la labor del enseñante: aulas platóricas (más de 50 alumnos), centros docentes no conectados a internet y sin material audiovisual, o bien profesores noveles a veces sin formación inicial.

² Utilizamos la noción de “evaluación” en su sentido general. Designa aquí “la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión” (*Diccionario de los términos clave de ELE*). Involucra, así, tanto las evaluaciones periódicas con las cuales el docente atribuye una nota como los diferentes ejercicios propuestos al alumno para medir su grado de dominio de un conocimiento.

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	30	6.69
Lectura	Conocimiento/habilidad	30	6.69
Gramática	Conocimiento	135	30.13
Producción escrita	Habilidad	32	7.14
Dramatización texto		22	4.91
Fonética	Conocimiento/habilidad	1	0.22
Expresión oral	Habilidad	2	0.44
Interacción oral	Habilidad	2	0.44
Comentario de foto	Conocimiento/habilidad	4	0.89
Evaluación oral/escrita	Grado de dominio	102	22.76
Correcciones	Retroalimentación	85	18.97
Comprensión auditiva	Habilidad	2	0.44
Juegos	Habilidad	1	0.22
T:448			

Tabla 2: actividades desarrolladas en clase de “3^o” (segundo año de español) (Elaboración propia)

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	17	6.22
Lectura	Conocimiento/habilidad	17	6.22
Gramática	Conocimiento	107	39.19
Producción escrita	Habilidad	13	4.76
Mediación escrita	Conocimiento/habilidad	1	0.36
Interacción oral	Habilidad	2	0.73
Estudio de un tema de civilización (ELE)	Conocimiento	5	1.83
Evaluación	Grado de dominio	54	19.78
Correcciones	Retroalimentación	57	20.87
T:273			

Tabla 3: actividades implementadas en clase de “2^{da}” (tercer año de español) (Elaboración propia)

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	16	5.44
Lectura	Conocimiento/habilidad	16	5.70
Gramática	Conocimiento	120	40.81
Producción escrita	Habilidad	10	3.40
Comprensión auditiva	Habilidad	1	0.34
Interacción oral	Habilidad	4	1.36
Estudio de un tema de civilización (ELE)	Conocimiento	6	2.04
Evaluación	Grado de dominio	61	20.74
Correcciones	Retroalimentación	60	20.40
T:294			

Tabla 4: actividades desarrolladas en clase “1^{era}” (cuarto año de español) (Elaboración propia)

ACTIVIDADES	ORIENTACIÓN	VALOR NUMÉRICO	FRECUENCIA EN %
Explicación de texto	Conocimiento/Habilidad	31	6.11
Lectura	Conocimiento/habilidad	31	6.11
Gramática	Conocimiento	159	31.36
Producción escrita	Habilidad	36	7.10
Expresión oral	Habilidad	4	0.78
Interacción oral	Habilidad	1	0.19
Estudio de un tema de civilización (ELE)	Conocimiento	17	3.35
Evaluación	Grado de dominio	109	21.49
Correcciones	Retroalimentación	107	21.10
Traducción	Conocimiento/habilidad	2	0.39
Comprensión auditiva	Habilidad	5	0.98
Comprensión de lectura	Habilidad	4	0.78
Vocabulario	Habilidad	1	0.19

T: 507

Tabla 5: actividades desarrolladas en clase de Terminal³ (quinto año de español) (Elaboración propia)

Un primer análisis deja constancia de que dominan las actividades de práctica controlada en las que se quiere conseguir la perfección lingüística, y que se menosprecian las actividades de práctica libre que buscan la fluidez comunicativa. A modo de ejemplo, en todas las tablas, hay una preponderancia de las actividades orientadas al conocimiento como la gramática (el 28.08% en clase de “Quatrième”; el 30.13% en “Troisième”; el 39.19% en “Seconde”; el 40.81% en “Première” y el 31.36% en “Terminal”) que no permiten llegar a una comunicación efectiva de los alumnos. Es más, la expresión oral, la interacción oral y la producción escrita, destinadas a construir la competencia comunicativa, ocupan porcentajes marginales (respectivamente el 13.20%, el 0.28% y el 1.68% de las actividades en “Quatrième”; el 0.44%, el 0.44% y el 7.14% de las actividades en “Troisième”; el 00%, el 0.73% y el 4.76% en “Seconde”; el 00%, el 1.36% y el 3.40% de las actividades en clase de “Première”, el 0.78%, el 0.29% y el 7.10% del trabajo en clase de “Terminal”) al tiempo que las destrezas comprensión oral, traducción y comprensión escrita son casi inexistentes. Además del bajo porcentaje de la producción escrita, cabe indicar que su enseñanza/aprendizaje se revela hoy día ineficaz en el aula de ELE en Senegal y desde este punto de vista, necesita una urgente renovación (Diop, 2014: 285; 2016: 77 y ss). Se nota, igualmente, que a medida que el alumno avanza en los estudios hispánicos, desaparecen paulatinamente algunos tipos de actividades mientras que el componente gramatical sigue intacto. Es el caso muy revelador de la fonética, que solo se enseña en los primeros años en los que cobra poco protagonismo (el 2.12% en “Quatrième” y el 0.43% en “Troisième”). Ahora bien la fonética es un pilar fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, porque su enseñanza constituye el momento ideal para incentivar al alumno, a fin de que se separe de la base articulatoria de su lengua materna para adoptar la de la lengua meta.

A continuación, es importante recalcar que muchos contenidos morfosintácticos disgustan y desmotivan sobre todo al alumno⁴; no los domina y se encuentra con

³ En Senegal, los estudios secundarios concluyen con el bachillerato; por eso la clase de “Terminal” se denomina también “clase de bachillerato”.

dificultades a la hora de usar la lengua o realizar actividades propiamente comunicativas. Juzgando las actividades orientadas al conocimiento que hacen hincapié en los ejercicios controlados y la explicación de reglas, Canale (1995: 72) subraya que “(...) no parecen ser suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos.” En este contexto, el profesor deja poco protagonismo al alumno; el tiempo de uso de palabra de este es muy reducido en comparación con el tiempo del docente, lo cual deja claro que existe una inadecuación entre la intención comunicativa del nivel de fundamentación curricular y la realidad de las prácticas docentes. Partiendo de esas premisas, se puede afirmar que pese al enfoque comunicativo, el dominio de las formas gramaticales vertebró el dispositivo programático que sigue manteniendo rasgos propios de la metodología tradicional.

En consecuencia, más allá del análisis de las tablas que desvela unos indicios explicativos de la incompetencia comunicativa de los alumnos de ELE en Senegal, se puede afirmar que el problema reside esencialmente en dos aspectos clave:

1. la característica del diseño curricular que estipula que el aprendiente debe dominar el componente lingüístico en solo cinco años de estudios,
2. la concepción del enseñante de lo que es la enseñanza comunicativa.

A este respecto, Sánchez Pérez (2004: 672-673) cree con sobrada razón que el objetivo del docente

no es enseñar algo sobre la lengua, sino la lengua en cuanto tal. Pero no debe perderse de vista que el profesor tenderá a enseñar una lengua según el concepto que tenga de ella. Si su visión del sistema lingüístico está centrada en el logro de la corrección gramatical, tal cual se describe en la tradición prescriptivista, no cabe duda de que ello influirá de manera decisiva sobre lo que enseñará a sus alumnos. Si, por el contrario, su visión o percepción del sistema lingüístico pone énfasis en la capacidad comunicativa de aquél, el componente formal y gramatical pasará a un segundo plano, recibiendo la importancia que merece como mediador en el proceso comunicativo, sin que en ningún momento constituya por sí mismo el objetivo terminal de la docencia.

Con respecto a la gramática, el programa de 2006 parece muy ambicioso. Si se pretende dominar la materia en cinco años de estudio de la lengua y con tan solo tres o cuatro horas semanales, está claro que los contenidos morfosintácticos ocuparán la mayoría de las actividades. Según dicho programa, el horario oficial es de 4 h en “Quatrième”, 3 h en las otras clases, 5 h para los principiantes de “Seconde”. Así, el cómputo de las horas de español en cada nivel, entre el inicio de las clases a mediados de octubre y su final a mediados de junio, daría aproximadamente la siguiente

⁴ Esos contenidos son la conjugación de los diferentes tiempos verbales con los numerosos verbos que memorizar, las diferentes irregularidades, los equivalentes gramaticales que se trabajan demasiado (por ejemplo: la obligación personal, la obligación impersonal, la costumbre, la simultaneidad, la idea de repetición,...), los usos del subjuntivo, el paso del estilo directo al indirecto, la concordancia de los tiempos, etc. También los repasos al inicio de las clases son esencialmente lingüísticos (gramática y conjugación). En efecto, una de las razones que explica tal disgusto es la configuración del diseño curricular que aboga por el desarrollo del enfoque comunicativo y que en cambio hace hincapié en un “dominio perfecto de los contenidos gramaticales y léxicos” (*Programme d’espagnol*, 2006: 2). Lo cual incita muy a menudo al profesor a focalizarse más en esos últimos y a descartar las actividades verdaderamente comunicativas. Esta situación provoca naturalmente disgusto y desmotivación en los discentes y les lleva a decir frecuentemente que “hay mucha conjugación y gramática en español”.

repartición: 110 horas en “Quatrième”, 75 en “Troisième”, 75 en “Seconde”, 140 en “Seconde” principiantes, 75 en “Première” y 75 en “Terminal”.

Desde esta perspectiva, el alumno con opción español que termina los estudios secundarios en Senegal, debe haber cursado un total de 410 horas en lengua española si empezó la asignatura desde el colegio o 290 horas si es principiante de “Seconde”. Si los horarios de “Quatrième” y “Seconde” principiante resultan bastante adecuados, el resto es muy insuficiente para pretender un dominio eficaz de la lengua. Prueba de ello es que los estudiantes de ELE que siguen los niveles comunes de referencia del MCER tienen un horario que gira en torno a 120 o 180 h en cada nivel y si siguen normalmente las clases, totalizan 480 o 720 h al concluir el nivel B2 que correspondería a la clase de “Terminal” del sistema educativo senegalés.

Al igual que el contenido lingüístico, la evaluación y las correcciones ocupan sitios privilegiados, porcentajes que rozan los de la gramática debido principalmente a la configuración curricular. Tal situación debe mantenerse en la medida en que son actividades integrantes de la labor docente y su importancia es incuestionable; pero han de incluir siempre la competencia comunicativa en todas sus facetas.

Los docentes frente a la construcción de la competencia comunicativa

Este estudio de doce ítems⁵ se ha administrado al azar a catorce profesores de la enseñanza de ELE en Senegal y se ha realizado enteramente por *Google Drive*. Unos docentes son del sistema público (11) y otros de la enseñanza privada católica⁶ (3) pero todos comparten el mismo programa elaborado en 2006 y recibieron una formación inicial en la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación⁷ (FACTEF). La investigación busca confirmar o rebatir lo dicho hasta ahora sobre la relación entre las actividades de clase y el desarrollo de la competencia comunicativa, e intenta desvelar un factor de alto valor: la concepción de los docentes sobre su propia labor.

Es una investigación de corte cualitativo, descriptivo y correlacional que contempla analizar la relación existente entre diferentes variables independientes como la etapa fonética⁸, las destrezas receptivas y productivas, las microcompetencias comunicativas, el nivel de los alumnos, la planificación de las clases, actividades para mejorar la comunicación, los contenidos culturales, las TIC, y la variable dependiente competencia comunicativa.

⁵ La elección de los ítems se explica por el deseo de explicitar el desarrollo de la competencia comunicativa en el sistema educativo que analizamos y por la relación de interdependencia existente entre esa competencia comunicativa y los otros ítems. Refiriéndonos al MCER y al trabajo de varios estudiosos de la didáctica del ELE, algunos de nuestros ítems (destrezas receptivas y productivas, microcompetencias comunicativas, cultura) forman parte de esa competencia; siendo las TIC una herramienta de apoyo que posibilita su realización. Además, hemos juzgado necesario agregar otros ítems que, desde nuestro punto de vista, concurren a alcanzar tal capacidad a comunicar y permiten cerciorarse de la concepción de los docentes con respecto a la habilidad comunicativa de sus estudiantes: el tipo de planificación de clase (en unidades didácticas o no), las actividades desarrolladas en el aula, el nivel de los alumnos, etc.

⁶ En cada centro docente, las aulas superan muy a menudo los 50 alumnos y estos tienen entre 13 y 18 años aproximadamente porque la encuesta tiene en cuenta todas las clases que estudian español, entre el tercer año de colegio (clase de “4^{eme}”) y el tercer año de instituto (Clase de “Terminal”).

⁷ La FACTEF, ex Escuela Normal Superior, es la facultad donde son formados los profesores de la enseñanza media y secundaria de Senegal.

⁸ La etapa fonética es el primer contacto del alumno con la lengua y debe durar tres meses según el dispositivo metodológico. Las primeras semanas son esencialmente orales y el docente introduce paulatinamente la lectura y luego la escritura.

Análisis e interpretación de los resultados

Los encuestados rellenaron correctamente el formulario, aunque algunas respuestas muestran que ciertos profesores no entendieron muy bien ciertas preguntas.

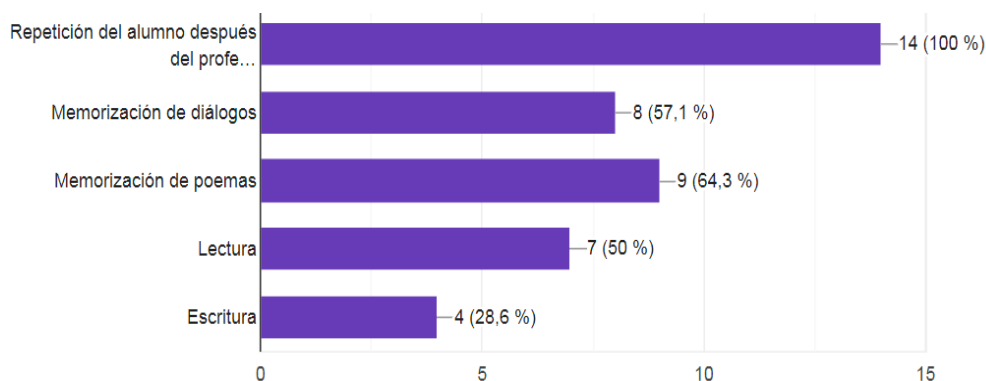


Gráfico 1: etapa fonética

Con respecto a la primera variable “etapa fonética”, los resultados revelan un profesorado preocupado por los aspectos fonéticos, en los cuales él mismo es el modelo ideal que los alumnos deben imitar (el 100% de los docentes de la muestra). Se privilegian igualmente la memorización de poemas y de diálogos (respectivamente el 64.3% y el 57.1% de los encuestados) mientras que el 50% priorizan la lectura y solo el 28.6% se preocupan por la escritura. Tales porcentajes tienen mucho que ver con el dispositivo metodológico que quiere que este primer contacto con la lengua sea esencialmente oral. Sin embargo, sería más conveniente implementar la etapa fonética con la voz de nativos a través de vídeos y audios para que reciba el alumno mucho más *input* y para desarrollar las destrezas audiovisuales y auditivas. En cualquier caso, la ausencia de las nuevas tecnologías en este contacto inicial con el español se confirma con los resultados obtenidos en el ítem TIC. También, con los porcentajes en lectura y escritura, se da la impresión de que los aspectos segmentales predominan en esa fase del aprendizaje de la lengua en detrimento de los suprasegmentales. Y eso repercute negativamente en el comportamiento del alumno a la hora de producir frases.

Con relación a las destrezas, los resultados indican que los docentes trabajan las destrezas receptivas y expresivas, excepto la mediación suprimida del diseño curricular:

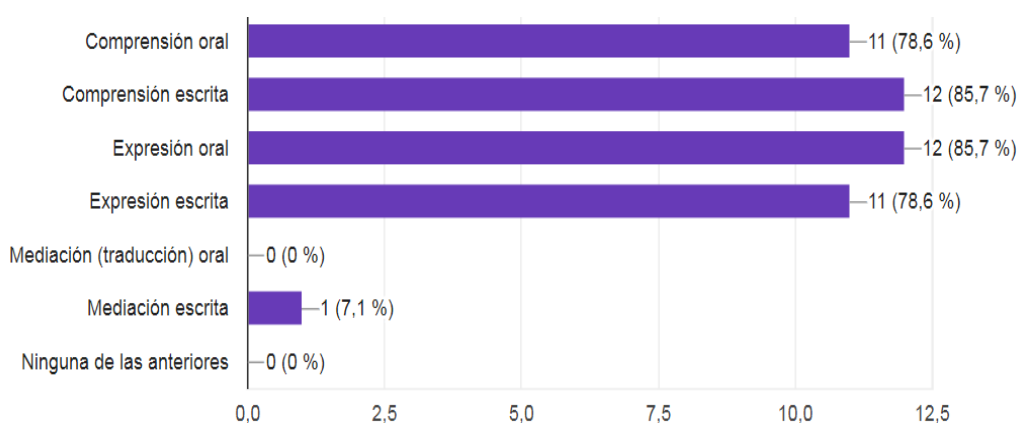


Gráfico 2: desarrollo de las destrezas

Sin embargo, dichos resultados contrastan mucho con los del trabajo de campo que realizamos sobre los registros diarios. En aquel trabajo, todas estas destrezas ocupan porcentajes realmente marginales. Tales diferencias son debidas tal vez a la concepción

de los encuestados sobre esas destrezas. Lo cual aparece claramente en la pregunta 4 del cuestionario, donde se les pregunta a los docentes cómo trabajan esas destrezas. De toda la muestra, solo uno dice trabajar la comprensión oral a través de grabaciones, dos implementan la expresión oral por debates e interacciones. El desarrollo de las otras habilidades, para todos los profesores de la muestra, se limita a los ejercicios derivados del estudio de texto (reconstitución, dramatización, contextualización, etc.) que no bastan para fomentar la comunicación en el aula.

Por lo que se refiere a las subcompetencias que forman la competencia comunicativa, existe una notable desproporción en cuanto a su desarrollo, según indica el siguiente gráfico:

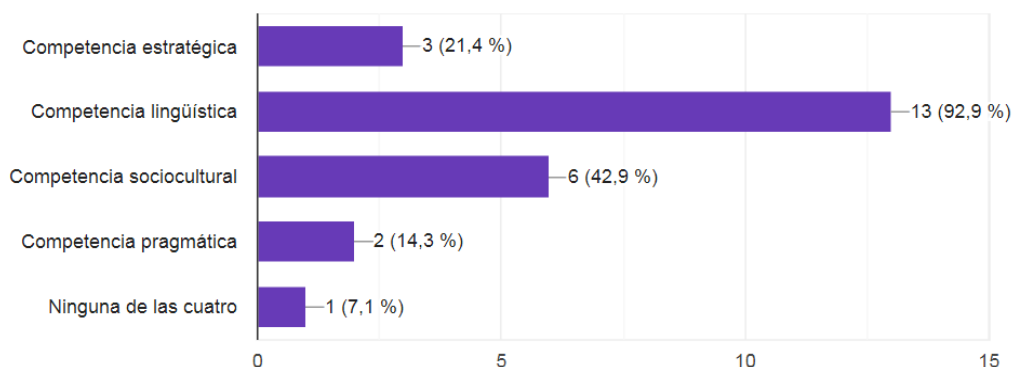


Gráfico 3: las subcompetencias comunicativas

Con un porcentaje del 92.9% de los encuestados, la competencia lingüística es la que más se desarrolla, siendo las otras subcompetencias el pariente pobre de la didáctica de ELE en el contexto escolar senegalés. El porcentaje viene a confirmar el predominio del componente lingüístico, tal como dijimos anteriormente. Es obvio que cualquier currículo que no tenga en cuenta todos esos pilares de la comunicación, no está orientado hacia los enfoques comunicativos y está desarrollando una enseñanza de corte tradicional en la que, según Sánchez (2009: 33) “(...) los aspectos formales de la lengua han constituido siempre el centro de gravedad de la acción docente.”

Por otra parte, el resultado deja transparentar sobradamente que los docentes que contestaron a las preguntas no entendieron el significado de algunos conceptos, lo cual se nota claramente en la pregunta 4 cuyas respuestas indican cómo se trabajan las subcompetencias. Allí, ningún docente evidencia un procedimiento claro en cuanto al desarrollo de las otras microcompetencias, aunque la construcción de la competencia sociocultural parece efectiva si nos referimos al gráfico de la pregunta 10:

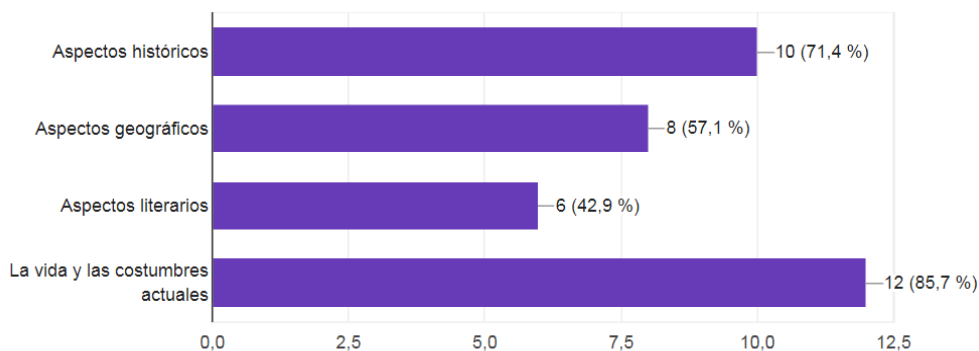


Gráfico 4: el desarrollo de la cultura

En efecto, los docentes trabajan los aspectos culturales más sobresalientes de los países hispanohablantes o sea la cultura con C mayúscula (los elementos de civilización o cultura académica), sin despreocuparse de las vivencias y costumbres de los ciudadanos de tales países (el 85.7% de los investigados), lo que se suele llamar cultura a secas. En opinión de Iglesias Casal (2010: 176), es esa cultura la que merece más atención, o sea el «concepto de cultura en su significado antropológico (...), la cultura como un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan». Si este porcentaje se confirmara en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua, debería potenciar notablemente la adquisición de la competencia sociocultural, y por ende de la competencia comunicativa. Pero un análisis contrastivo de los dos gráficos deja constancia de grandes discrepancias entre el tratamiento de los aspectos relacionados con las vivencias, las costumbres de los países hispánicos (el 85.7% de la muestra) y el desarrollo de la competencia sociocultural o de la pragmática (respectivamente el 42.9% y el 14.3%). Los dos factores van de la mano; por lo que la diferencia no demuestra más que los aspectos estudiados no están al servicio de la competencia comunicativa.

Respecto a las actividades desarrolladas en el aula, los profesores de la muestra tenían que precisar en el ítem 9 las que implementan para activar la comunicación de sus alumnos, pero sus respuestas son más que sorprendentes porque distan mucho de los resultados procedentes del análisis de los diarios de aula. Aparecen en las respuestas actividades tales como escenificación de textos dialogados, debates o exposiciones sobre temas de interés, actividades lúdicas o sobre el vocabulario, campeonato de vocabulario, actividades de expresión oral o escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura. De cualquier forma, tales actividades deberían potenciar la comunicación de los alumnos.

Refiriéndose al bajo nivel de los alumnos en español, los docentes encuestados creen que varios factores concurren a explicarlo. El siguiente gráfico refleja algunos de ellos:

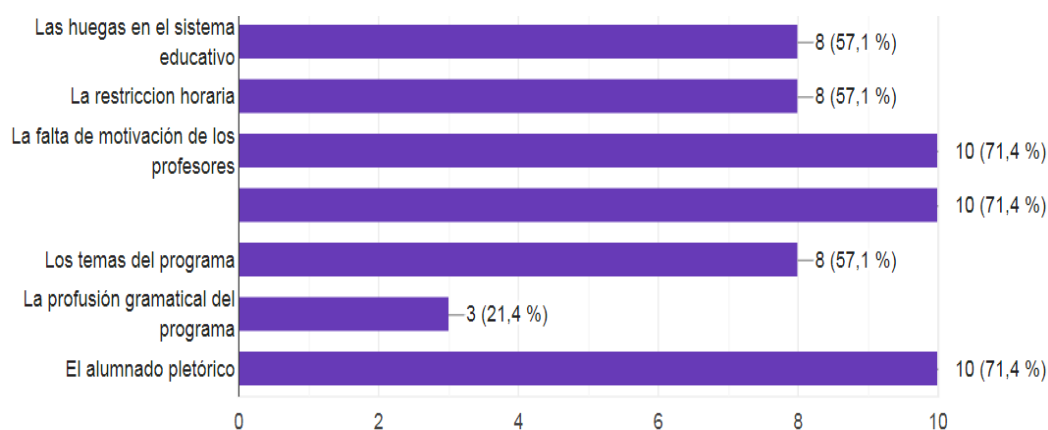


Gráfico 5: explicación del bajo nivel de los alumnos

Todas las causas tienen un porcentaje relevante excepto los elementos lingüísticos del programa (solo el 21.4 % de la muestra). Esta cifra cristaliza una concepción ya asentada en los enseñantes sobre la gramática. Así, si la mayoría de los factores son defectos del sistema que se pueden subsanar como las huelgas achacadas en el fracaso escolar y explica en parte la desmotivación de los aprendientes (Guèye, 2012: 55); en cambio uno de tales factores está intrínsecamente relacionado con los protagonistas del aula y ocupa un porcentaje elevado en esta investigación (71.4 %): la

motivación. Es un factor ineludible en la enseñanza y propicia ampliamente los intercambios en el aula. En este sentido, nos adherimos plenamente a la posición de Gardner (2000: 89, en Martínez Sánchez, 2004: 179) cuando afirma que

se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía [...] si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar involucrar ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

En opinión de los encuestados, otros temas cruciales como la falta de formación pedagógica de algunos docentes, la carencia de material didáctico, la ausencia de las TIC, el carácter profuso del programa lectivo que incrementa la carga de aprendizaje de los alumnos y su subsecuente coste cognitivo, obstaculizan sobradamente la construcción de la competencia comunicativa.

Perspectivas en la enseñanza de la comunicación en aula de ELE en Senegal

Las actividades del aula tienen un considerable impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Si la clase se considera como una sociedad en miniatura, debe servir de laboratorio para experimentar papeles; allí es donde se juegan los roles que el alumno desarrollará en la sociedad. En un contexto de no inmersión, tales actividades constituyen casi la única ocasión que tiene el aprendiente para manejar la lengua y desarrollar las destrezas de escuchar, leer, hablar, escribir.

Algunas actividades para potenciar la comunicación en el aula

El discurso aportado impacta positiva o negativamente en el discurso generado por los alumnos. Es tanto más verdadero cuanto que en un contexto de no inmersión, los alumnos tienen pocas ocasiones de practicar la lengua fuera del aula. Tal situación requiere variar necesariamente las actividades para integrar en clase todas las destrezas receptivas y productivas. El desarrollo de la comprensión lectora le permitirá al profesor ver los tipos de textos, insistir en las diferentes lecturas⁹, y proponer actividades como responder a preguntas, clasificar informaciones de un texto, extraer pros y contras, relacionar resúmenes de párrafos o títulos con textos a los que corresponden, relacionar textos con dibujos o fotos, etc. (Alonso, 2017: 115 y ss). Más allá de dichas actividades, la comprensión de lectura debe desembocar en la expresión/interacción oral y la expresión escrita. Alonso (2017: 121 y ss) y Giovannini, et al., 1996: 45-46) proponen varias actividades tales como elegir un texto entre varios y argumentar el porqué de la elección, reconstruir un texto, fomentar un debate a partir de un texto leído, resumirlo, cambiar su formato, contestar las preguntas, etc.

⁹ Alonso (2017: 110 y ss) cita diferentes tipos de lecturas: la lectura de contacto, para entender el tipo de texto y lo que trata; la lectura de comprensión que abarca: la lectura global, destinada a entender la idea general de un texto, la lectura selectiva que se interesa por alguna información específica, y la lectura intensiva que se interesa por todos los detalles; la lectura extensiva como en el caso de una novela; la lectura de asimilación en la que el lector intenta entender el texto e ir más allá de él; la lectura de reflexión que ocurre después de la comprensión y que permite al profesor reflexionar sobre las técnicas y las estrategias de sus alumnos; la lectura analítica o interpretativa en la que el alumno analiza e interpreta lo que dice el texto.

Por lo que se refiere a la comprensión auditiva y audiovisual, el profesor puede desarrollar varias actividades tendentes a llevar al alumno a escuchar la voz de nativos y descodificar su mensaje. Para ello, se utilizarán las redes sociales y vídeos de internet. Con miras a realizar todas esas destrezas, se ha de incidir más en la programación con el fin de desarrollar tareas posibilitadoras y comunicativas. En las primeras, el alumno aprende, recicla, amplía contenidos lingüísticos u otros que le permitirán llevar a cabo el segundo tipo de tareas (Estaire, 2007: 5).

En este mismo orden de cosas, la mediación o traducción en sus dos vertientes (oral y escrita) es un medio para potenciar la competencia comunicativa porque promueve una reflexión metalingüística, favorece un análisis contrastivo de la lengua y amplía la conciencia lingüística del alumno (Diop, 2012: 129). Pero la supresión de la mediación escrita del diseño curricular de ELE en Senegal, desde hace más de diez años, además de frenar el uso del idioma y la posibilidad de comparar la primera lengua extranjera de los alumnos (el francés) y el español, constituye una verdadera ruptura entre el ciclo secundario y los programas universitarios. En efecto, ya desde el primer año de facultad, los alumnos con opción *literatura hispánica* empiezan la traducción del francés al español y viceversa. Una reintegración de esta destreza en el currículo de ELE, acompañada de su vertiente oral puede no solo corregir ese desequilibrio, sino también mejorar la comprensión y el uso de la lengua extranjera por los discentes.

Tal y como vienen organizadas las actividades, marcadas por una profusión del elemento gramatical y una despreocupación por la comunicación real del aprendiente, algunos de los retos esenciales en la didáctica de ELE en Senegal estriban en la revisión de la programación, la planificación en unidades didácticas y, sobre todo, la implementación del enfoque por tareas, la perspectiva metodológica que proponemos en ese dispositivo curricular. Abogando por el desarrollo de dicho enfoque, el MCER (2001: 9) considera que está centrado

en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

En este sentido, el enfoque por tareas promueve el uso de la lengua meta en varias situaciones, favorece el trabajo de todas las destrezas y es bastante motivador, dada la naturaleza de la información que proporciona y la consideración del educando como el centro gravitacional de la docencia.

El primero de los retos anteriormente evocados da paso a una mejor organización de los contenidos y a la promoción de actividades destinadas más bien a la comunicación, así definidas por el *Diccionario de los Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2006):

Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, por ejemplo, consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero; por tanto, está más orientada hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua.

Los otros retos contemplan la centralidad del alumno en el espacio didáctico y su subsiguiente implicación activa en el desarrollo y uso efectivo de la lengua. En relación con todo eso, urge, en la planificación de las clases, la implementación de actividades comunicativas centradas en el desarrollo del vocabulario y basadas exclusivamente en el

enfoque por tareas. En este mismo orden de cosas, asignaturas llamadas “Expresión oral” y “Expresión escrita” podrían servir de punto de partida para llegar a una comunicación en el aula. Se podrían llevar a clase, por ejemplo, diferentes emisiones radiofónicas o televisivas, informaciones meteorológicas, la preparación de una receta culinaria, la planificación de un viaje, la correspondencia, en definitiva, un listado de temas de la vida cotidiana que permitan a los alumnos usar exclusivamente el español en grupos o en pares para intercambiar, solucionar problemas, tomar decisiones, en fin, para comunicarse.

En esas mismas asignaturas, puede resultar relevante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), un importante revulsivo en los enfoques actuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Además de proporcionar al alumno suficiente *input* comprensible, promueven el desarrollo de la competencia estratégica sobre todo, en lo relativo a la comunicación verbal y no verbal. Así, el aprendiente vería en vídeos, que se prestan más a esta actividad, las diferentes estrategias comunicativas usadas por los hablantes nativos. El interés de las TIC en el aula está en pleno auge con la utilización de varias aplicaciones, *podcast*, *wikis*, etc., y sobre todo con el blog de clase, una verdadera herramienta para desarrollar no solo las diferentes destrezas, sino también la competencia digital del alumno.

Es conveniente recordar que las actividades de potenciación de la pronunciación son igualmente fundamentales en el aprendizaje de ELE. Le permiten al alumno familiarizarse con la concatenación silábica facilitan la comprensión y la producción de textos orales. Al respecto, Alonso (2017: 22) propone varias actividades de pronunciación entre otras tararear frases, seguir un ritmo con las palmas, leer textos de manera expresiva, transcribir textos orales cortos, diseñar actividades de discriminación auditiva, etc. Pero para afrontar tales retos, solventar las dudas que irán planteándose a los alumnos y sobre todo ayudarles a reemplazar los hábitos articulatorios de la lengua materna por los de la lengua extranjera (Straka, 1989: 76, en Quilis, 1999: 76; Lu 2014: 14-15), el profesor senegalés de ELE tiene que estar preparado desde la formación inicial con sólidos conocimientos tanto en fonética como en fonología.

No obstante, tales orientaciones solo tendrán sentido si se realiza de antemano un cambio paradigmático en el diseño curricular y particularmente en la prueba de evaluación que es el referente por antonomasia del enseñante en cualquier currículo. Ha de tener en cuenta las diferentes destrezas para que el profesor las integre en su repertorio de conductas docentes. Eso quiere decir que ninguna habilidad se debe infravalorar, cualesquiera que sean los elementos de la prueba de evaluación y para ello, “(...) deberá buscarse siempre un equilibrio entre distintas destrezas, con el objetivo de poder llegar a una valoración lo más amplia y matizada posible de las capacidades del alumno” (García Santa Cecilia, 1995: 173). En este mismo sentido, respecto de la prueba escrita del bachillerato, Diop (2016: 17) llega a la conclusión de que tiene más en cuenta las competencias lingüísticas en detrimento de la competencia comunicativa, y creemos que la didáctica de ELE en Senegal ganaría en calidad si se potenciaran las diferentes habilidades comunicativas en las evaluaciones.

Otro medio para impulsar la comunicación en aula de ELE en Senegal: el desarrollo de la competencia léxica

Al indicar que “Sin gramática, puedes decir poco, pero sin vocabulario no puedes decir nada”, David Wilkins (1972, en Alonso 2017: 32) plantea dos cuestiones fundamentales: la consideración de la gramática como un medio para llegar a la comunicación y el carácter indispensable del vocabulario en la construcción de la competencia comunicativa. Partiendo de esas premisas, el desarrollo del vocabulario ha

de ocupar un lugar privilegiado en los diseños curriculares, debe servir de trampolín para potenciar la comunicación en el aula. Desgraciadamente, el trabajo de campo que hemos presentado más arriba revela que esa materia es la “cenicienta” de la didáctica de ELE en Senegal. De los cincuenta registros diarios consultados, no figura en ninguno una sola actividad relacionada con el desarrollo de la competencia léxica. Está claro que en la sesión de explicación de texto el docente explota contenidos léxicos, pero lo hace de manera tan esporádica que no se puede colegir un desarrollo del vocabulario. Así, la explotación del texto escrito, tal y como se contempla en la enseñanza de ELE en Senegal, no está destinada a trabajar a fondo esta materia. Constituye más bien una explicación de conjunto para dar cuenta del significado global de un fragmento escrito a través de un mecanismo de preguntas - respuestas entre el profesor y los alumnos, la explicación de algunas palabras, el estudio de la gramática, etc. Con esa actividad, no se puede asumir a rajatabla que el alumno haya aprendido significativamente vocabulario, porque en palabras de Custodia Espinar y Caballero-García (2016: 8), “el vocabulario no solo debe estar presente en el aula de ELE, sino que su tratamiento debe estar integrado en el marco del desarrollo de una competencia léxica que contribuya a la mejora de la competencia comunicativa del alumno tanto de forma directa o explícita como indirecta o implícita”. En este sentido, la perspectiva metodológica que proponemos para potenciar el aprendizaje del vocabulario está basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), dadas las numerosas ventajas que ofrece ese enfoque en relación no solo con el uso de numerosas estrategias de aprendizaje por parte del alumnado (Castellano Risco, 2019: 32), sino también con respecto a una mayor exposición a la lengua meta, el uso de las TIC, la motivación de los alumnos y el consecuente desarrollo de la competencia comunicativa (Custodia Espinar y Caballero-García, 2016: 8-9).

La didáctica de ELE en Senegal solo se mejorará si se aportan esas ingentes modificaciones en el diseño curricular y si se reconoce la transcendencia de todas las destrezas en la construcción de la comunicación del aprendiente, porque según el MCER (2001: 9) esta última solo “(...) se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)”.

Conclusión

El trabajo de campo realizado así como el estudio empírico desvelan la verdadera cara de la enseñanza del español en el contexto escolar senegalés e indican dos tipologías de causas que explican la incapacidad comunicativa de los alumnos. Las primeras son coyunturales y están relacionadas con las huelgas cíclicas de los profesores o la motivación de los docentes, mientras que las otras son estructurales y se necesitan cambios profundos para subsanarlas: el alumnado pletórico, la restricción horaria y, sobre todo, la naturaleza del currículo. Pese a la vigencia del enfoque comunicativo, la didáctica de ELE es dominada por actividades que ponen énfasis en la competencia lingüística, menosprecian las otras microcompetencias y no conceden protagonismo a las distintas destrezas en los procesos comunicativos, privilegiando así el conocimiento en detrimento de la habilidad. Esto deja claro que se ha desviado de los paradigmas contemporáneos de enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, optar por el método comunicativo requiere, al menos teóricamente, que la enseñanza tenga en cuenta el uso de la lengua con fines comunicativos, el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus facetas. Para ello, se incidirá en las necesidades del estudiante y en el significado, se medirá la relevancia de la dimensión sociocultural, se desarrollarán la

autonomía y el respeto del alumno (Sheils, en García Santa-Cecilia, 1995: 42-45). También, la enseñanza orientada hacia los entornos comunicativos requiere sin ningún género de dudas una formación inicial y continua de los profesores pero sobre todo una reelaboración del diseño curricular que apueste por el desarrollo de la comunicación, y una nueva manera de programar que tenga en cuenta el uso tanto oral como escrito de la lengua. La programación ha de hacerse necesariamente en unidades didácticas ya que definen primero el tipo de comunicación deseado y luego indican los contenidos funcionales, gramaticales y culturales que la acompañan. De esta manera, el docente se focalizará más en instalar las competencias exigibles del programa e incidirá mejor en la adquisición de la competencia léxica, un paso obligado, según muchos especialistas de la didáctica de lenguas extranjeras, para fomentar el desarrollo de la comunicación de los discentes. En esa perspectiva, las TIC tendrán un considerable apoyo para el docente senegalés, por ser imprescindibles hoy día en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tales cambios corren a cargo de los responsables de la educación como el Ministerio de Educación, su representante en la enseñanza secundaria: la Inspección General de la Educación y de la formación (IGEF), y la FACTEF.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Encina, 2017. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2. Los componentes y las actividades de la lengua*. 2ª edición. Madrid: Edelsa.

CANALE, Michael, 1995. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en MIQUEL, LL. (coord.), *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.

CASTELLANO RISCO, Irene, 2019. Las estrategias de aprendizaje de vocabulario: estudio evolutivo de su uso en alumnos AICLE e ILE en Extremadura. *Campo Abierto. Revista de Educación*, vol. 38, nº.1, pp. 19 - 34. ISSN 02139529. Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/issue/view/256> [consulta: 12 de mayo de 2019]

CENOZ IRAGUI, Jasone, 2004. “El concepto de competencia comunicativa”, en JESÚS S. L., e ISABEL S. G. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 449-463.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2006. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [consulta: 10 febrero 2019]

COLL, César, 1991. *Psicología y currículum*. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica.

CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: marzo de 2019].

COMMISSION NATIONALE D'ESPAGNOL, 2006. *Programme d'espagnol*. Dakar : Ministère de l'Education nationale.

CUSTODIO ESPINAR, Magdalena y GARCÍA-CABALLERO, Presentación A., 2016. AICLE: enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. *marcoELE*, n° 23, pp. 1 – 28. ISSN 18852211. Disponible en: <https://marcoele.com/aicle-enfoque-alternativo-para-el-desarrollo-del-vocabulario/> [consulta: 12 de mayo de 2019]

DE SANTIAGO, Guervós y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús, 2017. *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco.

DIOP, Papa Mamour, 2012. Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal. *Liens*, 15, pp. 117-138.

DIOP, Papa Mamour, 2014. La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Senegal. *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, 18, pp. 277-300.

DIOP, Papa Mamour, 2016. Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato. *Revista Lengua y textos. Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura (SDDL)*. Valencia: Universitat de Valencia, 44, pp.1 – 17.

DIOP, Papa Mamour, 2017. Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *RedELE* n° 29, pp. 1-27. ISSN 15714667. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bf88b9f-c140-411c-a03b-6bbb5f2e81e7/redele2920172papamamourdiop-pdf.pdf> [consulta 22 de marzo de 2019]

ESTAIRE, Shella, 2007. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. En: *Google* [en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSE%3%91ANZA_DE_LENGUAS_MEDIANTE_TAREAS_principios_y_planificaci%C3%B3n_de_unidades_did%C3%A1cticas [consulta: 27 de marzo de 2019]

FERNÁNDEZ, Claudia y SANZ, Marta, 1998. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija. ISBN 8488957165.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. ISBN 847711093X.

GIMENO SACRISTÁN, José, 2005. “Diseño curricular, diseño de la enseñanza. El papel del profesor”, en JOSÉ GIMENO S., y ÁNGEL P. G., *Comprender y transformar la enseñanza*, 11ª edición, Madrid, Ediciones Morata, pp. 224-264.

GIOVANNINI, Arno, et al., 1996. *Profesores en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa. ISBN 8477111626.

GUEYE, Cheikh, 2012. Consideraciones generales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, nº 21, pp.47-64. ISSN 02130610. Disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12279/1/0235347_00021_0003.pdf [consulta: 20 abril 2019]

HYMES, Dell, 1995. “Acerca de la competencia comunicativa”, en MIQUEL LL. (coord.), *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-46.

IGLESIAS CASAL, Isabel, 2010. “El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes”, en *Aportaciones a la educación intercultural/1º Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, Málaga, Ediciones digital letra 25, pp.175-189. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/308634758_El_reto_de_la_interculturalidad_en_el_au_la_de_lenguas_extranjeras_encuentros_desencuentros_y_aprendizajes [consulta: 15 febrero 2019]

LU, Jingsheng, 2014. Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo. *Monográficos SINOELE*, nº 10, pp.7-16. ISSN 20765533. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20LU_7-16.pdf [consulta: enero de 2019]

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser, 2004. “Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula”, en M.^a Ángeles D. D. (coord.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco europeo*, Madrid, Secretaría General Técnica, pp. 173-181.

QUILIS, Antonio, 1999. *Tratado de fonología y fonética españolas*. 2ª edición. Madrid: Editorial Gredos. ISBN 8424922476.

SÁNCHEZ, Aquilino, 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL. ISBN 9788497784238.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, 2004. “Metodología: conceptos y fundamentos”, en JESÚS S. L., e ISABEL S. G. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 643-664.

Determinación / Análisis de la competencia lingüística en ELE de un grupo estratificado de mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza

Analysis of the Linguistic Proficiency in Spanish as a Foreign Language of a Group of Russian-speaking Women Living in Zaragoza

Anna Iliukevich-Yanovskaya
Universidad de Zaragoza
iliukevich.a@outlook.com



Anna Iliukevich-Yanovskaya es graduada en Filología Hispánica (2018) y máster de Educación (2019) por la Universidad de Zaragoza. Debido a su condición de rusohablante y a partir de su propia experiencia de aprendizaje del español L2, las investigaciones que ha llevado a cabo para sus trabajos Fin de Grado y Fin de Máster se enfocan en la problemática de aprendizaje de ELE por parte de los estudiantes rusohablantes. En septiembre de 2019 intervino en el I Congreso Internacional «Modos de pensar: cuestiones actuales de

traducción ruso-español/español-ruso» en Málaga con su artículo La traducción en el aprendizaje de ELE: un caso práctico con alumnos rusohablantes de la EOI nº1 de Zaragoza

Resumen

Mi trabajo se propone investigar la situación del conocimiento actual del español en doce mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza, estratificadas en dos grupos según su edad y respecto del medio de adquisición del español seguido. Su actualidad atañe al creciente estudio de las interferencias que ocasionan las L1 en el aprendizaje de las L2. Pretendo mostrar los casos encontrados en el análisis llevado a cabo, explicar el fundamento de los errores mediante la comparación con la gramática de la lengua nativa de mis informantes y ofrecer a los docentes de ELE algunas pautas para la enseñanza a estudiantes cuya L1 sea el ruso.

Abstract

My work aims to investigate the situation of the current knowledge of Spanish among twelve Russian-speaking women living in Zaragoza, stratified into two groups according to their age and the followed way of the acquisition of Spanish. Its current relevance is due to the growing study of the interferences caused by L1 in the learning of L2. I intend to show the cases found in the analysis carried out, explain the basis of the errors by comparing with the grammar of their native language and offer the teachers of Spanish as a Foreign Language some guidelines for the teaching of students whose L1 is Russian.

Palabras clave

Español L2, lingüística contrastiva, aprendizaje de la lengua, interferencias.

Keywords

Spanish as second language, contrastive linguistics, language learning, interferences.

Introducción

En el presente trabajo pretendo investigar el grado de conocimiento actual del español de doce mujeres rusohablantes que residen en Zaragoza (España), prestando especial atención a las interferencias de su L1. Para llevar a cabo el estudio se ha estratificado a las informantes en dos grupos en relación a su edad actual, de 34 a 37 años, de una parte, y de 42 a 52 años, de otra, y respecto del medio de adquisición del idioma español seguido: de forma reglada y de forma no reglada¹. Cabe destacar que el tiempo de su permanencia en España ronda, en todos los casos, los 10-15 años y antes de su llegada al país las informantes desconocían completamente el idioma. De tal manera, cada grupo de seis personas, de generación 'joven' y 'adulta', se ha dividido en dos subgrupos de tres, con estudios y sin estudios. Los resultados cuantificables obtenidos, que se exponen más adelante, se han conseguido a partir de los datos arrojados mediante una encuesta, elaborada con base en la publicación de Ciarra (2013)² y modificada en sendos aspectos en los cinco bloques que la componen: gramatical, semántico, pragmático, de comprensión lectora y de expresión escrita.

Partiendo de la certeza de que existen ciertas dificultades en el aprendizaje del español por parte de los rusohablantes nativos, debido a las diferencias existentes en los distintos niveles gramaticales de las lenguas rusa y española, me he planteado una serie de objetivos: 1) verificar, con especial atención al empleo del modo subjuntivo, a los tiempos del pasado de indicativo y al uso de los verbos *ser* y *estar*, las dificultades más sobresalientes entre los dos grupos de mujeres con los mismos años de permanencia en el país, pero de edad y formación distintas; 2) comprobar si estas y otras posibles dificultades guardan una relación significativa con la variable de edad; 3) comprobar si la variable del método seguido para el aprendizaje de ELE incide en el resultado; 4) determinar el nivel aproximado de competencia en ELE de las informantes, sirviendo de guía la escala establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas³ (2002) (en adelante, *MCER*) y desarrollada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes⁴ (2007) (*PCIC*) para el idioma español. Asimismo, un quinto objetivo (5) de mi trabajo ha sido confirmar las hipótesis previas que expongo a continuación: a) con los mismos años de estancia en España, parece razonable que demuestren un nivel de competencia gramatical superior las informantes que siguieron los estudios de forma reglada frente a las que lo hicieron de forma no reglada y que pertenecen al grupo joven frente al grupo mayor; b) es probable que el nivel de conocimiento de índole léxico-semántica, la competencia pragmática y la comprensión lectora no estén condicionados por las variables sometidas a estudio, puesto que estas no dependen de los mismos factores que

¹ Las informantes que han adquirido el español de forma reglada, lo han estudiado tras su llegada a España. Véase el apartado 3.2 para más información.

² Véase el apartado 3.1.

³ Esta puede encontrarse en el Capítulo 3: Niveles comunes de referencia, p. 23.

⁴ Disponible para consulta electrónica en:

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm.

la competencia gramatical sino, por ejemplo, de la capacidad de relación de las propias hablantes, del tiempo invertido en practicar el idioma o en relacionarse con los interlocutores nativos.

El presente artículo se inscribe, así, en el estudio tipológico de las lenguas y, en especial, en el análisis de los fenómenos de *transferencia* e *interferencia* de la L1 en el aprendizaje de la L2. Resulta imprescindible citar a lingüistas como Fries, Lado y Weinreich, cuyos trabajos⁵ sembraron las primeras semillas en el campo del Análisis Contrastivo (AC). La comparación lingüística, además de ayudar a predecir o explicar los posibles fallos y dificultades de los aprendientes de segundas lenguas, puede ser empleada en la propia enseñanza, favoreciendo así el aprendizaje significativo de todas las lenguas que conoce el alumnado.

Pretendo, desde la condición de aprendiente de ELE con ruso L1 y como profesora de español para algunas rusohablantes, compartir mi experiencia sobre el conjunto de aspectos problemáticos más esenciales que plantea el aprendizaje del español a estos hablantes. Todas las reflexiones que presento a continuación son el fruto de la labor llevada a cabo durante los trabajos finales de mis estudios de grado y máster⁶, y pueden servir de orientación básica para otros profesionales interesados en la interferencia del ruso en el aprendizaje del español, así como para aquellos profesores que en sus clases cuentan con estudiantes cuyo idioma nativo es el ruso.

Dificultades esenciales de los rusohablantes aprendientes de ELE

Sin ánimo de exhaustividad y a partir de los casos descritos por Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2002), así como de los datos obtenidos en las encuestas elaboradas personalmente, detallo los errores gráficos, fónicos, morfosintácticos y léxicos más habituales, causados a base de interferencias del ruso L1. Debe tenerse en cuenta que, comúnmente, estos tienen más incidencia en el alumnado de mayor edad, pues dichos aprendices cuentan con un sistema lingüístico completo y profundamente asentado en sus estructuras cerebrales. Al surgir los inevitables contrastes entre ambas lenguas, la L1 y la L2, se producen fallos y equivocaciones, un problema que debe tener en cuenta y tratar de resolver el profesor.

En lo que a la escritura se refiere, se reconoce –y puedo confirmarlo tras mi estudio– que los rusohablantes que aprenden español suelen producir confusiones de grafías debido a la diferencia entre los alfabetos cirílico, en el que se transcribe el idioma ruso, y el alfabeto latino, correspondiente al idioma español. Las vacilaciones surgen en torno a la *g* española y la *d* rusa que, aunque representan fonemas distintos, /g/ y /x/, en el caso del español, y /d/, en el caso del ruso, se escriben de la misma forma⁷. Del mismo modo, las letras *p*, *y*, *x* que en ruso corresponden, en líneas generales, a los fonemas /r/, /u/, /x/, en español remiten a los fonemas /p/, /i/ (en sus variantes fonéticas vocálica [i] y semiconsonántica [j]), /ks/, respectivamente. Otro error típico es el uso excesivo de comas, costumbre que viene condicionada por las reglas de puntuación del ruso. Tampoco hay que olvidar que muchos de nuestros estudiantes ya conocen lenguas tales como el inglés o el alemán, por lo que relacionan ciertas grafías con las realizaciones fónicas o las reglas de escritura en estas lenguas.

⁵ Pueden consultarse *Teaching and Learning English as Foreign Language*, 1945, de Charles Fries; *Linguistics across Cultures*, 1957, de Robert Lado; *Languages in Contact: Findings and Problems*, 1953, de Weinreich. Véase la bibliografía recogida al final del presente trabajo para las referencias completas.

⁶ Ambos trabajos están disponibles en línea mediante los enlaces:

<https://zaguan.unizar.es/record/76648?ln=es> y <https://zaguan.unizar.es/record/84822?ln=es>.

⁷ Se trata del caso de la *д* escrita.

En la fonética, dada la inexistencia del fonema /θ/ en el ruso, las palabras que llevan en su escritura *c* o *z* en español, se realizan, habitualmente, con el sonido (o el grafema) que corresponde a la articulación del fonema español /s/, la variante del español seseante. La confusión de las grafías *c* o *s* ante las vocales *e*, *i* da como resultado errores como ‘pocibilidad’ por ‘posibilidad’, ‘simiento’ por ‘cimiento’, etc.

El campo de la morfosintaxis presenta, sin lugar a dudas, la mayor complejidad para los rusohablantes que aprenden ELE por varias razones como, por ejemplo, la inexistencia del artículo determinado e indeterminado en ruso, conllevando esto la elección errónea de los mismos, o la ausencia de su empleo en casos de uso obligatorio, o el empleo excesivo donde tales signos no se requieren: ‘Quiero poner la⁸ queja a la Compañía’ por ‘Quiero poner una queja a la Compañía’; ‘No podemos venir con ø niño a cenar’⁹ (por ‘No podemos venir con el niño a cenar’); ‘Aquí venden las patatas, los pimientos, las frutas’ por ‘Aquí venden patatas, pimientos, fruta’. Debido a la inexistencia en el ruso de sustantivos inanimados de género masculino acabados en -a, algunas palabras como *problema* conllevan la asignación del artículo equivocado: ‘la problema’.

A diferencia del ruso, el pronombre español carece de declinación y concuerda en género y número con el sustantivo al que sustituye, en el caso de los personales, o al que sustituye o acompaña, para los demostrativos, posesivos, etc. Mientras el ruso cuenta con cinco formas de posesivos para la segunda y la tercera personas en tratamiento formal (*ego*, *eë*, *Bau*, *ux* y *своѝ*¹⁰), el español solo dispone de *su* y *sus*, de ahí fallos como ‘Le escribo’ en un contexto que requiere del plural pronominal: ‘Les escribo’ (‘Estimados señores’). Por otro lado, la yuxtaposición de los pronombres personales en ruso, cuando se posponen al verbo, se hace separándolos de este, lo que provoca frecuentes errores de tipo ‘Disculpa me’ por ‘Discúlpame’.

Requiere especial mención la diferencia entre los sistemas verbales de ambas lenguas. Las complicaciones atañen a los tiempos del pasado, puesto que en ruso solo existe una única forma para este tiempo¹¹ y no existen unas reglas de concordancia verbal¹², lo cual se manifiesta en ejemplos como ‘Llamamos en la empresa Endesa y poníamos ø denuncia’ por ‘Llamamos a la empresa Endesa y pusimos una denuncia’. Otra equivocación recurrente es la indistinción de los verbos *ser* y *estar*¹³, que encuentran su

⁸ Se subrayan los elementos identificados como incorrectos en los ejemplos recogidos de las pruebas escritas de las informantes y los elementos por los que estos deben sustituirse.

⁹ El símbolo *ø* indica que se ha prescindido del elemento necesario.

¹⁰ Las formas del ruso hacen, además, distinción de género y persona: *ego* para el *su* masculino, *eë* para el femenino, *Bau* para el *su* de usted y ustedes, y *ux* y *своѝ*, según contexto, para *su* de ellos.

¹¹ El idioma español, en cambio, dispone de un total de 8 formas, 5 de las cuales corresponden al modo indicativo. También cabe mencionar que en el sistema verbal ruso predomina la categoría aspectual sobre la temporal, cuyo foco de atención recae en acciones acabadas (aspecto perfectivo) e inacabadas (aspecto imperfectivo), lo que complica todavía más la comprensión de las formas de la L2 nuevas para los aprendientes.

¹² En el ruso, por ejemplo, para acercar al oyente al momento de la acción que se expresa, se pueden emplear presente y pasado al mismo tiempo, como en este ejemplo que recoge Mañas Navarrete (2010): ‘Mis compañeros decían que no es nada difícil’ (‘Мои друзья говорили, что это совсем не сложно’). A pesar de que la acción tuvo lugar en un momento del pasado, ‘no es nada difícil’ remite a una constatación sólida de que el hablante no percibe dificultad alguna (ni en aquel momento ni ahora). Para más información sobre las confusiones con los tiempos del pasado, puede consultarse la Memoria de Máster de este autor.

¹³ Esta dificultad no incumbe únicamente a los aprendientes rusohablantes, sino a la gran mayoría de estudiantes provenientes de diversos países cuyas lenguas no presentan la doble posibilidad atributiva característica del español.

representación en el ruso en forma del verbo único *быть*. El uso del modo subjuntivo del español supone una dificultad añadida debido a su inexistencia formal en ruso¹⁴.

En el nivel léxico se pueden encontrar incomprensiones del significado entre *ir* y *venir* —‘Hoy no podemos *venir* para cenar’ por ‘*ir* a cenar’— o falsas analogías entre palabras como ‘problema’ con significado de ‘ejercicio’ o ‘tarea’ en español, mientras en ruso solo puede significar ‘dificultad’ (acepción que también puede asumir el término en español).

Características del estudio

1. La obtención de los datos mediante un test

Para realizar el trabajo de campo propuesto, he recurrido a un test parcialmente publicado. La encuesta presentada a las informantes la he adaptado a partir de la prueba que describe Alazne Ciarra Tejada en el artículo *La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE* en la revista *redELE* (Ciarra, 2013). Me ha parecido una prueba completa que abarca todos los campos necesarios a la hora de determinar el nivel de un estudiante: gramática, semántica, pragmática, comprensión lectora, expresión escrita y conversación. Cada bloque del test final se compone de un total de doce preguntas, correspondientes (de dos en dos) a los seis niveles amplios definidos por el *MCER*: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Dicha prueba permite, por una parte, ver de manera muy rápida cuál es el nivel del aprendiz y cuáles son sus puntos débiles y, por otra parte, identificar qué tipo de tareas es capaz de resolver y qué destrezas domina.

Dadas las limitaciones temporales de la investigación que se halla en el origen del presente artículo, me he limitado exclusivamente a las habilidades escritas. Además, he modificado completamente el corpus del bloque correspondiente a gramática, el Bloque A¹⁵, y parcialmente los bloques de semántica, pragmática y lectura, es decir, los Bloques B, C, D. Todas las modificaciones o adaptaciones introducidas han venido determinadas por el tipo específico de informantes sometidas a estudio, centrándose el primer bloque en los tres fenómenos ya mencionados: el subjuntivo, los tiempos verbales pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto de indicativo, correspondientes al pasado, y los verbos *ser/estar*. Para elaborar las cuestiones nuevas he recurrido al *PCIC*, en el que aparece el marco general de seis niveles comunes de referencia y los requisitos que debe cumplir el estudiante en cada uno de los niveles de aprendizaje. Los Bloques B, C y D conservan su contenido original elaborado por Ciarra (2013), pero con modificaciones en la estructura. He intentado adecuar debidamente las respuestas, que son de alternativas cerradas y permiten elegir entre tres opciones posibles (a, b, c), para que no surgiera ninguna duda ante la posible similitud que sustentaban, a mi juicio, en el test inicial.

Por otra parte, Ciarra (2013) propone un orden gradual de las cuestiones que, conforme avanza el test, se refleja en el aumento de la dificultad de estas. Así ella se

¹⁴ Las formas verbales existentes en el español no encuentran correspondencia directa en ruso, pero existen otros recursos contextuales para transmitir el significado necesario. Para ampliar la información, se puede consultar la obra *El modo subjuntivo en el idioma ruso. Experiencia de investigación semántica gramatical* de Dobrushina (2016) (traducción propia, disponible en ruso).

¹⁵ Hay que advertir, con todo, que en el bloque de gramática de la prueba definitiva solo hay una pregunta de A1 y tres de A2. He decidido distribuir la dificultad de esta manera teniendo en cuenta las características de las informantes, que esperaba se ajustaran a un nivel superior a A2 (aunque esto no se haya confirmado finalmente).

asegura, quizá, de obtener un resultado más claro y concorde a un nivel concreto a base de poder determinar en qué cuestión ha decidido detenerse el estudiante. Sin embargo, a la hora de realizar este tipo de pruebas, es imprescindible tener en cuenta que, debido a razones de diferente índole como, por ejemplo, el estudio reglado truncado en una etapa inicial o la falta del mismo, podemos toparnos con un estudiante capaz de responder a preguntas más complicadas, pero no a las correspondientes a un nivel inferior. Por lo que me ha parecido más oportuno mezclar la sucesión de las cuestiones, porque esperaba encontrarme con una situación muy dispar en los conocimientos de las informantes. Las tareas de la parte de expresión escrita (Bloque E) han quedado intactas.

2. La muestra sometida a estudio

Para la realización de la prueba escrita se ha escogido un total de doce mujeres que presentaban unas características similares. Estas tenían que asemejarse en la edad (que finalmente se delimitó entre los 34 y 52 años), el tiempo que llevaban viviendo en España (en torno a los 10-15 años), el haber llegado al país a una edad adulta (más de 18 años) y el no haber estudiado español antes de su llegada. De acuerdo con esto, he procedido a separarlas mediante las variables extralingüísticas ‘edad’ y ‘modo de adquisición de español LE’: a) de forma reglada mediante cursos, clases, estudios concertados, frente a b) forma no reglada, es decir, mediante vías como el contacto lingüístico diario laboral o personal con los hablantes nativos.

Tras ello, se han constituido dos grupos de seis informantes, delimitados según la edad de sus integrantes, entre los 34 y 37 y los 42 y 52 años de edad, respectivamente. Adicionalmente, dentro de cada grupo se efectuó la división por estudios de forma reglada y no reglada tras la llegada a España, agrupando a las informantes, de esta manera, siempre en grupos de seis: por edad (Grupo 1 y Grupo 2) y con estudios reglados y sin estudios reglados (de tres en tres por grupo).

Cabe destacar que la cuantificación de las variables extralingüísticas distinguidas dentro de mi muestra de estudio a base de cuotas de seis elementos para cada variable extralingüística distinguida (se considera representativa si cuenta con, al menos, 5 elementos) se ajusta a la determinación de un corpus de análisis por cuotas que suele ser habitual en los estudios sociolingüísticos del dominio hispánico. En trabajos de autores como Silva Corvalán (1989), Moreno Fernández (1990), López Morales (2004) y Blas Arroyo (2004) se han elaborado las muestras sometidas a análisis con cuotas a base de seis informantes por variable establecida.

3. Realización de las encuestas

La realización de cada encuesta se ha llevado a cabo de manera individual con cada informante. He seguido la limitación temporal, de una hora y media, propuesta por Ciarra (2013), suficiente para desarrollar las tareas del test. Es notorio destacar que para mayor comodidad cada prueba se ha efectuado sobre el mismo modelo y no con una hoja de respuestas como propone la autora.

Análisis de los resultados obtenidos

Con la intención de no extender demasiado el comentario de cada bloque de la encuesta realizada y ofrecer los datos que mejor responden a los objetivos planteados más arriba, se expone a continuación los resultados del Bloque A, que se ha centrado en los tres fenómenos mencionados: modo subjuntivo, tiempos del pasado de indicativo y los verbos

ser/estar. Le sigue el comentario del Bloque E, de la expresión escrita¹⁶, en el que me interesa, sobre todo, mostrar a qué se deben las interferencias surgidas y reflejar los usos encontrados. Además, tras la exposición de los resultados de ambos bloques, se ofrecen sendos cuadros que reflejan el porcentaje de personas que ha mostrado un mal uso de los tres fenómenos estudiados, cuya finalidad es comparar los resultados obtenidos mediante dos formas de prueba distintas: elección de la variante gramatical correcta entre tres opciones dadas y empleo libre de las formas gramaticales según los requisitos de las tareas de expresión escrita. Se presenta, también, dos cuadros con la totalidad de fallos por grupo y los niveles de competencia en ELE, que permiten comparar los resultados de los dos grupos de manera visual. El análisis de los bloques B, C y D, correspondientes a semántica, pragmática y comprensión lectora, se limita a tres cuadros del último tipo.

BLOQUE A. Gramática y estructuras de la lengua

Debe subrayarse que en el primer bloque cada una de las cuestiones planteadas ha sido estructurada de tal manera que la opción correcta se combinara con otras fácilmente elegibles por un rsohablante. Como se ha podido apreciar, las informantes han manifestado confusiones en la elección de las formas adecuadas. Estas confusiones surgen muchas veces debido al desconocimiento de las normas generales de uso de los tiempos verbales, o de la indistinción de los aspectos perfectivo e imperfectivo. Para resumir los datos obtenidos en el primer bloque, a continuación presento dos cuadros: el Cuadro 1, que representa el porcentaje de fallos con relación a los tres fenómenos estudiados, por subgrupos (con estudios reglados y no reglados) y el porcentaje total por cada grupo; el Cuadro 2, el número de fallos (sobre un total de 72 aciertos en cada grupo, 144 entre ambos) distribuidos por niveles de competencia (A1-C2) y tipo de estudios¹⁷, correspondientes al bloque de gramática.

Fenómeno	Grupo 1		Grupo 2		Porcentaje de fallos
	Est. reglados	Est. no reglados	Est. reglados	Est. no reglados	
Subjuntivo	20,28 %	8,69 %	34,78 %	30,43 %	23,8 %
Tiempos del pasado					22,6 %
<i>ser/estar</i>					22,2 %

Cuadro 1: Porcentaje de fallos gramaticales con relación a los tres fenómenos estudiados en el bloque de gramática

Grupo	Niveles												Total
	A1		A2		B1		B2		C1		C2		
Grupo 1	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	3	2	10

¹⁶ En el bloque correspondiente a la expresión escrita se han revelado, como se puede apreciar más adelante, otros fenómenos de interferencia que también se analizan con atención.

¹⁷ Tanto en este cuadro como en los cuadros similares de los bloques que siguen, la primera columna, bajo cada nivel de competencia, corresponde al número de fallos de las informantes con estudios, mientras la segunda columna corresponde al número de fallos de las informantes sin estudios.

Grupo 2	0	0	3	4	3	2	1	2	2	1	2	2	22
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Cuadro 2: Número de fallos gramaticales en el bloque de gramática

BLOQUE E. Expresión escrita

En este apartado se exponen los fallos encontrados en la expresión escrita que exigen un análisis pormenorizado.

Fallos y dificultades más reveladores

Errores en las reglas de puntuación

Como ya se mencionó en el apartado 2, al referirme a las dificultades de los rusohablantes que aprenden español, el empleo de los signos de puntuación presenta claras interferencias para la mayoría de las informantes y se observan algunos fallos prototípicos que se repiten a menudo. Fallos reiterados se producen en el realce de la presentación del vocativo (que debe señalarse entre comas en español), lo que no encuentra explicación lógica en un aprendiente ruso porque las normas de puntuación de su lengua obligan a ponerlo: ‘Hola Mónica’ por ‘Hola, Mónica’ (*Привет, Моника*). Es un error común no poner los signos *;* y *¿* al estructurar oraciones exclamativas o interrogativas, ya que en ruso no se ponen: ‘Besos!’ (*Целую!*). Varias informantes han mostrado un empleo erróneo, por indebido, de la coma analógica del ruso delante de ‘que’: ‘Sé, que tenéis las plazas limitadas’, lo que es explicable dado que en ruso dicha coma se exige delante de la conjunción correspondiente (*Я знаю, что у вас ограниченное количество мест*). Encontramos otro calco parecido en ‘¿Qué tal, si cenamos mejor otro día o mañana?’, copia del ruso ‘Что, если мы поужинаем в другой день или завтра?’, que exige la coma ante ‘si’ (*если*). Por otro lado, hallamos ejemplos de comas superfluas, como es el caso de una informante que destaca con este signo el verbo *ser* en la forma verbal, correspondiente al presente de indicativo de tercera persona del singular, *es*: ‘El motivo de este escrito, es, reclamar el importe de 54,67 euros’. Dicho fallo parece exclusivo de la informante aludida, ya que no se ha encontrado explicación de dicho error en las reglas de puntuación del ruso.

Desconocimiento general de las reglas de acentuación gráfica

En la práctica de la colocación de las tildes, todas las informantes fallan, y esto puede justificarse por la carencia de acentos gráficos en su idioma nativo (a pesar de ser una lengua con acento libre). También debe destacarse que alguna informante ha colocado las tildes sobre las vocales tónicas sin que ello estuviera prescrito por las reglas de acentuación gráfica del español (como en ‘solicíto’ por ‘solicito’ o ‘mejorár’ por ‘mejorar’). Bien distinto es el caso de una encuestada que muestra desconocer la función de los acentos gráficos, pues confunde de manera constante las vocales que deben acentuarse con las que no lo exigen: *síento*, *muchisísimo*, *podemós*. También tilda el pronombre pospuesto mal separado: ‘disculpa mé’ por ‘discúlpame’ (lo que podría explicarse por el contacto con el español regional de Aragón que tiende a acentuar los pronombres clíticos pospuestos).

Algunos aspectos fónicos problemáticos revelados en el análisis de la expresión escrita

Sin pretensión de estudiar la expresión oral de las informantes, se ha podido advertir, al revisar el apartado del test, algunos errores sistemáticos que se dan en las rusohablantes encuestadas dentro del ámbito fonético y fonológico. En efecto, muestran confusiones en el empleo de los grafemas *c* y *s* seguidos de *e*, *i*. Como es bien sabido, el ruso desconoce

el fonema del español /θ/ (articulado fonéticamente como interdental fricativo sordo), pero sí posee el fonema /s/ (articulado habitualmente como alveolar fricativo sordo en español europeo norteño). De ahí la tendencia de muchos rusohablantes a recurrir a este último como variante única para ambos casos, lo cual resulta todavía más lógico si tenemos en cuenta que muchas de nuestras mujeres no han estudiado de forma reglada, por tanto no han recibido enseñanza sobre cuándo ni cómo se articula dicho fonema.

Parece interesante, dicho lo anterior, destacar algunos ejemplos que muestran la confusión entre /θ/ y /s/: ‘admicción’ por ‘admisión’ (en este caso, además, vemos una *c* innecesaria intercalada), ‘cancino’ por ‘cansino’, ‘senamos’ por ‘cenamos’, ‘pace’ por ‘pase’, ‘avizos’ por ‘avisos’, ‘pocibilidad’ por ‘posibilidad’, ‘nsecito’ por ‘necesito’, ‘conosimientos’ por ‘conocimientos’ etc.

Otras confusiones que afectan a ciertos grafemas

Los errores en la escritura de las palabras han resultado ser un fenómeno muy extendido entre las informantes (en diez de las encuestadas), tanto en las que han seguido una forma reglada de estudio, como en las que no. Así, encontramos numerosos fallos en el empleo de los grafemas *g* y *j*: ‘dirigo’ por ‘dirijo’, ‘surguido’ por ‘surgido’ o ‘correguir’ por ‘corregir’, casos que revelan confusión en la realización ortográfica de las velares /g/ y /x/, representadas por dos grafemas *g* y *j*, donde *g* y *j* pueden aparecer delante de *e*, *i* y *j* delante de *o*, *a*, *u* para representar a /x/, y, por otra parte, *g* aparece para representar a /g/ delante de *a*, *o*, *u* y como *gu* delante de *e*, *i*. También ha habido fallos en el uso de *c* y *qu* para representar al fonema /k/: ‘comunicen’ por ‘comuniquen’.

Así mismo se han dado confusiones de *b* y *v* para representar a un único fonema /b/, error que es frecuente también entre los hispanohablantes: ‘palavras’ por ‘palabras’, ‘devería’ por ‘debería’, ‘tube’ por ‘tuve’. Se ha detectado errores en el uso de la *h*, que no tiene valor fónico en español, de forma parecida a como se equivocan los hispanohablantes: ‘aré’ por ‘haré’ (verbo *hacer*), ‘ha abido’ por ‘ha habido’ (verbo *haber*) y alguna confusión interesante que atribuye al grafema *h* un valor próximo al del fonema /x/ o una especie de aspiración: ‘hamás’ por ‘jamás’ (tal vez por influencia del inglés).

Por otro lado, he recogido errores en la caracterización de los significantes de algunas palabras: ‘alguen’ por ‘alguien’; ‘propietaria’ por ‘proprietaria’ (con *r* epentética); ‘requera’ por ‘requiera’, ‘quero’ por ‘quiero’ o ‘queriron’ por ‘quisieron’ (por ignorancia de la irregularidad verbal); ‘me enterrado’ por ‘me he enterado’ (omisión de la forma auxiliar *he*, y confusión de la vibrante múltiple con la vibrante simple, que en este caso condiciona, además, el significado: ‘enterrarse’ frente a ‘enterarse’); ‘emprevisto’ por ‘imprevisto’; ‘desculpame’ por ‘discúlpame’; ‘desculpas’ por ‘disculpas’; ‘raquisitos’ por ‘requisitos’.

Confusión o desconocimiento de los usos del artículo (definido e indefinido)

Las redacciones analizadas han permitido identificar fallos en el empleo del artículo determinado e indeterminado en español. Numerosos son los casos de indistinción de los artículos definidos e indefinidos, como vemos en los ejemplos que siguen (la falta de la que se trata aparece siempre subrayada y, si se detecta algún otro tipo de fallo, este aparece en cursiva): ‘Solicito una plaza de un curso universitario de español’, por ‘[...] en el curso’ (encontrado en la solicitud de una inscripción a un curso concreto). (Los errores de preposiciones los analizaremos más adelante). Lo mismo ocurre en ‘Solicito una anulación de la última factura’ por ‘la anulación’, o ‘Mi hijo tiene un cumpleaños de un amigo’ por ‘el cumpleaños’. También encontramos errores como ‘Esta experiencia ha confirmado mi vocación por enseñar los idiomas’, donde debería omitirse el artículo por tratarse de idiomas en general, no unos idiomas concretos. O ‘Allí trabajé como traductora

ayudando a las personas recién llegadas a España’ frente a ‘Allí trabajé como traductora ayudando a personas recién llegadas a España’, puesto que las personas de las que se trata siguen llegando y no han dejado de llegar durante la labor de esta mujer. La misma informante sigue cometiendo este error en: ‘Pienso que con la información obtenida en el curso tendría la posibilidad de encontrar el trabajo en el ámbito estatal’ cuando debería omitirse el artículo; ‘Solicito la información más detallada sobre los requisitos para presentarse al curso’ por ‘Solicito información más detallada sobre los requisitos para presentarse al curso’.

No son pocos los casos de ausencia de artículo imprescindible: ‘Me gustaría solicitar una plaza en vuestra universidad para \emptyset próximo curso de español’, ‘Acabo de recibir \emptyset última factura de agua’ o ‘Quería decirte que hoy no podemos venir con \emptyset niño a cenar’. En otros casos, en cambio, lo errado es la presencia del artículo en lugar de colocar el nombre escueto: ‘Con el motivo de mejorar’ por ‘Con motivo de mejorar’; ‘Podemos *quedarse* para el otro día’ en vez de ‘Podemos quedar para otro día’, dado que en español ‘el otro día’ se refiere a una fecha del pasado, como en el ejemplo: ‘El otro día le comenté a Pedro el viaje’.

Otros casos con confusiones como las indicadas: ‘Hemos dado \emptyset baja *de* contrato con \emptyset Compañía de Agua’ por ‘Hemos dado de baja el contrato con la Compañía de Agua’, donde tanto ‘el contrato’ como ‘la compañía’ son objetos concretos; o en este encabezamiento que va dirigido a una institución concreta: ‘A departamento de Filología Hispánica y Lengua Castellana’ por ‘Al departamento de Filología Hispánica y Lengua Castellana’.

Así mismo, se han observado defectos en el uso, o en la ausencia, del artículo junto a nombres propios: ‘Yo me he enterado sobre el curso del cartel que vi en casa de Mujer’ en lugar de ‘Yo me he enterado sobre el curso en un cartel que vi en la Casa de la Mujer’. Se puede advertir que esta mujer no distingue entre los artículos definidos e indefinidos, pues seguramente existiría más de un cartel de los cursos.

Encontramos, igualmente, casos de falta de artículo delante del relativo precedido de preposición, como ‘La cena para \emptyset que quedamos ayer’, u omisión del artículo en un sintagma nominal sin nombre ‘Comparando el consumo real y \emptyset pasado por la cuenta’. En otras ocasiones el mal uso del artículo lleva a la consiguiente confusión del género: ‘la idioma’ por ‘el idioma’ (en ruso, ‘язык’, es de género masculino, por tanto el artículo se debe a la terminación en -a que en muchos casos del español es marca de género femenino); ‘el escuela’ en vez de ‘la escuela’ (tal vez por analogía con ‘el colegio’, porque en ruso también es de género femenino: ‘школа’). Todos estos errores en el empleo del artículo definido e indefinido, tan numerosos y tan extendidos entre casi todas mis informantes (solo tres parecen dominar el empleo de estos signos), se deben, a mi juicio, a la ausencia de artículo en ruso, lo que hace especialmente difícil el empleo de tal elemento para los rusohablantes.

Errores en el empleo de los pronombres personales átonos

Se han advertido errores de uso indebido del reflexivo *se* con verbos como *quedar* (con el valor de *acordar una cita*): ‘Podemos quedarse para *el* otro día en nuestra casa’ (*quedarse* por *quedar*). El uso del verbo en infinitivo se debe a que la informante quiso referirse a la forma correspondiente a la primera persona del plural (‘quedarnos’), pues en el siguiente error nos demuestra que desconoce la forma personal del verbo *expresarse*: ‘Esto [...] me va a permitir [...] mejorar mi nivel de comunicación y poder expresarse correctamente’. Otro ejemplo con los verbos ‘quedar/quedarse’ lo encontramos en ‘Cuando me mejore nos quedamos, te lo prometo’. Además he encontrado una inclusión anómala del pronombre en ‘Espero que me podáis contestar en positivo y me podré

estudiar con vosotros’; desconocimiento total tanto de la forma no reflexiva que debe usarse según el contexto, como del verbo mal empleado en ‘Espero que este curso me aprenderé bastante’, habiendo querido decir ‘Espero que este curso me enseñe bastante’ o ‘Espero que aprenda bastante en este curso’; confusión del lugar del pronombre en ‘Me pido que manden’, en lugar de ‘pido que me manden’; varios casos de pronombres enclíticos (átonos) pospuestos separados del verbo: ‘perdona me’ por ‘perdóname’, ‘incluir me’ por ‘incluirme’, ‘disculpa mé’ por ‘discúlpame’, ‘Quería decir te...’ por ‘Quería decirte...’ (tal vez porque en ruso se escribe por separado: *включить меня, сказать тебе*); y un caso de confusión del nombre omitido con un pronombre átono: ‘Por el motivo de poder perfeccionar y terminarlo empezado’.

Errores en el empleo del subjuntivo

Habiendo destacado la importancia asignada al empleo del subjuntivo para detectar el grado de conocimiento de ELE en las informantes, se propuso determinar si sería uno de los campos con mayor número de fallos y así se comprobó. Como se ha podido comprobar en el apartado referido al test gramatical. En el ámbito de la expresión escrita, cinco de las informantes han demostrado tener desconocimiento marcado o confusiones reiteradas en el empleo de este modo. Vamos a ver, a continuación, cuáles son las formas verbales que más equivocaciones han suscitado y, por tanto, qué problemas de aprendizaje plantean.

1. Presente de indicativo por presente de subjuntivo:

‘Lo necesito para el futuro cuando voy a pedir la nacionalidad española’ (‘voy’ por ‘vaya’); ‘Espero que puedo continuar mis estudios con vuestro permiso’ (‘puedo’ por ‘pueda’ tras ‘espero que’); ‘Espero que me ayudáis’ (‘ayudáis’ por ‘ayudéis’); ‘Pido que mandan un técnico’ (‘mandan’ por ‘manden’); caso análogo en la construcción de presente + infinitivo: ‘Espero que me vas entender’ en vez de ‘Espero que me entiendas’, además del error en ‘vas a entender’, que requiere de una preposición obligatoria. Este tipo de error muestra el desconocimiento del uso del presente de subjuntivo en español, falsamente sustituido por el futuro o el presente de indicativo por mis informantes, en las oraciones temporales que anticipan la realidad, así como en las subordinadas sustantivas que dependen de verbos que implican ruego o mandato (Borrego, 1985: 14-17; 22-27; 33-44; 137-145).

2. Presente de subjuntivo por presente de indicativo:

‘Si te apetezca, claro’ por ‘Si te apetece, claro’; ‘Si me admitáis en la universidad, me haréis muy feliz’ por ‘Si me admitís en la universidad, me haréis muy feliz’ (en esta oración condicional encontramos presente de indicativo con valor de futuridad combinado con el futuro ‘haréis’ de la oración principal; comparando las dos oraciones analizadas, vemos que la informante vacila entre cuándo se debe usar el futuro y cuándo no). Está claro, sobre todo, que desconoce la configuración modal que requiere el condicional en sus distintas manifestaciones oracionales (cf. Borrego, 1985: 14-16; 60-68).

3. Futuro de indicativo por presente de subjuntivo (calco del ruso):

En ‘Es una pena que hoy no comeré vuestra famosa pizza’, donde ‘es una pena que’ rige el uso del subjuntivo, se invalida el uso del futuro, a diferencia del ruso ‘*Жалко, что я сегодня не поем вашу знаменитую пиццу*’; ‘Espero que este curso me aprenderé bastante’ por ‘Espero que en este curso aprenda bastante’ o ‘Espero aprender bastante en este curso’ (‘*Надеюсь, что на этом курсе я многому научусь*’ o ‘*Надеюсь научиться многому на этом курсе*’); ‘Espero que volveré pronto’ por ‘Espero volver pronto’ (‘*Надеюсь, что я скоро вернусь*’ o ‘*Надеюсь вернуться скоро*’). Los ejemplos presentados muestran la falta de dominio del uso del subjuntivo para anticipar la realidad,

en lugar del futuro de indicativo, y también revelan el desconocimiento del uso del infinitivo (cuando coinciden el sujeto de la subordinante y el de la subordinada) en las oraciones subordinadas sustantivas dependientes de verbos que expresan expectativas, emociones, etc. (cf. Borrego, 1985: 41-42).

4. *Pretérito imperfecto de subjuntivo por presente de subjuntivo:*

‘Espero que me aceptaran como una alumna de vuestra escuela’ por ‘Espero que me acepten como una alumna de vuestra escuela’. Error que muestra, de nuevo, ignorancia del uso del presente de subjuntivo que, en este caso, anticipa la realidad, y confusión en las perspectivas temporales, puesto que el imperfecto empleado remite al pasado.

5. *Pretérito imperfecto de indicativo por imperfecto de subjuntivo:*

‘Al no ser que mi casa estaba llena de ocupas’ por ‘A no ser que mi casa estuviese llena de ocupas’ (*Только в случае, если бы мой дом был занят оккупантами*); ‘Nos pidieron perdón y pusieron en orden para que enseguida conectaban la luz’ por ‘Nos pidieron perdón y pusieron orden para que enseguida conectarán la luz’ (*У нас попросили прощение и распорядились чтобы сразу включили свет*). En realidad, en estos casos se trata, también, de desconocimiento de elementos subordinantes que rigen subjuntivo (*a no ser que, para que, etc.*) (cf. Borrego, 1985: 49-54; 56-60).

Fallos en el uso de los tiempos del pasado

También se han producido numerosas equivocaciones en el empleo de los tiempos del pasado, sobre todo en cuanto a la diferenciación del aspecto perfectivo/imperfectivo, lo que afecta especialmente a la distinción de los pretéritos perfecto simple y perfecto compuesto respecto del pretérito imperfecto.

1. *Pretérito imperfecto por pretérito perfecto simple (indicativo):*

‘El mes pasado me encontraba en el extranjero durante las cuatro semanas del mes’ por ‘El mes pasado estuve en el extranjero durante las cuatro semanas del mes’, ya que es una acción acabada con un marco temporal fijo (el ruso sí permite ‘*В прошлом месяце я находился за границей на протяжении всех четырех недель месяца*’). ‘Durante todo el invierno no estamos viviendo en el domicilio indicado en la factura, por lo tanto, no podíamos generar dicho consumo’ por ‘[...] no pudimos generar dicho consumo’, como una acción pasada con relativa lejanía temporal o ‘[...] no hemos podido generar dicho consumo’ en caso de que se tratase de un hecho muy reciente (a diferencia del español, en ruso sí se puede decir ‘*На протяжении всей зимы мы не проживаем по указанному в квитанции адресу, в связи с чем мы не могли сгенерировать такие расходы*’). ‘[...] llamamos en la empresa ‘Endesa’ y poníamos una denuncia’ por ‘[...] llamamos a la empresa ‘Endesa’ y pusimos una denuncia’, como una acción acabada (cf. Gutiérrez Araus, 2014², *passim*).

2. *Pretérito perfecto simple por pretérito perfecto compuesto de indicativo:*

‘Sin embargo, tengo una mala noticia que darte, no voy a poder cenar contigo esta noche. Mi hermana se puso muy mala’ por ‘Mi hermana se ha puesto muy mala’, como algo que ha ocurrido muy recientemente; o en caso de ‘He conocido gente que terminaron este curso y me recomendaron con buena fe’ por ‘He conocido gente que ha terminado este curso y me lo ha recomendado con buena fe’, cuya acción, posiblemente, haya tenido lugar hace bastante tiempo, pero para subrayar la actualidad de esta información se tiende a acercar el hecho mediante el uso del pretérito perfecto compuesto.

3. *Pretérito perfecto compuesto por pretérito perfecto simple de indicativo:*

‘Desde hace dos años que no vivimos en esta dirección y el 10 de enero de 2016 hemos dado una baja de contrato con la Compañía de Agua’ por ‘Hace dos años que no vivimos en esta dirección y el 10 de enero de 2016 dimos de baja el contrato con la Compañía de Agua’, como una acción que tuvo lugar hace un periodo de tiempo largo. Las confusiones

entre ambos tiempos se deben a que los rusohablantes no distinguen dicho matiz temporal en su propio idioma.

4. También se han advertido errores en el uso de las formas no personales del verbo, en particular en el empleo del gerundio. Por ejemplo, el uso anómalo del *gerundio por pretérito perfecto compuesto de indicativo*: ‘Hasta ahora no he tenido *ninguna* problema tanto de vuestra parte como *la* de mi parte, *que* siempre, cada mes pagando las facturas al día que *me corresponde y puntual*’ por ‘Hasta ahora no he tenido ningún problema ni por vuestra parte ni por la mía y siempre he pagado las facturas al día puntualmente como me correspondía’. Algo parecido para los ejemplos que siguen: ‘Este curso lo necesito para [...] muchas ofertas de trabajo y para mí misma, sentiéndome orgullosa que he aprendido *una* idioma más a la perfección’ por ‘Este curso lo necesito para [...] muchas ofertas de trabajo y para mí misma, para poder sentirme orgullosa de que he aprendido un idioma más a la perfección’, y en ‘He aprendido el español poquito a poco gracias a la gente tan maravillosa y amable como son los españoles, ayudándome a corregir las palabras y el sentido de cada frase’ por ‘He aprendido el español poquito a poco gracias a la gente tan maravillosa y amable como son los españoles, que me han ayudado a corregir las palabras y el sentido de cada frase’, o en una construcción que debe ir con infinitivo + gerundio: ‘Como quiero seguir vivir en España tengo que...’ por ‘Como quiero seguir viviendo en España, tengo que...’ (calco del ruso: *Так как я хочу продолжить жить в Испании, мне надо...*). Además, se ha encontrado un uso del gerundio sin una oración principal de la que dependa: ‘Suponiendo que a la hora de cambio de titularidad del contrato *ha abido* alguna equivocación en la toma de datos, por la cual se ha producido dicho error’ por ‘Supongo que a la hora de cambio de titularidad del contrato ha habido alguna equivocación en la toma de datos, por la cual se ha producido dicho error’. Esto lleva a una frase incompleta.

Errores en el uso de las preposiciones

Es muy abundante la bibliografía que trata de los usos anómalos de las preposiciones en español (ello se puede apreciar en los métodos de enseñanza de ELE, así como en las monografías normativas para el español, de las que destaca Gómez Torrego (2007). Este es un tipo de error que se produce tanto en los hispanohablantes como en quienes aprenden el español como LE.

Aunque no se pueda determinar un patrón común para las equivocaciones en torno al uso de las preposiciones, pues no siempre se presentan sistemáticamente sino que a menudo se ajustan a construcciones no regulares, se ha encontrado errores relevantes que se analizan a continuación.

En la causal del enunciado ‘Me ofrece un contrato laboral de larga duración debido \emptyset que llevan un tiempo buscando un perfil acorde a mi currículum’ se advierte la omisión de *a*, mientras en ‘No sabes cómo *lo* siento de no poder verte esta noche’ aparece un *de* agramatical, también injustificado en ruso. Así mismo, es muy frecuente el fallo en la escritura de las fechas, donde se omite *de* (‘En enero \emptyset 2018’, ‘5 \emptyset enero \emptyset 2016’) o la escritura conjunta de la preposición *por* con *ciento* (‘Mi tarifa habitual lleva un descuento *de* treinta porcientos’ por ‘un descuento del treinta por ciento’). En ‘Hemos dado \emptyset baja el contrato con \emptyset Compañía de Agua por esta dirección’ el verbo ‘darse’ + ‘de baja’, requiere del uso de la preposición, condicionada por el mismo verbo, *de*. Otros errores: ‘Me he enterado sobre el curso’, en cuyo lugar debería aparecer *del*; ‘Hoy no podemos venir para comer’ en vez de ‘Hoy no podemos ir a comer’ (perífrasis aspectual de infinitivo); ‘Desde hace dos años que no vivimos en esta dirección’, donde la preposición sobra; redundancia de la preposición *de* (en infinitivo compuesto) en ‘Solicito poder de tener la posibilidad de aprender *la* idioma español en vuestra escuela, para poder terminar

mis estudios, que empecé hace años'; ausencia de preposición en 'Me volvieron \emptyset mandar la misma factura de 160,31 euros' (verbo *volver* condiciona el uso de la preposición 'a'); confusión de preposición *por* + pronombre relativo *que* por la conjunción átona causal 'porque' en la oración 'No voy a poder cenar contigo hoy por que [...] mi gato [...] se atragantó con un trozo de merluza'; e, incluso, casos de desconocimiento de la forma contracta de la preposición con el artículo: 'una revisión de el contador de agua'.

Errores en la concordancia de género y número

Aunque esta clase de confusión se podría haber tratado después de describir los errores relativos al uso del artículo porque afectan fundamentalmente a los sustantivos, se enfocan de las anomalías en la concordancia de género y número tras haber revisado las faltas referidas al empleo de las diversas clases de palabras, porque los fenómenos de concordancia pueden no limitarse exclusivamente a los sustantivos. Se trata de un fenómeno lingüístico de amplio alcance.

1. Confusiones de género:

Ya hemos visto casos de confusión del género con los artículos, pero encontramos otros en los que se muestran los mismos errores, pero referidos a otras categorías. 'Ninguna problema por 'ningún problema', o 'esta problema' por 'este problema' seguramente también por la terminación en -a y el calco del ruso '*проблема*' de género femenino; 'Buenas días' por 'Buenos días', por la misma razón que los casos anteriores; algo parecido ocurre en 'Buenos tardes' por 'Buenas tardes' (la palabra 'tarde' acaba en -e y suele asociarse al género masculino); el caso, que ya vimos, de 'el escuela' por 'la escuela' podría ser una posible equivalencia con 'el colegio'; 'Al grúa' por 'A la grúa'.

2. Confusiones de número:

En una carta dirigida a 'Estimados tutores del Departamento de Lenguas Modernas', la autora acaba despidiéndose con 'Le saluda atentamente' en vez de 'Les saluda atentamente'. La misma informante vuelve a cometer el mismo error con referencia a 'Estimados' y seguidamente coloca 'Le escribo...'. Dicho error se puede deber a que en ruso solo existe una forma para el pronombre personal de tratamiento formal en singular y plural (*Bac* en genitivo, *Вам* en dativo).

Fallos en el uso del léxico

Se ha detectado igualmente en las redacciones analizadas errores en el empleo del léxico a causa del desconocimiento del significado de numerosas palabras. Veamos algunos casos: 'Con *el* motivo de mejorar mi nivel de español básico e independiente y también mejorar *la* idioma por escrito y hablado correctamente', no queda claro a qué se refiere la informante con 'independiente'. Notable me parece la confusión de los verbos 'negarse' y 'denegarse' en 'Y como estoy *inscrita en esta empresa* como empleada extra, no puedo denegarme y rechazar el trabajo'. Es frecuente, por otra parte, la confusión del verbo 'venir' por 'ir': 'Lo siento, hoy no podemos venir para comer' por 'Lo siento, hoy no podemos ir a comer'. Así como los defectos en el uso del valor léxico del verbo 'subir': 'Porque *ya \emptyset desde hace 17 años en España* y estudié la lengua española por mi cuenta, pero quiero subir y mejorar mi nivel de lengua', donde, probablemente, querría decir 'elevar', verbo más apropiado al contexto.

Se ha detectado también confusión en el significado léxico de 'complacer' por 'compaginar': 'Necesito complacer con el trabajo, tengo *turnos* de mañana' por 'Necesito poder compaginar el trabajo, tengo turno de mañana'. O uso erróneo de 'comprobar' por 'verificar/justificar': 'Con esta carta \emptyset mando *a* ustedes mi contrato, que yo tengo con

otra compañía, para comprobar *o* verdaderos datos’ por ‘[...] para verificar los datos reales’ (mejor que ‘verdaderos’).

Fallos en el empleo de ser y estar

Especial interés merece el análisis de las anomalías en el uso de *ser* y *estar*. La distinción y/o la indistinción de los contextos que condicionan el uso de *ser* y *estar* no ha pasado desapercibida en la expresión escrita, aunque menos de lo esperado si lo comparamos con los resultados del bloque gramatical (tan solo una informante ha mostrado vacilación a la hora de elegir qué verbo poner): ‘Yo estoy soltera y *o* propietaria del piso desde hace unos veinte años’, ya que en este caso omite el segundo verbo indicando así que aplica ‘estoy’ tanto a ‘soltera’ como a ‘propietaria’.

Defectos de orden pragmático y estilístico

Uno de los aspectos más importantes de los requisitos de las tareas de expresión escrita del test propuesto afectaba a las competencias pragmática y estilística, que incluyen conocimiento de las formas de tratamiento, marcas de informalidad/formalidad, coloquialismos/tecnicismos, cortesía verbal según el contexto estilístico del tipo de texto seleccionado (una carta¹⁸). La casi totalidad de las informantes (once mujeres) ha demostrado desconocer cómo se deben estructurar los mensajes dirigidos a instituciones públicas y, por tanto, el tratamiento apropiado que debería usarse hacia su personal.

1. Desconocimiento de la cortesía verbal en cartas formales.

Algunas informantes empiezan con un saludo (‘Buenos días’) y exponen directamente cuál es el motivo de su escrito, sin previamente mencionar al destinatario (por ejemplo, ‘Estimados señores’, ‘Estimado director de los cursos de ELE’, etc.) o los datos pertinentes (nombre y dirección del consumidor, número de teléfono, etc.). Sirva de ejemplo la confusión que comete una de las informantes al indicar al emisor como si fuera el destinatario: ‘*o* Señora Pilar Gracia [por Soy la señora Pilar Gracia, por ejemplo], con el DNI 346892B, con el domicilio en Zaragoza, en la calle Martín Vegas 15, planta 4, piso 6A’, u otro caso que comienza con ‘Soy Anait Atoyan. Solicito...’, sin añadir ninguna otra información personal.

2. Casos de tratamiento de ‘vosotros’ en lugar del respetuoso ‘Ustedes’.

He aquí dos ejemplos de ignorancia de la forma de cortesía: ‘Si me admitís en vuestra universidad, me haréis muy feliz’; ‘Espero que me podáis contestar’.

3. Desconocimiento del registro de la expresión escrita.

Algunas informantes no son conscientes de que el registro escrito requiere de unas frases más moderadas y claramente estructuradas, junto a debidos recursos estilísticos, por ejemplo, al quejarse a una compañía de aguas. Así, hay una informante que expresa: ‘Por lo cual el consumo de aguas anteriores al día 9 de enero *o* 2018 no lo voy a asumir’. La negación a la asunción de las consecuencias se podía haber expresado más cortésmente, por ejemplo, de la siguiente manera: ‘Teniendo en cuenta las razones expuestas, el consumo de aguas anteriores al día 9 de enero de 2018 no lo puedo / debo asumir’.

4. Otros errores estilísticos.

Entre ellos, por ejemplo, a) la invención de una expresión inexistente: ‘Sin nada más particular’ por ‘Sin otro particular’; b) ‘*la* idioma por escrito’ en vez de ‘la expresión escrita’; c) ‘Estoy esperando vuestra respuesta’ por ‘A la espera de su respuesta’, como muestra de más cortesía; d) la incongruencia en ‘*Estoy segura* de que *creo* realizarme

¹⁸ Dentro de las tres tareas propuestas, las informantes debían escribir un mensaje breve explicando su ausencia a la cena planificada con unos amigos, una queja a la compañía de aguas de la ciudad y una solicitud de plaza en los cursos de español, justificando, en los dos últimos casos, el motivo de estas.

aquí como profesional’ por ‘Estoy segura de que podré realizarme aquí como profesional’ (‘estar seguro’ no resulta coherente con ‘creo’); e) ‘Me dirijo a Ustedes para solicitar este curso de lengua española para extranjeros’ por ‘Me dirijo a Ustedes para solicitar una plaza en este curso de lengua española para extranjeros’ (defecto estilístico en el complemento directo del verbo ‘solicitar’); f) ‘*Me pido* que *manden* un técnico fontanero a mi domicilio para que paze una revisión *de el* contador de agua’ por ‘Pido que me manden un técnico fontanero a mi domicilio para que haga una revisión del contador de agua’. Así mismo, una de las informantes comenta que al escribir quejas no expone el objetivo de estas, sino se limita a indicar lo acontecido, por tanto el último ejercicio no queda completado según los requisitos, ni alcanza la cantidad de palabras indicada. Otra informante ha demostrado no saber qué hechos se exponen en una queja, pues comienza quejándose de los hechos que trata de denunciar, pero, conforme avanza el escrito, indica que todo se ha solucionado y que está agradecida por el trato recibido. Igualmente, se han numerosos coloquialismos indebidos, como ‘hola’, ‘total’, ‘gracias’, ‘oye’.

Otros errores destacables

A pesar de haber mostrado ya cuáles son los fallos más difundidos, se han encontrado otros errores: a) la repetición redundante de algunos términos: ‘Me dirijo a ustedes con motivo de solicitar una plaza para el curso [...]. Los motivos de mi solicitud son [...]. Mis motivos principales [...]’; b) mala construcción de la subordinada interrogativa indirecta: ‘El mes pasado *me encontraba* en el extranjero durante las cuatro semanas del mes y no entiendo, teniendo en cuenta este hecho, así como el hecho de estar en verano a cuarenta grados, \emptyset el importe del mes de julio supera cualquier importe de los meses del invierno’; c) uso defectuoso de algunos signos de realce: ‘Les escribo en cuanto al último recibo’ por ‘Les escribo con relación al último recibo’.

Del mismo modo que en el apartado 4.1, se presentan dos cuadros: el Cuadro 3, que representa el porcentaje de fallos con relación a los tres fenómenos estudiados, por subgrupos (con estudios reglados y no reglados) y el porcentaje total por cada grupo; y el Cuadro 4, que muestra el número de participantes, por grupo, que han cometido fallos en el empleo de determinados fenómenos y el porcentaje de la totalidad de estas informantes, correspondiente al bloque de la expresión escrita.

Fenómeno	Grupo 1		Grupo 2		Porcentaje de fallos
	Est. reglados	Est. no reglados	Est. reglados	Est. no reglados	
Subjuntivo					58,3 %
Tiempos del pasado	22,2 %	55,5 %	33,3 %	33,3 %	41,6 %
<i>ser/estar</i>					8,3 %

Cuadro 3: Porcentajes de fallos con relación a los tres fenómenos estudiados en el bloque de expresión escrita

Fenómeno	Grupo 1	Grupo 2	Porcentaje
Puntuación	4	5	75 %
Acentuación gráfica	6	6	100 %

Aspectos fónicos	2	3	42 %
Grafemas	5	5	83 %
Artículos	3	6	75 %
Pronombres	0	5	42 %
Subjuntivo	3	4	58 %
Tiempos del pasado	3	2	42 %
Preposiciones	2	6	66 %
Género / número	1	3	33 %
Léxico	1	4	42 %
<i>Ser / estar</i>	1	0	8 %
Competencia pragmática / estilística	6	5	92 %
Otros errores	3	2	42 %

Cuadro 4: Número y porcentajes de fallos en relación con los fenómenos indicados en el bloque de expresión escrita

Se puede observar que la expresión escrita ha revelado una diferencia relevante en el porcentaje de fallos en comparación con el bloque de gramática, con la excepción en el uso de los verbos *ser/estar*, que muestra una bajada de 22,2% a 8,3%. En el segundo cuadro se puede notar que tales fenómenos como la acentuación gráfica (con un 100% de equivocaciones), el uso de grafemas (con un 83% de equivocaciones) o la competencia pragmática y estilística (con un 92% de equivocaciones) han resultado ser más complicados para las informantes que los fenómenos que se propusieron estudiar al principio de esta investigación. En el uso del subjuntivo han fallado el 58% de las informantes, en el empleo de los tiempos del pasado el 42%, mientras los verbos *ser/estar* reflejaron el porcentaje de fallos más bajo: tan solo el 8% de informantes han demostrado desconocer las reglas de su empleo.

BLOQUE B. Semántica: Vocabulario y expresiones idiomáticas

A continuación se presenta el cuadro 5, que muestra el número de fallos (sobre un total de 72 aciertos en cada grupo, 144 entre ambos) distribuidos por niveles de competencia (A1-C2) y tipo de estudios, correspondientes al bloque de semántica.

Grupo	Niveles						Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	

Grupo 1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	4
Grupo 2	2	2	0	0	1	2	0	0	0	2	5	3	17

Cuadro 5: Número de fallos en el bloque de semántica por niveles de competencia

BLOQUE C. Pragmática: función, situación y uso de la lengua

En el siguiente cuadro (cuadro 6) se puede apreciar el número de fallos (sobre un total de 72 aciertos en cada grupo, 144 entre ambos) distribuidos por niveles de competencia (A1-C2) y tipo de estudios, correspondientes al bloque de pragmática

Grupo	Niveles												Total
	A1		A2		B1		B2		C1		C2		
Grupo 1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	5	0	0	9
Grupo 2	0	0	0	3	0	2	0	1	2	4	0	1	13

Cuadro 6: Número de fallos en el bloque de pragmática por niveles de competencia

BLOQUE D. Lectura: comprensión e interpretación

En el cuadro (cuadro 7) que sigue se expone el número de fallos (sobre un total de 72 aciertos en cada grupo, 144 entre ambos) distribuidos por niveles de competencia (A1-C2) y tipo de estudios, correspondientes al bloque de lectura.

Grupo	Niveles						Total
	A1-A2		B1-B2		C1-C2		
Grupo 1	1	1	2	0	2	2	8
Grupo 2	1	2	1	4	4	5	17

Cuadro 7: Número de fallos en el bloque de comprensión lectora por niveles de competencia

Conclusiones

Se puede confirmar que los fenómenos gramaticales sometidos a estudio (el uso del subjuntivo, el empleo de los tiempos verbales del pasado de indicativo y la distinción entre *ser/estar*) presentan dificultades claras para las rusohablantes residentes en Zaragoza que se han encuestado, pues han cometido errores al respecto. Sin embargo, el análisis llevado a cabo nos ha mostrado que tales fenómenos no son los que se revelan como los más problemáticos para dichas informantes, al menos en la expresión escrita, pues el empleo de los signos de puntuación, el dominio de las reglas de acentuación gráfica y de los grafemas del español, el uso/no uso de los artículos determinado e indeterminado, o la competencia pragmática, suscitan muchas más complicaciones y arrojan más fallos que los tres fenómenos mencionados.

Por otro lado, el análisis ha revelado que las informantes más jóvenes han cometido menos faltas que las encuestadas de más edad. Esta es la variable

extralingüística que parece influir más sistemáticamente en el dominio de ELE, pues vemos que se repite en todos los bloques analizados. Parece que esta diferencia obedece más a la edad de llegada a España que a la edad actual, pues el Grupo 1 lo haría en torno a los 20 años, mientras que el Grupo 2 lo haría en torno a los 30. De ahí que las mujeres con edad más joven presenten más habilidad o capacidad de aprendizaje en L2 que las mujeres más mayores.

A diferencia de lo que sucede con la variable ‘edad’, la variable ‘estudios reglados/no reglados’ no parece arrojar datos significativos en la correlación de fallos/aciertos en el dominio gramatical, con lo que la hipótesis previa no se ha visto confirmada. Pero dicha variable sí parece incidir en el nivel de conocimiento léxico-semántico, la competencia pragmática y la comprensión lectora de las informantes de mayor edad con estudios, pues los resultados evidencian que estas son más competentes frente a las informantes sin formación en ELE. Esta situación no se da en el grupo joven, donde los porcentajes se mantienen similares en los dos subgrupos correspondientes. Por tanto, la segunda hipótesis planteada tampoco se ha visto confirmada.

A partir de los resultados obtenidos, se ha podido asignar un nivel de competencia global de ELE a cada una de las informantes, síntesis que se recoge en el Cuadro 8. Debo destacar que la adscripción de cada informante a un nivel determinado no puede ser totalmente certera, ya que los datos analizados muestran que una misma informante puede ofrecer defectos en niveles inferiores a este y/o alcanzar a veces aciertos en un nivel superior.

Grupo 1	Nivel	Grupo 2	Nivel
1SIa	B2	2SIa	B1
1SIb	B2	2SIb	A2
1SIc	C1	2SIc	B1
1NOa	B2	2NOa	A1/2
1NOb	B2	2NOb	A1/2
1NOc	C2	2NOc	C2

Cuadro 8: Niveles de competencia asignados a las informantes encuestadas

Por último, es destacable, desde un punto de vista crítico, que el test original de Ciarra (2013) brinda una alternativa completa e interesante para realizar una primera evaluación del nivel de competencia en ELE en sus diferentes campos (no solo con alumnado rusohablante sino con todo tipo de aprendices). La ventaja evidente de las pruebas de tipo test se limita a la facilidad y rapidez de cálculo de los fallos cometidos, lo que simplifica la determinación del nivel de competencia, pero no garantiza un resultado fiel a la situación real. A diferencia de los bloques de gramática, semántica,

pragmática y comprensión lectora, la expresión escrita permite visualizar los resultados de manera más clara y determinar qué dificultades tendrán los aprendices a la hora de estudiar ELE. En este sentido, los errores detectados en el Bloque A, sobre la competencia gramatical, revelan diferencias cuantitativas respecto de los identificados en el Bloque E, sobre la expresión escrita, pues los fallos alcanzan un mayor número en este último respecto del primero. La eficacia del método de respuesta abierta para la investigación realizada reside en que el aprendiz se vale de sus propias capacidades para completar las tareas, conllevando a una evaluación más objetiva en cuanto al nivel de competencia en el idioma. A partir de esta experiencia y en caso de recurrir a una práctica similar, se debería optar por la respuesta abierta también para evaluar el bloque de gramática, pues, como se ha podido advertir, las respuestas cerradas con la posibilidad de elección entre tres variantes dadas condicionan el resultado final. Con todo, no debe olvidarse que incluso en un tipo de prueba como la redacción libre se puede controlar el surgimiento de los fallos: los aprendientes consiguen obviar lo dificultoso o problemático en sus redacciones.

Desde las limitaciones que se han reconocido para la presente investigación, se ha de añadir que los resultados de este estudio de caso no pueden considerarse totalmente válidos desde el punto de vista estadístico, pues, a pesar del rigor con el que se ha pretendido hacer el análisis, se ha debido ajustar a una muestra excesivamente pequeña. Pese a ello, las observaciones y las reflexiones críticas que se ofrecen en este artículo pueden aportar un conjunto valioso de resultados a los profesores de ELE, en particular, a aquellos que hayan de trabajar con estudiantes rusohablantes.

Referencias bibliográficas

- BLAS ARROYO, J. L., 2004. *Sociolingüística*. Madrid, Cátedra.
- BORREGO, J., 1985. *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.
- CIARRA TEJADA, A., 2013. La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE. *redELE*. N° 25. [Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:cc6957dd-1331-4115-be5573eabd7d46e6/2013_redele-25-23alazne-ciarra-tejada-pdf.pdf].
- DOBRUSHINA, N., 2016. *Сослагательное наклонение в русском языке: опыт исследования грамматической семантики* [El modo subjuntivo en el idioma ruso: Experiencia de investigación semántica gramatical]. Praga, Animedia Company.
- FRIES, C., 1945. *Teaching and Learning English As a Foreign Language*. Michigan, University of Michigan Press ELT.
- GÓMEZ TORREGO, L., 2007. 2ª edición. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. 2 Vols. Madrid, Arco/Libros, S.L.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L., 2014. 2ª edición. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid, Arco/ Libros, S.L.
- GUZMÁN TIRADO, R. y Herrador del Pino, M., 2002. La enseñanza del español a rusohablantes. *ASELE. Actas XIII*, Murcia. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0415.pdf]
- ILIUKEVICH-YANOVSKAYA, A., 2018. *Análisis de la competencia lingüística en*

ELE, con base en un trabajo de campo, de dos grupos de mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza. (Trabajo fin de grado). Universidad de Zaragoza, España. [Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/76648?ln=es>].

ILIUKEVICH-YANOVSKAYA, A., 2019. *Una experiencia plurilingüe en la Escuela Oficial de Idiomas No 1 de Zaragoza: ELE para rusohablantes.* (Trabajo fin de máster). Universidad de Zaragoza, España. [Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/84822?ln=es>].

Instituto Cervantes, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid, Anaya. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/]

Instituto Cervantes, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español.* Madrid, Biblioteca Nueva. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm].

LADO, R., 1957. *Linguistics across Cultures.* Michigan, The University of Michigan Press.

LÓPEZ MORALES, H., 2004. *Sociolingüística.* Madrid, Gredos.

MORENO FERNÁNDEZ, F., 1990. *Metodología sociolingüística.* Madrid, Gredos.

MAÑAS NAVARRETE, I., 2010. *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado* (Memoria del máster). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

SILVA CORVALÁN, C., 1989. *Sociolingüística. Teoría y análisis.* Madrid, Alhambra.

SILVA CORVALÁN, C., 2001. *Sociolingüística y pragmática del español.* Washington, Georgetown University Press.

WEINREICH, U., 1953. 9ª edición. *Languages in Contact: Findings and Problems.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Markéta y las sibilantes. Errores de pronunciación de una estudiante checa de español y algunas posibilidades de corrección

Markéta and the Sibilants. Pronunciation Errors of a Czech Student of Spanish and Some Correction Possibilities

Pablo Lloréns Lloréns
Profesor de ELE. Instituto Cervantes de Praga
pabloirlandes@yahoo.es



Pablo Lloréns Lloréns, natural de Elda (Alicante), es licenciado en Ciencias de la Información y profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE). Cuenta con más de 800 horas de formación específica y unas 5000 horas lectivas de experiencia como profesor de ELE. En la actualidad está finalizando el máster universitario en formación de profesores de español como segunda lengua de la UNED y el Instituto Cervantes. Es profesor de ELE en el Instituto Cervantes de Praga (profesor colaborador) y anteriormente ha sido profesor en la Universidad de Alicante, la Universidad Miguel Hernández y la Escuela Oficial de Idiomas del municipio de Praga. Tribunal de exámenes DELE, SIELE y exámenes nacionales checos de traductores e intérpretes. Profesor habitual de los cursos de cultura (cine y música de España e Hispanoamérica) y lengua para extranjeros organizados por la sede central del Instituto Cervantes y la EOI. Asimismo imparte talleres de formación inicial y reciclaje para profesores de español.

Resumen

La enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera es un elemento esencial que a menudo es olvidado por profesores y manuales. Este olvido es mayor en contextos como el de la República Checa, donde los estudiantes de español no tienen grandes errores de pronunciación que interfieran en la comprensión ni llamen significativamente la atención al hablante medio.

En este trabajo se analiza la producción oral de Markéta, una estudiante de español que tiene el checo como lengua materna, para detectar sus errores de pronunciación más significativos y plantear soluciones en forma de actividades prácticas que permitan mejorar la pronunciación de la aprendiente y puedan ser válidas para otros estudiantes checos de español.

La investigación parte de la muestra real del hablante, se analizan sus errores fonéticos, así como suprasegmentales, y se sugieren actividades de pronunciación adecuadas para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Abstract

Teaching of pronunciation in Spanish classes is an essential element that is often forgotten by teachers and manuals. This forgetfulness is greater in contexts such as the Czech Republic where students of Spanish as a foreign language do not have big pronunciation errors that interfere with understanding or call attention significantly to the average speaker.

This paper analyzes the oral production of Markéta, a student of Spanish as a second language who has Czech as her mother tongue, to detect her most significant pronunciation errors and propose solutions in the form of practical activities that allow improving the pronunciation of the learner and may be valid for other Czech students of Spanish.

The research is based on the real sample of the speaker, analyzes their phonetic errors as well as suprasegmental errors and suggest pronunciation activities characteristics of Spanish as a second language that can amend these errors.

Palabras clave

Competencia fonológica, entonación, errores, español L2, fonética, fonología, interferencias, pronunciación, rasgos suprasegmentales

Keywords

Errors, Interferences, intonation, phonetics, phonological competence, phonology, pronunciation, Spanish as second language, suprasegmental features

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es dilucidar qué tipo de errores en pronunciación comete una estudiante checa media de español y si es posible llegar a mejorar su pronunciación y proponer algún ejercicio que contribuya a ello.

Si bien la muestra no es lo suficientemente amplia ni significativa para poder confirmar la hipótesis de trabajo, pues nos centramos en un solo aprendiente, pensamos que con las actividades planteadas puede obtenerse un avance significativo.

Nuestro estudio es relevante, si tenemos en cuenta la poca atención que se presta en general a la pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera en general, y en concreto en el contexto de los aprendientes que tienen el checo como lengua materna. Si bien en el contexto general de la enseñanza del español como lengua extranjera empieza a notarse una mayor presencia de trabajos de investigación y propuestas didácticas en este sentido, es todavía insuficiente, y sin duda una tarea compleja. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que dedica todo el punto 3 a la pronunciación, señala, en la introducción a este apartado, que:

La enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE. Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis.

(Instituto Cervantes, 2006).

Para este estudio, además de los autores que citamos directamente, hemos tenido en cuenta las referencias de Quilis (1993), Gil (2007) y Lahoz (2012), algunos de cuyos conceptos generales sobre fonética y fonología, pronunciación del español y su enseñanza están presentes en este trabajo.

En el contexto de la enseñanza del español en la República Checa, donde la mayoría de los estudiantes tienen el checo como L1 y los estudiantes extranjeros que acuden a las clases de español no regladas también tienen en su mayoría una lengua eslava como L1, esta atención a la pronunciación es todavía menor, probablemente debido a la percepción general de que “los checos pronuncian muy bien y no tienen acento” (frase oída a numerosos profesores de español y españoles en general residentes en la República Checa), cuyo sentido es probablemente que no cometen errores que interfieran en la comprensión debido a una serie de elementos que veremos enseguida, como la similitud de los sistemas vocálicos del español y el checo.

Hablamos de esta percepción general y de nuestro punto de vista, pues apenas existen estudios, no ya sobre la pronunciación de los estudiantes checos, sino sobre el aprendizaje y las dificultades en general de los estudiantes checos de español, y esta es la razón por que este trabajo nos parece más relevante. Solo la profesora Cristina Rodríguez escribió un artículo sobre los problemas específicos en general de la enseñanza del español en la República Checa, en el que menciona dos pequeñas “cuestiones de fonética y fonología” a partir de su observación diaria en el aula: “la pronunciación de la grafía <v> como [v]” y “las dificultades para realizar el sonido [θ]” (Rodríguez, 2013: 11-12). La falta de investigación y de propuestas didácticas concretas para trabajar la pronunciación en el contexto de los estudiantes que cuentan con el checo como L1 es significativa dado que, según cifras del Ministerio de Educación checo facilitadas por la Agregaduría de Educación de España en la República Checa, durante el curso escolar 2018-2019 estudiaron español como lengua extranjera, solo en formación reglada, unos 33.000 estudiantes y esta cifra aumenta cada año. Esa percepción general se da en profesores, hablantes de español en contacto con hablantes nativos checos y, en diferente medida, en aprendientes checos de español. Según una encuesta realizada entre estudiantes universitarios de Filología checos y eslovacos, es significativo que un 8’61% consideraban que tenían problemas de pronunciación (Rodríguez, 1997), siendo, en cualquier caso, este aspecto (junto con la pragmática) el que menos problemas les presentaba, según sus propias creencias.

Por las razones expuestas, nos parece adecuada la metodología que exponemos en el siguiente apartado, dado que, aunque parte de una muestra pequeña, va a permitir, tras el oportuno análisis, establecer actividades que enmienden los problemas detectados y ayudar a la aprendiente (y a otros estudiantes checos de español) a adquirir conciencia de sus propios errores de pronunciación, así como a potenciar el germen del aprendizaje fuera del aula. Respecto al sentido del título de nuestro trabajo, *Markéta y las sibilantes*, no quiere decir que el gran problema de la estudiante sea la exagerada pronunciación del sonido [s] sibilante, aunque este es uno de los problemas que presenta; el título escogido nos parece, más bien, que puede tener resonancias cuasi mitológicas y quizás esto pueda hacerlo más atractivo para el lector, del mismo modo que, como profesores, siempre intentamos elegir o crear materiales que desde el principio puedan resultar atractivos a nuestros alumnos; por lo demás, el subtítulo deja claro el contenido de este trabajo.

Terminamos esta introducción con un pequeño análisis contrastivo, no exhaustivo, de los sistemas fonológicos del checo (lengua materna de la aprendiz) y del español, con atención a los aspectos que pueden ser más relevantes. Nos permitirá anticipar algunos aspectos importantes.

Antes de señalar las diferencias, nos parece importante destacar la similitud de los sistemas vocálicos. El checo cuenta con los mismos cinco fonemas vocálicos del español,

por lo que la pronunciación de las vocales no presenta problemas. La mayor diferencia radica en que en checo existen vocales largas, que se escriben con acento diacrítico sobre la vocal (que se sustituye por acento agudo sobre la *ů* en algunos casos), esto es <á é í ý ó ú ů>, mientras que la ausencia de acento caracteriza a las vocales breves, con igual pronunciación que en español. En checo, puede aparecer también un acento circunflejo sobre la <ě>, que indica la palatalización de la consonante precedente, si procede.

Frente a esta similitud vocálica, tan importante para la adecuada pronunciación del español por un hablante checo, existen diferencias significativas entre los dos sistemas fonológicos:

–En checo, existe una diferenciación clara entre los fonemas asociados a las letras y <v>, a diferencia del español actual, si bien sí existía en español antiguo. Por ello, es común que los estudiantes checos pronuncien la <v> española de *vaso* como un sonido más bien labiodental fricativo sonoro [v], diferente del sonido bilabial oclusivo sordo [b] o fricativo [β] del español.

–Pronunciación fuerte de los sonidos oclusivos consonánticos del español asociados a <p> <t> <d> <k> <g> en palabras como *porque, bolso, timón, dado, kilo, gota*.

–Inexistencia del sonido interdental [θ] en checo, sonido característico de diversas variedades del español que solo aparece en 40 de todas las lenguas del mundo (Marrero, 2014), por lo que en algunos alumnos se produce el fenómeno de seseo [θ] → [s], en la pronunciación de palabras como *zorro* o *cinturón*, similar al de algunas variedades del español peninsular y latinoamericano y ajeno a otras variedades del español.

–La <h> tiene una pronunciación fricativa glotal sorda [h], en checo, mientras que es muda, no se pronuncia en español. Por ello, a veces los aprendientes pronuncian incorrectamente palabras como *hotel* o *alcohol*.

–En el nivel suprasegmental, el checo es una lengua de acento fijo en la primera sílaba y el español es una lengua de acento variable, en la que la sílaba tónica aparece en distintas posiciones de la palabra. Por ello, hay tendencia en algunos alumnos checos a pronunciar la mayoría de palabras españolas haciendo tónica la primera sílaba.

–La prosodia característica del checo y el español es por lo general diferente, y con menor variación tonal en checo, por lo que también pueden darse disonancias en este sentido en un hablante checo al expresarse en español.

Nos parece importante resaltar también que el español no es una segunda lengua para la práctica totalidad de los estudiantes checos de español, sino que es su tercera lengua, cuando no su cuarta o quinta lengua, dado que la práctica totalidad de ellos tiene un buen dominio del inglés y muchos también del alemán (hablado en los países vecinos de Alemania y Austria). Esto muestra a los checos como aprendientes familiarizados con el aprendizaje de lenguas, las cuales en ocasiones tienen influencia en su aprendizaje del español, pues ocurre a veces que tienden a asignar al español características de otras lenguas extranjeras que conocen, como el inglés, el alemán o el francés, en este orden de mayor a menor conocimiento entre la población checa. Es este un fenómeno no especialmente investigado, pero que hemos observado en la experiencia docente y lo mencionamos en previsión de su hipotética influencia en la muestra de habla que vamos a analizar.

Metodología

Para el análisis hemos optado por una muestra concreta aunque extensa, una grabación de unas diez mil palabras y unos diez minutos de habla de una aprendiente checa de español como lengua extranjera.

VARIABLES INDEPENDIENTES Y DEPENDIENTES: La muestra analizada recoge el habla de Markéta, una estudiante de español checa de 41 años, de clase media y residente en la capital, Praga, del nivel A2 según el MCER. Markéta es una estudiante aplicada, que además tiene amigos españoles con los que se relaciona con cierta frecuencia, lo que debería hacerla permeable a los pormenores de la pronunciación y prosodia del español. Por lo demás, Markéta tiene interés por las lenguas en general, es usuaria competente de alemán y de inglés, y además es profesora de inglés, por lo que se le presupone una cierta conciencia lingüística. Se percibe la necesidad de mejorar la competencia en español del sujeto analizado, en especial su pronunciación en los niveles segmental y suprasegmental, en aras de su progresiva implicación personal (y quizás profesional, según indica) en el mundo del español.

En la **grabación** se combina el monólogo espontáneo (presentación) con la descripción de imágenes y la lectura de un texto fonéticamente equilibrado como es la fábula de *El viento norte y el sol*, utilizada desde hace largo tiempo por la Asociación Fonética Internacional para ilustrar la pronunciación de distintos idiomas. En este caso, además de la versión tradicional estándar en español, la estudiante también lee la versión alternativa española propuesta por el profesor Germán Coloma, de la Universidad del CEMA de Buenos Aires, ya que es una versión menos difícil para el nivel de español de la estudiante y además “incluye dos fonemas más, tiene menos repeticiones de palabras, está más balanceada fonéticamente, y presenta una distribución de frecuencias de los fonemas que es más cercana a la distribución promedio de dichos fonemas en el lenguaje natural” (Coloma, 2015). En las dos versiones del texto leídas por la estudiante, es interesante comprobar el comportamiento de la aprendiente ante la pronunciación de palabras y secuencias complejas que desconoce, si bien en la segunda versión alternativa la frecuencia de estas palabras y secuencias que desconoce no es tan abundante, pues el nivel de la aprendiente, como ya hemos anticipado, es A2. La propia estudiante decide repetir la lectura durante su grabación una vez que la he leído en voz alta y ya le es más familiar, pues presiente que la va a pronunciar mejor y va a pronunciar todas las letras. Además de la pertinencia para el análisis de que la grabación incluya un fragmento fonéticamente equilibrado, el *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, o CEFR en inglés) en el apartado 6.4.7, “El desarrollo de las competencias lingüísticas”, especifica, en el punto 6.4.7.9, “La pronunciación”, los siguientes métodos para mejorar la pronunciación por parte de un hablante: “leyendo en alto material textual fonéticamente significativo” y “aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas)”.

Las preguntas de investigación o hipótesis en este trabajo versan sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué errores segmentales y suprasegmentales comete el sujeto durante el habla y con qué frecuencia? ¿Cómo influye su lengua materna en esos errores? ¿Puede mejorarse la pronunciación del español de una estudiante checa con propuestas didácticas adecuadas? ¿Cómo solventar sus errores en el aula? ¿Qué actividades pueden ayudar a mejorar la pronunciación de esta aprendiente y de otros estudiantes checos de español?

Análisis de los datos

Antes de comenzar revisando los errores que la estudiante de español pudo cometer en la lectura, se ha de tener en cuenta la diferencia entre competencia fonológica y competencia ortoépica (en el citado MCER, apartado 5.2, aparecen estas competencias por separado): la primera se refiere a la pronunciación oral, por lo que es mucho más espontánea que la segunda, referida a la pronunciación correcta de las formas escritas (Mellado, 2012: 21). Puesto que nuestra muestra contiene habla espontánea y lectura de un texto entregado a la estudiante, ambas han de ser analizadas en este trabajo.

Transcribimos en primer lugar, la versión alternativa del texto que lee la estudiante, tras haber leído la versión clásica:

El viento norte y el sol discutían sobre cuál de ellos era el más fuerte, cuando pasó un extraño viajero envuelto en unas ropas muy abrigadas. Convinieron en que quien antes lograra obligarlo al transeúnte a quitarse el abrigo sería considerado más poderoso. El viento (...) sopló con gran furia, pero cuanto más soplaban, más se ceñía el hombre su ropa al cuerpo. Entonces se dio por vencido, y el sol empezó a brillar con mucha fuerza. Inmediatamente el viajero se despojó de su abrigo; y así ya quedó claro que el sol tenía superioridad respecto del viento.

(Coloma, 2015: 194)

La transcripción fonémica de la primera lectura que hace la estudiante en la grabación de esta versión, que se encuentra a partir del 3'48", es la siguiente:

el 'biento 'norte i el 'sol disku'tian sobre 'kual de 'e'los 'era el 'mas 'fuerte | kuando pa'so un eks'traño bia'xero em'buelto en 'unas 'ropas mui abri'gadas || kombi'nieron en ke kien 'antes lo'grara obli'garlo al transe'unte | a | ki'tarse el a'brigo se'ria konse'rado 'mas pode'roso || el 'biento so'plo kon 'gran 'furia | pero 'kuanto 'mas so'plaba | 'mas se the'nia el 'ombre su 'ropa al 'kuerpo || en'tonthes se 'dio por ben'θido | i el 'sol empe'θo a bri'lar kon 'mutja 'fuerθa || inme'dia'mente el bia'xero se despo'xo de su a'brigo | i a'si ja ke'do 'klaro ke el 'sol te'nia superioridad res'pekto del 'biento ||

Para empezar, destacamos tres errores que pueden considerarse más de lectura que de pronunciación y por tanto los mencionamos antes del análisis de errores propiamente dicho: la estudiante pronuncia /konse'rado/ por /konside'rado/, /inme'dia'mente/ por /inme'diata'mente/ y /bri'lar/ por /bri'lar/. De hecho, si exceptuamos el primero de estos tres errores, en los otros dos casos la estudiante se autocorrigió en la segunda lectura, posterior (5'25" en la grabación), de esta versión, en la que ya pronuncia todos los fonemas en el caso de /inme'diata'mente/ y /bri'lar/, al darse cuenta de que se trata de <ll> y no <l>.

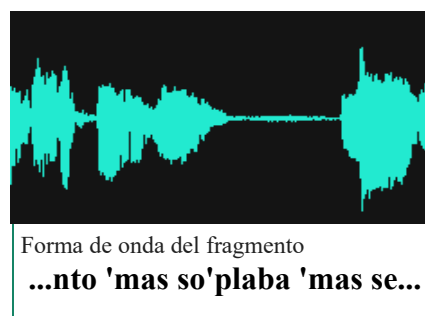
Analizamos en primer lugar los posibles errores de nivel segmental. Son destacables las [s] fricativas sibilantes en exceso y alargadas que la aprendiente pronuncia cuando la <s> va en final de palabra, como en *viejos*, *jóvenes*, *hijos*, y, en algunos casos, <s> muy sibilante, aunque no alargada, cuando es intervocálica, como en *poderoso*; <s> preconsonántica, como en *despojó*; o <s> inicial, como en *sol*. Un análisis cuantitativo nos demuestra que en <s> final de palabra esta ligera deformación de <s> que suena excesivamente sibilante y alargada se da en la práctica totalidad de los casos, tanto en la lectura del texto como en el conjunto de la grabación. La <s> inicial, la aprendiente la pronuncia muy sibilante (que no alargada) en el 57% de los casos. La <s> en el interior de la palabra se pronuncia en la muestra como demasiado sibilante en el 50% de los casos en que aparece como prevocálica, pero es interesante destacar que su frecuencia crece hasta cifras cercanas al 100% cuando precede a una oclusiva, como en *respeto* o *discutir*, siendo también en esos casos algo más alargada. No es este un error grave, pero sí

significativo, sobre todo cuando la <s> es final de palabra y también en los casos en que es inicial de palabra y precede a un fonema oclusivo, por lo que propondremos ejercicios correctores.

Presencia de [s] demasiado sibilante y porcentaje de errores/aciertos		
Pronunciación de <s>	Posición de <s> en la palabra	Porcentaje de error
[s] sibilante y alargada	Final de palabra	97 %
[s] sibilante	Inicial	57 %
[s] sibilante	Intermedia (en general)	66 %
[s] sibilante	Intermedia, precede a vocal	50 %
[s] sibilante	Intermedia, precede a consonante oclusiva	94 %

Una de las razones de este fenómeno puede ser que en checo existen las letras <s> y <š>, correspondientes a los fonemas /s/ y /ʃ/, respectivamente, y, en ambos casos (con mayor incidencia en <s>), su pronunciación es más sibilante que en español, como en *les* o *ples* o en *pliš* o *miš*. Por lo demás, debemos tener en cuenta que los expertos en sonido aseguran que los sistemas de grabación tienden a hacer el sonido [s] más sibilante de lo que el hablante lo pronuncia; sin embargo, en el caso que nos ocupa, aunque el efecto puede haberse ampliado ligeramente, sin ninguna duda ya lo produce la hablante al hacer la fonación y articulación. También, en los casos en que es alargada al final de palabra, la hablante parece alargar el sonido final voluntariamente, en algunas ocasiones, para que su cerebro pueda anticipar las próximas palabras (nos referimos a la parte de monólogo, no a la de lectura).

Como dato ilustrativo, podemos incluso afirmar que, si descomponemos la onda sonora del habla de Markéta en algunos momentos, esas sibilantes exageradas a menudo representan la mayor amplitud de onda: así, en el secuencia / 'kunto 'mas so'plaba 'mas se/ los dos mayores amplitudes de onda, y por tanto mayor número de decibelios, corresponden a las [s] muy sibilantes del final de las dos apariciones de / 'mas /, con mayor prominencia en la segunda aparición, lo que confirma que este fenómeno debiera ser minimizado.



Otra desviación de la pronunciación se da en la pronunciación de las oclusivas, que suenan más fuertes en boca de la estudiante analizada y de muchos estudiantes checos (produciendo implosión y posterior expulsión de aire, que se asemeja más al término inglés *plosives* para las oclusivas) que en un hablante nativo. Podría decirse que, si analizamos la realización oral de nuestra hablante y de otros estudiantes checos, lo más diferenciador es el momento posterior a la oclusivización: en la forma en que pronunciamos los hablantes nativos, se detiene la salida de aire y se produce una

distensión (posterior la intensión y tensión); en la forma en que lo hace nuestra hablante, la distensión final es menor y se produce una salida de aire más o menos fuerte en la parte final de la articulación. Dicho de otra manera, a menudo la hablante no realiza la aproximante sonora [b] [d̪] [g] sino que pronuncia oclusivas sonoras más puras, o bien, y en este caso el efecto es más claro, aspira las oclusivas sordas [p] [t̪] [k], como en *perro*, *tengo*, *quiero*. La razón, en este caso, no parece ser la influencia del checo, sino de otras lenguas de las que la hablante es usuaria competente, como son el inglés y, en mayor medida, el alemán, lenguas en las que las oclusivas sordas son más tensas y tienden a mostrar una aspiración debida al mantenimiento de la glotis en posición abierta durante la emisión del sonido consonántico. Esto ocurre, y lo hace la hablante a menudo, sobre todo con [p] [t̪] [k] precedidas de vocal. Además, la /p/ y la /b/, oclusivas bilabiales, se realizan en alemán, y también en inglés, con una presión de los labios mayor que en español, por lo cual la sonora /b/ suena de forma más semejante a la sorda, y habría que restarle tensión articulatoria, lo que presenta dificultades para la hablante, habituada a pronunciar estas consonantes como se pronuncian en alemán y en inglés. En el caso de nuestra hablante, realizado un análisis también cuantitativo, el porcentaje de error/acierto se da en el 58% en el conjunto de la grabación, si bien esa mayor tensión o insuficiente pronunciación de la aproximante sonora reviste diversos grados; por lo tanto, hemos considerado como error o problema a solucionar aquellos casos en que la pronunciación produce una cierta extrañeza en el hablante/escuchante nativo. Y es conveniente añadir que el porcentaje de error es ostensiblemente mayor en las oclusivas bilabiales, [p] [b] que en las oclusivas dentales, [t̪] [d̪], o en las oclusivas velares, [k] [g], y además se percibe más claramente como un error por los hablantes nativos, por lo que será precisamente en las bilabiales donde pondremos el foco con ejercicios didácticos para intentar minimizar esta desviación de la pronunciación.

Pronunciación tensa de las oclusivas con implosión y expulsión final de aire	Porcentaje de error
Conjunto de las oclusivas [p] [t̪] [k], [b] [d̪] [g]	58 %
Oclusivas bilabiales [p] [b]	73 %

Por lo demás, la aprendiente pronuncia sin problemas el sonido interdental [θ] característico de diversas variedades del español, aunque este no exista en su lengua materna y es destacable que no hace una diferenciación significativa entre la y la <v>, como hacen algunos estudiantes checos, pues así se hace en el idioma checo.

Por lo que se refiere a los fenómenos silábicos o coarticulatorios, no apreciamos errores significativos en nuestra hablante. De hecho, hay algunos casos en que la hablante hace incluso la resilabación propia del español de “aplicar las mismas reglas a las sílabas en el interior de palabra que a las que se forman por encuentro circunstancial en la construcción de la frase” (Marrero, 2014: 109), en casos tan dificultosos para los hablantes extranjeros como [quienan.tes], o bien no la hace en otros casos como [pa.so.un.ex.tra.ño], sin embargo no consideramos necesario centrarnos en este aspecto por el momento.

Más atención merece lo relativo al nivel suprasegmental: En cuanto al acento o prominencia silábica, hemos visto en la introducción que el checo es una lengua de acento fijo en la primera sílaba; además, la sílaba tónica inicial en esta lengua, puesto que se reconoce mejor y más rápidamente, da al interlocutor la pauta de cuándo empieza la palabra o el grupo acentual. Por ello, en ocasiones la hablante tiende a hacer tónica la primera sílaba, aunque no lo sea en español. En la lectura del texto de nuestra aprendiente de español, son ejemplos de ello *discutían*, *pasó*, *viajero* o *convinieron*.

Palabras en las que la hablante pronuncia incorrectamente como tónica la sílaba inicial	31%
Nota: Quedan excluidas del recuento las palabras monosílabas y aquellas palabras que en español son tónicas en la primera sílaba.	

Por lo que se refiere al ritmo silábico, el español es una lengua donde predomina el ritmo silábico y las sílabas tienen una duración aproximada, mientras que en el checo predomina el ritmo acentual, produciéndose comprensiones temporales para que sean los acentos los que se encuentren a la misma distancia, si bien esto se adapta según la situación o el contexto. Si a ello unimos que el checo cuenta con vocales largas, nos encontramos con algunos casos donde la hablante no sigue un ritmo silábico natural en español o incluso con que puede llegar a pronunciar algunas vocales como largas, en especial cuando la vocal está en la última sílaba de la palabra, casos que escuchamos, en la lectura del texto, en *el sol, pasó, viajero* o *que*. Decimos esto desde la perspectiva de cómo sería una pronunciación óptima, si bien para el nivel de nuestra hablante esto no es tan significativo, sobre todo porque no se da en todas las palabras ni frases, sino con frecuencia irregular.

En algunos casos, la hablante marca en exceso la separación de sílabas (separadas correctamente), pero este hecho no es generalizado y es más frecuente en algunas partes del monólogo espontáneo que en otras de este o en la lectura del texto, por lo que en parte puede ser achacable a una velocidad lenta de habla mientras improvisa su monólogo y no lo consideramos digno de reparación.

Se observa también alguna pausa no natural, achacable al nivel de español de la hablante; así, en la lectura del texto escuchamos /obli'garlo al transe'unte | a | ki'tarse el a'brigo/, haciendo esas pausas antes y después de la <a>. Interesante es también que, en la segunda lectura de esa versión, minimiza esas pausas y sin embargo lee /tran se'unte/ como si se tratara de dos palabras, lo que ocurre también en algún momento del monólogo con prefijos o sílabas que la hablante percibe como prefijos, como en /tran se'unte/.

Hablemos ahora de la entonación. Partimos de nuevo del contraste entre el checo, lengua materna de la hablante, cuya variación tonal y prosódica es, por regla general, menor que en el español. Debido a ello, durante toda la muestra grabada, se percibe una variación tonal menor que la correspondiente a un hablante nativo de español o a un aprendiente de niveles superiores; sin embargo, nos parece que es suficiente para el nivel A2 de la hablante. En cualquier caso planteamos algún ejercicio en este sentido para ir mejorando el habla en un nivel prosódico.

Propuesta didáctica

A partir del análisis de datos realizado, establecemos las estrategias para la corrección de errores, que se centran en experimentación, toma de conciencia y solución en cuanto a los aspectos más significativos y necesarios, con el fin de mejorar la pronunciación de la hablante, esto es: en un nivel fonológico, una pronunciación con menor tensión en las oclusivas (en especial bilabiales), así como la corrección de la <s> excesivamente sibilante; en un nivel suprasegmental, la focalización en la sílaba tónica y, en menor medida, la entonación propia del español. Es por ese motivo que, en este caso, escogemos abordar en primer lugar el plano segmental para posteriormente pasar al suprasegmental.

La secuenciación de las actividades atiende al siguiente orden: 1. Práctica consonántica (segmental), 2. Práctica acentual, 3. Práctica prosódica. En cualquier caso,

una vez hecha la primera focalización consonántica, se procura, siempre que sea posible, la práctica integrada atendiendo a los tres aspectos en la misma actividad.

Las actividades para el aula las explicitamos en los anexos I a V de manera breve, sin detallar la secuencia didáctica concreta ni todos los contenidos, competencias, nociones, funciones y otros aspectos a tener en cuenta, así como sin presentar el diseño gráfico final, siempre conveniente, pues no es objeto de este trabajo.

Las actividades planteadas responden a preguntas de investigación enunciadas en la introducción de este trabajo: ¿Puede mejorarse la pronunciación del español de una estudiante checa con propuestas didácticas adecuadas? ¿Cómo solventar sus errores en el aula? ¿Qué actividades pueden ayudar a mejorar la pronunciación de esta aprendiente y de otros estudiantes checos de español?

Planteamos, asimismo, una serie de propuestas de evaluación en forma de parrillas, incluidas en los anexos, que permitan tanto al profesor (anexo VI) como a los alumnos (anexo VII) tomar conciencia del proceso de aprendizaje y maximizar sus resultados positivos a partir de las actividades que se plantean. En el caso de los alumnos, incluimos dos parrillas, una para autoevaluación y otra para evaluar a compañero/a/s en el aula, con el objetivo de promover la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Al realizar nuestra investigación hemos dilucidado algunos errores significativos de pronunciación (que sin embargo no impiden la comprensión) cometidos por Markéta, la hablante cuya muestra lingüística en español hemos analizado, debidos a la influencia de su lengua materna, el checo, y también de otras lenguas que conoce, como el alemán y el inglés. Los errores más destacados son, en el nivel segmental, la pronunciación implosiva y con expulsión posterior de aire de las oclusivas, en especial de las bilabiales, [p] y [b], así como la pronunciación alargada y demasiado sibilante de la [s], especialmente al final de palabra.

En el nivel suprasegmental, también hemos considerado conveniente que la aprendiente mejore la pronunciación del acento léxico tal como se hace en español y minimice su ligera tendencia a pronunciar algunas palabras con acento fijo en la primera sílaba tal como se hace en su L1, y que, asimismo, vaya perfeccionando su entonación para ajustarla a la prosodia propia del español. Quedan así respondidas las dos primeras preguntas de investigación. Respecto a las otras dos preguntas, cómo solventar sus errores en el aula y qué actividades pueden ayudar a mejorar su pronunciación y la de otros estudiantes checos de español, damos algunas pautas y proponemos someramente algunas actividades, a la vez que dejamos la puerta abierta a futuras y necesarias investigaciones y propuestas didácticas en esta línea.

Bibliografía

COLOMA, G. (2015): "Una versión alternativa de *El viento norte y el sol* en español". *Revista de Investigación Lingüística*, 18, pp. 191-212.

CONSEJO DE EUROPA, Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg (2002): *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. ISBN 84-667-1618-1. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [28 de febrero de 2020]

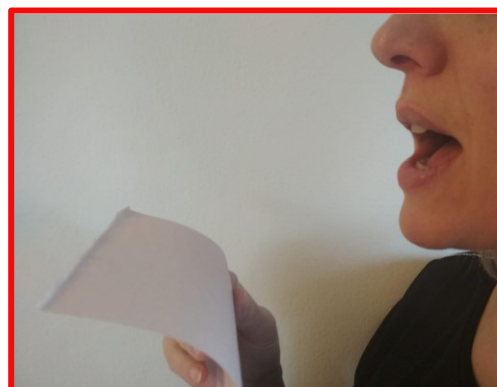
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros. ISBN 9788476356456.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [28 de febrero de 2020]
- LAHOZ, J.M, et al. (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen. ISBN 9788498482416.
- MARRERO AGUIAR, V. (2014): “Los sonidos en las lenguas”, en ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (ed.), *Claves del lenguaje humano*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, pp. 83-120.
- MELLADO, A. (2012): “La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa”, en GIL, Juana (Ed.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, pp. 11-32.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. ISBN 9788424916251.
- RODRÍGUEZ, C. (2013): "La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos", *RedELE*, 25, pp.70-92. ISSN: 1571-4667. Disponible en:
<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd0fed92-89e1-4d34-a7e4-81e4f844a5e6/2013-redele-25-01cristina-rodriguez-pdf.pdf>> [28 de febrero de 2020]
- RODRÍGUEZ, C. (2017): "Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español", *RedELE*, 29, pp. 67-82. ISSN: 1571-4667. Disponible en
<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db6752ef-df53-4ebd-b0ad-cb7d88876e46/redele2920173rodriguezgarciacristina-pdf.pdf>> [28 de febrero de 2020]

Anexos

Anexo I

Actividad 1: ¡No muevas el papel!¹

Es una actividad¹ de **toma de conciencia**, experimentación y práctica que pone el foco en las diferencias de los diversos procesos articulatorios para la realización de las oclusivas (en especial las bilabiales), como se suele hacer en alemán y también en inglés y como se debería hacer en español. El estudiante solo necesita sostener un papel delante de su boca y una serie de palabras para practicar. El objetivo primero es pronunciar una serie de oclusivas sin que el papel se desplace por efecto de nuestra pronunciación. Posteriormente, la práctica se hará en pequeños grupos.



En la **pronunciación incorrecta** de la [p], como hacen muchos hablantes de checo e inglés, con aspiración de la consonante, se produce una fuerte implosión y la expulsión final de aire, con lo cual **el papel se mueve**.



En la **pronunciación correcta** de la [p], como hace un hablante nativo de español, con menor implosión al juntar los labios y sin expulsión final de aire, **el papel no se mueve**.

¹ Fuente: Actividad clásica de pronunciación escuchada por primera vez a Antonio Orta en su taller “Técnicas teatrales para la enseñanza de la pronunciación”, en el *Encuentro de profesores de ELE de Würzburg* (Alemania), 2009.

Anexo II

Actividad 2: Las sibilantes debilitadas

Esta es una actividad centrada en la toma de conciencia sobre la pronunciación de [s], que muchos checos pronuncian como demasiado sibilante y alargado. Se trata de un ejercicio de lectura y grabación de una frase por parte del estudiante para posteriormente escucharlo y analizarlo, e intentar, en sucesivas realizaciones/grabaciones, que el sonido [s] sea menos alargado (y por tanto la duración de la grabación menor) y menos sibilante.

1. Lee y graba esta frase en audio con un teléfono móvil.

Luis tiene seis hijos jóvenes.
Todos ellos practican muchos deportes.



¡Ojo! Muchos estudiantes pronuncian esta frase de tal manera que suena casi así...

...SSSSSSSSSSSS.
.....SSSSSSSSSSSS.

Fíjate en que es mucho más larga y que suena como un silbido al final de cada palabra.

2. Ahora, vuelve a grabar la misma frase, intentando, al pronunciarlas, que las palabras terminadas en S sean más cortas, y que no silbe la S al final de las palabras que la llevan.



Después, escucha y comprueba.



Si no te convence el resultado, vuelve a intentarlo =)



Anexo III

Actividad 3: La bruja Pancha y sus cuatro planchas

Trabalenguas para práctica de pronunciación consonántica y acentual

Los siguientes trabalenguas populares permiten practicar la adecuada pronunciación de los fonemas problemáticos de forma lúdica, en un primer momento, y el acento tónico, en un segundo momento.

La bruja piruja

La bruja piruja prepara un brebaje,
con cera de abeja,
dos dientes de ajo,
cuarenta lentejas y un pelo de oveja.

La gallina pinta

Yo tengo una gallina pinta, piririnca, piriranca, rubia y titiblanca.
Esta gallina tiene unos pollitos pintos, piririncos, pirirancos, rubios y titiblancos.

Pancha plancha

Si Pancha plancha con cuatro planchas,
¿con cuántas planchas plancha Pancha?

Silba como Silvia

Nadie silba como Silvia silba,
porque el que silba como Silvia,
silba como Silvia le enseñó a silbar.

Las sierras que asierran cipreses

Si cien sierras asierran cien cipreses,
seiscientas sierras asierran seiscientos cipreses.

Trabalenguando trabalenguas

Si al pronunciar
te trabas con las palabras,
practica con trabalenguas,
porque trabalenguando,
trabalenguando,
te irás destrabalenguando.

Anexo IV

Actividad 4: FAN TAS TI CKÝ / FAN TÁS TI CO

Tarjetas con pares de palabras para reconocimiento y práctica del acento tónico

Actividad 4A

En esta actividad se proponen, para su reconocimiento y repetición, ejemplos de tarjetas con pares de palabras que, por su etimología común, son similares en checo y español, pero tienen diferente sílaba tónica.

<u>KON</u> GRES CON <u>GRE</u> SO	<u>KA</u> MU FLÁŽ CA MU <u>FLA</u> JE
<u>FAN</u> TAS TIC KÝ FAN <u>TÁS</u> TI CO	<u>DO</u> KU MENT DO CU MEN <u>TAL</u>
<u>IN</u> FEK CE IN FEC <u>CIÓN</u>	<u>E</u> KO LO GI E E CO LO <u>GÍA</u>
<u>KA</u> LEN DÁŘ CA LEN <u>DA</u> RIO	<u>KU</u> RIO ZI TA CU RIO SI <u>DAD</u>

Actividad 4B

Los ejemplos de tarjetas con pares de palabras de esta actividad permiten sensibilizar sobre las diferencias de significado de palabras de escritura idéntica, pero que difieren en la posición del acento tónico o diacrítico.

<u>pa</u> so	pa <u>só</u>
<u>ca</u> nto	ca <u>ntó</u>
<u>pú</u> blico	pub <u>li</u> co
pub <u>li</u> co	pub <u>licó</u>
<u>ba</u> rrio	ba <u>rrió</u>
<u>trá</u> fico	tra <u>fico</u>
<u>ca</u> lle	ca <u>llé</u>

Esta actividad puede completarse posteriormente con un ejercicio de uso significativo de estas palabras con discriminación de la palabra adecuada.

Actividad 4C

Esta actividad estimula al alumno a escribir palabras que sigan el mismo esquema acentual de la palabra de muestra, a fin de sensibilizarle sobre su adecuada pronunciación, teniendo en cuenta la importancia que tiene la sílaba tónica.

CO RA ZÓN

— — —
 — — —
 — — —
 — — —

FI GU RA

— — —
 — — —
 — — —
 — — —

AT LÉ TI CO

— — — —
 — — — —
 — — — —

CAN TO

— —
 — —
 — —
 — —

CAN TÓ

— —
 — —
 — —
 — —

Anexo V

Actividad 5: Tres bellas

Práctica integrada de entonación significativa, acento tónico y pronunciación de consonantes oclusivas bilabiales y de <s> final partiendo de un poema. Aunque este mismo poema en ocasiones se utiliza para prácticas centradas en la puntuación, el aprovechamiento didáctico en este caso se centrará (tras un pequeño proceso lúdico centrado en el significado y las posibilidades interpretativas) en trabajar la entonación significativa del español según los diversos tipos de oraciones y el contenido del mensaje. Esta actividad integra, además, el aprendizaje colaborativo.

En primer lugar, el profesor expondrá en clase abierta la historia de estos versos (en forma de décima) de autor desconocido, si bien algunas fuentes lo atribuyen a Baltasar del Alcázar (1530-1606). Los versos en cuestión son una declaración amorosa en forma de poema que un joven dirige a tres hermosas chicas (Soledad, Julia e Irene), enamoradas las tres del poeta. El poeta “olvidó” escribir los signos de puntuación, por lo que cada joven, al leer el poema que llegó a su casa, lo puntúa y entona de tal forma que la elegida, la amada por el poeta, no es sino ella misma.

Se divide la clase en tres pequeños grupos (A-Soledad / B-Julia / C-Irene), o número de grupos múltiplos de tres, y se les reparte el texto original del poema, sin puntuar, a los miembros de cada grupo. Cada uno de los grupos debe puntuar, primero, el poema y leerlo, después, con énfasis en la entonación significativa, de modo que la respuesta del poeta muestre que la amada es la joven representada por su grupo.

Texto original del poema	Propuesta de interpretación y entonación del poema según los deseos de Soledad
<p>Tres bellas que bellas son me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón si obedezco a la razón digo que amo a Soledad no a Julia cuya bondad persona humana no tiene no aspira mi amor a Irene que no es poca su beldad</p>	<p>Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón. Si obedezco a la razón, digo que amo a Soledad; no a Julia, cuya bondad persona humana no tiene. No aspira mi amor a Irene, que no es poca su beldad.</p>
Propuesta de interpretación y entonación del poema según los deseos de Julia	Propuesta de interpretación y entonación del poema según los deseos de Irene
<p>Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón. Si obedezco a la razón, digo que amo ¿a Soledad? ¡No! A Julia, cuya bondad persona humana no tiene. No aspira mi amor a Irene, que no es poca su beldad.</p>	<p>Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón Si obedezco a la razón, digo que amo ¿a Soledad? ¡No! ¿A Julia cuya bondad persona humana no tiene? ¡No! Aspira mi amor a Irene que no es poca su beldad.</p>

Tras el trabajo en pequeños grupos y la puesta en común en gran grupo del sentido y la entonación de cada versión, el profesor indicará que en realidad el poeta no amaba a ninguna y propondrá que todos los grupos puntúen, de nuevo, el poema y lo lean, después, con énfasis en la entonación significativa, de modo que la respuesta del poeta muestre que no ama a ninguna de las jóvenes.

**Propuesta de interpretación y entonación
del poema según los deseos del poeta**

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón
Si obedezco a la razón,
digo que amo ¿a Soledad?
¡No! ¿A Julia cuya bondad
persona humana no tiene?
¡No! ¿Aspira mi amor a Irene?
¡Que no! Es poca su beldad.

Anexo VI

Ficha de evaluación para el profesor

LA / EL ESTUDIANTE ES CAPAZ DE...	Sí	No	Parcialmente	Observaciones
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender correctamente la pronunciación de ciertos fonemas en español. - Focalizar la pronunciación en la sílaba tónica de cada palabra. - Acercar la entonación al ritmo prosódico del español. 				
... visualizar y comprender la realización de las oclusivas en español.				
... pronunciar correctamente las oclusivas bilabiales [p] [b] sin implosión exagerada ni expulsión final de aire.				
... visualizar y comprender la realización del fonema /s/ en español				
... pronunciar el sonido [s] sin hacerlo demasiado sibilante ni prolongado.				
... reconocer las sílabas tónicas del español.				
... pronunciar correctamente el acento léxico del español marcando las sílabas tónicas.				
... realizar una entonación clara y diferenciada entre frases afirmativas, interrogativas y exclamativas.				
...realizar una pronunciación significativa y cercana a la prosodia propia del español.				
Valoración del progreso:				

Anexo VII

Fichas de evaluación para el alumno
(coevaluación y autoevaluación)

Ficha de coevaluación

MI COMPAÑERO / A _____ ES CAPAZ DE...	¿Eso es checo?	Regular	Bien	Muy bien	¿Como un nativo!	Comentarios
...pronunciar la [p] y la [b] en español correctamente y sin expulsar aire.						
...pronunciar correctamente [t̪] [k] [b] [d̪] [g] en español.						
...pronunciar la [s] en español sin silbido ni alargada.						
...reconocer y pronunciar la sílaba tónica de cada palabra en español.						
...hablar con la entonación y las variedades tonales propias del español.						
Valoración del progreso:						

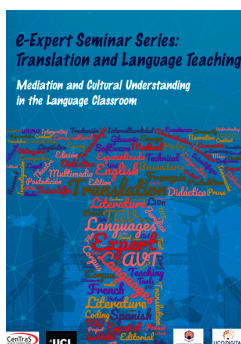
Ficha de autoevaluación

SOY CAPAZ DE...	Fatal	Regular	Bien	Muy bien	¿Como un nativo!	Comentarios
... pronunciar la [p] y la [b] en español correctamente y sin expulsar aire.						
... pronunciar correctamente [t̪] [k] [b] [d̪] [g] en español.						
... pronunciar la [s] en español sin silbido ni alargada.						
... reconocer y pronunciar la sílaba tónica de cada palabra en español.						
...hablar con la entonación y las variedades tonales propias del español.						
Valoración del progreso:						

Mediation and cultural understanding in the language classroom. e-Expert seminar series: Translation and Language Teaching 3

Marga Navarrete y Mazal Oaknín

Córdoba: UCO Press, Cordoba University Press, 2020, vid. 18pp., 192 mins. ISBN: 978-84-9927-538-3



Lydia Hayes
lydia.hayes.18@ucl.ac.uk

Lydia Hayes es lectora de ELE (expresión oral) en la University College London (UCL) y doctoranda en Traducción por la misma universidad. Ejerce asimismo como profesora de traducción (español\leftrightarrowinglés) en la University of Bristol.

Resumen

El libro que reseñamos versa sobre la mediación en el aula de lenguas extranjeras como competencia comunicativa. El libro electrónico nace de un congreso celebrado en la University College London (UCL) el 4 de diciembre de 2019, que constituyó la tercera edición de los denominados *e-Expert Seminar Series: Translation and Language Teaching*, una colaboración interuniversitaria entre la Universidad de Córdoba y UCL. Los capítulos están compuestos por vídeos de las presentaciones en PowerPoint de los ponentes, quienes narran el contenido y en ciertos capítulos aparecen en los vídeos. Además, figuran resúmenes escritos y biografías personales. El precio del libro electrónico supone un gasto accesible de tres euros a cambio de un recurso cuya valía es indudablemente mayor, lo que destaca la generosidad intelectual de las editoras.

Abstract

The book reviewed focuses on the topic of mediation as a communicative competence in the language (L2) classroom. The e-book was created following a conference held at University College London (UCL) on the 4th of December 2019, which was the third edition of the *e-Expert Seminar Series: Translation and Language Teaching*, a collaboration between UCL and Universidad de Córdoba. The chapters are composed of videos of the conference papers' PowerPoint presentations, which are narrated by the speakers who, in some chapters, also appear in videos. The presentations are accompanied by written abstracts and bionotes. The modest price of the e-book at €3 stands in stark contrast to the value of its contents, thereby highlighting the intellectual generosity of its editors.

Palabras clave

Competencia comunicativa, descriptores, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, mediación, plurilingüismo

Keywords

Communicative competence, linguistic descriptors, mediation, plurilingualism, The Common European Framework of Reference for Languages

Reseña

En 2018, el Consejo de Europa lanzó un volumen complementario al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, o CEFR según sus siglas en inglés) (Consejo de Europa 2001). Los objetivos de dicho volumen son los siguientes: aclarar las competencias pertenecientes a los ya existentes niveles lingüísticos propuestos por el MCER, además de introducir nuevos subniveles; proporcionar más información sobre las actividades lectivas que corresponden a la comprensión auditiva y lectora, así como a la comunicación en entornos digitales; y divulgar una serie de descriptores para aquellas áreas novedosas en las que, en su momento, no se había profundizado en el MCER. Las áreas en las que se centraron de forma especial son el plurilingüismo y la mediación. La atención que se ha prestado a estas dos áreas ha marcado un punto de inflexión en la aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (o *modern languages* en inglés). De ahí que hayan surgido debates e intercambios de ideas alrededor de las nuevas áreas de interés entre el profesorado de lenguas, ya que estas han repercutido en su plan de estudios.

Por consiguiente, el eje central del libro que reseñamos es la mediación en el aula de lenguas extranjeras en calidad de competencia comunicativa. El libro electrónico (*e-book*) es fruto de un congreso celebrado en la University College London (UCL, Reino Unido) el 4 de diciembre de 2019, que constituyó la tercera edición de los denominados *e-Expert Seminar Series: Translation and Language Teaching*, una colaboración interuniversitaria entre la Universidad de Córdoba (España) y UCL. El libro electrónico se divide en siete capítulos, compuestos a su vez por una introducción, cuatro ponencias, una mesa redonda y una conclusión. Es decir, se grabó a los interlocutores, quienes expusieron de forma presencial o a través de videoconferencia y pronunciaron sus discursos en español o inglés. Los capítulos están compuestos por vídeos de las presentaciones PowerPoint de los ponentes, quienes narran el contenido y en ciertos capítulos aparecen en los vídeos. Las intervenciones vienen acompañadas por resúmenes escritos y biografías personales. El precio del libro electrónico supone un gasto accesible de tres euros a cambio de un recurso cuya valía es, sin lugar a dudas, mucho mayor, lo que pone de relieve la generosidad intelectual de las editoras que pretenden difundir información e ideas acerca de la tal vez enigmática mediación, tanto a otros profesores como a estudiantes y a todos aquellos que se interesen por el tema.

La coeditora y profesora de UCL, Mazal Oaknín, abre el debate (en inglés) en el primer capítulo del libro, en el cual deja constancia del volumen complementario al MCER, haciendo a la vez hincapié en la práctica de la mediación. Oaknín aboga por la mediación en el aula de lenguas extranjeras, tanto entre estudiantes como entre profesores y estudiantes, y promueve esta práctica por su capacidad de fomentar la diversidad cultural y asimismo superar la brecha étnica que, en el contexto universitario londinense, resulta sumamente relevante dada la realidad de un estudiantado notablemente internacional. El debate sigue (en inglés) en el segundo capítulo con la

intervención de Sergio Portelli de L-Università ta' Malta (Malta), que versa sobre el crisol de culturas y lenguas por el que se caracteriza Malta. Las lenguas oficiales de este país son el maltés y el inglés, mientras que el italiano, tras haber sido históricamente otra lengua oficial del estado, suele ser la primera lengua extranjera hablada por los malteses. No obstante, en los últimos cinco años se ha experimentado una afluencia de inmigrantes procedentes de África y Oriente Medio, así como de Extremo Oriente. Estas personas ya arraigadas en el país, cuyo reducido territorio facilita los encuentros entre sus habitantes, han transformado el paisaje lingüístico del mismo. Este hecho se explica si tenemos en cuenta el estatus oficial del inglés en Malta, ya que suele utilizarse como idioma puente o de mediación en un país en el que un número importante de los inmigrantes no son angloparlantes. Por lo tanto, la administración pública requiere traductores y los juzgados y el sistema sanitario precisan traductores e intérpretes. Cabe destacar que el proyecto INTERACT, que ha investigado la traducción en situaciones de crisis, podría contribuir al caso maltés dado su multilingüismo y carácter no solo emergente sino también urgente. Portelli subraya además la necesidad de modificar el sistema educativo para que las brechas lingüísticas se concilien. Más allá del plano lingüístico, propone una serie de pautas para actividades que se pueden utilizar para aprender a mediar a través del desarrollo de la conciencia cultural propia (*cultural awareness*) y, a su vez, la competencia cultural, que habilitan la mediación.

En el tercer capítulo, Irene Macías de la University of Bath (Reino Unido), aborda (en inglés) cómo incorporar la mediación en el aula. Subraya la utilidad de la traducción como herramienta para desarrollar la comprensión cultural, pues los idiomas están integrados en su contexto cultural, lo cual exige procesos cognitivos de carácter superior al llevar a cabo actividades traductorales. Macías comparte los hallazgos de un cuestionario de menor escala que realizó con el fin de arrojar luz sobre las aproximaciones a la enseñanza y la evaluación de la comprensión cultural en las aulas de lenguas extranjeras de su universidad. Resulta llamativo el hecho de que los participantes no evalúan de forma expresa la comprensión o competencia cultural. Macías destaca que la evaluación de las competencias hace que estas cobren más importancia para los estudiantes. En el siguiente capítulo, Giuseppe Trovato de la Università Ca' Foscari Venezia (Italia), profundiza (en español) en las diversas dimensiones de la mediación. Esboza las subcompetencias que integran la competencia mediadora y proporciona una serie de actividades lectivas que sirven para trabajarlas. Cabe destacar que este ponente se detiene en explorar la terminología perteneciente a la mediación, por lo que sus aclaraciones acerca de estos determinados conceptos podrían interesar a aquellos que aún desconocen el concepto de la mediación y el papel que pretende desempeñar en el aula de lenguas extranjeras.

En el quinto capítulo, Adolfo Sánchez Cuadrado de la Universidad de Granada (España) coge el relevo y sigue el debate en español. En esta charla se presta atención a las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de España, un caso peculiar de centros de educación reglada pero no obligatoria, financiados con fondos públicos. El expositor hace especial hincapié en la evaluación de la competencia mediadora, según el Real Decreto 1041/2017 del Boletín Oficial del Estado (BOE) por el que se incorporó la mediación en la enseñanza de las EOI. Describe los ejercicios enfocados en la mediación que se suelen trabajar en las EOI y explica que la coincidencia de las rúbricas de la producción y comprensión con la mediación complica la evaluación de esta última. También habla de otros retos como el de la pluralidad de lenguas nativas (L1) que pueda tener el estudiantado. Recurre al caso de Grecia, país pionero en la introducción de la mediación dentro del marco de la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. En el sexto capítulo, Sánchez Cuadrado sigue el debate (en inglés) en una mesa redonda

acompañado de Susana Lorenzo-Zamorano de la University of Manchester (Reino Unido), Marga Navarrete de UCL y el también ponente Giuseppe Trovato. Los interlocutores observan que las nuevas áreas del MCER, a saber, la mediación y el plurilingüismo, han sacado a los idiomas de sus sistemas independientes para acercarlos más a las demás lenguas, en un sistema global que refleja la realidad de un mundo multilingüe y un pueblo plurilingüe que se concilia a través de la mediación. Además, subrayan el hecho de que los hablantes de lenguas extranjeras se convierten en sujetos activos a través de la mediación, por lo que su competencia mediadora ha de quedar reflejada en los programas de estudios de las instituciones que se dedican a la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. Los participantes reparan en los descriptores del volumen complementario al MCER y plantean la incorporación de la mediación en el aula a partir de estos.

En el capítulo de clausura, la coeditora Marga Navarrete hace una recopilación (en inglés) de las intervenciones y desprende conclusiones que ponen de relieve el papel que deben asumir los docentes en su colaboración con los órganos reguladores competentes para que la mediación se recoja adecuadamente en los programas de estudios. A modo de conclusión, quisiéramos recomendar el libro electrónico del que venimos hablando en la presente reseña a la luz de su exhaustivo debate sobre la mediación, llevado a cabo por un colectivo de expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Consideramos que tanto las reflexiones académicas como las recomendaciones didácticas acerca de este tema y de la competencia de la mediación constituyen una aportación oportuna, provechosa e intelectualmente interesante para la comunidad docente.

Español Moderno (Vol.1)

Yansheng Dong y Jian Liu

Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, 2014,
pp.1-289, ISBN 978-7-5135-4475-7

Shumin Ma

Doctoranda. Universidad de Salamanca



Shumin Ma es actualmente doctoranda en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Normal de Shandong (China), máster en Lengua Española y Lingüística por la Universidad de Oviedo. Su tesis estudia el análisis de errores de las redacciones realizadas por los universitarios chinos. Ha trabajado previamente como profesora de español en la Universidad de Estudios Extranjeros en Hebei (China)

Resumen

Presentamos en esta reseña el manual didáctico de español más usado en las universidades en China, *Español Moderno (Vol.1)*. Normalmente se mantiene una fuerte relación entre materiales y métodos de enseñanza, los métodos que se aplican en el manual influyen en los profesores. A diferencia de la enseñanza de español como lengua extranjera en los países europeos, en China predomina la metodología tradicional. En este sentido, los manuales desempeñan un papel de mucha importancia, de modo que es conveniente hacer un análisis de este manual; en concreto, vamos a observar la estructura y los métodos usados.

Abstract

The paper introduces the most widely used Spanish handbook in the Chinese Universities: *Modern Spanish (Vol. 1)*. There is a strong relationship between materials and teaching methods. Teachers have been dominantly affected by the methods used in their handbook. Traditional teaching method always become the main method in Chinese class, which is different from other teaching of Spanish in European countries. In this sense, the material plays a very important role in class. That's why we should give a detailed analysis for *Modern Spanish (Vol. 1)*. In particular, we will investigate the structure of this manual, as well as the methods used in this handbook.

Palabras clave

Manuales ELE, metodología, didáctica

Keywords

Manual, methodology, didactics

Reseña

Los manuales didácticos utilizados en China se dividen en aquellos designados oficialmente por la Coordinación Nacional de Español de China y los determinados por los propios profesores. Por eso en distintas universidades pueden tener varias asignaturas obligatorias y optativas en común usando los materiales oficiales de español, aunque se nombren de diferentes formas.

En la última década, con el desarrollo de la enseñanza de español en China y la ayuda del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, los departamentos de español disponen de algunos libros editados en España. Sin embargo, los profesores nacionales prefieren utilizar materiales oficiales cuyos autores en su mayoría son chinos, y los de España se emplean como manuales auxiliares.

La razón por la que el profesorado sigue usándolos es que las explicaciones son en chino, por lo cual resulta fácil de entender para los estudiantes de nivel cero. Por otro lado, los profesores locales los conocen y manejan perfectamente, ya que los utilizaron también cuando cursaron el grado. La mayoría de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras autorizados en el mercado de las editoriales chinas se centran en conocimientos lingüísticos y vocablos. Por el contrario, a los profesores foráneos les gusta usar los manuales editados en España, debido a que siguen métodos nuevos, como por ejemplo el comunicativo.

Entre estos manuales, hay que mencionar *Español Moderno*, que es el más popular y usado en la licenciatura de Filología Hispánica en las universidades chinas, cuyos autores son Dong y Liu. La doctora Wen (2017: 79) en su tesis también afirma que *Español Moderno* es “el único manual que circula en las cerreras universitarias de Filología Hispánica”. Es conveniente explicar que en esta reseña observaremos la edición revisada de este manual.

A continuación, vamos a ver el primer tomo a partir de los siguientes aspectos: estructura del manual didáctico y métodos de enseñanza.

El primer tomo de este libro de texto se aplica a la asignatura llamada normalmente *Lectura Intensiva*, del primer semestre del primer curso de grado, cuyos estudiantes casi son de nivel inicial de español. En el primer año suelen destinar mucho tiempo a esta disciplina. Como ejemplo, según el plan de estudios de la Universidad Normal de Shandong, el curso denominado *Español Comprensivo* (antes era *Lectura Intensiva*) representa dos tercios del total de horas de las asignaturas propias de la carrera de Filología Hispánica.

En concreto, el tomo 1 consta de 306 páginas divididas en 16 unidades, más un glosario al final del libro, y cada unidad está formada por varias partes semejantes. De hecho, son lecciones en las que predomina la gramática y está enfocado a la memorización y la repetición de contenidos. Tal como se ha mencionado anteriormente, este volumen es para alumnos de conocimiento cero de español, por lo tanto, en las primeras 8 lecciones se incluye una parte de fonética, y a partir de la unidad 10 se sustituye dicha parte por ejemplos con algunos vocablos usuales en la vida cotidiana. Además, se adjunta un audio mp3 como material complementario, en el que aparecen textos, vocabulario, fonética y ejercicios.

— Comienza con dos textos introductorios relacionados con el tema de cada unidad. El primero suele ser un diálogo y el segundo puede ser un texto descriptivo o un diálogo.

Figura 3-1: Textos



Javier
Enrique
Camarero

TEXTOS 课文

5-1
I. Te invito a cenar

Javier: Buenas noches, Enrique. ¿Adónde vas con tanta prisa?
Enrique: Voy a comprar algo y temo llegar tarde a la tienda. Cierra a esta hora.
Javier: ¿Puedes hacerlo mañana? Hoy es mi cumpleaños. Quiero invitarte a cenar.
Enrique: ¡Felicitaciones!
Javier: Muchas gracias. Me alegra celebrar mis dieciocho años con un amigo. Y tú, ¿cuántos años tienes?

Fuente: *Español Moderno (Vol.1)* (2014: 66)

Hay que afirmar que, por lo general, los textos del libro son interesantes porque son de situaciones muy típicas, es decir, reflejan el uso real de la lengua y se abordan aspectos vinculadas a la vida cotidiana. Además, tal como escriben sus autores en el prólogo de este manual, han abandonado expresiones que casi no usan los nativos de español, tales como “*esto es una mesa*”.

Conviene indicar que nos damos cuenta de que avanza rápido este libro para llegar al nivel A2 o B1. Con esto queremos decir que algunas oraciones no son adecuadas para estudiantes de nivel umbral. Como ejemplo de esta afirmación mostramos los siguientes enunciados que, no olvidemos, deben ser aprendidos por alumnos que llevan apenas unas semanas estudiando una lengua nueva y lejana lingüísticamente de su lengua materna.

Unidad 2: *¿Me preguntas quién es nuestro profesor?
¿cómo son ellos?*

Unidad 4: *¿Estamos contentos con nuestra vida estudiantil? Aunque terminamos la jornada muy cansados, yo digo que sí.*

Otro fenómeno llamativo consiste en la carencia de conectores. Se trata de la influencia del chino, porque esta lengua se caracteriza por el entendimiento táctico y no se usan tantos conectores como el español. Vamos a ver algunas oraciones adaptadas en este libro:

Unidad 2: *Víctor, Pablo y Pilar son latinoamericanos. Yo soy china. Los cuatro somos amigos. Ahora estamos en Alemania. Somos estudiantes. Estudiamos alemán.*

Unidad 3: *El padre de Juan es médico. Trabaja en un hospital. Su madre es profesora. Enseña inglés en un colegio.*

Unidad 12: *Si alguna de ellas se acerca demasiado no griten ni la amenacen. Nuestro personal sabe cómo protegerlos.*

De acuerdo con Santos Rovira (2001: 71):

En vez de unirse diversas oraciones utilizando los conectores de una lengua tan rica como la española, se conectan mediante signos de puntuación, esto es un fallo que no debería producirse en un libro que está destinado a ser la base de unos futuros licenciados en Filología Hispánica.

Exceptuando lo que hemos presentado, encontramos pocos fallos a lo largo de sus extensas 306 páginas. A continuación ofrecemos, a modo de ejemplo, algunas oraciones citadas de este manual y los subrayamos.

Unidad 3: *Juan estudia bachillerato (la secundaria).
Estoy todavía en el bachillerato.*

Unidad 4: *¡Qué alegría de volverte a ver!
Repaso las lecciones estudiadas y me preparo para las nuevas.*

Unidad 7: *¡Qué casualidad! Hablamos de Internet y justo me traen los libros que acabo de encargar por este medio. ¿Puede esperarme un rato? Voy a pagar el servicio.
Todo eso lo puedes adquirir con solo teclear el ordenador (computadora).*

Unidad 9: *Al salir del ascensor, tomen a la derecha y avancen unos metros por el pasillo.*

- En virtud de los textos anteriores se da un bloque de léxico en cada lección y, en ocasiones, se añaden vocablos adicionales. Detrás de estas palabras se da la correspondiente abreviatura de la categoría de ellas y la traducción al chino de cada una. Eso ayuda a los alumnos de nivel básico a ampliar el léxico. El autor Hidalgo (2019: 237) señala que “el manual no prefija unos contenidos léxicos, pero sí establece una serie de funciones comunicativas que dan ciertos indicios del léxico incorporado, aunque no proporciona actividades específicas para trabajar dichas funciones.” No obstante, dichos vocablos se colocan solo en función de su orden de aparición en los textos. Los estudiantes deben memorizar todo esto (la escritura, la interpretación en chino, su categoría gramatical) aparecido en la lista sin reflexionar ni practicar en la comunicación.

Figura 3-2 y figura 3-3: Vocabulario y palabras adicionales

3-3 词汇表 VOCABULARIO			
casa	f.	家, 房子	
Juan		胡安 (男子名)	
habitación	f.	房间	
Lima		利马	
Perú		秘鲁	
familia	f.	家庭	
vivir	intr.	住, 生活	
padre	m.	父亲	
médico, ca	m./f.	医生	
hospital	m.	医院	
bachillerato	m.	高中	
secundaria	f.	中学	
levantarse	prml.	起床	
temprano	adv.	早	
bañarse	prml.	洗澡	
cepillarse	prml.	刷牙	
diente	m.	牙	
peinarse	prml.	梳头	
después de	loc.adv.	在……之后	
desayunar	intr.	吃早饭	
primero	adv.	首先	
llevar	tr.	送去, 带去	

补充词汇 PALABRAS ADICIONALES					
cinco	num.	五	seis	num.	六
hijo, ja	m./f.	儿子, 女儿	sobrino, na	m./f.	外甥, 侄子; 外甥女, 侄女
primo, ma	m./f.	(堂、表) 兄弟姐妹	tío, a	m./f.	伯、叔、舅; 姑、姨、婶

Fuente: *Español Moderno (Vol.1)* (2014: 35-36)

Esta manera de presentar el vocabulario puede producir a veces confusiones. Existen casos en los que dos o más lexemas españoles que pertenecen a un mismo campo semántico y que no son intercambiables en algunos textos tienen una misma traducción al chino, por eso, algunos alumnos usan uno u otro indistintamente porque desconocen los textos en los que se usa cada lexema.

- A continuación, se ofrece una parte de fonética (hasta la lección 8) en la que explican la articulación de cada letra del alfabeto español a través de dibujos, así como la explicación en chino y ejercicios de pronunciación de las diferentes letras y fonemas.

Figura 3-4: Fonética

3-4 语音 FONÉTICA

一、音素

1 z, c 的发音

	字母	名称	音标
	Z z	zeta	[θ]
	C c	ce	[θ]

[θ] 是舌尖齿间摩擦清辅音。z 在 a, o 和 u 之前；c 在 e, i 之前都发这个音。发音时，舌尖从上下门齿之间微微伸出，让气流通过。声带不振动。

在西班牙南部和拉丁美洲的西班牙语国家，这个音已经被舌尖齿背摩擦清辅音 [s] 代替。

z	<table border="0"> <tr><td>↙</td><td>a</td></tr> <tr><td>→</td><td>o</td></tr> <tr><td>↘</td><td>u</td></tr> </table>	↙	a	→	o	↘	u	c	<table border="0"> <tr><td>↙</td><td>e</td></tr> <tr><td>→</td><td>i</td></tr> </table>	↙	e	→	i
↙	a												
→	o												
↘	u												
↙	e												
→	i												

练习: za, ce, ci, zo, zu

taza, zapato, cena, peces, cine, cocina, zona, poco, zumo, zumba

Fuente: *Español Moderno I* (2014: 36)

Los dibujos y ejercicios de la articulación de las letras en español facilitan la adquisición de la fonética española. Pero nos parece que sería mejor que los profesores también adaptaran videos vinculados a la articulación de las letras en español en las aulas

— Después de la fonética, se explica la gramática y se ofrecen muchos ejemplos, así como cuadros y tablas para ilustrar reglas anteriores.

Figura 3-5: Gramática

语法 GRAMÁTICA

一. 形容词的性、数及其与名词的性、数一致关系 (Género y número del adjetivo y la concordancia de sustantivos y adjetivos en género y número)

1 形容词有阳性和阴性的变化。作为名词的修饰语，它必须与名词保持阴阳性的一致。

1) 以“o”结尾的形容词在修饰阳性名词时，词尾保持不变。在修饰阴性名词时，词尾变为“a”。

名词词性	形容词词尾	例句
阳性	o → o	Mucho gusto. Tengo un amigo peruano.
阴性	o → a	Vive ahí toda su familia. Tomás vive en una casa pequeña(小).

2) 以“e”结尾的形容词没有词尾变化。

名词词性	形容词词尾	例句
阳性	-e	Estudiamos en un instituto muy grande. ¿Es su colegio grande?
阴性	-e	Estudia en una universidad grande. Tomás vive en una casa grande.

Fuente: *Español Moderno (Vol.1)* (2014: 39)

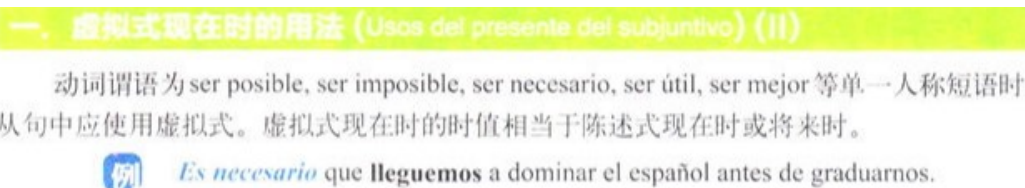
En comparación con la primera edición de este manual, los autores han modificado el contenido gramatical en la edición revisada. En concreto, en las primeras clases explican principalmente el presente del indicativo de verbos regulares y verbos irregulares y sus usos (lección 1-8). Al mismo tiempo, se incluyen la concordancia entre el adjetivo y el nombre, las oraciones subordinadas de tiempo y de causa, así como el pronombre personal en acusativo y el pronombre personal en dativo. A partir de la unidad 9, introducen el imperativo afirmativo (lección 9 y 10) y el imperativo negativo (lección 11 y 12). Además, en estas unidades se ilustran oraciones subordinadas adverbiales condicionales, oraciones subordinadas sustantivas y oraciones de relativo. En las ultimas lecciones, se introduce el presente del subjuntivo; concretamente, se muestra la conjugación de verbos regulares y verbos irregulares y sus usos (lección 13-16), así como algunas preposiciones, la oración impersonal y la oración pasiva refleja.

La gramática de la versión actual también avanza demasiado rápido. Eliminaron el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo que se incluían en la primera

edición y añadieron el presente de subjuntivo. Pero el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) recomienda que para los estudiantes del nivel A1 - A2 se impartan 4 tiempos verbales del modo indicativo (el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto), mientras que el presente del subjuntivo se expliquen en el nivel B1- B2.

Por lo demás, encontramos algunas explicaciones que pueden producir malentendidos o confusión, como por ejemplo:

Figura 3-6: Explicación inadecuada de la gramática



Fuente: *Español Moderno (Vol.1)* (2014: 248)

Traducción de la autora: Cuando el predicado verbal constituye una frase unipersonal, como por ejemplo *ser posible, ser imposible, ser necesario, ser útil, ser mejor*, en la oración subordinada hay que usar el subjuntivo. El valor temporal del presente de subjuntivo equivale al presente o futuro de indicativo.

Como en chino no existe el subjuntivo, para los estudiantes chinos la elección entre el indicativo y el subjuntivo es un verdadero rompecabezas. Por eso, se limitan a memorizar todas las reglas para dominar los usos del subjuntivo en español. En el ejemplo propuesto, algunos alumnos pueden opinar que se usa el subjuntivo en las oraciones de la estructura *ser + adj. + que*.

— A continuación, es conveniente mencionar la ortografía y el conocimiento sociocultural. Solo en las primeras dos lecciones se incluye una parte de ortografía muy reducida y breve. A veces, aparecen las normas ortográficas en la parte de fonética. Tanto los profesores como los alumnos dedican poco tiempo a la enseñanza-aprendizaje de la ortografía española. En este contexto, creemos que las explicaciones de ortografía en este manual no son suficientes para que los estudiantes tengan un conocimiento completo para redactar.

Además, querríamos afirmar el hecho de que en esta versión reeditada se complementa con una parte de conocimiento sociocultural del mundo hispano en la que se presenta la comida, fiesta, cultura, arte, conocimiento lingüístico, etc. De acuerdo con Moreno (2000), la enseñanza de las lenguas no puede llevarse a cabo sin considerar las comunidades y los entornos socioculturales concretos. Así que conocer la sociedad y la cultura del mundo hispano es importante.

— La última parte consta de ejercicios y actividades (entre 12-15) que casi ocupan la mitad de las páginas de cada unidad. Al observar todas las lecciones, podemos comprobar que los ejercicios y actividades son de semejante organización estructural. En comparación con la primera edición, es innegable que se han añadido algunos ejercicios orales y de audición con un enfoque comunicativo, aunque la mayoría de ellos siguen concentrándose en la práctica del conocimiento gramatical: rellenar los

huecos, traducir del chino al español, conjugar los verbos dados, formar oraciones o contestar preguntas según el patrón, memorizar textos, etc.

En conclusión, este manual generalmente es válido y adecuado para la enseñanza-aprendizaje de español en China. En la edición revisada, los autores mezclan el método tradicional y el comunicativo. Es decir, por un lado, este manual se fundamenta en los libros de texto y está centrado en la gramática, la comprensión lectora y la traducción; por otro lado, también se aplica el método comunicativo en el diseño de textos y algunos ejercicios. A su vez, se incluyen vocablos, frases y oraciones que se usan con frecuencia en la vida cotidiana. Además, los autores redactan este manual basándose en las características contrastivas entre el chino y el español. En las explicaciones, los autores indican diferencias y similitudes entre el chino y el español con el fin de que los estudiantes comprendan fácilmente y eviten los errores por la transferencia de su lengua inicial y por la laguna del correspondiente conocimiento en la lengua terminal.

Referencias bibliográficas

- ANGLADA ESCUDÉ, M. y ZHANG, X. X., 2012. El método Español Moderno (vol.1): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE*, nº6, ISSN 2076-5533. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf> [26 oct. 2019]
- DONG, Y. S. y LIU, J., 2014. *Español Moderno (Vol. I)*. Beijing, Editorial Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.
- HIDALGO GALLARDO, M. 2019. El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno I* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, Nº25, ISSN 1887-3731. Disponible en <<https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/2915/2438>> [12 sep. 2020]
- Instituto Cervantes, 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm> [27 nov. 2019]
- LU, J. S., 2015. “Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China”, en Yuko, Morimoto, M.^a Victoria, P. Lucero y Rocío S., Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el mundo*, Navarra, Copysan, pp. 63-76.
- SÁNCHEZ, A., 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques*, Madrid, SGEL.
- SANTOS ROVIRA, J. M., 2011. *La enseñanza de español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo, Axac.
- WEN, H., 2017. *La enseñanza de colocaciones a alumnos sinohablantes: un acercamiento al Español Moderno 1, 2, 3*. Sevilla: Tesis doctoral.
- YANG, T. D., 2013. Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE*, nº8. ISSN 2076-5533. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf> [30 nov. 2019]



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



ACCIÓN
EDUCATIVA
EXTERIOR