

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

N° 11 – Mayo 2009

Número especial

*La Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera en Quebec*
Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)

Editores del número especial

Enrique Pato
Luis Ochoa
Javier Lloro

© 2009, Section d'Études hispaniques.
Université de Montréal y CEDELEQ III

ISSN 1913-0473

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

CONTENIDO

* Presentación de los editores.....	5
1. La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica Daniel Cassany.....	7
2. El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE Elena Pitkowski y Javier Vásquez.....	31
3. Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en ELE Beatriz Granda.....	53
4. El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: En torno a la noción de <i>homóglota</i> Christian Rivera Viedma.....	71
5. Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE Pedro Navarro Serrano.....	83
6. Descomplicando la gramática: Atención a la forma y al significado Pedro Navarro Serrano.....	95
7. ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? Rosa Esther Delgadillo Macías.....	107
8. Cambio de código multilingüe: Un análisis descriptivo de las comunicaciones por Internet en un contexto de enseñanza de EL2 Marie-Christine Polizzi, Lauren Nakhoul y Deliabridget Martinez.....	121

9. Estrategias motivacionales en el aula de ELE	
Catherine Huneault.....	145
10. La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección	
Enrique Pato y Luisa Molinié.....	167
11. Cómo trabajar con textos literarios en las clases de ELE	
Dolores Iriarte.....	187
12. Dos tareas para la enseñanza de la cultura en la clase de ELE	
Rosario Coca.....	207
Programa del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008).....	237

Presentación

El *Tercer Coloquio sobre la Enseñanza del Español, Lengua Extranjera, en Quebec* (CEDELEQ III) se celebró en la Universidad Concordia del 1 al 3 de mayo de 2008. Organizado por el Centro de Recursos del Español (CRE), la Université de Montréal, HEC-Montréal, Concordia University, la Université du Québec à Montréal (UQAM), la Asociación de profesores de español de la provincia de Quebec (APEQ), el Ministerio de Educación y Ciencia de España y España Acción Cultural Exterior, contó, además, con la colaboración de los Consulados Generales de España y de Venezuela en Montreal y de las editoriales Anaya, Edelsa, Difusión, SGEL, Edinumen, Grupo SM, Nelson Education y Miraflores. Durante esos tres días se presentaron 3 sesiones plenarias y 32 talleres, y el número de profesores de español y de alumnos universitarios inscritos al coloquio superó los 170.

El CEDELEQ es un coloquio único en su especie en Canadá y tiene como principal objetivo reunir a docentes e investigadores en un foro de discusión en el que se profundice sobre el proceso de adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera y su repercusión en el aula, se reflexione sobre aspectos socioculturales de la enseñanza del español y se estudie el contexto concreto de la lengua española en la provincia de Quebec.

Estos *Proceedings*, titulados *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec (CEDELEQ III)*, recogen 12 de los trabajos presentados en el coloquio, 10 talleres y 2 plenarias, y han sido editados por Enrique Pato, con la colaboración de Luis Ochoa y Javier Lloro, tras previa revisión por pares y gracias a los fondos del *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)/ Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC)*.

El contenido temático de los trabajos que presentamos es de diversa índole. En el primero de los artículos, Daniel Cassany hace un repaso y balance de los principios teóricos, los propósitos didácticos y las propuestas metodológicas del “aprendizaje cooperativo”, aplicado a la enseñanza de ELE, y nos ofrece una demostración práctica de dicha propuesta con una microrredacción cooperativa. En el segundo trabajo, a cargo de Elena Pitkowski y Javier Vásquez, se realiza un acercamiento a los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la clase de ELE. Beatriz Granda, en el tercer trabajo, ofrece una tipología de textos y ejercicios para la enseñanza del tiempo pasado (pretérito y copretérito) y la configuración de la estructura narrativa en la clase de ELE. En el cuarto artículo, Christian Rivera lleva a cabo un repaso de la noción de *homóglota* y sus

consecuencias didácticas en la enseñanza de ELE, adoptando para ello el enfoque etnopragmático. Pedro Navarro, en el quinto trabajo, acota el concepto de 'cultura' y nos recuerda la necesidad de integrar los contenidos culturales en el aula de ELE. En el sexto trabajo, el mismo autor resume el tratamiento que ha tenido la enseñanza de la Gramática en la clase de lenguas extranjeras, así como unas aplicaciones posibles para "mezclar con éxito la forma y el significado". En el séptimo artículo, Rosa Esther Delgadillo Macías trata los aspectos involucrados en la selección de materiales didácticos y las actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje. Marie-Christine Polizzi, Lauren Nakhoul y Deliabridget Martinez presentan, en el octavo trabajo, un estudio sobre el cambio de código multilingüe en hablantes nativos de inglés, a través de sus producciones escritas por Internet. En el noveno artículo, Catherine Huneault estudia las motivaciones y las representaciones de los estudiantes de ELE en Quebec, y propone algunas estrategias motivacionales intrínsecas para potenciar la apreciación afectiva del español. El décimo trabajo, de Enrique Pato y Luisa Molinié, resume los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la pronunciación en ELE y da a conocer las dificultades concretas que encuentran los estudiantes francófonos a la hora de pronunciar el español. En el artículo undécimo, de Dolores Iriarte, encontramos un método práctico para trabajar los textos literarios, con especial atención a los textos poéticos, con el objetivo de rebajar el protagonismo que el vocabulario siempre adquiere en la didáctica de la literatura. Por último, Rosario Coca ofrece dos tareas novedosas y concretas para introducir aspectos culturales en la clase de ELE para alumnos de nivel intermedio (B1 y B2).

El material aquí expuesto, por tanto, tiene como fin dar a conocer parte de las intervenciones que se presentaron en el CEDELEQ III con un doble objetivo divulgativo y educativo.¹

Montreal, mayo de 2009
Los editores

¹ Los editores no se hacen responsables directos de los contenidos de los trabajos, ni de las opiniones de los autores, perteneciendo ambos al ámbito ético y a la libertad de expresión de los mismos, responsables últimos de sus contribuciones científicas. Por cuestiones de edición ha sido necesario modificar ligeramente la presentación de algunos de los trabajos, sobre todo en lo que respecta a las imágenes con derechos de autor y ciertas tablas.

La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica

Daniel Cassany²
Universitat Pompeu Fabra

Introducción. El enfoque cooperativo. Nombre, orígenes y autores. Propósitos. Equipos de aprendizaje. La formación de equipos. La cooperación. Materiales y recursos. Gestión de los equipos. Una demostración detallada. Epílogo

Resumen

La primera parte de este artículo resume los principios teóricos, los propósitos didácticos y las propuestas metodológicas más relevantes de lo que más comúnmente se denomina “Aprendizaje cooperativo” (*Cooperative Learning*), adaptado al contexto de la enseñanza de ELE. Se basa en un texto previo monográfico (Cassany 2004), que para esta ocasión he resumido, revisado y actualizado.

La segunda parte constituye una demostración práctica de esta propuesta didáctica, adaptada a las destrezas de comprensión y producción escrita para un nivel medio o avanzado de español como segunda lengua. La tarea que se plantea, la microrredacción, forma parte de una publicación anterior (Cassany 2005: 65-68) pero aquí se utiliza con otras finalidades, destacando los aspectos cooperativos de la tarea, que coinciden con los principios expuestos en la primera parte. En el epílogo final, reflexionaré de modo más personal sobre las aportaciones que hace el Aprendizaje Cooperativo a la enseñanza de idiomas y, en concreto, al ámbito de ELE.

Résumé

La première partie de cet article résume les principes théoriques, les objectifs didactiques et les propositions méthodologiques les plus pertinentes de ce qu'on appelle communément “l'Apprentissage coopératif” (*Cooperative Learning*), adapté au contexte de l'enseignement de ELE. L'article s'appuie sur un texte monographique antérieur (Cassany 2004), résumé, révisé et mis à jour pour l'occasion.

² Correo electrónico: daniel.cassany@upf.edu

Web personal: www.upf.es/pdi/df/daniel_cassany

Grupo de investigación sobre Literacidad crítica:

www.upf.edu/df/recerca/grups/rael/LC/index.html

Blog en catalán sobre TIC y aprendizaje: www.emigrantdigital.blogspot.com

Blog en español sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas:

<http://exploradorl2.blogspot.com>

La deuxième partie est une démonstration pratique de cette proposition didactique, adaptée aux habiletés de compréhension et de production écrite pour un niveau intermédiaire ou avancé de l'espagnol comme langue seconde. La tâche proposée, la micro-rédaction, fait partie d'une publication antérieure (Cassany 2005: 65-68), elle est toutefois utilisée ici à d'autres fins: faire ressortir la concordance entre les aspects coopératifs de celle-ci avec les principes énoncés dans la première partie. L'épilogue final, quant à lui, apporte une réflexion plus personnelle au sujet de la contribution de "l'Apprentissage coopératif" dans l'enseignement des langues, et plus particulièrement dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

1. Introducción

A petición de los editores y organizadores del coloquio, este escrito recoge de modo bastante fidedigno mis dos intervenciones en el CEDELEQ III: la conferencia inaugural titulada "El enfoque cooperativo en la enseñanza de ELE" y el taller "Prácticas cooperativas de escritura en el aula". En otros lugares he publicado por separado el núcleo de la conferencia y del taller, pero nunca antes había tenido la oportunidad de relacionar ambos materiales, de actualizarlos y de ofrecer un texto como este, más resumido y completo, teórico y práctico, sobre el enfoque cooperativo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE a partir de ahora). Por todo ello, creo que el texto merece un interés nuevo, pese a aprovechar publicaciones anteriores. En definitiva, estaré contento si los participantes en el CEDELEQ III pueden encontrar en estas líneas los ecos de la voz y de la tarea desarrollada en aquella ocasión; si los nuevos lectores, los que no asistieron al evento, encuentran aquí una orientación sucinta sobre esta propuesta didáctica, cada día más difundida y famosa, y, en definitiva, si unos y otros hallan en estas páginas algunas ideas o reflexiones novedosas para mejorar su día a día en el aula.

2. El enfoque cooperativo. Nombre, orígenes y autores

El nombre más generalizado de esta propuesta es *Cooperative Learning* (CL), *aprendizaje cooperativo* (AC en adelante) en español, aunque encontremos otras denominaciones como *Team Learning* (aprendizaje en equipo), *Group Investigation* (grupo de investigación), *jigsaw* (rompecabezas o puzzle) o *TAI* (*team assisted individualization*), que suelen referirse a métodos cooperativos y humanistas más específicos, desarrollados por un autor o pensados para un contexto específico. Algunos de los autores de referencia son, entre otros, Johnson y Johnson (1987, 1989 y 1994 con Holubec), creadores de *The Cooperative Learning Center* (University of

Minnesota); Slavin (1990, 1985 con otros autores) o Kagan (1985), autor de un completo manual práctico de AC, con quince ediciones y más de un millón y medio de ejemplares vendidos. Más recientemente, cabe destacar McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings (2006).

En España, Barnett (1995) publicó uno de los primeros artículos, aunque existan referencias previas sobre la fundamentación de la cooperación (Rué 1991, 1994) o los recursos prácticos del trabajo en equipo (Pallarés 1990), que coincide muy curiosamente con las propuestas de los autores norteamericanos citados, aunque nunca se mencionen en la bibliografía. También es posible encontrar aquí y allá diversidad de técnicas o recursos orientados hacia la cooperación o el trabajo en equipo, aunque carezcan de la filosofía global y del marco teórico que voy a exponer aquí: Vayone (1976), Arnaiz (1989), Fabra (1994) o el manual de gestión del aula de Gower y Walter (1983). En el ámbito de ELE, también empiezan a desarrollarse trabajos de aplicación como los de Urbano Lira (2002, 2004), Elena Landone (2004) y Marcos Sagredo (2006). Finalmente, a raíz de una visita de los Johnson a Barcelona en febrero de 2000, se creó el *Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo* (GIAC), cuyas actividades se mencionan en la web. También podemos encontrar otras publicaciones en español que aportan ideas y recursos, aunque provengan de otros ámbitos o niveles educativos, como la enseñanza de idiomas (Trujillo 2002) y la educación general (Úriz 1999, Ferreiro Gravié 2003).

El AC clava sus raíces en la historia de Occidente. La Biblia, los retóricos romanos o algunos pedagogos del siglo XVI ya mencionan el beneficio de enseñar a otros para aprender (*Qui Docet Discet*, dijo Séneca) o del aprendizaje por parejas o entre iguales. A finales del siglo XVIII Joseph Lancaster y Andrew Bell usaron la idea de los grupos cooperativos para aprender en Inglaterra. Este planteamiento se trasladó a EEUU, donde Francis Parker y John Dewey (precursor o inspirador del *Project Work* o el trabajo por tareas) desarrollaron y aplicaron sus ideas en sus conocidos proyectos pedagógicos. La propuesta empieza a popularizarse en EEUU a partir de 1920. El AC recoge las investigaciones de principios de siglo sobre creatividad, sinergia (usar las ideas de los compañeros para mejorar las propias), *brainstorming* o torbellino de ideas, etc., además de principios de la psicología humanista sobre el trabajo en equipo o la motivación para aprender (Rogers 1961). Por esta razón el AC presenta similitudes con métodos específicos de aprendizaje de L2 como CLL (*community language learning*) o con diferentes enfoques humanistas (aprender una lengua como proyección de la propia personalidad en otra cultura, énfasis en la personalidad del aprendiz, en el desarrollo de vínculos estrechos con los colegas del aula, etc.). Cabe resaltar que el AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en

el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales), la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con sus compañeros, los mejores reciben premios), la búsqueda de objetividad (con tests de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación normativa con relación a estándares), etc. En este sistema, el aprendiz no tiene que escribir, razonar, pensar o discutir; sólo memoriza, marca crucecitas en los tests y supera cada nivel, de modo que es posible completar un ciclo educativo sin haber tenido que desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico.

El AC también se planteó influir positivamente sobre el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presenta un aula con aprendices de etnias, lenguas, religiones y culturas diversas, situación habitual en EEUU. Las técnicas de AC debían fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos o árabes dentro del aula, para favorecer así su conocimiento intercultural y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje. Ya podemos avanzar que la investigación al respecto (unos 600 estudios empíricos) demuestra que el AC obtiene mejores resultados en el segundo aspecto: con AC todos los aprendices mejoran sus resultados académicos, desarrollan relaciones más comprometidas con sus compañeros (de diferente etnia o cultura) y muestran más salud psicológica y autoestima, pero, por otra parte, no se produce la ansiada integración de los colectivos fuera del aula.

Actualmente el AC se utiliza entre 13-16 años (EEUU: *Junior High School, High School*), que equivale a la secundaria española, pero existen algunas aplicaciones para primaria, universidad e incluso para la enseñanza no reglada. Se trata de una propuesta general para cualquier tipo de contenido o asignatura (sociales, naturales, ciencias, matemáticas, etc.); en el ámbito lingüístico existen propuestas para el aprendizaje de la lengua y la literatura como L1 (Stahl 1995) o para inglés L2 (High 1993) con inmigrantes y extranjeros en *colleges* y en comunidades bilingües. Pero, como veremos más adelante, el AC presenta diferentes intereses para el docente de ELE.

3. Propósitos

Dejando aparte la cuestión de la integración, el AC se plantea dos grandes propósitos:

- 1) Fomentar la cooperación. Se considera que: a) se aprende mejor colaborando con los compañeros, y no compitiendo, b) el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro), y c) la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes,

administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales.

2) Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto son: a) mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz, b) aumentar sus capacidades comunicativas, y c) aumentar el número de interacciones en clase.

Con relación al primer punto, Johnson y Johnson (web del *The Cooperative Center*) sostienen que existen tres maneras de organizar el aprendizaje en el aula:

1. *Competitiva*. Cada aprendiz trabaja contra el resto de sus compañeros para conseguir metas individuales, que sólo unos pocos alcanzarán. No es recomendable ayudar a los compañeros porque podrían obtener estas metas e impedir indirectamente que uno las consiga (es lo que se llama *interdependencia negativa*). Esta manera fomenta la actitud de beligerancia con los compañeros, de buscar motivaciones extrínsecas basadas en *ganar* (triunfar, ser el mejor) y no en *aprender* (saber más, madurar). La escuela que tuvimos muchos españoles de más de 40 años incluía ejemplos de esta organización competitiva: sentar en las primeras filas a los alumnos con mejores notas, 'pasar la lección diaria en filas' con preguntas directas cuya respuesta permitía acceder al primer lugar, etc.

2. *Individualista*. Cada aprendiz trabaja solo para alcanzar objetivos personales con escasa relación con los de los compañeros. No hay razones para colaborar con los compañeros ni para trabajar individualmente, es lo que se llama *interdependencia neutra*. Esta manera fomenta actitudes individualistas, basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por los otros. La mayor parte de las estructuras de enseñanza-aprendizaje de idiomas siguen hoy este modelo, quizás el único elemento que pueda todavía favorecer la organización competitiva anterior sea la obtención de matrículas de honor (*honors*) o becas que, al estar limitadas, puede fomentar actitudes no colaborativas. Al revés, la implantación en el aula de las metodologías comunicativas ha incrementado el número de tareas cooperativas en pareja o equipo, aunque no ha cambiado el enfoque de la evaluación.

3. *Cooperativa*. Cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar, porque sabe que si ellos aprenden él o ella también mejorará su propio aprendizaje, y la evaluación correspondiente, es lo que se denomina *interdependencia positiva*.

Esta manera fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por el aprendizaje y por el progreso personal y social. Quizás a causa de la naturaleza del aprendizaje lingüístico (se aprenden destrezas de comunicación) y de los mencionados enfoques comunicativos, cada día es más habitual en las aulas de ELE encontrar organizaciones de este tipo: simulaciones, trabajos por parejas, tareas de grupo, etc.

Por supuesto, el AC utiliza la organización cooperativa para incrementar el aprendizaje del alumnado, fomentar la satisfacción del colectivo y transmitir valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social. Según Johnson y Johnson, la cooperación favorece que los miembros del grupo se ayuden entre sí porque: a) todos se benefician del trabajo de cada uno (*tu éxito me ayuda a mí y el mío a ti*), b) todos comparten un mismo destino (*todos juntos nos salvamos o nos hundimos*), c) la conducta de cada uno está influenciada por el resto (*no podemos hacerlo sin ti*), y d) todos se sienten orgullosos y celebran los éxitos de los compañeros.

Podemos usar el AC a lo largo de una unidad didáctica, un periodo temporal limitado o una asignatura, un curso o un ciclo completos. También existen propuestas para desarrollar *grupos de apoyo* (aprendices que se ayudan mutuamente en sus estudios, aunque estén cursando materias distintas) o incluso para *cooperativizar* la administración de un centro y crear una *escuela cooperativa*. En este sentido, algunos centros privados hispanoamericanos han optado por una aplicación sistemática de los principios y las propuestas del AC: los docentes reciben una formación inicial importante (un año académico), además de recibir de manera continuada una asesoría técnica por parte de especialistas.

4. Equipos de aprendizaje

La herramienta básica del AC es el *trabajo en equipo*, aceptando que un *equipo* no es igual a un *grupo*. El primero es un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios. Para que un grupo se convierta en un equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe seguir un proceso de formación sofisticado. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas. La siguiente lista (basada en los autores mencionados) resume las diferencias entre grupo y equipo:

Grupo

1. Tiende hacia la *homogeneidad* y suele formarse de manera *azarosa*.
2. Suelen tener vida corta.
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de los miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.

Equipo

1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la *heterogeneidad*.
2. Suelen tener *larga vida*.
3. Tareas y equipos *organizados*, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Formación y entrenamiento. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

1. *Heterogeneidad.* A partir de los estudios de creatividad, se asume que los equipos heterogéneos (formados por individuos de diferente procedencia, cultura, intereses y habilidades) suman más conocimientos, habilidades y capacidades potenciales que los homogéneos, con menor diversidad global; los equipos heterogéneos bien formados pueden conseguir objetivos más complejos. Se presupone también que los aprendices “fuertes” en una tarea ayudan a los “débiles”, que pueden ser más fuertes en otras tareas, en las que los primeros no saben.

2. *Larga vida.* Es un factor didáctico importante. Los aprendices cambian de actitud respecto al equipo, a sus miembros y a la necesidad de mejorar sus habilidades comunes de trabajo, cuando saben que tendrán que trabajar juntos durante mucho tiempo. Si el aprendiz cambia a menudo de compañeros de grupo, carece de interés profundizar en la relación colectiva. El tiempo mínimo para que un equipo funcione son dos semanas, pero hay experiencias en que los aprendices trabajan un curso completo con un solo equipo.

3. *Organización.* Otorgar responsabilidades individuales (roles, funciones) y organizar la tarea con *interdependencia positiva* es fundamental para asegurar la colaboración de todos. Más adelante citaremos varios ejemplos.

4. *Autoevaluación.* La autoevaluación de los miembros y los equipos fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados. A partir de cuestionarios, encuestas y debates después de las tareas, los individuos y los equipos reflexionan sobre su comportamiento, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces.

5. *Formación y entrenamiento.* La formación del equipo se basa fundamentalmente en estrategias sociales y comunicativas (además de las metacognitivas). Se realizan actividades para mejorar la interacción entre los miembros, para controlar la tarea, para dominar los canales orales y escritos de información, etc.

No existe una norma estricta sobre el tamaño de los equipos, pero muchas propuestas cooperativas suelen requerir equipos de 4 aprendices por varios motivos: a) permite formar eventualmente dos parejas, b) la conversación entre 4 personas es factible, c) con 4 miembros el equipo puede presentar cierta diversidad, y d) es fácil hacer cruces de equipos. Los miembros de cada grupo deben sentarse juntos entre sí y separados del resto de equipos.

5. La formación de equipos

Según Kagan (1999) el proceso de formar un equipo de aprendizaje consta de cinco etapas: 1) formación del grupo, 2) construcción de la identidad del grupo, 3) construcción de la identidad de clase, 4) formación del equipo, y 5) trabajo cooperativo efectivo. Aquí solo nos vamos a referir brevemente a algunos principios básicos de alguna de estas etapas, a título de ejemplo.

Para formar los grupos se mezclan criterios *sociales* (raza, cultura, sexo, nivel socioeconómico) y *académicos* (nivel de conocimientos y habilidades, intereses, formación, calificaciones) buscando la máxima heterogeneidad entre los miembros de los equipos. El docente asume aquí todo el protagonismo y puede buscar la distribución más acorde con los intereses de la clase, evitando que se junten los amigos, los alumnos más trabajadores o los que lo son menos.

Las fases 2 y 3 tienen la función de construir el entramado de grupos de la clase. En la 2 los miembros de cada grupo deben profundizar en su conocimiento mutuo para empezar a construirse una imagen o 'cara' de equipo: pueden buscar coincidencias entre sí, imaginar una identidad común, etc. Además, en la fase 3 los equipos deben presentarse entre sí para que se conozcan y para que se desarrolle un sentimiento de pertinencia a una misma clase.

La fase 4 es seguramente la más interesante para el docente de idiomas, puesto que en ella los aprendices deben adquirir las destrezas necesarias para interactuar con sus compañeros, que son fundamentalmente lingüísticas: incrementar el control de la interacción (saber conversar, escuchar al otro sin interrumpirlo, saber ayudar a intervenir, etc.), incrementar el control sobre la tarea (saber sintetizar un texto o una intervención, controlar el tiempo, compartir la información, compartir el liderazgo, tomar decisiones cooperativas, etc.), adoptar el comportamiento no verbal adecuado (aprender a controlar la mirada en la interacción, la posición del cuerpo, la gesticulación, etc.).

6. La cooperación

Johnson y Johnson (1994: 22) identifican cinco componentes básicos en la cooperación o interacción entre los miembros de un equipo, con la finalidad de resolver tareas de aprendizaje:

1. Interdependencia positiva. Es el más importante. Los aprendices deben comprender que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están vinculados con los de sus compañeros de grupo y de clase. La interdependencia entre los aprendices puede ser de tres tipos:

- *Positiva*. Mi trabajo y mi calificación dependen de mis compañeros: ganando el equipo, gano yo, y viceversa. Se corresponde con una organización cooperativa de la clase.
- *Negativa*. Cuando gano yo, pierde el otro, y viceversa: para ser el mejor debo derrotar a mis compañeros y, en consecuencia, no me conviene colaborar con ellos. Equivale a la organización competitiva de la clase.
- *Neutral*. Mi trabajo y mi nota dependen solo de mí y lo que hagan mis compañeros o lo que hagamos ellos y yo juntos no tiene incidencia directa. Equivale a la organización individualista.

Sin duda, la interdependencia positiva es la única que garantiza que, dentro de los equipos, los aprendices cooperen entre sí. Siguiendo a Kagan (1999), la interdependencia positiva de una actividad puede basarse en:

- La *tarea*. Hay que estructurarla de modo que cada miembro del equipo deba cumplir una parte, y que nadie más pueda hacerlo por él o ella.
- La *evaluación*. Los resultados y las calificaciones de los miembros del equipo están interconectadas por diferentes procedimientos: hay tareas de equipo que reciben notas de equipo (la nota de cada uno es el promedio del equipo); una parte de la nota individual corresponde al equipo; se incrementa la nota individual al ayudar a los compañeros, etc.
- Los *recursos*. El material didáctico de una tarea (fotocopias, textos, datos) se reparte entre los miembros del equipo, de modo que tengan todo entre todos y que nadie pueda acceder a todo por su cuenta.
- Los *roles*. Se atribuyen rotativamente o temporalmente funciones distintas a cada miembro de un equipo: uno da instrucciones, otro controla el tiempo o aporta ideas, un tercero guarda los materiales, otro toma notas, alguien resume al final, etc.

2. *Interacción cara a cara estimuladora o constructiva*. Las tareas deben incorporar interacciones reales entre los miembros de un equipo para que juntos puedan trabajar, animarse los unos a los otros, aplaudir sus éxitos, etc.

3. *Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales*. Cada miembro del grupo necesita dominar las habilidades específicas de interacción con sus compañeros: conversación oral, saber escuchar, saber construir andamiajes, negociación en situaciones de conflicto, etc. Se desarrollan tareas de este tipo para potenciar la comunicación.

4. *Responsabilidad individual y grupal.* En el plano individual, cada miembro debe asumir su responsabilidad en la tarea, su cuota de aportación al grupo y de ayuda o asesoría al resto. En el plano grupal, cada equipo debe responsabilizarse de realizar las tareas de manera completa y de que todos sus miembros consigan completarlas.

5. *Control metacognitivo.* El equipo debe evaluar periódicamente su manera de trabajar (las aportaciones de cada miembro, las intervenciones que resultan más provechosas para todos, los puntos fuertes y débiles de cada miembro, las estrategias de ayuda, etc.). El conocimiento de estos datos permite mejorar el funcionamiento del equipo y progresar en su aprendizaje.

Cabe mencionar que algunas propuestas de AC incluyen elementos conductistas, opuestos a la filosofía humanista que subyace al AC. Las tareas pueden tener algún premio (o motivación extrínseca) para fomentar la competitividad entre equipos. Los premios varían según el perfil del alumnado, el objetivo del docente y la tarea: reconocimientos como medallas o diplomas, aplausos de los compañeros, obtención de 10 minutos extra de recreo, reducción de tareas, etc. Esta competitividad entre equipos se considera positiva porque fomenta el interés por la tarea y la mejora del trabajo del equipo.

7. Materiales y recursos

Veamos ahora algunas tareas prototípicas del AC:

1. *Rompecabezas (puzzle o jigsaw).* Es quizá la tarea más representativa y famosa. Se fundamenta en la división de la información entre los miembros del equipo: a cada uno le corresponde una parte proporcional de los datos, que debe procesar individualmente primero y explicar al resto después, para que todos los aprendices acaben sabiendo todo. La tarea puede incluir otras fases (cruce de grupos, asesoría de expertos, evaluación final, etc.) y ocupar mucho tiempo. Se puede hacer una evaluación final de la actuación de cada miembro en la tarea.

2. *Control de la conversación.* Kagan (1999) propone varias técnicas para enseñar a los aprendices a participar de manera ordenada en una interacción grupal. Por ejemplo, se puede controlar las intervenciones de los interlocutores de una conversación usando fichas, como una partida de dominó. Cada vez que un aprendiz quiere hablar, debe dejar una “ficha predeterminada”

(bolígrafo, lápiz, papel) para marcar su turno en la conversación, asumiendo que todos los aprendices tienen el mismo número de “fichas”. En una versión más compleja, cada aprendiz dispone de cartulinas pequeñas con varias funciones lingüísticas (*aportar una idea, hacer una pregunta, responderla, pedir aclaraciones, etc.*), que debe usar para hablar de acuerdo con lo que quiera hacer. También se puede usar un ovillo de lana que se va desenrollando para explicitar la interacción grupal: el aprendiz que empieza la conversación retiene el extremo del hilo y pasa el ovillo al siguiente interlocutor, de manera que se va deshaciendo el ovillo y se forma un entramado de hilos en forma de estrella que marca los turnos del intercambio.

3. *Torbellino de ideas*. El grupo debe conseguir el mayor número posible de ideas sobre un tema en poco tiempo (unos 6 minutos). Después de la búsqueda, se analizan las aportaciones realizadas por cada miembro (número y calidad) para descubrir su cuota de participación: ¿quién ha aportado más?, ¿quién menos?, ¿por qué?, ¿cómo podemos animar a los que aportan menos?

4. *Solución de problemas*. Los equipos deben resolver los problemas clásicos de dinámica de grupos (sobrevivir en la luna, en el desierto) o de expresión oral (formar parejas, elegir candidatos, descartar a un impostor, etc.), como las famosas propuestas de Ur (1981). La dinámica de los grupos puede ser muy diversa (cf. Cassany, Luna y Sanz 1993).

5. *Limitación de recursos*. Más que una tarea concreta, se trata de un principio general que se aplica de diferentes formas: reducir el material (número de fotocopias, libros), el tiempo de acceso a un recurso (video, audio, etc.) o las técnicas de trabajo (prohibir tomar notas, limitar el número de notas, etc.). Por ejemplo, se puede entregar a cada miembro una cuarta parte de un texto (de modo que el conjunto del equipo lo tenga todo) y pedir que el equipo trabaje para que todos sepan todo (como en el rompecabezas citado); también se puede entregar a cada equipo el texto completo durante un corto periodo de tiempo y prohibir que se copie, de modo que los equipos deban trabajar para comprender y recordar la información; también se puede “dictar” un breve texto en vez de pasarlo con una fotocopia, o dar unas instrucciones escritas que tiene que ejecutar cada equipo, en vez de escucharlas directamente del docente. La limitación de recursos incluye una interesante crítica a la situación actual de abuso y sobresaturación de recursos, en la que los aprendices padecen un bombardeo excesivo de datos que es imposible digerir.

La limitación de recursos provoca que: a) haya más interacción en el aula entre los miembros del equipo, b) los aprendices desarrollen un rol más activo y tengan que hacer esfuerzos memorísticos (lo cual se considera positivo), c) el aprendiz desarrolle materiales didácticos propios, más personalizados, con los

que tiene más relación afectiva, y d) se ahorre el despilfarro de recursos (fotocopias, libros, etc.).

6. *Lectura y formulación de preguntas.* Los aprendices leen en silencio un texto (cita de un autor, o fragmento breve) y anotan individualmente en una hoja personal sus impresiones personales de la lectura. A continuación se intercambian las hojas y leen y comentan en silencio las anotaciones de los compañeros; se repite la operación varias veces y, al final, hablando libremente, se eligen las ideas más originales.

7. *Reflexión y autoevaluación.* Como ya mencioné más arriba, periódicamente y después de algunas de estas tareas, se incluyen actividades de evaluación para desarrollar la metacognición del aprendiz y del grupo. Así, algunas de las preguntas posibles son: ¿Cuál ha sido tu aportación al grupo en esta tarea? Señala un aspecto positivo (algo que hayas aportado al grupo) y otro mejorable (algo en lo que debas mejorar para aportar más al grupo).

8. *WebQuest.* La propuesta más recientemente de trabajo en línea conocida como WebQuest constituye otro ejemplo claro de propuesta cooperativa, en la que varios aprendices colaboran en línea para desarrollar un tema, resolver un problema o planificar una actividad, a partir de los recursos que les ofrece la red (foros, webs, blogs, etc.), con una planificación previa del docente (ver Directorio de WebQuest de ELE y WebQuest para segundas lenguas).

Más adelante ejemplificaremos con más detalle un caso de tarea cooperativa de lectura y expresión escrita, que constituye otro ejemplo clásico (Johnson, Johnson y Holubec 1994, Trujillo 2002). En conjunto, en el AC el profesorado se convierte en un gestor de la clase que facilita que el alumnado trabaje y aprenda en equipo. De este modo, se plantea de manera clara la divisa de que es “el aprendiz el que trabaja con la lengua que está aprendiendo, mientras que el docente trabaja con ellos”.

8. Gestión de los equipos

Veamos, para terminar, algunos recursos prácticos para gestionar la dinámica de los equipos:

1. *Identificar cada miembro del equipo.* Resulta operativo otorgar un número a cada miembro del equipo, para poder llamarle o identificarlo en cualquier momento, con este tipo de instrucciones: *el núm. 1 del equipo X resumirá las instrucciones, el núm. 2 de todos los equipos se acercará a la mesa del*

docente a recoger los materiales, el núm. 3 será el portavoz del equipo en esta tarea, el núm. 4 se encargará ahora de verificar que todos sus compañeros cumplan las instrucciones, etc. Es conveniente llevar la cuenta de las tareas que realiza cada número para distribuir equitativamente y con diversidad las tareas.

2. *Instrucciones escritas.* Ocasionalmente las instrucciones para una determinada tarea pueden estar escritas y entregarse a un miembro del equipo con una fotocopia, para que las transmita a sus compañeros (Kagan 1999). Con este recurso perteneciente a la filosofía de limitación de recursos, son los propios aprendices los que gestionan sus tareas. Se trata también de un excelente procedimiento de fomento de la lectura.

3. *Marcar el inicio y el final de una actividad.* Una de las dificultades del AC es saber mover eficazmente al grupo de aprendices, consiguiendo que todos escuchen, trabajen y acaben al mismo tiempo, de modo armónico, etc. El AC ofrece diferentes recursos o trucos para facilitar este trabajo, como:

- *La palabra mágica.* Consiste en utilizar una palabra cualquiera (“mágica”) que actúa como marcador preestablecido de inicio de la actividad, como el pistoletazo que da inicio a una carrera, como si fuera una metainstrucción.
- *La mano alzada.* Consiste en un gesto preestablecido para indicar a los equipos, cuando están trabajando, que deben abandonar esa tarea y prestar atención al grupo: el docente levanta la mano de manera vertical (y los aprendices que le ven hacen lo mismo) para indicar el cambio de tarea. Otras opciones clásicas son unas palmas o un aviso oral más fuerte, si bien el nivel de ruido puede ser alto con el trabajo en equipo y es más interesante un indicador no verbal.

4. *Control del espacio.* Para destacar en cada momento el protagonismo que adquiere el docente o el aprendiz, según las tareas, es útil utilizar el espacio del aula. Así, cuando el docente se sitúa en el centro adquiere protagonismo, mientras que cuando el centro se vacía y el docente se ubica en una esquina es para dar voz a los equipos. También es útil usar el espacio para regular el volumen de voz de cada aprendiz: habitualmente el alumno se dirige al docente, de modo que si este está situado cerca del aprendiz su intervención se realiza con voz baja y resulta inaudible para el resto de la clase; al contrario, si el docente se aleja del alumno que interviene, este se ve obligado a incrementar el volumen de su voz.

En resumen, este conjunto de tareas, recursos y trucos permite gestionar de manera eficaz las actividades de AC y las diferentes dificultades que plantea el día a día en el aula.

9. Una demostración detallada

La siguiente tarea de *microrredacción* permitirá ejemplificar de manera más detallada y completa la dinámica cooperativa en el aula. La tarea consiste en desarrollar cooperativamente el proceso completo de composición de un escrito muy breve (entre 20 y 100 palabras), limitado formalmente para focalizar algún aspecto de la gramática del español (Cassany 1999: 338-342 y Cassany 2005: 65-68). En concreto, la microrredacción ofrece:

- Contextos gramaticales de uso para practicar, revisar y comprender la gramática.
- Situaciones de conversación para interactuar con un coautor al construir el texto, para dialogar con un colector que ayuda a revisar y para dialogar con un lector evaluador.
- Situaciones muy exigentes de lectura, que requieren leer analíticamente un fragmento y analizarlo gramaticalmente.
- Motivación para practicar la planificación, textualización y revisión de un breve fragmento, de manera muy intensiva, ejercitando varias técnicas: generar ideas, planificar la selección de ítems y su orden sintáctico, tomar decisiones retóricas, revisar continuamente el borrador y revisar por parejas, etc.

En el ejemplo que mostramos, a continuación, se plantean dos objetivos de aprendizaje: a) aprender a utilizar los adjetivos en español (o mejorar su uso), y b) aprender a revisar textos con un compañero (o mejorar la dinámica de colaboración con los compañeros). El nivel de dificultad de la tarea depende en parte del material lingüístico con que se trabaje: en el CEDELEQ III trabajamos con la frase *Cerró los párpados y los labios, alzó el dedo y encogió los hombros*, a la que se debían añadir 12 adjetivos (y solo 12 adjetivos); sin duda se trataba de una tarea muy compleja destinada a aprendices de nivel alto (B2 o superior). Pero se puede rebajar sensiblemente la dificultad de la tarea cambiando la frase y trabajando con elementos más comunes, como *Cerró la puerta y las ventanas, se encerró en la habitación y se tiró en la cama*.

El siguiente cuadro muestra la dinámica cooperativa completa para escribir un texto con un coautor, para revisarlo con un colector (un aprendiz que ayuda a leer tu borrador) y para evaluarlo con un lector.

Cuadro 1. Dinámica cooperativa para la microrredacción sobre adjetivos.

	Objetivo	Instrucción	Comentarios
Planificar textualizar	1. Análisis de la situación	Explorar el tema. Explica oralmente a tu pareja cómo te imaginas la oración: <i>¿dónde ocurre?, ¿cuándo?, ¿por qué?</i>	Se forman parejas para esta fase. Se debe negociar una misma situación, sin escribirla.
	2. Generar ideas	Torbellino de ideas. Haz una lista de 20 adjetivos para esta oración, que describan la situación.	Conviene explicar al alumnado que debe anotar todos los adjetivos sin valorarlos.
	3. Hacer un borrador	Textualizar. Elige 12 adjetivos e insértalos en la oración; puedes distribuirlos a tu gusto.	Se pueden añadir conjunciones y signos de puntuación, pero sin modificar la oración. Se escribe un único texto por pareja.
Revisar y textualizar	4. Oralización	Oralizar el escrito. Lee a tu nuevo compañero tu borrador de modo que pueda leerlo al mismo tiempo.	Se forman parejas nuevas. Es útil para fomentar la autocorrección acústica y para asegurar que el colector entienda la caligrafía.
	5. Comprensión y análisis	Escucha la explicación del docente con el cuadro de los adjetivos.	Exposición magistral breve sobre el cuadro adjunto de revisión de los adjetivos.
	6. Co-revisión	Con tu compañero, revisa ambos borradores cooperativamente.	Autorevisar. Con el cuadro, pueden corregir o mejorar los textos. Pueden añadir adjetivos nuevos.
	7. Versión final	Redacta ahora por tu cuenta la versión final del texto.	Retextualizar. Se puede aprovechar el borrador anterior o hacer cambios.
Evaluar	8. Lectura	Intercambia el texto con tu nueva pareja y léelo en silencio varias veces.	Se forman parejas nuevas. Lectura. Está prohibido hablar.
	9. Valoración del texto	Cuestionario de evaluación. Responde a las preguntas del docente; anota la respuesta en la hoja del compañero.	Las preguntas que formula oralmente el docente son: 1) <i>¿Cómo te imaginas el texto? Explícalo.</i> 2) <i>Elige 3 adjetivos que te gusten. Márcalos con +.</i> 3) <i>Elige 3 adjetivos que no te gusten; márcalos con -</i>
	10. Intercambio oral	Intercambio oral. Explícale diplomáticamente a tu compañero tus opiniones; escucha las suyas sobre tu texto.	Se puede pautar la conversación con normas: que primero hable un aprendiz mientras el otro escucha, que ambos se miren a los ojos, que se deben justificar las respuestas, etc.

	11. Reencuentro con el coautor	Intercambio oral. Reúnete con el coautor inicial para comparar los textos y el proceso que ha seguido cada uno.	Es interesante constatar que, con textos parecidos, cada coautor puede haber recibido valoraciones diferentes.
--	--------------------------------	---	--

Veamos ahora el cuadro 2 de revisión de los adjetivos (punto 5, Comprensión y análisis):

Cuadro 2. Revisión de los adjetivos.

	Análisis	Error	Solución
Semántica	¿Los adjetivos describen cualidades precisas y adecuadas?	Los adjetivos no son adecuados o son imprecisos: <i>vino negro, nuevo, congelado, con gas.</i>	Elegir adjetivos específicos del campo: <i>vino tinto, joven, fresco, de agujas.</i>
	¿Los adjetivos se solapan, describen cualidades iguales o parecidas?	Dos adjetivos tienen significados iguales: <i>charla pesada, aburrida y sosa; postres dulces y azucarados.</i>	Usar adjetivos con significados variados: <i>charla pesada, larga y seria; postres azucarados y empalagosos.</i>
	¿Los adjetivos son incongruentes entre sí o con los nombres?	Los adjetivos describen cualidades incongruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez gris; la alta y verde montaña pequeña.</i>	Elegir adjetivos congruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez espada; la alta y verde montaña encantada.</i>
	¿Los adjetivos aportan matices relevantes y originales?	Hay adjetivo obvios o con tópicos culturales: <i>hierba verde, fresas rojas, directivo agresivo.</i>	Elegir adjetivos con significados relevantes: <i>hierba alta, fresas podridas, directivo insolente.</i>
Sintaxis	¿Los adjetivos están bien agrupados?	Los adjetivos no se agrupan por afinidades: <i>la bonita iglesia románica y abandonada, el atleta francés, encantador y musulmán.</i>	Agrupar los adjetivos por afinidades (aspectos físicos / psíquicos, objetivos / subjetivos): <i>la bonita y abandonada iglesia románica, el atleta francés, musulmán y encantador.</i>
	¿Los adjetivos están bien situados delante o detrás del nombre?	Los adjetivos están mal situados: <i>el italiano cónsul atolondrado, el acuático mamífero simpático.</i>	Posponer los adjetivos especificativos: <i>el atolondrado cónsul italiano, el simpático mamífero acuático.</i>
	¿La ordenación de los adjetivos favorece el ritmo de lectura?	El ritmo de lectura de los adjetivos no es fluido: <i>el sofá remendado y sucio, la fachada lastimosa y tosca.</i>	Poner los adjetivos breves antes que los largos: <i>el sofá sucio y remendado, la fachada tosca y lastimosa.</i>

Las negritas del cuadro 1 indican las técnicas empleadas (torbellino, explorar el tema, oralizar) o los procesos de composición (autorrevisar, textualizar). En la revisión y en la evaluación final del texto (después del punto 6) es interesante pedir a dos o más parejas que expliquen al resto sus correcciones, de modo que se genere un ambiente de aceptación y *normalidad* con el error. Finalmente, este proceso de trabajo es compatible con una corrección posterior de los textos del docente, o con el uso de herramientas evaluadoras como el portafolio o la carpeta.

La microrredacción limita el uso de los recursos lingüísticos a un solo elemento (los adjetivos, en nuestro ejemplo) en un fragmento breve, de manera que se pueda focalizar el aprendizaje en un aspecto del idioma. La dinámica de la tarea ofrece muchas oportunidades para leer el borrador con la ayuda de colegas que van asumiendo diferentes roles (*coautor*, *colector* y *lector*). Además, la tarea sigue a grandes rasgos los procesos básicos que planificar (*buscar ideas*, *organizarlas*), textualizar y revisar. El modelo anterior se puede aplicar a otros aspectos gramaticales como los adverbios, los relativos, las oraciones condicionales o el uso del subjuntivo, solo debe buscarse la oración y la instrucción apropiada. Los aprendices trabajan en parejas durante todo el proceso, mientras que el profesor se encarga de ordenar y dirigir la actividad.

10. Epílogo

Termino este trabajo con algunas reflexiones personales sobre el AC en los contextos de aprendizaje de español como LE/L2. Si bien se trata de una metodología desarrollada principalmente para secundaria, y no relacionada específicamente con la enseñanza de idiomas, creo que está fuera de toda discusión su interés para el docente de español. Incluso prescindiendo de las aplicaciones más radicales para cursos y ciclos completos, el AC resulta sugerente por sus potentes principios pedagógicos y por la riqueza de recursos prácticos. Lo corrobora la segunda edición actualizada del famoso volumen de Richards y Rodgers (2001), que incluye entre las diferentes opciones didácticas un capítulo nuevo y monográfico sobre el *Aprendizaje Cooperativo de la Lengua*.

En particular, pienso que el AC ofrece las siguientes aportaciones:

1. La concepción humanista. La idea de fondo de que detrás de cada aprendiz hay una persona que proyecta su personalidad en el idioma meta me parece de capital importancia para dar sentido a toda la actividad en el aula. Adoptar este punto de vista permite incorporar a la clase de lengua conceptos que había olvidado la investigación lingüística y psicopedagógica, más centrada en la

búsqueda de eficacia. No se trata solo de que el aprendiz aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz, digámoslo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase. Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más fácil con actividades que le permitan aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que le permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros, que le faciliten la proyección de su personalidad, etc.

En el día a día, este planteamiento humanista se manifiesta en cuestiones como atender a los intereses y las necesidades individuales de cada aprendiz, respetar los estilos de aprendizaje de cada uno, no obligar a nadie a intervenir en clase o a realizar determinadas tareas contrarias a su voluntad, o evitar que deban asumir papeles o identidades que no son de su gusto (por ejemplo, en tareas de simulación o en juegos de rol).

2. La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo en el aula.

La idea de que se aprende mejor trabajando en equipo sin duda tiene claras conexiones vygostkianas y socioconstructivistas, y se manifiesta sorprendentemente coherente con la organización social de las comunidades humanas, más parecidas a grandes hormigueros que a lobos solitarios. En un mundo cada día más globalizado y con un contenido objeto de enseñanza tan polifónico y social como es el lenguaje, resulta asombroso que las ideas del AC no hayan tenido más repercusión, o que muchos hayamos sufrido todavía no hace tantos años experiencias solitarias de enseñanza de idiomas.

Es obvio que el uso del lenguaje es una tarea *siempre* cooperativa y que no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad. En el día a día, este planteamiento se traduce en la dinámica de clase: se prohíbe (casi) trabajar solo en clase, se anima a los aprendices a colaborar siempre con sus compañeros (también en las tareas de lectura o de escritura, que tradicionalmente se han concebido de manera individualista), se enseña a los aprendices a colaborar con sus compañeros, etc. La clase silenciosa, sin preguntas ni dudas, sin intercambio, con cada aprendiz solo ante su cuaderno, deja de ser la aparentemente más provechosa u ordenada.

3. El diseño completo de tareas cooperativas.

La propuesta del AC permite al docente de ELE la posibilidad de desarrollar tareas de aprendizaje de modo íntegramente cooperativo, ofreciendo recursos y soluciones para los elementos más particulares de la práctica: la formación de equipos heterogéneos, la solución de conflictos, la gestión de los recursos, etc. En este sentido, el AC es un complemento perfecto al denominado enfoque por tareas para el aprendizaje del español, puesto que aporta soluciones prácticas y técnicas a los problemas de interacción que puedan presentar las diferentes actividades del aula. A título de ejemplo, me impresionó sobremanera las propuestas que

hacen Johnson y Johnson (ver web) para tratar los conflictos de intereses entre aprendices dentro de un equipo: proponen la figura de un aprendiz mediador que interceda entre las dos partes, la del docente del aula que interceda si el alumno-mediador no obtiene resultados y, finalmente, la del responsable de centro que dice la última palabra, en el caso de que tampoco el docente haya tenido éxito. Se trata, sin duda, de una aplicación a escala de aula de la propia institución social de la Justicia.

4. La permeabilidad y aplicabilidad de los recursos prácticos. Pero este desarrollo coherente y global del AC no impide que sus principios filosóficos o sus recursos de aula puedan adaptarse a contextos muy diversos. Esta gran flexibilidad en las tareas y los recursos creo que favorece también que los docentes podamos enriquecer nuestra práctica de aula con sus propuestas. No es necesario “pasarse” al AC y renunciar a otra metodología: podemos apoderarnos de sus recursos para mejorar nuestra propia metodología manteniendo buena parte de nuestros “principios” previos.

En definitiva, espero haber podido ofrecer algo más de luz sobre esta propuesta cada día más conocida y utilizada que es el Aprendizaje Cooperativo. Espero haber despertado el interés por aplicar sus recursos en nuestras próximas clases e incluso, quizás, haber conseguido contagiar algo del entusiasmo que me suscita.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. 1989. *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Barnett, L. 1995. "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales". *Aula* 36: 67-70.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. 2004. "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes de Munich, 11-30 [documento en línea: www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf].
- Cassany, D. 2005. *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Cassany, D., M. Luna, G. Sanz. 1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, [versión castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994].
- Fabra, M. L. 1994. *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Ferreiro Gravié, R. 2003. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Ed. Trillas.
- GIAC. *Grupo de Interés en el Aprendizaje Cooperativo*. Institut de Ciències de l'Eudació de la Universitat Politècnica de Catalunya, [documento en línea: http://giac.upc.es/giac_default.htm].
- Gower, R., S. Walter. 1983. *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*. Londres: Heinemann.
- High, J. 1993. *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson. 1987. *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson. 1989. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., R. T. Johnson, E. J. Holubec. 1994. *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, [versión española: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999].

Kagan, S. 1985. *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.

Landone, E. 2004. "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". *Red ELE 0*.

Marcos Sagredo, A. M. 2006. *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija [documento en línea: www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AnaMarcos/AnaMarcos.pdf].

McCafferty, S., G. M. Jacobs, Ch. DaSilva Iddings. 2006. *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pallarés, M. 1990. *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

Richards, J. C., T. Rodgers, S. Theodore. 2001. *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C. 1961. *On becoming a person*. Versión española: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Rué, J. 1991. *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Rué, J. 1994. "El trabajo cooperativo", en P. Dader y J. Gairín (eds.), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Barcelona: Praxis, 244-253.

Slavin, R. et al. 1985. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Slavin, R. 1990. *Cooperative Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Stahl, R. J. 1995. *Cooperative Learning in Language Arts. A Handbook for Teachers*. The Cooperative Center at The University of Minnesota: Dale

Seymour Publications, (co-directores: Roger T. Johnson y David W. Johnson).

Trujillo, F. 2002. "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua". *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades–Campus Melilla* 32: 147-162.

Ur, P. 1981. *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Urbano Lira, C. 2004. "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en ELE". *RedELE* 1, [documento en línea: www.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml].

Urbano Lira, C. 2002. "El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes". *RedELE*, [documento en línea: www.mec.es/redele/biblioteca/urbano.shtml].

Úriz, N. (coord.) 1999. *El aprendizaje cooperativo. Unidad técnica de diseño y desarrollo curricular*. Pamplona: Gobierno de Navarra, [documento en línea: www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf].

Vayone, F. 1976. *Travailler en groupe*. París: Hatier.

Webs

Web de Fernando Trujillo <http://fernandotrujillo.com/>

"Directorio de WebQuest de ELE", *Marco ELE*.
www.marcoele.com/materiales/wq/index.html

WebQuest para segundas lenguas.
www.isabelperez.com/webquest/taller/12/index.htm

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE*

Elena F. Pitkowski y Javier Vásquez Gamarra
Université de Montréal

Introducción. Definición del concepto de *corpus*. El *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*. Los corpus de la Real Academia Española. *Corpus del español. Así hablamos. Jergas de Habla Hispana*. Ventajas y desventajas del uso de los corpus. Anexo

Resumen

En Internet encontramos un abanico muy amplio de herramientas útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Sin embargo, no siempre estamos al tanto de la existencia de estos instrumentos didácticos que podemos llevar a la clase. Un claro ejemplo de estos nuevos medios disponibles para la enseñanza de ELE lo constituyen los corpus lingüísticos. Este artículo ofrece un acercamiento al uso de algunos corpus informatizados que contamos hoy en día y que podemos utilizar para el estudio y la enseñanza de ELE.³

Résumé

Dans l'Internet nous pouvons trouver une panoplie d'outils efficaces pour le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Par contre, nous ne sommes pas toujours au courant de l'existence de ces instruments didactiques profitables pour les cours que nous donnons. Quelques-uns de ces outils, disponibles de façon gratuite, sont les corpus linguistiques. Pour ce fait, cet article offre l'utilisation des quelques corpus informatisés dont nous disposons aujourd'hui pour l'étude et l'enseignement de l'ELE.

* Los contenidos plasmados en este trabajo son el resultado del Seminario "Instrumentos de trabajo sobre el español" que el profesor Enrique Pato impartió en el marco de la Maestría en Estudios Hispánicos de la Universidad de Montreal (otoño 2007), a quien queremos expresar nuestro agradecimiento por su entera disponibilidad y colaboración.

³ Este artículo sintetiza los talleres titulados "Los nuevos medios disponibles en Internet para la enseñanza de ELE: los Corpus" y "El uso de corpus en el aula de ELE y como herramienta para la creación de materiales didácticos" que los autores impartieron en el Congreso CEDELEQ III.

1. Introducción

El desarrollo científico y tecnológico ha permitido el progreso de la informática conjuntamente con el acceso y la manipulación computarizada, tanto de textos escritos como de transcripciones de diálogos, con una rapidez, fiabilidad y facilidad impensables hasta hace poco tiempo. Esta revolución tecnológica de los últimos años produjo un gran avance, sobre todo en lo relacionado a la capacidad de almacenamiento de los ordenadores, dando lugar así a la creación de una herramienta innovadora: los corpus lingüísticos. Desde la década de los 60, los corpus informatizados y bases de datos textuales han contribuido significativamente en el área de la investigación lingüística. A este respecto, brinda a los investigadores la posibilidad de tener a su disposición grandes volúmenes de datos y, de este modo, estudiar la lengua integrada en el contexto discursivo, a través de ejemplos reales y precisos de uso; en contraposición al empleo de la introspección y los métodos intuitivos tradicionales como recurso para la formulación de principios lingüísticos. Si bien durante varios años el acceso a los corpus ha facilitado el trabajo de numerosas áreas de estudio del campo de la lingüística, sólo en los últimos tiempos, se ha abierto una nueva vía de uso y ha comenzado a tener auge su implementación con fines pedagógicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en la enseñanza del lenguaje en general.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la relevancia del empleo de los corpus lingüísticos, tanto para los estudiantes como para los profesores de lengua extranjera. Es de señalar que las aplicaciones de los corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras ya ha sido considerado por varios investigadores (Córdoba Rodríguez 2001, San Mateo 2003, Sinclair 2004) y la didáctica de lenguas extranjeras con corpus ha sido planteado en congresos internacionales como el *TALC (Teaching and Language Corpora)*.⁴

En esta ocasión, se presenta de manera abreviada los siguientes corpus: el *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)* de Inés Fernández-Ordóñez, el *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* de la Real Academia Española, el *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)* de la Real Academia Española, el *Corpus del español* de Mark Davies, *Así hablamos* y *Corpus de Jergas de Habla Hispana (JHH)*. En el presente artículo se define, en primer lugar, la noción de corpus y se describen brevemente sus características relevantes. A continuación, de manera general, se exponen los diferentes procesadores de búsqueda utilizados en el

⁴ El 8º congreso tuvo lugar en Lisboa, entre el 4 y el 8 de julio de 2008 [<http://talc8.isla.pt>].

taller y se especifica más en detalle las características de uso en el *Corpus del español* y en *Jergas de Habla Hispana* (JHH). Se sugieren algunas implementaciones de esta herramienta como apoyo para la creación de materiales didácticos con datos lingüísticos fiables y reales. Finalmente, se exponen ciertas ventajas y desventajas del uso de los corpus.

2. Definición del concepto de *corpus*

En general, se puede llamar *corpus* a una colección extensa de diferentes tipos de textos, orales o escritos, en formato electrónico, de varios millones de palabras que se codifican y clasifican adecuadamente. Los mismos se guardan y se procesan en medios de almacenamiento masivo y, de esta manera, permiten al usuario hacer diferentes búsquedas entre grandes cantidades de textos electrónicos.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 22ª edición), un *corpus* es “conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación”. En otras fuentes, como en el trabajo de Pérez Hernández (2002), se refiere a la definición de Leech (1992: 106): “On the face of it, a computer corpus is an unexciting phenomenon: a helluva lot of text, stored on a computer”. Se hace hincapié que Leech completa la definición sobre los corpus como una colección de textos en formato magnético, recalando que es gracias a los avances tecnológicos, a la “habilidad” de los ordenadores para buscar, recuperar, ordenar y hacer cálculos sobre cantidades masivas de texto, nos brinda la oportunidad de comprender y de explicar el contenido de estos corpus de forma que no era imaginable en la era que Leech denomina pre-computacional.

En particular, los corpus reflejan el contexto en el que se utiliza la lengua e intentan ser un modelo de la realidad lingüística, muestran el uso que sus hablantes hacen de ella. Es decir, procuran ser representativos de una lengua, o de una variedad de ella. Torruella y Llisterri (1999) señalan que para que un corpus sea representativo del funcionamiento de una lengua natural es necesario que el corpus sea neutro. Sin embargo, los autores agregan que esta neutralidad es una tendencia y no una realidad, porque “siempre dirigimos la mirada o el pensamiento hacia aquello que, consciente o inconscientemente, queremos demostrar”.

Existen en la actualidad una gran variedad de corpus determinados por la finalidad u objetivo que se persigue. Podemos encontrar un corpus de determinado país, como, por ejemplo, el *Corpus del español de la*

Argentina, el *Corpus del español de Chile* o el *Corpus Histórico del Español de México* (CHEM) que representa el español de México entre los siglos XVI y XIX. Asimismo, un corpus puede registrar las producciones lingüísticas de los habitantes de una región geográfica y estar constituidos por las transcripciones de los registros de la lengua hablada, como el *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* (COSER).

Existen además, los corpus especializados que recogen la producción literaria de una época determinada como el Barroco, por nombrar sólo algunos tipos de corpus.⁵

De manera general, los corpus sostenidos con programas informáticos son una herramienta eficaz y rápida en la búsqueda tanto de una palabra, un conjunto o una serie de palabras en un contexto determinado. Los programas nos permiten explorar, en particular, el uso de frases y vocabulario utilizado en un área específica, el nivel de uso, frecuencia o variación de un lema en contextos reales provenientes de diversos tipos de textos, analizar la colocación de las palabras, obtener muestras de cuestiones gramaticales, así como el uso real de una palabra o expresión en un país determinado, en la obra de un autor o en un cierto período de la historia del español, entre otros.

Por medio de los corpus, podemos enseñar la lengua a través de ejemplos reales de uso, porque esta excelente herramienta informática nos brinda el contexto cultural y situacional de los términos. Los corpus informáticos, como recurso léxico de consulta, nos ofrecen la posibilidad de interactuar en conjunto con diferentes libros de textos y otros materiales pedagógicos, convirtiéndose de esta manera en una fuente de ideas.

Con respecto a los buscadores tradicionales que podemos encontrar hoy en día en Internet, los corpus se diferencian por su respaldo académico, y además, porque nos brindan la posibilidad de seleccionar varios criterios. De esta manera, podemos combinar variables como autor, obra, año, tema, país y optimizar así la búsqueda para terminar, de alguna manera, con la inevitable pérdida que todos alguna vez tuvimos en el laberinto de Internet. Por lo tanto, nos permiten, como profesores de español, conseguir material pedagógico fiable y real del uso de la lengua que enseñamos.

Algunas sugerencias en el campo de la enseñanza:⁶

⁵ Un estudio sobre la clasificación de los corpus en función de otra serie de criterios puede encontrarse en Sinclair (1996).

⁶ Cf. Torruella y Llisteri (1999).

- Buscar el uso frecuente de palabras o construcciones en los libros de textos y lecturas recomendadas.
- Corregir barbarismos o malos usos lingüísticos (errores más repetidos, construcciones no normativas, léxico mal usado, grafías incorrectas, etc.).
- Recopilar corpus de producciones de estudiantes de ELE como fuente de datos.

Otras ideas:

- Contextualizar una palabra o expresión en relación a un tema específico.
- Averiguar el empleo de un prefijo o un sufijo. Obtener términos que comiencen o terminen por un determinado prefijo o sufijo, respectivamente.
- Extraer frecuencias de palabras para comprobar los usos reales.
- Consultar el empleo de ciertas expresiones idiomáticas en diferentes países.
- Comparar el uso de un vocablo entre el oral y el escrito.
- Registrar la combinación de palabras.
- Indagar los rasgos contextuales que acompañan a una palabra o expresión.
- Ante una corrección, el estudiante puede buscar por sí mismo por qué cometió un error relevante.
- Sistematizar el conocimiento intuitivo ante algo que “suene mal”, pero no se sepa exactamente el motivo.
- Explorar las colocaciones oracionales para tener en cuenta la posición de los vocablos en el contexto de uso.
- Entre otros, debido a que la utilidad de los corpus como recurso lingüístico es inagotable y depende, a su vez, de la necesidad y creatividad del docente.

3. El Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)

El *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* (COSER), dirigido desde la Universidad Autónoma de Madrid por Inés Fernández-Ordóñez (RAE), se empezó a compilar en 1990 para el estudio de la variación dialectal del español en la Península Ibérica.

Algunas de sus características generales:⁷

- Formado por grabaciones de la lengua hablada en enclaves rurales de la Península Ibérica.
- Se distingue de otros corpus orales del español en que registra el habla de individuos cuya vida transcurre en un entorno rural.
- Constituye un complemento de los materiales recolectados en los atlas lingüísticos del español peninsular.
- Informantes: Hablantes rurales, con una edad media global de 72 años (74 en los hombres y 71 en las mujeres), de escasa escolarización y naturales del lugar en que son entrevistados.
- Metodología empleada: “Ha sido la de la entrevista sociolingüística, dirigida por parte de los encuestadores hacia ciertos temas de la vida tradicional en el campo” (Fernández-Ordóñez 2004).
- Entrevistas: en 754 enclaves rurales del centro y de la mitad norte de la Península Ibérica. Consta cerca de 950 horas de grabación.
- Fenómenos dialectales: Posee muestras sonoras breves, con su transcripción correspondiente, que ilustran diferentes empleos dialectales de la gramática y del léxico del español rural.
- Novedad: A diferencia de otros corpus orales dialectales, en los que sólo se brinda al usuario breves muestras sonoras, el COSER ofrece, como muestra de las diversas formas de hablar en la Península Ibérica, las grabaciones en formato audio con sus respectivas transcripciones a disposición de cualquier usuario.

4. Los corpus de la Real Academia Española⁸

El banco de datos de la *Real Academia Española* está formado por dos grandes corpus textuales: el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, escrito y oral) y el *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE). Entre ambos poseen alrededor de 400 millones de formas de todos los períodos del español, tanto de España como de América y, por lo tanto, constituyen uno de los recursos más importantes para el estudio del español en todo el mundo hispano. Ambos corpus permiten obtener datos reales sobre la consulta realizada, y nos facilitan la combinación de distintos criterios de selección.

Algunas búsquedas que se pueden realizar:

⁷ Información y datos extraídos del *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)* dirigido por Inés Fernández-Ordóñez [www.ffil.uam.es/coser/contenido.php?es].

⁸ Real Academia Española [www.rae.es].

- Combinar palabras.
- Comprobar las frecuencias de aparición de un término.
- Consultar el uso de palabras y expresiones.
- Averiguar la época o el país en el cual el empleo de una palabra o frase resulta más frecuente.

Combinación de variables:

- Autor.
- Obra.
- Año o intervalo de años.
- Área temática.
- País.

Por medio de la aplicación del CREA y del CORDE podemos obtener diferentes datos de la consulta efectuada, por ejemplo:⁹

- Número total de textos.
- Distribución cronológica.
- Ámbito de aparición.
- Sesgos temáticos.
- Referencia bibliográfica.

4.1 El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)¹⁰

Datos generales:

- Corpus escrito y oral.
- Textos fechados desde 1975 hasta 2004.
- Cuenta con algo más de 160 millones de formas (mayo de 2008).
- Clasificación temática: Más de cien materias diferentes.
- Los textos escritos corresponden a libros, revistas y periódicos.
- Los textos orales proceden de grabaciones de radio o de televisión, transcritos y codificados.
- Medio: El 90% corresponde a la lengua escrita y el 10% a la lengua oral de España y de América.
- Origen de los textos: 50% de España y 50% de Latinoamérica.

⁹ Para un ejemplo de uso demostrado en el taller, véase el Anexo.

¹⁰ Real Academia Española [www.rae.es].

La nueva versión del CREA (junio de 2008)

- Se incorporan algo más de 3,5 millones de formas, correspondientes todas ellas al período 2000-2004.
- Se añade material al bloque correspondiente de la prensa americana, sin embargo, hay también textos procedentes de libros.
- Se agregan las listas de las formas ortográficas registradas en el CREA, con sus frecuencias absolutas y normalizadas.
- Se anexan las listas de las 1000, 5000 y 10000 formas más frecuentes.
- En todas las listas, se ha anulado la diferencia entre grafías con mayúsculas y minúsculas, y a su vez, se han suprimido tanto cifras, como fechas.

4.2 El Corpus Diacrónico del Español (CORDE)¹¹

Datos generales:

- Corpus textual.
- Textos fechados desde los inicios del idioma hasta el año 2004.
- Contiene 250 millones de registros (abril de 2005).
- Los textos escritos son: narrativos, líricos, dramáticos, científico-técnicos, históricos, jurídicos, religiosos, periodísticos, etc.
- El Corpus se divide en tres grandes etapas: Edad Media, Siglos de Oro y Época Contemporánea.
- Por su perspectiva diacrónica: otorga 74% para el español peninsular y un 26% para Latinoamérica.

4.3 El Corpus del siglo XXI¹²

- Proyecto de la RAE en colaboración con las veintiuna instituciones que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española.
- El trabajo servirá como fuente para los proyectos académicos y proporcionará materiales básicos para la investigación lexicográfica y gramatical del español.
- Se ampliará el banco de datos léxicos.

¹¹ Real Academia Española [www.rae.es].

¹² Real Academia Española [www.rae.es].

5. *Corpus del español*¹³

El *Corpus del español* (CdE), creado por Mark Davis, almacena una colección de más 20.000 textos orales y escritos que ofrecen una buena representación del español utilizado desde el siglo XIII hasta el siglo XX. Estos textos, son una muestra del uso real de la lengua, y pone a nuestra disposición más de 100 millones de palabras para la creación de materiales didácticos y para el desarrollo de investigaciones lingüísticas. El CdE, con una interfaz en español y otra en inglés para utilizar la que más nos convenga, nos permite hacer búsquedas de *palabras exactas* o *frases* por medio de *comodines*, *etiquetas*, *lemas* o *categoría gramatical*. De igual manera, se pueden combinar todas estas herramientas para hacer una búsqueda más avanzada. Por otro lado, en el CdE podemos también, por medio de una suscripción gratuita, hacer búsquedas por las frecuencias de uso de palabras. A su vez, nos permite comparar las frecuencias entre textos orales o escritos (sean de ficción, prensa o registro académico). Otro tipo de comparación que se puede buscar en este corpus es por campos semánticos, sinónimos, etc. No cabe duda de que el *Corpus del español* es una poderosa herramienta para hacer un sinfín de investigaciones o, lo que más interesa en el ámbito pedagógico, para la realización de materiales didácticos para el aula de ELE. Presentamos, a continuación, algunas indicaciones sobre su funcionamiento, que permitirá a los profesores de ELE conocerlo e indagar más de acuerdo a sus propios intereses.

5.1 *Uso del Corpus del español*

El uso del CdE se puede presentar como algo complejo, pero cabe recalcar que este corpus ha tenido ciertas modificaciones (o actualizaciones) de aspecto técnico y que facilitan la investigación de los usuarios. A pesar de estos cambios, es importante mencionar que para evitar sorpresas, hay que ser cuidadoso al escribir las palabras, lemas, etiquetas y demás componentes que permiten recuperar los datos deseados. Siguiendo los pasos que les presentamos, podemos tener nociones básicas del uso de este corpus y así ver cuan útil, interesante y hasta adictivo puede ser el uso del CdE.

¹³ *Corpus del español* [www.corpusdelespanol.org/x.asp].

5.2 Secciones

Para facilitar la explicación, enumeramos cada una de las secciones que se encuentran en la primera página que encontramos al comenzar una consulta:

- Mostrar.
- Buscar.
- Secciones.
- Ver opciones.
- “Sumario de resultados” (no tiene un título particular visible).
- Resultados.

Sección 1

Al pulsar en el signo de interrogación, que se encuentra al lado derecho, nos aparece la descripción de cada una de las opciones y funciones que forman esta sección. No obstante, explicamos brevemente en qué consiste cada una de ellas.

Para realizar una búsqueda, se debe seleccionar en la *sección 1* si se desea obtener los resultados en *tabla*, en *gráficos* o si se quiere obtener, por ejemplo, la *comparación de palabras*. Es de destacar que las soluciones en la *tabla* podría ser la mejor opción, porque es la que nos permite recuperar los datos con mayor facilidad. Esta opción nos muestra los resultados en la *sección 5*, clasificados desde el siglo XIII hasta el siglo XX. De igual manera, en la *sección 5*, encontramos la clasificación por textos académicos, periodísticos, de ficción (novelas) y orales.

En la opción de *gráficos*, como su nombre lo indica, encontramos la clasificación por medio de gráficos que nos facilita hacer la comparación de frecuencias de uso de la palabra que buscamos entre los diferentes siglos.

La opción *comparación de palabras*, nos permite diferenciar el uso de dos palabras cuyos significados son similares (por ejemplo, *saber* y *conocer*).

Sección 2

En esta sección se coloca, en el espacio designado para este fin, la(s) palabra(s) que deseamos buscar. En la misma, encontramos la opción que nos permite escribir el contexto en el cual aparecería dicha palabra. Es decir, buscar la palabra que consultamos acompañada de otro vocablo, preposición, artículo, etc. Para que aparezca el espacio específico que permite introducir esta información (necesario para colocar los datos que

determinan el contexto), es imprescindible pulsar en el signo de interrogación que se encuentra a la derecha de la palabra *contexto*.

La manera de colocar esta información es muy específica. Para tal fin, es necesario utilizar las *etiquetas*, es decir, la codificación diseñada para este corpus. Al elegir en el signo de interrogación, que se encuentra a la derecha de *categoría gramatical* (abreviado, *CAT GRAM*), nos aparece una lista de opciones que nos facilita seleccionar la categoría gramatical de la palabra que queremos que acompañe a la palabra que buscamos. Si volvemos a pulsar en el signo de interrogación, aparecerá en la *sección 6* la lista de *etiquetas* necesarias para la búsqueda. Junto con el espacio designado para colocar las etiquetas, aparecen dos números, que se pueden cambiar a números menores o mayores. Estos números nos permiten indicar la cantidad de palabras que pueden existir entre la palabra que buscamos y la palabra que acompaña.

Para agilizar la búsqueda, encontramos en esta sección la útil opción *Lista usuario*. Esta opción, nos permite crear un historial de las palabras que queramos almacenar durante la búsqueda, y que podremos volver a consultar en otro momento que sea necesario. Estas listas se guardan bajo un nombre particular sin la necesidad de claves; es decir, no es confidencial. Al lado de esta opción, tenemos los botones *Buscar* y *Borrar*. Obviamente, el primer botón sirve para lanzar la búsqueda con los datos indicados y el segundo para eliminar todos los datos que se hayan colocado y así empezar una nueva búsqueda desde el comienzo.

Sección 3

A continuación, encontramos la opción llamada *Secciones*. Esta nos permite delimitar nuestra búsqueda según el siglo (o los siglos) en el cual fue utilizada la palabra que consultamos. Además, encontramos la frecuencia mínima que queramos que aparezca el lema en los siglos indicados, esto es, si la palabra sólo aparece en tres textos en determinado siglo, el CdE no incluiría estos en los resultados. Por supuesto, podemos aumentar el número de frecuencia que deseamos.

Sección 4

Al seleccionar el signo de interrogación que se encuentra a la derecha de la palabra *Opciones*, aparecen en la *sección 6* cuatro opciones de preferencias que nos permiten personalizar la presentación de los resultados que se obtendrán.

Sección 5

En esta sección, los resultados de la búsqueda lanzada aparecen en una lista, ya sea por frecuencia, gráficos o por comparación de palabras, según la opción que se haya escogido en la *sección 1*. Los resultados que se muestran son enlaces que nos permiten ver en la *sección 6* un fragmento del texto en que se encuentran la palabra que hemos buscado.

Sección 6

Nos brinda la lista enumerada de los resultados de las búsquedas, indicando en números arábigos el siglo en el cual se produjo el texto; el guión y la letra que acompaña indica el tipo de texto (oral, ficción, científico, etc.). A la derecha, vemos el título del texto y posteriormente una línea del texto. Al pulsar en el número que representa el siglo o en el título, aparecerá un fragmento más extenso.

6. *Así hablamos*¹⁴

Es un diccionario latinoamericano informal, de fácil consulta, y en el que podemos indagar sobre la diversidad de la variación lingüística del español.

Características generales:

- Permite la búsqueda del significado de una palabra en todos los países de habla hispana, o solamente en un país en particular.
- Contiene ejemplos de uso de los diferentes términos según los países.
- El diccionario se construye con las contribuciones de los usuarios.
- Los aportes son publicados directamente y revisados posteriormente por los editores.
- Posee un foro en el cual los visitantes del sitio se pueden comunicar directamente para intercambiar ideas sobre algún tema de interés general, o sobre el uso de algún vocablo o frase.

7. *Jergas de Habla Hispana (JHH)*

Jergas de Habla Hispana es un sitio disponible en Internet que no es considerado como un corpus; no obstante, la información recolectada en este portal sirve como herramienta para la enseñanza del español.

¹⁴ *Así hablamos* [www.asihablamos.com].

Es probable que esta base de datos no goce del mismo prestigio que otros corpus disponibles en Internet, por no contar con el respaldo académico. Como cuenta su creadora, Roxana Fitch, el sitio JHH nace gracias a la curiosidad de una amiga española por saber el significado de palabras “raras” que mencionaban en telenovelas mexicanas. Sin embargo, hoy en día existe la primera edición impresa del *Diccionario de jergas de habla hispana*. Por tanto, se debe reconocer la labor de Fitch y del grupo de colaboradores, que han hecho crecer este corpus de manera voluntaria desde 1997.

A pesar de no tener un respaldo académico, es importante resaltar que los resultados que podemos recuperar en JHH son bastante fiables. Las personas que han asumido la responsabilidad de editar este corpus se han dado la tarea de verificar si los vocablos se usan realmente en el país que se indica. A su vez, brindan ejemplos de uso con los verbos y/o preposiciones que normalmente acompañan a la palabra en cuestión.

La evolución de este sitio web ha sido notable. Hasta ahora, se encuentran casi 2000 términos disponibles para nuestras consultas, pero hay que saber que está en constante crecimiento y que se mantiene siempre activo. Además, desde 2006, se comenzó a registrar muestras de audio para permitir a los usuarios darse una idea de cómo son los acentos en los diferentes países. Esta evolución se proyecta a la futura creación de un diccionario de sinónimos con el argot de cada país. Incluso, se piensa crear una sección interactiva en la cual los usuarios podrán intercambiar sus conocimientos, experiencias y anécdotas relacionadas con las diferentes jergas.

A diferencia de muchos corpus, este permite hacer búsquedas de manera sencilla y rápida. En la primera página, en la parte inferior, encontramos un buscador y un filtro de búsqueda por país. Para hacer una investigación simple, escribimos en el buscador la palabra que queremos recuperar. De esta manera el corpus nos mostrará dos listas de resultados: La primera nos ofrece los países¹⁵ en donde se utiliza esta palabra, una breve explicación del significado y por lo menos un ejemplo de uso. La segunda, muestra otros resultados en donde aparece la palabra en cuestión o un vocablo similar. Dentro de las explicaciones y ejemplos podemos pulsar las palabras de color azul, enlace que nos lleva a la explicación y los ejemplos.

¹⁵ Es importante recalcar que esta lista no es exhaustiva, puesto que los datos disponibles depende de la colaboración de los propios usuarios.

Si queremos limitar nuestra búsqueda a un país en particular, lo podemos realizar seleccionándolo en la lista que se encuentra disponible en la primera página. Una vez elegido el país, se pulsa en *ver* y aparece una nueva página que nos solicita la primera letra de la palabra que queremos buscar. Luego de haber escogido la letra, se selecciona en *mostrar* y nos aparecerá las palabras incluidas en el corpus que comienzan por esta letra y que se utilizan en el “país filtro”. Si deseamos ver en qué otros países se utiliza la palabra que hemos filtrado, el buscador nos permite lanzar de nuevo la búsqueda. Este paso se realiza pulsando un botón que aparece en la misma página de resultado.

Además de los buscadores principales, esta base de datos nos ofrece también otras secciones disponibles a la izquierda de la página principal. Entre estas, encontramos *curiosidades jergales*, *ejemplos de oraciones en jerga*, *términos compartidos* y *canciones en jerga*. Cabe resaltar que estas secciones se encuentran en una misma barra de navegación; no obstante, el orden de aparición en la lista de secciones varía cada vez que se abre una página.

En la sección *curiosidades jergales*, se muestra un repertorio de palabras escogida por Fitch y sus colaboradores durante sus horas de trabajo. El término *curiosidades* hace referencia a que una palabra puede tener varias acepciones en diferentes países. Esta lista de palabras es corta, pero está en constante crecimiento.

Otra sección interesante es el apartado *ejemplos de oraciones en jerga*. Esta sección no está terminada, pero podemos consultarla aunque se encuentra en desarrollo. En la misma encontraremos tres frases escritas en español estándar. En la parte inferior, vemos la lista de países disponibles para la búsqueda. Al pulsar en el nombre del país que escogemos, se presentan las tres frases que expresan lo mismo que aquellas que se encuentran en la parte superior de la página, pero utilizando el argot del país seleccionado. Esto es muy útil para hacer comparaciones, aunque el objetivo de esta sección es escuchar los ejemplos de los diferentes países con sus respectivos acentos. Al lado izquierdo de cada frase encontramos uno o dos íconos que representan una pequeña bocina o altavoz, al pulsar en ella podemos escuchar la lectura de cada frase.¹⁶

Este corpus ofrece también una sección llamada *términos compartidos* en la cual se presenta una lista de 1936 vocablos en orden alfabético. Al ver la

¹⁶ Nótese que para reproducir el audio es necesario tener Windows Media Player o QuickTime, ya que los dos tipos de formatos están disponibles.

serie de palabras disponibles, resulta casi imposible no consultar más de una. Además de la curiosidad que pueda generar este catálogo de palabras, su fácil uso contribuye al deseo de ver más resultados. Simplemente pulsando la palabra que deseamos averiguar nos aparecerá una lista de países en donde se utiliza el vocablo, con su respectiva frase de uso.

La siguiente y última sección se encuentra en la barra de navegación, a la izquierda de la página, separada bajo el título de *canciones en jergas*. En este apartado tenemos a nuestra disposición la transcripción de tres canciones compuestas en argot. Estas representan la jerga mexicana, argentina y española con las canciones, respectivamente, *La chilanga banda*, *Chorra* y *La sociedad es la culpable*. Al leer la letra nos daremos cuenta de que hay varias palabras que no conocemos, pero es de destacar que estos vocablos constituyen, a su vez, enlaces que nos conducen a descubrir el significado de los mismos.

Algunas sugerencias en el campo de la enseñanza para estudiantes del nivel intermedio o más avanzado:

- En equipos, escoger un país y crear una lista de palabras particulares de su argot, y de los términos compartidos con otros países para realizar una presentación oral.
- Comprobar el uso de estas voces en el CdE.
- Consultar *blogs* y foros disponibles en Internet, ver qué palabras no comprenden posteriormente y averiguar si se trata de una palabra de una jerga.
- Realizar un corpus propio de palabras nuevas, por ejemplo cuando los estudiantes viajan a un país de habla hispana.

8. Ventajas y desventajas del uso de los corpus

Los corpus pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de materiales o para el uso en el aula de ELE. Sin embargo, hay que saber que al principio su empleo no siempre es fácil, y esto puede desanimar a los estudiantes y a los mismos profesores que preparan materiales. Aunque puedan crear ciertas incomodidades por la falta de experiencia, no se puede negar que el uso de los corpus es muy funcional y presenta más ventajas que desventajas.

A pesar de que su manejo puede ser complejo, los corpus pueden ser una manera muy interesante de conocer el uso real de la lengua española. Ya sabemos que, en los últimos años, los materiales de enseñanza han tratado de utilizar textos que se asemejen lo más posible a textos reales. En

consecuencia, el contenido de los corpus, tal y como expone Campillos Llanos (2005-2006):

Procede directamente del uso del lenguaje, y no de la norma académica o lo gramaticalmente correcto, que puede falsear el modelo de lengua que se aprende. Frente a las afirmaciones de gramaticalidad con criterios heterogéneos y a veces contradictorios, o con consideraciones extralingüísticas, se toma como medida objetiva, relativa y graduada el uso actual de la lengua en un corpus.

Por ello, este instrumento tecnológico es una gran herramienta para la creación de materiales didácticos. Otro atributo de los corpus, que no se puede obviar, es su acceso fácil y gratuito. A su vez, el uso de los corpus nos permite la creación de actividades inductivas. De esta manera, los estudiantes serían aprendices activos en el aula y en casa, facilitándose así la motivación y la participación. Por esta razón, vale la pena invertir un poco de tiempo para explicar en las clases de ELE la utilización de los mismos. Sin duda, una buena manera es comenzar con pequeñas actividades de búsqueda, para que los estudiantes se familiaricen con ellos. Posteriormente, se pueden ofrecer actividades en las cuales ellos tengan que descifrar las reglas por medio de la consulta de los corpus.

Otra virtud que tienen los corpus, como indica Campillos Llanos, recogiendo la idea de Alcón Soler (2000) es que:

La lengua aparece integrada en el contexto discursivo, y con respecto a la lengua oral, permite apreciar sus peculiaridades: estilísticas (uso de vacilaciones, reformulaciones, evaluaciones y comprobación del discurso, uso frecuente de la elipsis, presencia de oraciones simples, etc.), textuales (elementos de cohesión, estructura de pares adyacentes, aperturas y cierres conversacionales, etc.), o pragmáticas (funciones de los marcadores discursivos, marcas pragmáticas de cortesía, etc.).

Lo mencionado anteriormente no siempre se puede apreciar en los textos de aprendizaje, y muchas veces los profesores nos vemos limitados por la falta de ejemplos reales. Situación ésta, que nos lleva a la creación de otros ejemplos.

Por otro lado, los corpus también pueden presentar desventajas. Una de ellas suele ser de naturaleza técnica, bien por la falta de instrucción en el uso de los corpus, bien por las fallas en la conexión a Internet. No obstante, estos problemas o riesgos son comunes en el uso de cualquier herramienta

tecnológica. Incluso, debido a que parte del contenido de los corpus son transcripciones textuales de muestras orales, se pueden encontrar errores o vocabulario no deseado para el aprendizaje de la lengua. Para evitar inconvenientes, recomendamos que se les explique a los estudiantes que estos textos son para estudios lingüísticos y que, como en todo idioma, en español los hablantes nativos se expresan de una manera particular. En efecto, los corpus son un instrumento tecnológico que refleja el contexto mismo en que se utiliza la lengua e intentan ser un modelo de la realidad lingüística. Como tal, muestran el uso que sus hablantes hacen de ella con todas sus variedades.

Referencias bibliográficas

- AsíHablamos.com*. 2006-2008, [en línea: www.asihablamos.com/].
- Campillos Llanos, L. 2005-2006. *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid [documento en línea: www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/LeonardoCampillos/Memoria.pdf].
- Córdoba Rodríguez, F. 2001. "El uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza del español". *Boletín de la Asociación de Profesores de Español de la República Checa*, [documento en línea: <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2001/cordoba.htm>].
- Fernández-Ordóñez, I. (dir.). 2004-2009. *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* (COSER). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, [en línea: www.ffil.uam.es/coser/contenido.php?es].
- Fernández-Ordóñez, I. 2004. "Nuevas perspectivas en el estudio de la variación dialectal del español: el *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural*", en *Actes du XXIV Congrès de Linguistique et Philologie Romanes* (Aberystwyth, Wales, 2-5 August 2004), [documento en línea: http://pidweb.ii.uam.es/coser/publicaciones/ines/5_es.pdf].
- Fitch, R. *Jergas de Habla Hispana* (JHH), [en línea: www.jergasdehablahispana.org/].
- Leech, G. 1992. "Corpora and theories of linguistic performance", en J. Svartvik (ed.), *Directions in corpus linguistics*. Berlín/New York: Mouton de Gruyter, 105-122.
- Mark, D. 2002-2008. *Corpus del español*. Provo: Brigham Young University, [en línea: www.corpusdelespanol.org].
- Pérez Hernández, M. Ch. 2002. "Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento". *Estudios de Lingüística Española (ELiEs)* 18, [documento en línea: <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>].
- Real Academia Española. 2005. *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE). Madrid: RAE.

Real Academia Española. 2005. *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA). Madrid: RAE.

San Mateo, A. 2003. "Los corpus lingüísticos y la enseñanza de ELE". *Frecuencia-L* 22: 52-58.

Sinclair, J. 1996. *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Technical report EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards), [documento en línea: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>].

Sinclair, J. (ed.) 2004. *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

Torruella, J., J. Llisterri. 1999. "Diseño de corpus textuales y orales", J. M. Bleca et al. (eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona/ Editorial Milenio, 45-77, [documento en línea: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf].

Anexo. Ejemplo de empleo del CREA: El uso del subjuntivo¹⁷

1. Primera ventana: Construcción del perfil de consulta

Se dispone en esta ventana principal de un apartado [**Consulta**] destinado a la redacción de la búsqueda: palabra, prefijo, sufijo, combinación de palabras, etc. A su vez, se configura el sistema de selección determinando, por ejemplo, el autor, la obra, el año o intervalo de año [**Cronológico**], el área temática [**Tema**], la procedencia [**Medio**] y el país [**Geográfico**] que es objeto de consulta.

Imagen 1. Ventana principal del CREA.

Real Academia Española - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Consulta:

Criterios de selección:

Autor:	<input type="text"/>	Obra:	<input type="text"/>
Cronológico:	<input type="text"/>	Medio:	(Todos) Libros Periódicos Revistas Miscelánea Oral
		Geográfico:	(Todos) Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica
Tema:	(Todos) 1.- Ciencias y Tecnología. 101.- Biología. 102.- Veterinaria. 103.- Ecología. 104.- Tecnología.		

[Consulta CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Cómo citar el CORPUS](#) [Ayuda.](#)

2. Segunda ventana: Resultados

Se ofrecen los datos estadísticos de la consulta realizada. En el caso de que el número de ejemplos supere los límites prefijados, u obstaculice el objetivo de la consulta, se dispone de un apartado [**Filtros**] que permite limitar el contenido de una consulta.

¹⁷ Información y datos extraídos directamente de la página web de la Real Academia Española [http://corpus.rae.es/ayuda_c.htm].

La selección del apartado **[Recuperar: Concordancias]** recupera los ejemplos (concordancias) de la búsqueda realizada.

En el apartado **[Obtención de ejemplos]** seleccionando la opción **[Documentos]** y pulsando **[Recuperar]**, se obtiene la relación bibliográfica de los documentos que contienen los ejemplos.

Las opciones **[Clasificación]** permiten ordenar los ejemplos según criterios temáticos o contextuales. Por ejemplo, el apartado **[Casos]** ordena los ejemplos de acuerdo con su relevancia.

3. Tercera ventana: Concordancias

En esta sección se visualizan las *concordancias*, es decir, los ejemplos propiamente dichos en una lista de las apariciones de determinada palabra o del objetivo de consulta. Se muestra la descripción bibliográfica y el contexto relacionado con la búsqueda.

4. Referencias bibliográficas de los ejemplos

Se dispone de la descripción bibliográfica completa relacionada con la consulta.

5. Presentación estadística de los datos obtenidos

El apartado denominado **[Estadísticas]** muestra los datos estadísticos correspondientes a la consulta efectuada: ámbito de aparición, los sesgos temáticos y la distribución cronológica de los ejemplos obtenidos.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en ELE

Beatriz Granda
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción. Tiempo y aspecto en el discurso narrativo en español. Propuesta de una tipología de textos narrativos para la enseñanza del contraste pretérito/ copretérito en ELE. Conclusiones

Resumen

La morfología verbal del pasado en español, y en especial la distinción aspectual que se expresa en la duplicación de las formas del pretérito y el copretérito, es uno de los aspectos gramaticales más arduos de la enseñanza aprendizaje de español como L2/LE.

Este trabajo presenta una propuesta de tipología de textos y ejercicios para la enseñanza del pasado en español con un enfoque discursivo, con énfasis en las funciones que cumplen estas formas en la configuración de la estructura narrativa. Por otro lado, tiene en cuenta, en la selección y gradación de los textos, la secuencia por la que pasan los alumnos en la adquisición de la morfología verbal que conforma las narraciones.

Résumé

La morphologie verbale du passé en espagnol, en particulier la distinction aspectuelle qui s'exprime dans la duplication des formes du *pretérito* et du *copretérito*, est l'un des aspects grammaticaux les plus difficiles de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme L2/LE.

Ce travail propose une typologie de textes et d'exercices pour l'enseignement du passé en espagnol avec une approche discursive qui met l'emphase sur les fonctions que remplissent ces formes dans la configuration de la structure narrative. D'autre part, le travail tient compte, dans la sélection et la gradation des textes, des étapes par lesquelles passent les étudiants dans l'acquisition de la morphologie verbale qui composent les narrations.

1. Introducción

La distinción aspectual que se realiza en el pasado en español con la duplicación de las formas en pretérito y copretérito es uno de los temas más complejos de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, no sólo para el alumno sino también para el profesor, puesto que sistematizar sus usos y hacerlos comprensibles al alumno es una tarea ardua. Los programas y los libros de texto de ELE abordan la enseñanza de estas formas, generalmente a nivel de la oración y no del discurso. Las explicaciones son insuficientes y muchas veces confusas para los alumnos. Obsérvense las siguientes explicaciones tomadas de manuales de enseñanza de ELE, presentados por Jurado (1999). El imperfecto se usa para expresar descripción de personas, cosas o situaciones (1a), o profesión u ocupación permanente en el pasado (1b):

- (1) a. **Hacía** bastante calor.
b. Mi abuelo **era** maestro.

Sin embargo, son posibles:

- (2) a. **Hizo** bastante calor.
b. Mi abuelo **fue** maestro.

Un recurso que se usa con mucha frecuencia para explicar la distinción de estas formas es relacionar el uso del pretérito y copretérito con determinados tipos de adverbios. Por ejemplo, el pretérito, según algunos manuales de enseñanza (Jurado 1999) utiliza los adverbios y las frases *ayer*, *anoche*, *la semana pasada*, *el otro día*, *hace un mes*, *el año pasado*, etc., mientras que el copretérito utiliza los adverbios y frases *antes*, *nunca*, *siempre*, *todos los días*, *a veces*, *nunca*, *casi siempre*, *frecuentemente*, *cada año*, etc.

Como se observa en los siguientes ejemplos, el uso de determinados adverbios y frases adverbiales no siempre son exclusivos de una u otra forma verbal:

- (3) a. Daniela **viajó/ viajaba** a Mérida cada año hasta que murió su abuela.
b. Siempre **visité/ visitaba** a mis abuelos con gran alegría.
c. Anoche **tuve/ tenía** mucha fiebre.

La enseñanza de manera aislada, a nivel oracional, de la distinción entre las dos formas del pasado presentada en los ejemplos anteriores resulta insuficiente, ya que no aporta al alumno un conocimiento del que podrá valerse en una situación de comunicación real, cuando necesite relatar una

historia o contar una experiencia. En el siguiente ejemplo se puede observar el uso de estas formas en el contexto discursivo:

(4) El mes pasado, un lunes como a las once de la mañana, **salía** de mi casa cuando me **encontré** con Juan, que **fue** mi maestro de español en la escuela secundaria. **Fuimos** a una cafetería y nos **divertimos** mucho recordando los viejos tiempos. **Fue** una experiencia inolvidable. A partir de ese momento, nos **vimos** todos los lunes para tomar un café hasta que **regresó** a su pueblo.

De acuerdo con las explicaciones mencionadas anteriormente, resultaría confuso para un alumno el uso de *salía*, del ejemplo anterior, después de una frase adverbial que indica un momento puntual: *el mes pasado y un lunes como a las once de la mañana*. En el contexto del discurso, la forma *salía* indica una acción durativa que se realiza en el momento del encuentro de Juan y su maestro. Igualmente en la oración final, el uso de la forma *nos vimos* seguida de la frase adverbial *todos los lunes*, sería confusa para los alumnos si no se toma en cuenta la frase *hasta que regresó de su pueblo*, que en este contexto expresa un punto terminal de la acción referida. Las descripciones expresadas en pretérito *fue mi maestro* y *fue una experiencia inolvidable* se entienden, dentro del contexto del discurso, como evaluaciones o comentarios referidos al pasado y que son situaciones completadas desde el presente de la enunciación.

La distinción aspectual que se realiza en las formas del pretérito y copretérito, y su uso para la función de narrar, sólo pueden ser cabalmente comprendidos en el contexto del discurso narrativo. Sin embargo, la condición generalizada es que la selección y gradación de los contenidos de los programas, así como los libros de texto, no abordan la enseñanza de esta morfología considerando la relación de las formas con su función en la narración. Por otro lado, no se tiene en cuenta que su aprendizaje requiere de un proceso de adquisición que va desde los niveles principiantes a los niveles avanzados de enseñanza de la lengua. En el campo de la investigación en adquisición de segundas lenguas, el desarrollo de la morfología verbal del pasado en español ha sido abordado ampliamente y existen una serie de hipótesis, provenientes de estudios empíricos, que proponen una secuencia de adquisición en la interlengua de los alumnos. Estos estudios son relativamente recientes y todavía no se ven, o son muy escasas, las aplicaciones de esta información en los libros de texto para la enseñanza de ELE.

En este trabajo presentaré una distinción del pretérito/copretérito con un enfoque que va más allá de los límites de la oración, y que explica el uso de

estas formas en la configuración y estructuración del discurso narrativo. Por otro lado, explicaré brevemente las características de la secuencia de adquisición de la morfología verbal del pasado en español, de acuerdo con las investigaciones sobre este tema. Finalmente, con base en los argumentos aquí presentados, propondré una gradación de contenidos, tareas y ejercicios que servirán para la enseñanza-aprendizaje del pasado en español en el contexto discursivo-narrativo, desde los niveles principiantes a los niveles avanzados de ELE.

2. Tiempo y aspecto en el discurso narrativo en español

En las últimas décadas se ha pasado de un enfoque paradigmático, que explica los significados temporales-aspectuales distintivos de cada una de las formas verbales en el sistema, a un enfoque semántico-funcional, que va más allá de los límites oracionales, dentro de los que tradicionalmente se habían considerado las categorías verbales, e intenta explicar las estrategias comunicativas que se siguen para la configuración y estructuración del discurso (Colombo 2003: 76).

En general, estos acercamientos reconocen las nociones de tiempo¹⁸ y aspecto¹⁹ verbal como puntos de partida para el análisis de los tiempos gramaticales, pero advierten su insuficiencia para dar cuenta del empleo de las formas verbales en la producción e interpretación del discurso.

2.1 Niveles narrativos

Los tiempos verbales no se ordenan en un mismo nivel, ya que además del momento de la enunciación (nivel metanarrativo) que es el primer referente temporal, existe el de la narración (nivel narrativo). Muchos autores han establecido esta distinción entre tiempos narrativos y tiempos coloquiales. Benveniste, por ejemplo, sostiene que los tiempos del verbo (en francés) no se emplean como miembros de un sistema único, sino que se distribuyen en dos sistemas distintos y complementarios disponibles para cada hablante y que corresponden a dos planos de enunciación diferentes: la historia y el discurso (Maingueneau 1976: 118). Weinrich (1974) explicaba el funcionamiento de las formas verbales en su uso discursivo-textual recurriendo a lo que él denomina *actitud* del hablante. Según este autor

¹⁸ El *tiempo verbal* expresa la idea general de la localización de la acción en el tiempo, básicamente por su orientación con relación al momento del habla o, en un sentido más amplio, por el “aquí” y “ahora” del hablante (Maslov 1985).

¹⁹ El *aspecto verbal* son las diferentes formas de presentar la constitución temporal interna de una situación (Comrie 1976).

podemos comportarnos frente al mundo narrándolo o comentándolo; para una u otra *actitud del hablante* contamos con dos grupos temporales: uno que se organiza en torno al presente como “tiempo cero” del mundo comentado, y otro que tiene al pretérito y al imperfecto como “tiempos cero” del mundo narrado (Weinrich 1974: 99). Al interior de cada grupo, las formas se articulan para expresar la perspectiva, ya sea retrospectiva o prospectiva de los eventos que tienen como referencia temporal los tiempos cero de cada grupo.

Al contar una historia el hablante construye un *mundo narrado* (*Story World*), en el cual un determinado número de entidades actúan e interactúan unas con otras en una locación definida y por un período de tiempo determinado. Por otro lado, las narraciones pueden estar dentro de una conversación. El mundo narrado, como un mundo independiente, puede involucrar expresiones de tiempo que se proyectan hacia afuera de este mundo y que se relacionan con la situación de conversación (Schiffrin 1994).

2.2 *Los planos de la narración*

Weinrich (1974) explica la oposición de pretérito e imperfecto con base en su función de dar “relieve” a la narración, es decir de destacar ciertos contenidos de comunicación de otros y así establecer una diferencia de planos en la narración. La función del relieve narrativo ha tenido repercusión en la posterior distinción de planos de la narración: *Foreground* (primer plano) y *Background* (plano de fondo).

Esta distinción en planos, con respecto al tipo de información que se presenta en el discurso narrativo, proviene de la diferenciación más simple y primitiva de la organización perceptual: la relación de figura y fondo. Implica una relación entre la percepción visual y la organización gramatical (Wallace 1979: 213).

La investigación lingüística sugiere que esta distinción en planos tiene características universales. Hopper (1979: 239) observa que los usuarios competentes de una lengua marcan una ruta principal en la narración y desvían de diferentes maneras aquellas partes de la narración que no son estrictamente relevantes para esa ruta. Se puede afirmar, según este autor, que en la mayoría de las lenguas existe algún tipo de recurso morfológico que cumple la función de distinguir los elementos secuenciados del primer plano y los elementos no secuenciados: las acciones en progreso, los eventos repetidos y los estados del plano de fondo del discurso. Veamos cada uno de ellos con mayor detalle:

El primer plano de la narración. Las características principales del primer plano pueden ser resumidas según Reinhart (1984: 801) de acuerdo con el siguiente criterio temporal:

- *Narratividad o continuidad temporal.* Sólo las unidades narrativas, es decir las unidades cuyo orden siguen el mismo orden de los eventos que reportan, pueden servir para el primer plano.
- *Puntualidad.* Las unidades que reportan eventos puntuales pueden servir más fácilmente como primer plano que las unidades que reportan eventos durativos, repetidos o habituales.
- *Terminación.* El reporte de un evento terminado o completado puede servir más fácilmente para el primer plano que el reporte de un evento en progreso.

El primer plano de la narración lleva la línea histórica de los eventos. Para Hopper, en este plano se relatan los eventos que pertenecen al esqueleto estructural del discurso. El primer plano presenta los eventos en un orden secuencial y consiste en cláusulas que hacen avanzar los eventos en el tiempo. El punto de referencia temporal de cada evento del primer plano es entendido como sucesivo del evento que lo precede. El concepto de *secuencialidad* de las cláusulas del primer plano puede ser definido por la interpretación que se deriva del orden en que se presentan las cláusulas, “si un cambio en el orden de las cláusulas resulta en un cambio en la interpretación de lo que sucede en la narración, entonces estas cláusulas pertenecen al primer plano” (Schiffirin 1993: 47).

En el siguiente ejemplo un cambio de orden en las cláusulas narrativas (en negrita) representaría un cambio de la interpretación del relato:

(5) Pedro Páramo **siguió** moviendo los labios, susurrando palabras. Después **cerró** la boca y **entreabrió** los ojos, en los que **se reflejó** la débil claridad del amanecer [Juan Rulfo, *Pedro Páramo*].

El plano de fondo de la narración. A diferencia del primer plano, que tiene una única función, el plano de fondo (*Background*) tiene, según Bardovi-Harlig (2000: 282), muchas funciones individuales, que de manera conjunta sirven al propósito de presentar el escenario, las condiciones en las que se desarrolla la trama de la acción narrativa del primer plano. En contraste con los eventos reportados en el primer plano, y que son presentados de manera secuenciada, los eventos del plano de fondo pueden estar fuera de la

secuencia con respecto al primer plano y también con respecto a otros eventos del plano de fondo.

En el ejemplo 6a, que se presenta a continuación, el evento que describe el escenario (*amanecía*), que es durativo y simultáneo a los eventos del primer plano, puede cambiar su orden, con respecto a los eventos del primer plano, como se muestra en los ejemplos 6b y 6c sin que esto signifique una alteración de la historia:

(6) a. Pedro Páramo **siguió** moviendo los labios, susurrando palabras. Después **cerró** la boca y **entreabrió** los ojos, en los que **se reflejó** la débil claridad del amanecer.

b. (*amanecía*) Pedro Páramo **siguió** moviendo los labios, susurrando palabras. Después **cerró** la boca y **entreabrió** los ojos, en los que **se reflejó** la débil claridad del amanecer.

c. Pedro Páramo **siguió** moviendo los labios, susurrando palabras (*amanecía*). Después **cerró** la boca y **entreabrió** los ojos, en los que **se reflejó** la débil claridad del amanecer.

El siguiente párrafo muestra parte de la morfología verbal que se puede encontrar en el plano de fondo (subrayado en el siguiente texto):

(7) José Palacios, su servidor más antiguo, lo **encontró** flotando en las aguas depurativas de la bañera, desnudo y con los ojos abiertos, y **creyó** que se había ahogado. Sabía que ése era uno de sus muchos modos de meditar, pero el estado de éxtasis en que yacía a la deriva parecía el de alguien que ya no era de este mundo. No **se atrevió** a acercarse, sino que lo **llamó** con voz sorda de acuerdo con la orden de despertarlo antes de las cinco para viajar a las primeras luces. El general **emergió** del hechizo, y **vio** en la penumbra... [Gabriel García Márquez, *El general en su laberinto*].

En este ejemplo encontramos una secuencia narrativa, en negritas, cuyos eventos hacen avanzar el tiempo de la historia, que constituyen el primer plano de la narración. En el plano de fondo encontramos eventos simultáneos a los eventos del primer plano, la descripción de la forma en que yacía el general, por ejemplo, y eventos anteriores a los eventos del primer plano, como en *creyó que se había ahogado*, donde el segundo evento es anterior al primero, que es su punto de referencia.

2.3 *La estructura narrativa de Labov*

Hay otras propuestas de análisis de la estructura narrativa, que no están formuladas con criterios temporales. Nos interesa exponer en este trabajo la propuesta formulada por Labov (1972: 363), por la relación que existe entre sus categorías discursivas y la distribución del pretérito y copretérito del español. Los seis elementos de su estructura narrativa son los siguientes:

- Abstract.
- Orientation.
- Complicating action.
- Evaluation.
- Result or resolution.
- Coda.

El resumen (*abstract*) encapsula el punto de la historia y da una versión completa (*full account*) de la misma. La parte de orientación identifica, de alguna manera, el tiempo, lugar, personas y sus actividades o la situación. Puede encontrarse en las primeras cláusulas narrativas, pero más comúnmente hay una sección de orientación que presenta un cuadro detallado de la situación. La parte de “complicación de la acción”, es el esqueleto de la narración y “presenta el conflicto o el problema de la historia”; la “evaluación” es, para Labov (1972: 366), la sección que presenta los comentarios del autor. Este autor distingue entre “evaluación externa”, o sección en que el narrador detiene la narración, se dirige al oyente y le dice algo sobre algún punto, y la evaluación “incrustada” (*embedding of evaluation*), en la que el narrador expresa un sentimiento o una emoción que pueden ser instantáneas o simultáneas con el tiempo de la acción, y no fuera de la narración. El “resultado” o la “resolución” es la conclusión de la narración, y el elemento denominado “coda” muestra generalmente el efecto de los eventos en el narrador. Es una de las opciones que tiene el narrador para señalar el final del relato, y tiene la propiedad de tender un puente entre el momento del tiempo que corresponde al final de la narración con el presente.

Siguiendo el esquema narrativo propuesto por Labov, Colombo (1992: 20) señala una tendencia bastante generalizada del pretérito del español como forma verbal que expresa el “resumen”. Asimismo, en pretérito se encuentran las oraciones propiamente narrativas, que llevan la secuencia de los hechos narrados, y la “resolución-coda”, con la cual se da por concluido el relato.

El copretérito aparece como la forma típica de la sección de orientación. En ella se describen las circunstancias del lugar, tiempo, condiciones,

características de los personajes y todo aquello que permite ambientar la trama del relato.

En las secciones de “complicación de la acción” y de “evaluación” pueden alternar las formas del pretérito simple, del presente histórico y del imperfecto. En estas secciones, el imperfecto desempeña la función del segundo plano, describiendo características o condiciones específicas del acontecimiento relatado (Colombo 1992: 27).

2.4 Secuencia de adquisición del pretérito/ copretérito en español como L2

Numerosas investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad en las lenguas muestran que la emergencia y desarrollo de la morfología verbal depende de distinciones aspectuales (hipótesis del Aspecto) y de categorías funcionales de la organización del discurso (hipótesis del Discurso).

La hipótesis del Aspecto (Andersen 1991) ha mostrado evidencias de una secuencia de adquisición en el desarrollo de la morfología verbal del pasado en las lenguas. La investigación referida a esta hipótesis se realizó en diferentes lenguas; en diferentes contextos de aprendizaje (formal y no formal); con diferentes procedimientos de recolección de datos: narrativas orales y escritas, ejercicios tipo *cloze*, tareas de contar historias a partir de imágenes, películas, etc.; en estudios longitudinales y transversales, etc. Un buen número de estudios teóricos y empíricos ha analizado esta propuesta en la adquisición del español como L2 (por ejemplo, Robinson 1995, Liskin Gasparro 1997 y Salaberry 1999). A pesar de algunas discrepancias en las investigaciones, hay un acuerdo general de los términos de esta hipótesis que sostiene lo siguiente:

1. Los aprendices usan primero la marca perfectiva con eventos télicos (realizaciones²⁰ y cumplimientos²¹) y se extiende gradualmente a actividades²² y estados.²³

²⁰ Cumplimientos: Son eventos dinámicos, télicos e instantáneos que implican un cambio de estado, por ejemplo *llegar, ganar la carrera, morir*, etc.

²¹ Cumplimientos: Son eventos dinámicos, durativos y télicos. Son ejemplos de realizaciones los verbos *derretirse, secarse, escribir una carta, bailar un tango*, etc.

²² Actividades: Son situaciones de naturaleza dinámica y temporalmente ilimitadas, por ejemplo *caminar, cantar, jugar*.

²³ Estados: Son situaciones carentes de dinamismo, homogéneas, por ejemplo *estar, tener*, etc.

2. En lenguas con marca imperfectiva, el pasado imperfectivo aparece después del pasado perfectivo, y se restringe primero a estados y actividades y después a eventos télicos (realizaciones y cumplimientos).

Otros estudios sobre adquisición de la temporalidad en las lenguas, que toman el discurso como marco de estudio, muestran que el desarrollo de la morfología de tiempo-aspecto en el interlenguaje de los alumnos está estrechamente relacionada con las funciones que estas formas expresan en el discurso (Bardovi-Harlig 2000). Las investigaciones relacionadas con la hipótesis del Discurso son, en su gran mayoría, estudios cualitativos. Este autor usa ambos marcos de análisis de los datos y llega a la conclusión de que lo que se hace evidente con el soporte de las dos hipótesis es la influencia conjunta de la clase aspectual y la estructura narrativa. Concluye Bardovi-Harlig (2000: 315) que usar los verbos para construir el discurso, puede ser la única forma en que los aprendices puedan adquirir la expresión de tiempo-aspecto que caracteriza la lengua de los hablantes nativos.

3. Propuesta de una tipología de textos narrativos para la enseñanza del contraste pretérito/ copretérito en ELE

Existe una relación entre las categorías discursivas y la distribución de la morfología de tiempo-aspecto del pasado en español. Según esta relación, y la secuencia de adquisición de estas formas en la interlengua de los alumnos, se propone una tipología de textos narrativos, con diferentes grados de dificultad, para la enseñanza del contraste pretérito/copretérito en español como segunda lengua. Esta tipología puede ser usada como textos de entrada (*input*) o como base para los ejercicios y actividades para la práctica y uso de estas formas en el salón de clases.

Esta secuencia de textos está pensada como una guía básica de gradación de contenidos para el maestro y los diseñadores de materiales que se puede insertar en diferentes niveles de un programa de acuerdo con la estructura general del mismo. En orden creciente de dificultad de los textos, la tipología es la siguiente:

3.1 Textos enfocados a la Secuencia de eventos/ Primer plano de la narración

Textos narrativos con énfasis en el uso del pretérito para expresar los eventos secuenciados que hacen avanzar la historia, el primer plano narrativo:

(8) Juan **llegó** al metro, **bajó** las escaleras, **compró** el boleto y **entró** al andén.

La característica de los eventos que conforman el primer plano, la secuencia de eventos que llevan la trama de la narración es la *telicidad* (delimitación de un punto final). Encontramos acciones télicas, puntuales (cumplimientos) como *llegó* y *entró*, y durativas (realizaciones) como *bajó las escaleras* y *compró el boleto*. Son eventos que aparecen como acabados, completados y, por lo tanto, se usan con pretérito.

En niveles principiantes, este tipo de textos propiciará el aprendizaje del pretérito en un estadio temprano de adquisición en el que los alumnos distinguen esta forma combinada con eventos télicos. Para este nivel, generalmente es necesario adaptar o simplificar los textos enfocados a relatar una secuencia de eventos.

Ejercicios sugeridos. Ordenar eventos de una narración, inventar el final o el comienzo de una narración, etc.

3.2 Textos enfocados a la descripción de personas, cosas, escenas y hábitos

Textos con énfasis en el uso del copretérito para expresar descripciones y situaciones habituales en pasado. En este tipo de textos habrá preponderancia de estados y actividades. Los estados y las actividades (acciones durativas atéticas) se adquieren combinadas con el copretérito en una primera etapa de adquisición. Este tipo de texto puede introducir el uso del copretérito de manera independiente, o como introducción de una narración. Muchos textos que describen personas o lugares en el pasado cumple con estos requerimientos:

(9) Juan **era** un hombre solitario, **tenía** unos 40 años, **vivía** en un vecindario al norte de la ciudad y **trabajaba** como velador en un edificio del centro. **Cuidaba** los cuatro pisos de oficinas, de martes a domingo, de 8 de la noche a 7 de la mañana. Por las noches, **recorría** el edificio, **bajaba** y **subía** escaleras y **revisaba** puertas y ventanas de cada oficina.

El texto anterior expresa situaciones habituales. En una narración puede estar al comienzo de la misma, con la función de describir u orientar sobre los personajes y circunstancias de la historia. Las características de los

eventos son la *estatividad* y la *duratividad*. En estos textos encontramos una mayor frecuencia de estados (*era, tenía, vivía*) y actividades -acciones durativas- (*cuidaba los pisos, recorría el edificio, etc.*). Son situaciones en las que no se precisa su inicio ni final, y por lo tanto se usan con copretérito.

Ejercicios sugeridos. Describir personas del pasado (por ejemplo, mis amigos de la infancia); describir costumbres de antes y de ahora (por ejemplo, los juegos infantiles) para contrastar este uso con el presente.

3.3 Textos enfocados a narraciones que incluyan: Secuencia de eventos/ Primer plano de la narración (pretérito). Escenario/ Orientación/ Plano de fondo de la narración (copretérito)

Textos narrativos que contengan una sección de “orientación”, con descripción de los personajes, escenarios y eventos habituales (*ídem* al texto 2) y una secuencia narrativa con el uso del pretérito para el primer plano de la narración y descripciones del plano de fondo en copretérito:

(10) Juan **era** un hombre solitario, **tenía** unos 40 años, **vivía** en un vecindario al norte de la ciudad y **trabajaba** como velador en un edificio del centro. Ese día, Juan **llegó** al metro, **bajó** las escaleras y **entró** al andén. **Había** mucha gente esperando el tren. Un niño **lloraba** en los brazos de su mamá, **estaba** inquieto por el calor y la falta de aire. Su mamá lo **mecía** y le **hablaba** dulcemente para calmarlo.

En el ejemplo del texto anterior hay un primer plano en pretérito con eventos télicos; en el plano de fondo, encontramos la descripción del escenario en copretérito, combinado con estados y las actividades, que son durativos y simultáneos a los eventos que llevan la trama de la historia. Las combinaciones del pretérito y copretérito con estos tipos de verbos son las más frecuentes para expresar las funciones narrativas del primer plano y plano de fondo de las narraciones.

Con este tipo de textos se conjunta el uso de pretérito y copretérito para las funciones narrativas propias de estas formas y que están en los primeros estadios de adquisición de los alumnos que no son hablantes nativos del español.

Ejercicios sugeridos. Identificar la parte descriptiva de la narrativa, ordenar las frases que conforman la trama de la narración.

3.4 Textos que expresen las funciones de los planos narrativos e incluyan eventos y acciones anteriores o posteriores a la línea temporal de la secuencia narrativa con el uso de antecopretérito y pospretérito

Una vez sistematizado los usos del pretérito y copretérito para las distintas funciones narrativas puede incluirse otra morfología verbal del plano de fondo, como por ejemplo el antecopretérito y el pospretérito. Esta morfología aparecerá en el contexto discursivo con referencia a eventos del plano de fondo o del primer plano de la narración para expresar una perspectiva retrospectiva a estos eventos, en el caso del antecopretérito, o una perspectiva prospectiva, en el caso del pospretérito:

(11) Juan **vivía** en un cuarto de dos por dos, que **había heredado** de un amigo, y **estaba** al norte de la ciudad... **Vio** a la muchacha que **se tambaleaba** y **tuvo** el presentimiento de que algo grave **sucedería**...

Ejercicios sugeridos. Ordenar eventos, relacionar eventos anteriores o posteriores a la trama de la narración.

3.5 Textos narrativos que incluyan las funciones de los planos narrativos y las secciones de epílogo, resumen, evaluación; estas últimas con énfasis en el uso del pretérito como completado en el momento de la enunciación

Textos narrativos que contengan las secciones de orientación, resumen, trama narrativa, evaluación, resolución y coda con la inclusión de todo tipo de verbos combinados con pretérito y copretérito. En esta etapa de la secuencia se hará énfasis en el uso del pretérito con actividades y con estados para el primer plano, combinaciones que son poco frecuentes en los textos narrativos y que son las que más tardíamente adquieren (subrayado en el siguiente texto):

(12) Juan **entró** al andén y **se paró** junto a una señora que **llevaba** un niño en brazos. **Observó** a su alrededor y en un momento **vio** a una muchacha con una expresión muy triste que **tambaleaba** cerca de la línea amarilla. Juan **tuvo** un presentimiento y rápidamente **se dirigió** hacia ella. En ese momento el tren **llegaba** a la estación. Juan la **tomó** por el brazo y la muchacha **comenzó** a gritar.

En el texto anterior se incluye un estado con pretérito (*tuvo un presentimiento*), combinación que tiene la característica de imprimirle al estado un significado de ingreso al estado (puntual). Este tipo de combinaciones son las que más tardíamente se adquieren. También están en una etapa final de adquisición la combinación de actividades, acciones durativas/ atéticas (*observó a su alrededor*).

La combinación de copretérito con eventos téticos, especialmente con eventos puntuales, que se adquiere al final de la secuencia, aparece de manera esporádica en el plano de fondo (*el tren llegaba*).

En la misma etapa puede sistematizarse el uso del pretérito con estados en las secciones de “evaluación externa”, “resumen” o “epílogo”. Para estas funciones narrativas el pretérito puede aparecer con estados, fuera del eje temporal de la narración:

(13) Esa **fue** la peor tarde de su vida...

Ejercicios sugeridos. Identificar las partes de la narración: resumen, orientación, descripción de escenario, trama narrativa y epílogo.

Para que los alumnos puedan identificar los usos más difíciles, por ejemplo el pretérito con estado para el epílogo del relato, se pueden usar ejercicios en los que se contrasten estos usos con otros ya adquiridos (copretéritos con estados) para describir el escenario de la narración.

(14) **Era** una tarde luminosa cuando Juan **salió** de su casa rumbo a su trabajo... Esa **fue** la peor tarde de su vida...

La tipología propuesta en este trabajo, se puede encontrar en textos auténticos o bien se pueden elaborar o adaptar textos para las primeras etapas de adquisición. Los ejemplos presentados para cada uno de los niveles forman parte de narraciones elaboradas por alumnos de diferentes niveles del CEPE sobre el argumento de la película *El héroe*.²⁴

En cada etapa se puede reforzar los usos que se van incluyendo con ejercicios, similares a los sugeridos, que permitan contrastar las diferentes formas y sus funciones narrativas.

Si ya existe un programa, con una secuencia diferente, estos contenidos se pueden impartir como parte de un curso complementario de narración para los alumnos de un nivel intermedio, ya que en este nivel pueden sistematizar

²⁴ *El héroe* es una película mexicana de animación dirigida por Carlos Carrera en 1994.

el uso la morfología del pasado, que vienen aprendiendo desde niveles básicos, dentro del contexto de la narración.

De acuerdo con mi experiencia, usar el metalenguaje referido al aspecto léxico no es recomendable en los niveles iniciales y puede ser de utilidad la distinción entre acciones y estados, desde los niveles intermedios bajos. Por otro lado, el uso de la terminología referida a las categorías y funciones narrativas como “trama narrativa”, “descripción del escenario”, “orientación del escenario y de los personajes de la historia”, “resumen de la historia” es útil para comprender las distintas partes de la narración y su relación con el uso de determinadas formas desde los niveles iniciales. El uso de la terminología referida a los planos narrativos es de utilidad con niveles intermedios, cuando ya están sistematizados los usos del pretérito y copretérito para todas las funciones narrativas, como una actividad de reflexión sobre el lenguaje y su uso en el discurso, que ayuda a integrar el conocimiento que ya han adquirido.

4. Conclusiones

La forma de presentar y enseñar la morfología del pasado en español resulta confusa para los alumnos, porque normalmente no se tiene en cuenta el uso de las formas en su contexto discursivo. Por otro lado, no se considera la secuencia de adquisición de estas formas por la que pasan los alumnos en el desarrollo de su interlenguaje. La secuencia y gradación de los contenidos de los programas de español como L2 se hace de manera arbitraria o considerando ciertos contrastes que se ejercitan a nivel de la oración, como se muestra en los contenidos de los manuales de enseñanza.

La tipología de textos que aquí se ha presentado es una guía para la gradación y secuencia de los contenidos de un programa que pretende favorecer y propiciar la enseñanza-aprendizaje de estas formas con un *input* que sea más fácilmente comprendido, ya que acompaña al proceso natural de adquisición. Esta tipología se basa en una secuencia creciente de dificultad del texto con respecto a las formas que lo constituyen y las funciones que expresan dentro del discurso.

Referencias bibliográficas

Andersen, R. 1991. "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition", en T. Huebner y C. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins, 305-324.

Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning and use*. Oxford: Blackwell Publishers.

Colombo, F. 1992. "Tiempo, aspecto y funciones comunicativas". *Estudios de Lingüística Aplicada* 15/16: 266-278.

Colombo, F. 2003. *El Subsistema de los Tiempos Pasados de Indicativo en Español. Semántica y Sintaxis*. México: UNAM.

Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hopper, P. J. (ed.) 1979. "Aspect between discourse and grammar", *Tense and Aspect*, vol. 1. Amsterdam: John Benjamins.

Jurado, M. 1998. "La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de "aspecto" y "tipo de situaciones" y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros". *Decires* 1: 1-16.

Labov, W. 1972. *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Maingueneau, D. 1976. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

Maslov, Y. 1985. *Contrastive Studies in Verbal Aspect in Russian, English, French and German*. Amsterdam: John Benjamins.

Reinhart, T. 1984. "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts". *Linguistics* 22: 779-809.

Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers.

Wallace, S. 1982. "Figure and Ground. The interrelationships of linguistic categories", en P. J. Hopper (ed.), *Tense and Aspect*, vol. 1. Amsterdam: John Benjamins, 201-226.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Weinrich, H. 1974. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*.
Madrid: Gredos.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: En torno a la noción de *homóglota*

Christian Rivera Viedma
Université Paris III / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción. El contexto de apropiación de lenguas extranjeras. La noción de entorno *homóglota*. Perspectivas didácticas: El enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Reflexiones finales. Anexo

Resumen

El propósito de esta comunicación es reflexionar en torno a la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en aquellos elementos que facilitan la descripción de la clase de ELE. En esta perspectiva, revisaremos la noción de “entorno homóglota”, parámetro que designa la presencia de la lengua meta (en este caso, el español) en el entorno institucional inmediato de los aprendices. Asimismo, nos cuestionaremos acerca de las consecuencias didácticas que conduce esta reflexión para la enseñanza de ELE. Para tal efecto, proponemos la adopción del enfoque etnográfico de enseñanza de lenguas extranjeras.

Résumé

Le but de cette communication est de réfléchir sur la diversité des situations d'enseignement / apprentissage en mettant l'accent sur les aspects qui favorisent la description de la classe d'ELE. Dans cette perspective, on revisitera la notion de « contexte homoglotte », paramètre désignant la présence de la langue cible (dans ce cas, l'espagnol) dans l'environnement immédiat des apprenants. De la même manière, on va s'interroger sur les conséquences didactiques que l'on peut tirer de cette réflexion pour l'enseignement d'ELE. Pour cet effet, on va proposer l'adoption de l'approche ethnographique de l'enseignement des langues étrangères.

1. Introducción

Nuestra reflexión sobre el contexto de apropiación del español como lengua extranjera tiene origen en el desarrollo de nuestro proyecto de investigación doctoral, actualmente en curso acerca del discurso en

interacción del profesor de español lengua extranjera a nivel universitario. Entre los principales rasgos que caracterizan este trabajo de investigación podemos destacar los siguientes: a) los cursos de español son semestrales y se realizan en el programa de intercambio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), b) los profesores son chilenos y bilingües (hablantes de español como primera lengua y de inglés como segunda lengua), y c) los aprendices proceden de distintos países y varios de ellos viven con familias chilenas. Ahora bien, a partir de estos rasgos nos planteamos aquí las siguientes preguntas: ¿Según qué criterios podemos describir el contexto de la clase de español lengua extranjera? Y, ¿qué rol juega el contexto en el diseño de actividades para la enseñanza de ELE?

Una posible respuesta a estas preguntas la encontramos en el estudio acerca del contexto de apropiación de lenguas extranjeras.

2. El contexto de apropiación de lenguas extranjeras

Los estudios del contexto en la enseñanza de lenguas extranjeras se inician formalmente en la década de los años ochenta, a partir de la investigación en la adquisición de las segundas lenguas. La hipótesis del “contexto de la clase” planteaba que el tipo de situación de clase, en la cual los aprendices tratan de comunicarse, influye de diferentes maneras en el aprendizaje (Ellis 1987). Sin embargo, más tarde, esta hipótesis va a extenderse en la formulación del concepto de “contexto de apropiación”, en consideración de múltiples factores.

El concepto de contexto de apropiación surge en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y consiste en el conjunto de condiciones de enseñanza-aprendizaje (E-A) de una lengua no materna (Porquier y Py 2004). Esta definición incluiría tanto situaciones de enseñanza institucional (por ejemplo, las clases de lengua en la universidad) como no institucional. Es importante señalar además que este concepto no se presentaría como un término dado o estático, sino como un concepto teórico-práctico, construido según la observación e identificación de una serie de parámetros posibles. Estos parámetros del contexto de apropiación proporcionarían un referente para el análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje, tanto para la intervención didáctica como para la investigación. En otras palabras, el análisis del contexto de apropiación nos proporcionaría pistas para el diseño de una propuesta didáctica.

Algunos de estos parámetros del contexto de apropiación son:

- Micro / macro (elementos de la interacción / contexto social e institucional).
- Individual / colectivo (aprendizaje personalizado o no guiado²⁵ / aprendizaje guiado).
- Institucional / naturalista (formal / informal).
- Dimensión temporal (duración de las experiencias de aprendizaje).
- Entorno *homóglota* / *alóglota*.

Ahora bien, según nuestras observaciones de clase de ELE en Chile, hemos podido identificar la importancia atribuida por la institución educativa (la universidad) y por los aprendices al hecho de estudiar en un país de habla hispana. Entonces, nos preguntamos cuál sería la especificidad de aprender español como lengua extranjera en este contexto, ¿existirían diferencias significativas entre aprender español como lengua extranjera en un país hispanohablante y en un país 'no' hispanohablante?

En un primer momento, pareciera haber un consenso en que el fenómeno de la movilidad de personas²⁶, efectivamente genera diferencias entre estas dos situaciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Zarate 1995, Huebner 1998)²⁷. Sin embargo, a través de los parámetros contextuales del entorno *homóglota* y entorno *alóglota* vamos a profundizar en la comprensión de este aspecto.

3. La noción de entorno *homóglota*²⁸

La noción de entorno *homóglota* propuesta por Dabène (1994) en el ámbito de la sociolingüística, surge en el intento de dar cuenta de la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta autora destaca el hecho de que las situaciones de E-A difieren según el rol social otorgado por los aprendices a la lengua extranjera. Este rol resultaría de la percepción de la distancia (grado de cercanía o lejanía) experimentada por los aprendices con respecto a la

²⁵ A este parámetro corresponden los cursos particulares, los cursos a distancia, los tandem (intercambios de idioma en pareja), entre otros.

²⁶ Nos referimos, en términos generales, a la inmigración de personas y a las estancias de estudiantes universitarios de ELE en Latinoamérica (movilidad internacional estudiantil).

²⁷ Nótese los términos diversos que se utilizan en inglés y en francés, respectivamente, para designar el contexto de aprendizaje de idiomas en el extranjero: *study abroad context*, *immersion context* y *séjour à l'étranger*.

²⁸ El término original en francés corresponde a *contexte homoglotte*. En este trabajo hemos preferido la traducción en español de "entorno", con el objeto de diferenciar el concepto "contexto de apropiación" del parámetro contextual "entorno *homóglota*" y, al mismo tiempo, evitar confusiones.

lengua extranjera. A su vez, esta percepción de la distancia dependería de distintos factores, tales como el factor geográfico (distancia geográfica), cultural (sistemas de valores) y lingüístico (grado de familiaridad entre la lengua del aprendiz y la lengua extranjera). Sin embargo, habría otro factor determinante de la distancia, aquel que correspondería a la presencia o ausencia de la lengua meta en el entorno institucional inmediato de los aprendices. En el primer caso, hablamos de entorno *homóglota* y, en el segundo, de entorno *alóglota*.

Según varios especialistas (Abry y Fievet 2006), el entorno homóglota permitiría suponer que los aprendices se encuentran expuestos, de manera informal, a la lengua meta con locutores nativos, fuera de las clases. Esta interacción con los miembros de la comunidad de acogida tendría una influencia en el tipo de enseñanza de la clase de lengua extranjera.

Por tanto, concebir la clase de ELE tomando en consideración el entorno *homóglota* implicaría replantearse una serie de aspectos que tendrían un profundo impacto en las decisiones didácticas del profesor e incluso en las políticas de la institución educativa (Cadet y Causa 2006, Parpette 2006). Algunos de estos aspectos tendrían relación con:

- La lengua meta enseñada: ¿Enseñar el español estándar o el español hablado en la comunidad de acogida?
- La fines del aprendizaje: ¿Aprender el español para adaptarse a las labores de la vida cotidiana, para la vida académica o para un ámbito específico?
- El material didáctico: ¿Adaptar los textos de estudio a la realidad del entorno inmediato? ¿Diseñar documentos auténticos derivados del entorno inmediato, o integrar textos emergentes aportados por los propios aprendices?
- El diseño curricular: ¿Incorporar la vivencia de los aprendices en la comunidad de acogida a las temáticas curriculares?
- Las experiencias de aprendizaje: ¿Trabajar en clase solamente o también fuera de la clase mediante tareas o proyectos en la comunidad de acogida?

Finalmente, en vista de la especificidad de la clase de ELE en un entorno *homóglota* (como es el caso de las clases de ELE en Chile), vamos a proponer la adopción del enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras como estrategia didáctica.

4. Perspectivas didácticas: El enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras

Los orígenes de este enfoque los encontramos en diversas disciplinas, tales como la lingüística aplicada, los estudios culturales, la antropología, los estudios interculturales, entre otros (Roberts *et al.* 2001). Algunos de sus principales fundamentos son:

- El contacto o interacción con un ambiente cultural natural favorece el aprendizaje.
- El aprendizaje de la lengua y la cultura no se presentan de manera separada o aislada. El aprendizaje de la cultura implica el aprendizaje de la lengua y viceversa.
- La visión de la sociedad contemporánea se entiende a través de los conceptos de plurilingüismo y multiculturalidad.

La contribución de este enfoque radica principalmente en proporcionar elementos conceptuales y técnicas para la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que promueve una concepción de la clase basada en experiencias prácticas y reflexivas donde se vincula aprender la lengua con un acercamiento sistemático al aprendizaje cultural. Por esta razón el enfoque se ha adoptado en diversos tipos de programas de estudio (Byram y Fleming 1998/2001, Roberts *et al.* 2001), a saber:

- Aprendizaje de lengua extranjera con distinto nivel escolar (universitario y secundario) y con distinto nivel de lengua (A, B, C).
- Español para fines generales y específicos.
- Proyectos de educación bilingüe.
- Aprendizaje de lengua materna.
- Formación de profesores en educación.

4.1 Los aprendices como hablantes interculturales

Según algunos especialistas (Roberts *et al.* 2001), el tipo de “hablante” en la enseñanza de lenguas continúa siendo definido en términos culturales más que en términos lingüísticos, debido a la crítica dirigida al concepto de “hablante nativo”. Dicho concepto se caracterizaría por poseer una concepción idealizada de los hablantes²⁹ de una lengua y por dar énfasis en el estatus del hablante nativo como modelo de E-A (Kramsch 1998/2001).

²⁹ Hablante monolingüe que ha convivido con una sola lengua en toda su vida.

De esta manera, este concepto sería rechazado, ya que no coincidiría con una visión sociolingüística y pragmática de los hablantes (aprendices), insertos en una (unas) comunidad(es) diversa(s) y dinámicas(s). Frente a esta situación, se han propuesto varios conceptos, entre los cuales destacamos el de *hablante intercultural*.

El concepto de hablante intercultural promueve la idea de que los aprendices de lenguas extranjeras desempeñan un rol activo en el proceso de E-A. Esto significa que no se concibe a los aprendices como receptores pasivos de conocimientos, sino más bien como observadores críticos de las situaciones lingüístico-culturales a las cuales son expuestos. Para ello, el profesor va a contemplar la propuesta de experiencias de sensibilización cultural y de toma de conciencia de las distintas posiciones que se pueden adoptar en la interpretación³⁰ de un texto o hecho cultural. Esto va a implicar, además el asumir las eventuales consecuencias de este tipo de experiencias: distinta toma de posición entre los aprendices, confrontación con el propio marco de referencia cultural de los aprendices o con el marco de referencia cultural del profesor y de los otros aprendices, etc.

4.2 Los aprendices como etnógrafos

En este enfoque, se incita a los aprendices de ELE a actuar como “etnógrafos”, en el sentido de integrarse en la vida de un grupo cultural para aprender de él en la medida que interactúa con él (Roberts *et al.* 2001). Por tanto, en este enfoque se requiere que los aprendices sigan un entrenamiento gradual en técnicas de observación y escritura.

4.3 Técnicas etnográficas adaptadas a la didáctica del español lengua extranjera

Si bien, nuestra intención no es describir en profundidad la aplicación de estas técnicas, lo que merecería un estudio con mayor detenimiento, nos parece importante mencionar algunas de ellas, en especial, aquellas que se adaptarían mejor a la clase de español lengua extranjera,³¹ ya sea como tareas de exploración etnográfica o como proyectos etnográficos.³²

³⁰ Interpretación como un acto de construcción de sentido.

³¹ El criterio adoptado aquí se basa en nuestra experiencia en la enseñanza de español lengua extranjera para fines generales y para fines específicos (EFE) con universitarios, tanto en Chile como en México.

³² Retomando la terminología empleada por Byram y Fleming (1998/2001), podemos hablar de proyectos etnográficos académicos o caseros.

Las técnicas etnográficas se definen por ser facilitadoras del estudio en contexto de las prácticas socio-culturales de grupos humanos (Roberts *et al.* 2001). Algunos autores las dividen en dos tipos: las técnicas interactivas (aquellas que exigen una interacción personal con los miembros de la comunidad estudiada) y las técnicas no interactivas (Goetz y Lecompte 1986). A continuación vamos a revisar algunas de ellas.

Las técnicas interactivas

Entrevistas a informantes clave. Corresponde a la preparación y aplicación de entrevistas a personas que se encuentran en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales. Un ejemplo de esta técnica es la entrevista que los aprendices aplican a los miembros de su familia chilena, a algún profesional chileno o miembro de la comunidad que esté en estrecha relación con la problemática o tema que se estudia durante las clases de ELE.

Trabajo de campo. Es concebido aquí como una intervención en el lugar donde viven y trabajan las personas, con el objeto de obtener información de cómo ellas entienden y organizan algún aspecto de la realidad, a partir de su propio punto de vista. Esta intervención se realiza mediante observaciones sistemáticas³³, toma de notas de la existencia cotidiana y de actividades, conversaciones informales, entrevistas preparadas, entre otras. Un ejemplo de un trabajo de campo guiado, destinado a aprendices universitarios en Chile (es decir, en un entorno homóglota), de nivel intermedio (B) y nivel avanzado (C), es presentado en el Anexo. “Una excursión cultural con grabadora”, es otro ejemplo de adaptación de un trabajo de campo guiado, destinado a aprendices universitarios en Estados Unidos (es decir, en contexto *alóglota*). Esta propuesta de actividad puede consultarse en el Centro Virtual Cervantes: www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/hispania/.

Las técnicas no interactivas

Recogida de artefactos. A través de la recogida o selección de objetos fabricados y utilizados por una comunidad, podemos obtener información acerca de las sensaciones, experiencias y conocimientos de las personas. Dichos objetos pueden connotar también opiniones o puntos de vista,

³³ Nótese que la idea de *trabajo de campo* mencionada aquí se aproxima a la denominada *observación participante* y a la *observación no participante*. Sin embargo, no adoptamos dichos términos, pues en esta propuesta didáctica nos interesa, justamente, brindar a los aprendices la posibilidad de interacción con los miembros de la comunidad.

valores y sentimientos. Estos objetos pueden ser elegidos por los propios aprendices o pueden ser proporcionados por el profesor. Algunos de los objetos que se pueden estudiar (pensando en la facilidad para encontrarlos) son fotos, carteles, *graffitis* o murales (reproducidos en imágenes), caricaturas, historietas, entre un sinfín de posibilidades. A continuación presentamos un repertorio de sitios web donde podemos obtener recursos, especialmente de tipo gráfico o visual:

1. El proyecto Cartele es una colección internacional de fotos de carteles auténticos que producen un efecto involuntariamente cómico. Esta base de imágenes constituye una herramienta ideal para explotar características de tipo intercultural entre las comunidades de habla española:
http://www.carteleonline.com/fset_main.html

2. Publicidad y campañas relacionadas con temas sociales (social advertising and non-profit campaigns from around the globe):
<http://osocio.org/>

3. Expresión de gráfica urbana de carácter social:
<http://www.sparcmurals.org/>

4. Arte urbano de estencil o plantillas:
<http://www.contragolpe.org/acuario/home.htm>

5. Memoria gráfica (política y social):
<http://www.abacq.net/imaginaria/index.htm>

5. Reflexiones finales

Para terminar, es necesario señalar que hemos planteado el papel del profesor de español lengua extranjera como propulsor de intervención didáctica a partir de la reflexión del contexto de apropiación. Hemos destacado el hecho de que la observación e identificación de los parámetros que conforman el contexto de apropiación de la clase de ELE nos permiten orientar el diseño de propuestas didácticas. En esta ocasión, hemos revisado con mayor profundidad el denominado entorno homóglota³⁴. Este parámetro que se asocia a la presencia de la lengua meta de la clase en el entorno inmediato de los aprendices, deja entrever una serie de aspectos y especificidades de la clase de ELE. Uno de estos aspectos tratados correspondería a la posibilidad de enriquecer las experiencias de aprendizaje

³⁴ Problemática que surge en el marco de nuestro proyecto de investigación doctoral.

de los aprendices por medio de una propuesta que integre el estudio de la lengua y la cultura; nos referimos aquí al enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

No hay duda que la idea de adoptar este enfoque resultaría seductora para la enseñanza de ELE en países o regiones de habla hispana (entorno homóglota), sin embargo está claro que su empleo no se limitaría únicamente a esta situación. En efecto, este enfoque puede adoptarse de manera complementaria en regiones donde el español no es lengua oficial (entorno *alóglota*), como es el caso de Quebec. Esto es, porque los fundamentos de este enfoque se basan en el estudio de la lengua y la cultura en contexto y en la visión³⁵ de que vivimos en sociedades plurilingües y multiculturales.

Por lo tanto, el desafío que plantearía esta propuesta para la enseñanza de ELE en Quebec consistiría, en un primer término, en una fase de exploración de la parte de docentes de las posibilidades³⁶ que ofrece el contexto socio-cultural inmediato de los aprendices, para la planificación de eventuales encuentros y experiencias de interacción con hispanohablantes residentes en Quebec. Esta fase de exploración incluiría la elaboración de un repertorio de recursos, eventos (festividades celebradas por residentes hispanohablantes), colectividades de hispanohablantes que estarían dispuestas a prestar su colaboración y, en el mejor de los casos, la conformación de una red de trabajo, integrada por docentes y colaboradores. En un segundo término, se llevaría a cabo la fase de evaluación de técnicas etnográficas y el diseño de actividades, claro está, en función de otros factores (características de los aprendices, del tipo de clase, entre otros).

En definitiva, la reflexión sobre el contexto de apropiación y la adopción del enfoque etnográfico para la enseñanza de ELE, nos brindan la posibilidad para volver a pensar en nuevos escenarios metodológicos y, por ende, la multiplicación de experiencias de aprendizaje más allá del espacio del aula.

³⁵ Es decir, se descarta la idea de que vivimos en sociedades monoculturales y uniformes.

³⁶ A veces, estas posibilidades las encontramos más rápido de lo que pensábamos, entre las propias familias de los aprendices, por dar sólo un ejemplo.

Referencias bibliográficas

Abry, D., M. Fievet (eds.). 2006. *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble: PUG.

Byram, M., M. Fleming. 1998/2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M., P. Grundy. 2003. *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cadet, L., M. Causa. 2006. "Aises et malaises des enseignants natifs en contexte homoglotte : constats et perspectives de formation", en D. Abry y M. Fièvet (eds.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble: PUG, 55-68.

Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Ellis, R. 1987. *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall International.

Enríquez, J., Ch. Rivera. 2006. *Encuentro con la cultura chilena: guía de actividades para el estudiante de español como lengua extranjera*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso–Programa Internacional de Intercambio Estudiantil.

Goetz, J. P., M. Lecompte. 1986. *Etnografía y diseño educativo*. Madrid: Morata.

Huebner, T. 1998. "Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context". *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad* 4/: 1-30.

Kramsch, C. 1998/2001. "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.

Parpette, Ch. 2006. "Influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE: d'une réalité diffuse à une méthodologie

constituée”, en D. Abry y M. Fièvet (eds.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*. Grenoble: PUG, 21-31.

Porquier, R., B. Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris: Didier.

Roberts, C. *et al.* 2001. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Zarate, G. 1995. “La problématisation de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux de l'entre deux”, en C. Briane y A. Cain (eds.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues ?* Paris: INRP, 11-16.

Anexo. Propuesta de trabajo de campo

Trabajo de campo en una caleta de pescadores en Valparaíso, Chile.
Adaptación de la propuesta de Enríquez y Rivera (2006).

GUÍA PARA LA VISITA A LA CALETA PORTALES

Objetivos generales:

- Percibir de manera directa las actividades de los pescadores, trabajadores y trabajadoras artesanales.
- Hacer comentarios interpretativos de las observaciones sobre las personas y sus actividades.

*Dificultades: variables lingüísticas locales.

I. Observar, describir y preguntar:

1. Las características del lugar; distribución y tipos de instalaciones, el acceso para llegar al lugar, calles o avenidas importantes, lugares de interés cercanos...
2. Las diferentes actividades que se desarrollan en el lugar (recorre el lugar y pregunta a la gente por el nombre de las actividades que no conoces)
3. Las características de las personas (roles o funciones, sexo, edad, número de personas que trabajan...)
4. Las conductas y gestos de las personas (actitudes hacia los extranjeros, hacia las mujeres, los clientes, los animales...)

II. Preparar y realizar una entrevista a los pescadores y trabajadoras. Utiliza las preguntas que te sugerimos:

1. ¿En qué consiste el trabajo de pescador? ¿Qué es una cooperativa de pescadores?
2. ¿Cuáles son los riesgos que implica el trabajo de pescador?
3. ¿A quién, cómo y dónde venden sus productos que recogen del mar?
4. ¿Me podría contar alguna anécdota vivida en el mar?
5. ¿Cómo celebra Ud. la fiesta de San Pedro (fiesta religiosa de los pescadores celebrada cada 29 de junio)?
6. ¿Podría contarme cómo se prepara un plato típico de pescado o mariscos?
7. ¿...?

CONSEJOS

- Abre tu mente.** ¿Qué sabes del lugar y qué te interesa descubrir en esta experiencia?
- Reflexiona** sobre tus sentimientos personales.
- Sé respetuoso** y **pide** el consentimiento a las personas antes de trabajar en el lugar.
- Escribe** tus notas de manera detallada, usando una libreta pequeña que no te moleste.
- Olvidate** de tus compañeros, aprovecha tu visita y **¡disfruta!**

Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE

Pedro Navarro Serrano
Editorial Edelsa

El concepto de cultura o culturas en clase de ELE. Primeros intentos de clasificación: C mayúscula y c minúscula. El enfoque comunicativo como cambio de paradigma cultural. Cultura, sociocultura e intercultura en el Marco común europeo. Cultura, sociocultura e intercultura en una planificación curricular

Resumen

En este artículo pretendemos comenzar intentando acotar el concepto de *cultura*, para después enumerar los diferentes tipos de cultura que podemos distinguir y cuáles de ellos resultan relevantes para la enseñanza de lenguas.

Desde la *teoría del filtro afectivo* (Krashen) hasta la enunciación de la competencia existencial o "*savoir être*" (Marco 2002), parece clara la necesidad de integrar estos contenidos en el *syllabus* de la enseñanza. Por ello, daremos ejemplos de referentes culturales colectivos, usos lingüísticos característicos y contenidos sociolingüísticos (ritos, rituales y rutinas, malentendidos, tópicos y tabúes), y cómo podemos trasladarlos a las clases.

Por último, resumiremos las aportaciones que hace sobre este tema los *Niveles de Referencia para el español (Plan curricular del Instituto Cervantes 2007)*.

Résumé

Dans cet article nous prétendons commencer en essayant de délimiter le concept de *culture*, pour ensuite énumérer les différents types de cultures que l'on peut distinguer et lesquels sont important pour l'enseignement des langues.

De la théorie du filtre affectif (Krashen) à l'énonciation de la compétence existentielle ou "savoir être" (Cadre 2002), il paraît clairement nécessaire d'intégrer ces contenus aux programmes d'enseignement. Pour cela, nous donnerons des exemples de référents culturels collectifs, usages linguistiques caractéristiques et contenus sociolinguistiques (rites, rituels et habitudes, malentendus, idées reçues et tabous), et comment on peut les transposer dans les cours. Enfin, pour terminer, nous résumerons les éléments apportés sur ce thème, par le Référentiel pour l'espagnol (*Niveles de Referencia para el español - Plan curricular del Instituto Cervantes 2007*).

1. El concepto de cultura o culturas en clase de ELE

¿Qué es cultura? ¿Qué elementos de la cultura son esenciales para el aprendizaje de una lengua? Para resolver esta pregunta, deberíamos aludir a un conjunto muy amplio de elementos, que van desde aquellos que tradicionalmente se han computado como esenciales, a otros que informan más sobre formas de actuación o manifestaciones de la cultura de carácter más inmediato y cotidiano.



Figura 1. ¿Qué es la Cultura?

2. Primeros intentos de clasificación: C mayúscula y c minúscula

Las primeras categorías que se propusieron para distinguir estos contenidos aluden al carácter enciclopédico o popular de los contenidos culturales, esto es, la distinción entre Cultura / cultura (Miquel y Sans, 1992). Esta distinción es traducción literal de la germana Kultur / kultur, que en francés como lengua extranjera se transformó en *culture* (c minúscula) *et civilisation* (C mayúscula) (Estévez Coto 2006).

A partir de esta diferenciación escindiríamos los elementos culturales antes citados en dos mitades. Por ejemplo: Literatura (Lope de Vega, Cervantes, García Márquez) / literatura (tradición oral, literatura de cordel, cantantes populares, etc.), o Pintura (Velázquez, Goya, Picasso) / pintura (arte publicitario, tebeos, *graffiti*), etc.

3. Cultura enciclopédica, epidérmica y pragmática

Parece que esta distinción, no obstante, tiene un alcance limitado. Otros autores han propuesto una estratificación de los elementos culturales que

parta de su relevancia y visibilidad en los intercambios comunicativos. De este esquema, surgen las siguientes categorías (cf. Cerrolaza 1996):

Cultura enciclopédica. Se sitúan más en el terreno de lo consciente y estudiado. Es lo que permite clasificar a una persona como culta, como conocedora de un gran número de información y datos sobre la cultura.

Cultura epidérmica. Se sitúan más en el terreno de lo inconsciente. Es lo adquirido en la infancia como pautas de comportamiento y que va parejo al proceso de adquisición de la lengua materna. Aglutina elementos como las relaciones con otros y las jerarquías, el concepto de la buena educación y de las normas sociales, el concepto de belleza, el concepto del tiempo, la distancia interpersonal o el lenguaje corporal.

Cultura lingüística o pragmática. La forma de expresarse una comunidad lingüística y cultural. Estos parámetros comunicativos culturales se activan de forma inconsciente y son los que crean, en algunos casos, malentendidos culturales. Aquí encontraríamos la forma de expresar modestia, la cortesía, los turnos de habla, el concepto de modestia.

3.1 Observaciones sobre comportamientos culturales en el nivel pragmático

Veamos con más detalle alguno de estos comportamientos lingüísticos culturalmente codificados (Escandell 1995, Miquel 1997):

Propuesta / rechazo

-¿Puedo dormir esta noche en tu casa?

-Es que tengo a mis padres en casa y no hay más camas y tampoco es plan que duermas en el sofá, ¿no?

(En español no respondemos, NO, usamos siempre la expresión “Es que” para dar una explicación o poner una excusa. Es algo cultural, es la cultura lingüística y esta expresión hay que darla en niveles iniciales).

Propuesta / aceptación

-¿Puedo abrir la ventana?

-Sí, sí, sí

-Sí, claro

-Claro, ábrela (pase, pase, siéntese).

(Son imperativos de cortesía. Muchos extranjeros piensan que los españoles hablamos como sargentos. Son malentendidos. En realidad la forma del imperativo en español es Querer (Quisiera/ Querría)

Uso de la cortesía: *por favor* en contextos familiares.

Una profesora, después de un tiempo en el extranjero, vuelve a su casa, están cenando y le dice a su madre: por favor, ¿Me puedes pasar la sal?, etc. La madre se echa a llorar y le dice que la han perdido porque ya no tiene confianza con ellos.

Turnos de palabra

Interrumpirnos cuando una persona tiene un problema, nos tenemos que interrumpir para transmitir el interés.

Concepto de modestia

En España si nos dicen nunca lo aceptamos. Si un polaco le dice a una inglesa “Qué guapa está hoy”. Sí, sí, gracias. Un español pensaría que es una engreída. Esos malentendidos son los que hay que romper y explicar en la clase.

4. El enfoque comunicativo como cambio de paradigma cultural

En la enseñanza de lenguas previa al enfoque comunicativo, se consideraba que para que el estudiante supiese una lengua debía aprender su sistema formal, dejando en un lugar secundario las consideraciones sobre el uso real de este sistema formal y la familiarización con los comportamientos, rituales y códigos culturales de la cultura meta. A resultas de ello, los materiales suministraban una idea lineal, tópica y plana de los elementos culturales, dentro de los cuales no se integraban gran parte de contenidos fundamentales para la **actuación** del estudiante en contexto reales, y para su **adecuación** a diferentes situaciones (Miquel 2004).

Los conceptos de **actuación** y **adecuación** (Gumperz 1982, citado en Llobera 1995) son absolutamente relevantes en esta transición que cronológicamente se sitúa en los años 80, en los que se pasa del concepto de lingüística, entendido como un conocimiento formal de las reglas, en el que predominaba la idea de corrección en la unidad frase, al de competencia comunicativa, basada en la unidad discurso, que incluye la competencia lingüística pero la amplía, al integrar consideraciones pragmáticas, discursivas y contextuales (Canale y Swain 1983, citados en Llobera 1995. Tal como dice Porcher (1988):

Comunicarse en una lengua extranjera es tener la capacidad de interactuar eficazmente en la misma. Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua, es decir, “la ficha de identidad de una sociedad”.

Dentro de esta competencia comunicativa, de la que diferentes autores ofrecen diferentes desgloses de componentes (Canale y Swain 1980, Widdowson 1989, citados en Llobera 1995), surge la competencia sociolingüística, que concentraría los elementos que permiten que la actuación del estudiante sea adecuada dentro de un contexto cultural determinado, e incluiría descriptores sobre:

- Referentes culturales en distintas disciplinas: literatura, geografía, pintura, etc.)
- Comportamientos ritualizados: cómo se brinda, cómo se realizan buenos deseos, cómo se comporta en una mesa, etc.
- Lenguaje corporal: gestos, ademanes, distancia interpersonal, etc.
- Creencias culturales: cosas que se consideran beneficiosas, tristes.
- Convenciones sociales: tabúes, concepto de la puntualidad, concepto de la invitación, etc.
- Elementos de la vida cotidiana: horarios comerciales, elementos urbanísticos, establecimientos públicos diferenciados, etc.
- Relaciones sociales e interpersonales: concepto de familia, de amistad, cómo se marca una cita, cuándo se visita una casa.
- Valores: concepto de la vida animal, de la relación con la naturaleza y el entorno, etc.

5. Cultura, sociocultura e intercultura en el *Marco común europeo*

El *Marco común* incorpora estas reflexiones y las explicita al definir los perfiles esenciales del estudiante de lenguas. Según este documento, el proceso de enseñanza debe habilitar al estudiante a que, activando sus conocimientos, destrezas y habilidades, sea capaz de actuar como miembro de la sociedad en la que se encuentra inmerso (agente social). En este proceso de actuación, el estudiante no sólo requiere de conocimiento sobre el sistema de la lengua, sino que también resulta esencial conocer los condicionamientos culturales propios de la lengua meta, sin los cuales su actuación podría no ser adecuada e incluso comprensible para sus interlocutores.

La apropiación de esos conocimientos y el progresivo desarrollo de la capacidad de identificar, analizar y en último término, transmitir los valores y comportamiento de la cultura nueva (hablante intercultural), es lo que el *Marco* aglutina en el perfil del estudiante como hablante intercultural.

Pero, ¿cómo se propone desarrollar ese perfil? Dentro de la categoría de las competencias generales, encontramos una división dedicada a potenciar el desarrollo de dicho perfil, la del saber declarativo (o saber), que se forma de:

Conocimiento del mundo. Conocimiento general sobre aspectos lógicos, relacionales, analíticos, espacio-temporales, juntos a aspectos geográficos, históricos, sobre instituciones, personas, lugares, etc.

Conocimiento sociocultural. Vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes, convenciones, lenguaje corporal, etc.

Consciencia intercultural. Conocimiento de la, percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad de estudio”

Dentro de las competencias comunicativas, se incluye la categoría de “**competencia sociolingüística**”, que enlazaría lo desarrollado a través del “saber declarativo (o saber)”, con la actuación lingüística concreta. Según el propio *Marco*:

La **competencia sociolingüística** se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (*Marco* 2002: Cap. 2.1.2).

6. Cultura, sociocultura e intercultural en una planificación curricular

Los elementos antes citados han sido incluidos en la planificación curricular para la enseñanza del español propuesta por el Instituto Cervantes. En los *Niveles de Referencia para el español* (Instituto Cervantes

2007) encontramos estos elementos estudiados en tres inventarios independientes y complementarios:

- Referentes culturales.
- Saberes y comportamientos.
- Habilidades y actitudes interculturales.

Veamos, mediante una práctica, qué contenidos deberíamos conocer para satisfacer los descriptores del inventario de Referentes culturales:

Referentes culturales. ¿En qué consisten?

Responda a las siguientes preguntas:

- ¿De qué lengua procede el español? ¿Con qué otras lenguas se vincula?
- Enuncia cinco comidas típicas de España y otras cinco de países hispanoamericanos.
- ¿Quién es Martín Fierro? ¿Quiénes son los gauchos?
- Nombra a cinco actores o directores de países hispanohablantes.
- ¿En qué país estaba centrado el imperio Inca? ¿Y en cuál el azteca?
- ¿Por qué es famoso Diego Velázquez? ¿Y Carlos Gardel?

El inventario de **saberes y comportamientos socioculturales** contiene aquellos elementos que normalmente pasan desapercibidos a los hablantes nativos de una lengua, puesto que representan el estrato de comportamiento cultural que antes denominamos “cultura epidérmica”.

Para ilustrar las diferencias que existen entre diferentes culturas sobre elementos lingüísticos aparentemente traducibles, se ha propuesto a diferentes hablantes que realizasen mapas conceptuales sobre la misma palabra, como por ejemplo, “desayuno” (o sus equivalentes “breakfast”, “pequeno almoço /café manhã”, “petir dejeneur”, “piccola colazione”, “frühstück” (Cerrolaza 1996), como vemos en la siguiente ilustración:



Figura 2. Los asociogramas individuales y colectivos.

Podríamos hacer algo parecido al ejercicio de asociación con la palabra “desayuno” proponiendo otras palabras cuyo significado varía numéricamente según la cultura en la que se enuncia, como se puede ver:

Saberes y comportamientos culturales. ¿Qué diferencias muestran?
Cifra los siguientes conceptos según la noción más corriente en tu país:

- Viejo.
- Una persona que trabaja muchas horas a la semana.
- Una persona que tiene muchos hijos.
- Concepto de retraso.
- Metros cuadrados de un piso familiar.
- Una persona gorda / alta.
- Una persona que habla muchas lenguas.
- Un país con muchos habitantes.
- En la ciudad, un lugar lejano al que no vamos a pie.

Si la insuficiencia de conocimiento de “Referentes culturales” hace que el usuario pueda ser considerado un inculto, un nivel precido de desconocimiento respecto del segmento de “Saberes y comportamientos culturales” puede resultar en malentendidos, falsos prejuicios, e intercambios

comunicativos que pueden llegar a estigmatizar al usuario dentro de una comunidad lingüística.

Veamos, por ejemplo, qué puede suceder a diferentes estudiantes que se enfrentan a una situación tan cotidiana como ir a bar o restaurante y pedir para comer entre amigos. El hablante debería saber responder a las siguientes preguntas no sólo desde el punto de vista de su cultura materna, sino, más importante dentro del nuevo contexto, tal y como la respondería un hablante nativo (véase la Figura 6).

En cuanto al tercer y último de los inventarios, las **habilidades y actitudes interculturales**, estas describen el proceso de identificación y procesamiento de comportamientos culturales diferenciados, un proceso que parte, como se ha dicho anteriormente, de la identificación de cualidades, manifestaciones o comportamientos codificados. A partir de la localización de lo diferente se plantean fases de comparación entre cultura propia y meta, que se gradúan desde el desconocimiento primero sobre las bases del comportamiento diferenciado hacia un progresivo conocimiento sobre las mismas. El hablante de una lengua extranjera que ya conoce un comportamiento típico, y que ya ha averiguado cuál es el origen de este comportamiento dado se encuentra en condiciones de operar internamente con el mismo desde dinámicas de empatía o rechazo, y a partir de esta vinculación informada, llegar al objetivo último del conocimiento sociocultural de otras lenguas, que es ser capaz de realizar la labor de mediador intercultural con otros hablantes.

Saberes y comportamientos culturales. Un ejemplo práctico, en el restaurante (adaptado del manual *Pasaporte A1*, pp. 61, 68 y 75).

Cifra los siguientes conceptos según la noción más corriente en tu país:

1. En tu país, ¿el agua mineral lleva gas por defecto?
2. Con qué se suele comer: a) agua del grifo; b) agua mineral con gas; c) cerveza; d) vino; e) leche; f) yogúr; g) sake; h) té frío; i) Coca-cola.
3. ¿El menú se divide en entrante, primer plato, segundo plato, postre y café, o en otras fases?
4. Si se toma algún licor, ¿se hace antes de comer o al final?
5. ¿Con qué señal, ruido o interjección llamas la atención del camarero? ¿Cómo lo tratas, en registro formal o informal?
6. Si estás en un restaurante, ¿le pides al camarero todos los platos al mismo tiempo? ¿Divides la orden en varias fases? ¿Cómo?
7. Si tomas un producto como el queso, por ejemplo, ¿lo haces a modo de entrante o al final?

8. ¿El pescado se presenta con todo el cuerpo, incluida la cabeza?
9. Si pides pizza, ¿la comes con la mano o con cubiertos?
10. ¿A qué platos añadirías ketchup y a cuáles nunca lo harías?
11. ¿Por qué en muchos restaurantes suele incluirse dentro del menú vino y gaseosa? ¿Con tus padres y amigos crees oportuno mezclar vino con gaseosa? ¿Y en una comida formal? ¿Todos los vinos son susceptibles de mezclarse?
12. Si le pides al camarero “una agüita, por favor”, ¿qué quieres, un vaso con muy poco agua o simplemente un vaso de agua?
13. Si te ofrecen bebida y no te apetece, lo más normal es contestar: a) “No”; b) “No, estoy bien”; b) “No quiero”; c) “No gracias”; d) “No, gracias, no tengo más sed”.
14. Si dejas algo en el plato, ¿puedes pedirle al camarero que te lo guarde en un recipiente? ¿Es normal o aceptable?
15. Tu amigo ha terminado y quiere fumar. Te pregunta: “¿Te importa si me fumo un cigarro?”, y a ti no te molesta. Le respondes: a) “No”; c) “Puedes”; b) “No, puedes”; c) “No, claro, puedes, no me importa”; d) “No, no, fuma, no me importa, puedes”.
16. Cuando se paga, suele: a) pagar uno según un ciclo no escrito de invitaciones recíprocas; b) dividirse a medias; b) hacer un cálculo matemático exacto de lo que cada uno ha consumido.
17. Si te despides de tu amigo diciendo “te llamo” y no le vuelves a llamar en meses, ¿es normal que se enfade?

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya-CVC [documento en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].

Cerrolaza, O. 1996. "La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas en integrarlas en la clase". *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Fundación Actilibre.

Escandell, M. V. 1995. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Estévez Coto, M., Y. Fernández. 2007. *El componente cultural en la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. 2007. *Niveles de referencia para el español. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Llobera, M. (ed.). 1995. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Miquel, L., N. Sans. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable* 9: 15-21.

Miquel, L. 1997. "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". *Frecuencia-L* 5: 3-14.

Miquel, L. 2004. "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores ELE*. Madrid: SGEL, 511-532.

Porcher, L. 1988. *La civilisation*. París: CLE International.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Descomplicando la gramática: Atención a la forma y al significado

Pedro Navarro Serrano
Editorial Edelsa

El lugar de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de lenguas. La exclusión de la gramática en el enfoque natural: La postura de no-interfaz de Krashen. Cuestionamiento del *input* comprensible. Atención al significado = Desatención a la forma. Hacia nuevos rumbos: Los *syllabi* analíticos y el enfoque por competencias

Resumen

En este artículo trataremos de describir la importancia desigual que ha tenido la gramática en los distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de este marco, analizaremos los problemas surgidos a partir de la exclusión de la gramática de la enseñanza en ciertas aplicaciones de los postulados krashianos, los programas nocionales-funcionales y el enfoque por tareas.

Finalmente, repasaremos las críticas que se han hecho a estas prácticas docentes, y enunciaremos los principios con los cuales podemos mezclar con éxito una enseñanza que dote de atención tanto a la forma como al significado.

Résumé

Dans cet article, nous tenterons de décrire l'inégale importance qu'a pris la grammaire dans les différentes méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères. A partir de ce cadre, nous analyserons les problèmes qui apparaissent avec l'exclusion de la grammaire de l'enseignement dans certaines applications des postulats « krashien », les contenus notionnels - fonctionnels et l'approche par tâches.

Enfin, nous réviserons les critiques qui ont été faites, de ces pratiques d'enseignement, et nous énoncerons les principes avec lesquels nous pouvons mélanger avec succès un enseignement qui porte son attention autant à la forme qu'au contenu.

1. El lugar de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de lenguas

Evidentemente, nuestra percepción de la gramática ha cambiado mucho respecto de la que sostenía Antonio de Nebrija, el humanista sevillano, quien en el prólogo de su *Gramática* afirmaba “que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos” (Nebrija 1492)³⁷. Si bien las lenguas pueden seguir siendo instrumentos de poder, el objetivo que nosotros, los profesores de lenguas, tenemos, es otro bien distinto.

Desde la proposición de los enfoques comunicativos, la gramática se ofrece como una herramienta más que habilita, en unos casos, y facilita, en otros, a que el aprendiz llegue al objetivo último de la competencia comunicativa. La enseñanza de la gramática, por tanto, se incardina dentro de un programa de uso real y significativo de la lengua, un uso que sobrepasa el ámbito del aula y la enseñanza reglada y apunta hacia la interacción en la sociedad de la lengua meta como propósito final y como recurso evaluador de todo el proceso de enseñanza / aprendizaje.

No es gratuito recordar que el MCER (2001), cuando describe los perfiles del estudiante de lenguas, los desglosa en tres categorías fundamentales (*agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo*), que insisten en esta misma dirección: aprendemos lenguas para utilizarlas como instrumentos de interacción social, y para que las lenguas, a su vez, nos utilicen a sus hablantes como transmisores de valores culturales.

Sin embargo, la enseñanza de la gramática no siempre se ha asumido como un elemento indispensable en el aprendizaje de lenguas, sino que “ha sufrido, como se sabe, el vaivén provocado por las opciones metodológicas que en los pasados treinta años más influyeron en el campo de la enseñanza de lenguas. En su movimiento más acusado, ese vaivén llevó a posturas extremistas en cuanto a cómo debiera ser considerada la gramática (Ortega 2001). De un lado, aquellos que centraban sus modelos en la instrucción gramatical desprovista de cualquier atención al significado, y del otro, los que deslegitimaban cualquier modelo de enseñanza que incluyese la gramática y el conocimiento explícito como elementos integrantes del programa.

³⁷ Existen varias fuentes donde consultar esta gramática, como por ejemplo en la web www.jabega.net/nebrija/index.html.

2. La exclusión de la gramática en el enfoque natural: La postura de no-interfaz de Krashen

De estos últimos postulados es en gran parte responsable la hipótesis del *input comprensible* de Krashen (1985), a partir de la cual se entendió que los contenidos de entrada (*input*) que recibe el aprendiz de lenguas debían limitarse a muestras de lenguas reales que, en su naturaleza y procesamiento, emularan el proceso de adquisición de los hablantes nativos de la lengua meta. La enseñanza explícita del sistema formal de la lengua, y dentro de éste, la gramática, se relegó a un papel menor, cuando no inexistente, justo “al contrario de lo que había sucedido con los métodos estructurales, en los que el sistema gramatical de una lengua era el eje en torno al cual se articulaba la enseñanza” (Gutiérrez Araus 1998), y probablemente en reacción a éstos.

2.1 Posición de no interfaz

Efectivamente, para Krashen, la adquisición de una lengua es un proceso inconsciente, en el que se elabora un conocimiento implícito orientado más hacia el significado que hacia la forma. De ahí, su postura de “no interfaz” (Krashen 1994), según la cual no hay interacción posible entre el conocimiento lingüístico explícito (asociado a la instrucción de lenguas) y el implícito (que vincula a la adquisición).

2.2 Conocimiento explícito / Conocimiento implícito

Tal y como explica en su “Modelo del Monitor” (Krashen 1977), el conocimiento explícito conseguido a través de la instrucción, del aprendizaje consciente, puede ayudar para la auto-evaluación del aprendiz, pero no para la adquisición de nuevos contenidos, ya que nunca llegará a convertirse en conocimiento implícito. Cuando más, la instrucción consciente permite que el aprendiz sea capaz de vigilar la adecuación de sus producciones (monitorizar), pero esto sólo sucede cuando el aprendiz dispone de suficiente tiempo como para reflexionar sobre un enunciado que va a expresar, inmediatamente antes de la actuación lingüística.

INPUT COMPRENSIBLE
ADQUISICIÓN
CONOCIMIENTO IMPLÍCITO
ATENCIÓN AL SIGNIFICADO

INPUT 'LINGÜÍSTICO'
INSTRUCCIÓN/ APRENDIZAJE
CONOCIMIENTO EXPLÍCITO
ATENCIÓN A LA FORMA

3. Cuestionamiento del *input* comprensible

En los años noventa, se cuestionó la suficiencia de un *input* comprensible. Para Long (1983, 1985 y 1988) el *input* comprensible es necesario pero no suficiente, ya que la aplicación de las tesis del enfoque natural no explica fenómenos recurrentes que nos encontramos en el aula, como la fosilización de errores gramaticales que posteriormente son reparados mediante el aprendizaje de conocimientos explícitos, o la mayor rapidez y adecuación de los estudiantes que estudian con *syllabi* mixtos en los que se incluyen *inputs* que no sólo atienden al significado, sino también a la forma de lengua.

3.1 Cuestionamiento de la atención al significado

Así mismo, la reducción de los procedimientos didácticos a actividades y a usos “reales” de la lengua “concentrados únicamente en el significado transaccional, y nunca en las formas lingüísticas y su formación artificial, no sólo condujo al rechazo de aún más actividades de enseñanza lingüística de aquellas ya prescritas por el Método Directo, sino que también devaluó la posición de los profesores no-nativos. Si asumimos que todo lo necesario para enseñar se reduce a la capacidad de usar la lengua, más que a ser capaz de reflexionar sobre ésta, sistematizarla y explicarla, el profesor no-nativo, bilingüe y cualificado no es “en ningún aspecto mejor que un hablante nativo, monolingüe y sin ninguna formación”³⁸ (Cook 2000: 5).

³⁸ “Language teaching should be about ‘real’ language and activity; and that ‘real’ language and activities focus upon transactional meaning rather than language forms and artifice. Not only did this lead to the rejection of yet more language teaching activities (on top of those already outlawed by Direct Method), it also further devalued the knowledge of the non-native teacher. If all that is needed is the ability to use the language, rather than to reflect upon it, systematise it and explain it, then it follows that the qualified bilingual non-native teacher is no better than even an unqualified monolingual native speaker”.

A estas objeciones se une Van Patten, quien afirma que en la programación de contenidos no sólo debemos tener en cuenta la naturaleza del *input*, sino también los mecanismos de presentación y apropiación de contenidos de dicho *input*, análisis para el cual propone su modelo de Procesamiento del *input* (Van Patten 2002: 757).

3.2 Deseo de instrucción gramatical

En suma, cada vez existe una sensación generalizada de que no hay que olvidar la gramática, y que “la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices es ineludible”, por lo que “sean cuales fueren las tendencias metodológicas [...] estas deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial” (Ortega 1998: 342).

En este sentido, resulta esclarecedor el trabajo de Ruiz Martín (2006), quien enumera diferentes estudios que muestran cómo la inclusión de la gramática en la enseñanza de lenguas va asociada, en términos generales, a mejores desempeños comunicativos (Larsen- Freeman y Long 1991, Ellis 1990 y 1997), y especialmente en lo relativo a la velocidad de adquisición (Pienemann 1984 y Gass 1982), y el nivel de competencia final alcanzado (Pavesi 1984).

Curiosamente, esta idea se ve corroborada por los propios alumnos, cuando se les pregunta qué tipo de enseñanza prefieren y cómo creen aprender más. En una investigación sobre preferencias en el tipo de aprendizaje, Willing (1988) reveló una apabullante mayoría de aprendices que deseaban una enseñanza explícita de gramática y un tipo de clase controlada por el profesor. Estos datos coinciden con los aprendices analizados en Carrell, Prince y Astika (1996: 96), y que éstos colocan en la categoría de *Sensing-Thinking-Judging* (receptivo-meditativo-discriminador), y que representan a la mayoría de los estudiantes del corpus, que esperan “que se les guíe mediante hechos concretos y un aprendizaje secuenciado antes que por abstracciones, que prefieren reglas, razonamientos lógicos y ejemplos en lugar de prácticas de interacción social, y que se decantan por el orden, la organización y un tipo de instrucción formal y claramente estructurada”, una postura que sostiene Gefen (1993: 136), y que comparte rasgos que asociamos tanto con *syllabi* analíticos como sintéticos.

4. Atención al significado = Desatención a la forma

Una sensación que se debe, entre otros varios factores, a las deficiencias en el aprendizaje y la presencia recurrente de errores fosilizados en aquellos estudiantes que aprendían (y aprenden) con materiales cuyo *syllabus* se centra exclusivamente en el *output*, y que coloca toda su atención en el significado. Como afirma Piedehierro (2003):

Pronto se vio, sin embargo, que las tareas trabajadas en clases basadas en la negociación del significado potenciaban la fluidez en la comunicación, pero no facilitaban que hablantes con un considerable dominio de la lengua consiguieran una competencia lingüística cercana a la de un nativo, tanto en el caso de las formas gramaticales como en el de los usos. Los postulados del foco en el significado, surgidos de las posiciones más radicales del Enfoque Comunicativo, habían optado por intervenciones pedagógicas caracterizadas por una desgramaticalización de la enseñanza. Entonces se empezó a considerar que, si bien la meta debía ser el uso en la comunicación, era necesario proveer al alumno del sistema lingüístico, es decir, se volvió a la idea de que para acceder a una competencia comunicativa plena es necesario desarrollar la competencia lingüística del aprendiz.

4.1 La gramática en algunas aplicaciones del enfoque por tareas

A mi parecer, a más de dos décadas de su articulación, ya es momento como para hacer un repaso crítico de las insuficiencias y ciertos “rigores de converso” que se han dado en la enseñanza de lenguas y, más particularmente, en los adeptos al enfoque por tareas no como una forma de trabajo innovadora y original, sino más como una panacea para la enseñanza de lenguas con usos y aplicaciones de rigor más que discutible.

Algunos autores de reconocido prestigio ya apuntan al declive de este tipo de lectura parcial y autosuficiente (Swan 2005 y Puren 2004), aunque quizás las advertencias ya fueron dadas por los propios precursores de este enfoque, como Skehan, quien ya afirmó a principios de los noventa que:

Si llevamos a los estudiantes a una enseñanza basada en tareas, pero no equilibramos este tipo de enseñanza con otras actividades, tenderemos a un uso de estrategias de comprensión y comunicación, al tiempo que potenciaremos un enfoque del aprendizaje orientado a la producción (*performance*), de tal modo que la fluidez y la síntesis de contenidos se desarrollen a expensas de la corrección (*accuracy*) y la reestructuración del conocimiento. A pesar de que se ha propuesto que tal interacción se extiende hasta involucrar el sistema gramatical, lo cierto es que los procesos gramaticales pueden verse apartados (“descolgados”) de la comunicación,

ya que se da prioridad al uso de otros recursos y estrategias que tienen un retorno más directo. Como resultado de todo ello, el sistema gramatical se obvia (*by-passed*), en vez de verse ampliado o aplicado de forma efectiva, en tanto que la comunicación de corto plazo asume una importancia mayor que el desarrollo gramatical de largo plazo (Skehan 1994: 190)³⁹.

De ahí que se vuelva a insistir en los beneficios de la reinserción de la gramática dentro del mapa general de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, como Doughty y Williams apuntan (1998), ello no constituye “un retorno a la instrucción gramatical tradicional por segmentos de lengua”, sino un retorno a la atención a la forma motivado por necesidades comunicativas (Long 1991) de los contenidos funcionales que se presentan gradualmente. En este sentido, el *focus on form* se aleja de los *syllabi* tradicionales (también llamados ‘sintéticos’ por Long y Wilkins 1976) que se basaban en la enseñanza de una lista de elementos gramaticales aislados que no se enmarcaban dentro de un programa integral de desarrollo de competencias.

5. Hacia nuevos rumbos: Los *syllabi* analíticos y el enfoque por competencias

Long, Robinson y Wilkins han venido defendiendo una división de las metodologías de enseñanza según la cual existen dos grandes tipos: las de corte sintético y las de corte analítico.

Los enfoques sintéticos se caracterizarían por basarse en la reducción del lenguaje en segmentos separados que son dispuestos en el *syllabus* de forma orgánica, y se presenta al estudiante de forma deductiva o inductiva asumiendo que éste “sintetizará estas piezas para usarlas en la comunicación” (Long y Robinson 1998: 15-16). Mientras, los enfoques analíticos, por el contrario, se caracterizan por la asunción de que “las personas de todas las edades aprenden mejor las lenguas, dentro o fuera de la clase, al no tratarlas como un objeto de estudio, sino al sentirlas como un medio de comunicación” (Long y Robinson 1998: 18).

³⁹ “Requiring learners to engage in task-based learning, if not balanced by other activities, may well lead to the use of comprehension and communication strategies, and encourage a performance-oriented approach to learning, with the result that fluency and synthesis are developed at the expense of accuracy and restructuring. Although it is proposed that that interaction will extend the grammatical system, the reality may be that the engagement of grammatical processes becomes 'unhooked' from communication, because other resources and strategies, which have a more direct pay-off, are employed. As a result, the grammatical system is by-passed, rather than extended or effectively applied, and short-term communicative gain assumes greater importance than longer-term grammatical development”.

En este tipo de nuevo rumbo encontramos la construcción de *syllabi* de materiales y cursos a partir de un desglose de competencias, tanto generales como comunicativas (Consejo de Europa 2002), y el desarrollo del perfil del estudiante como agente social a través de documentos, actividades y tareas finales que sean transferibles a la vida real, y no tanto, artefactos didácticos alejados del uso auténtico que se hace del material lingüístico.

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya/ Centro Virtual Cervantes, [documento en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].

Cook, G. 2000. *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Carrell, P. L., M. S. Prince, G. G. Astika. 1996. "Personality Types and Language Learning in an EFL Context". *Language Learning* 46/1: 75-99.

Doughty, C., J. Williams (eds.). 1998. *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic language acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 305-328.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gefen, R. 1993. "Grammar learning as part of foreign language acquisition". *A Communicative Methodology*. Jerusalén: Ministerio de Educación de Israel, 133-138.

Gutiérrez Araus, M. L. 1998. "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo". *Español como Lengua Extranjera: Gramática y Enfoque Comunicativo, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Fotos, S. 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar Consciousness-Raising Tasks". *TESOL Quarterly* 28: 323-351.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Long, M. H. 1983. "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly* 17/3: 359-382.

Long, M. H. 1985. "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.),

Modeling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.

Long, M. H. 1988. "Instructed interlanguage development", en L. Beebe (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA: Newbury House, 115-141.

Long, M. H. 1990. "Maturational constraints on language development". En *Studies in Second Language Acquisition* 12/3: 251-286.

Long, M. H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en K. DeBot, R. Ginsberg, C. Kramersch (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

Long, M. H., G. Crookes. 1992. "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly* 26/1: 27-56.

Long, M. H. 1997. "Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse". G. M. Jacobs (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 148-169.

Long, M. H., P. Robinson. 1998. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.

Ortega Olivares, J. 1998. "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/ LE". *RILCE* 14/2: 325-347.

Ortega Olivares, J. 2001. "Gramática y atención a la forma". *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia* 1: 73-87.

Piedehierro Saez, C. 2003. *El papel de la Gramática en la clase de ELE: Una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [Memoria de Maestría].

Puren, C. 2004. "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". *Porta Linguarum* 1: 31-36.

Skehan, P. 1994. "Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-based Learning", en M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams (eds.), *Grammar and the language teacher*. New York: Prentice Hall, 175-200.

Swan, M. 1985. "A critical look at the communicative approach (1)". *ELT Journal* 39/1: 3-13.

Swan, M. 2005. "Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction". *Applied Linguistics* 26/ 3: 376-401.

Willing, K. 1988. *Learning Styles in adult migrant education Australia: Research Series National Curriculum*. Adelaide: Resource Centre Adult Migrant Education.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo?

Rosa Esther Delgadillo Macías
CEPE (Centro de Enseñanza Para Extranjeros)-UNAM

Introducción. Los materiales y la investigación. Características de los materiales. Los materiales y el aprendizaje. Los materiales, la ideología y la cultura. Los materiales didácticos y su relación con los planes de estudios. Los materiales y los métodos. A modo de conclusión

Resumen

El profesor de lenguas se enfrenta con frecuencia al problema de qué materiales didácticos seleccionar y cuándo hacerlo. La selección no es fácil, ya que tiene que considerar varios aspectos como, entre otros, los objetivos de enseñanza, las necesidades de los alumnos o el contexto educativo. Por estos motivos, el fin de este trabajo es presentar los aspectos involucrados en la elección de materiales didácticos y la selección de actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera; así como la relación de los materiales con la investigación, el aprendizaje, la ideología y la cultura y el plan de estudios.

Résumé

Le professeur de langues fréquemment fait face au problème de quels matériaux didactiques choisir et quand. La sélection n'est pas facile puisqu'elle doit considérer plusieurs aspects comme ils sont, entre autres, les objectifs d'enseignement, les nécessités de ses élèves ou le contexte éducatif. Il s'ensuit que l'objectif de ce travail est de présenter les aspects insérés dans l'élection de matériaux didactiques et la sélection d'activités qui favorisent le processus d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère; ainsi que la relation des matériels avec la recherche, l'apprentissage, l'idéologie et la culture, et le plan d'études.

1. Introducción

El profesor de lenguas extranjeras se enfrenta con cierta frecuencia al problema de qué materiales didácticos seleccionar para sus clases y cuándo llevar a cabo esta labor. La selección, como es sabido, no es tarea fácil, pues se tienen que considerar varios aspectos como los objetivos de la enseñanza,

las necesidades de los alumnos, el contexto educativo, por citar algunos. Son varios los factores que se deben tomar en cuenta a la hora de elegir o diseñar materiales: la finalidad, los destinatarios, el enfoque o método. Algunos autores como McGrath (2002) y Tomlinson (2003) señalan que los materiales didácticos son las mil y una cosas que se emplean para facilitar el aprendizaje del lenguaje. Éstos pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o estéticos, y se presentan en forma impresa, en casetes, CD, DVD o por Internet. Los mismos autores los clasifican en instruccionales, experienciales, exploratorios o para obtener información, y su finalidad es la de informar a los alumnos sobre el lenguaje, proporcionarles experiencias y estimular su uso. Por tanto, los materiales deben ayudar a los estudiantes a descubrir el lenguaje por ellos mismos. Por todos estos motivos, el objetivo de este trabajo es presentar los aspectos involucrados en la elección de los materiales didácticos y la selección de actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), así como la relación de los materiales con la investigación, el aprendizaje, la ideología y la cultura, y el plan de estudios.

2. Los materiales y la investigación

La selección, adaptación y producción de materiales didácticos implica una actitud crítica y reflexiva y un rigor metodológico, por lo que en el diseño de materiales juegan un papel muy importante las diferentes etapas asociadas con una investigación permanente, que se inicia con un análisis de necesidades y termina con el diseño de un producto. La pregunta fundamental en todo el proceso de diseño y selección de materiales es la de cómo transformar el conocimiento en algo que pueda ser enseñado y aprendido. Pregunta a la que cada etapa deberá ir dándonos la respuesta precisa.

2.1 Análisis de necesidades

En la enseñanza de lenguas y siguiendo a Richards y Rodgers (1986), podemos señalar en un sentido amplio que el término *necesidades* permite describir la diferencia entre lo que el estudiante 'sabe hacer' con el lenguaje y lo que 'debería saber hacer'.

Para nuestro propósito, en la selección, adaptación y producción de materiales didácticos, seguiremos los factores propuestos por McGrath (2002: 19-20). En relación con el estudiante deben considerarse: 1) la edad, 2) el nivel de competencia en la lengua meta (y la homogeneidad entre los otros alumnos del grupo), 3) la lengua materna, 4) el nivel educacional, 5) el marco de referencia sociocultural, 6) la ocupación, 7) las razones por las que estudia

español, 8) la actitud hacia el aprendizaje del español, 9) la experiencia previa en el aprendizaje de otra lengua, 10) la aptitud en el aprendizaje de otras lenguas, 11) las expectativas, 12) los intereses específicos, 13) los estilos de aprendizaje.

Del mismo modo, debemos considerar las necesidades del estudiante con relación a la lengua meta: 1) el dialecto, 2) el desarrollo de las habilidades lingüísticas, 3) el contexto y las situaciones de uso en las que se requieren diferentes niveles de formalidad o diferentes registros, 4) las estrategias de aprendizaje, 5) las nociones, 6) las funciones, 7) el énfasis en el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología), 8) las formas del lenguaje (estructuras, palabras, rasgos de entonación), 9) las formas receptivas o productivas del lenguaje, 10) la atención a formas mecánicas de producción (escritura, pronunciación, puntuación).

Por lo que respecta al profesor: 1) la formulación de metas y objetivos, 2) la elección del formato que se empleará (impreso, CD, multimedia, otros), 3) el desarrollo de materiales, 4) el diseño de un plan de evaluación, 5) la implementación del material, 6) la conceptualización del contenido, 7) el pilotaje, 8) la edición del material, 9) la validación del material. Como es de suponer, cada una de las etapas demanda no sólo de un análisis, sino también de una constante evaluación.

3. Características de los materiales

Una de las características principales de los materiales es su autenticidad. Podemos convenir que los materiales son auténticos cuando provienen: 1) del contenido de otras asignaturas académicas, 2) de relatos de los alumnos, 3) del lenguaje en sí mismo, 4) de la literatura, 5) de la cultura, 6) de hechos o sucesos históricos, 7) del contenido del aprendizaje para aprender, 8) del lenguaje especializado, 9) del material de la propia disciplina del estudiante.

4. Los materiales y el aprendizaje

La función de los materiales en el contexto educativo está determinada por el aprendizaje a partir del contenido y del proceso mismo. En cuanto al contenido, éste debe relacionarse con los siguientes sistemas: lingüístico, comunicativo, sociocultural y pedagógico. El proceso de aprendizaje de un idioma se caracteriza por la forma de recibir, procesar y producir el lenguaje, los estilos de aprendizaje y la motivación de los alumnos para aprender una lengua diferente a la suya.

Los estudiantes no sólo aprenden de lo que ellos leen o escuchan, sino que

también aprenden de la interacción con los otros y de los procesos implícitos en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación, así como de habilidades lingüísticas y comunicativas, mediados por los materiales didácticos.

5. Los materiales, la ideología y la cultura

Con relación a la ideología y la cultura de la lengua meta, éstas se pueden ir transmitiendo, paulatinamente, a los alumnos a partir de los materiales en donde se muestren valores nacionales, la realidad social implícitos en fotografías, textos, películas o canciones.

La cultura, o el conocimiento cultural, se pueden reflejar en los materiales a partir de:

1. Lo *estético* referido a la cultura con C mayúscula, manifiesto en el arte, el cine, la música, la literatura y la arquitectura.
2. Lo *sociológico*, en donde se descubre la organización y naturaleza de la vida familiar, las relaciones interpersonales, las condiciones materiales de la vida cotidiana, el trabajo y la diversión, las costumbres y las instituciones.
3. Lo *semántico*, o el sistema conceptual incluido en el lenguaje. Ejemplo de áreas semánticas son la comida, la ropa, las instituciones. Estas áreas son culturalmente distintivas porque reflejan una particular manera de vivir.
4. Lo *pragmático*, o el conocimiento que rodea a los miembros de una sociedad: habilidades sociales y paralingüísticas, en suma, la maestría con que se utiliza el código del lenguaje que hace posible una comunicación exitosa.

6. Los materiales didácticos y su relación con los planes de estudios

La relación entre los materiales y el plan de estudios se puede representar de dos formas: 1) cuando el plan determina la manera de explotar los materiales con propósitos de enseñanza, y 2) cuando los materiales primero son seleccionados por sus características lingüísticas para, después, adecuarse al 'Plan de estudios'.

En ambos casos, lo que debe predominar es la oportunidad que se ofrece al estudiante, a través de esos materiales, de aprender el lenguaje que necesita para participar en actividades sociales, esto es, interactuar en diferentes situaciones de comunicación.

6.1 A manera de ejemplo, presentamos a continuación, la serie de libros de texto *Así hablamos. Español como lengua extranjera*.



La elaboración de estos materiales didácticos responde a uno de los objetivos del nuevo Plan de Estudios del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Incluye la elaboración de una nueva serie de libros de español que responda mejor a las necesidades contempladas en el programa para cada uno de los ocho niveles de español; producción de materiales para uso autodidáctico, diseño de cursos y materiales con enfoque intercultural que permitan afirmar y difundir los valores de la cultura mexicana frente a la diversidad cultural de los alumnos que asisten al CEPE.

Con el objeto de crear un modelo didáctico acorde con lo antes expuesto, y a partir de nuestra experiencia, hemos buscado alternativas en cuanto a enfoques con base en la reflexión, el análisis y la evaluación de materiales elaborados institucionalmente, así como de otro tipo.⁴⁰

El nuevo diseño de materiales considera la experiencia académica vertida en la serie de libros *Pido la Palabra*, orientada primordialmente al desarrollo de habilidades y a la comprensión, práctica y producción de estructuras lingüísticas. En este nuevo diseño se parte de un análisis de necesidades de nuestros alumnos que contempla la edad, la lengua materna, el nivel

⁴⁰ En la que se considera “la lengua no sólo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple” (Littlewood 1996).

2 Para mayor información cf. Giovanni *et al.* (1999).

académico y profesional, la referencia cultural, la profesión u ocupación, las razones por las que estudia español, las experiencias de aprendizaje previas y las expectativas generales. El análisis nos lleva a reflexionar sobre la variedad dialectal, el énfasis en las habilidades lingüísticas, los contextos y situaciones de uso de la lengua (niveles de formalidad y registros), las habilidades comunicativas, las nociones y funciones, el énfasis en el sistema lingüístico (morfosintaxis, vocabulario, fonología), la importancia de las formas lingüísticas (estructura, vocabulario, pronunciación y entonación) y el tipo de ejercicios y actividades empleadas que deben considerarse en el nuevo diseño. Todo esto aunado a un ingrediente que no se considera en *Pido la Palabra*, el nivel de madurez cognoscitivo del alumno que se requiere en cada nivel de lengua, además de las formas y criterios de evaluación. De ahí que nuestra propuesta, en ocho niveles, parta de un modelo de organización distribuido de la siguiente manera:

- Nivel Básico: I, II, III, IV
- Nivel Intermedio: I, II, III
- Nivel Superior: I

El diseño de los materiales para el nivel básico tiene una orientación sustentada en los procesos de aprendizaje y sigue uno de los objetivos primordiales de la enseñanza comunicativa,⁴¹ el de propiciar la comunicación de los estudiantes mediante la realización de diferentes tareas y actividades relacionadas con la vida cotidiana, en situaciones reales de comunicación en las que se utiliza el español como lengua meta.

La actuación de los estudiantes no se concreta solamente a la práctica de habilidades productivas, hablar y escribir, sino que también son necesarias la comprensión e interpretación de textos auditivos y escritos; actividades que requieren que los alumnos desarrollen técnicas para la extracción de la información, así como estrategias para la comprensión global, selectiva y detallada de los mismos. Por ello, el diseño de los ejercicios y de las tareas presentadas en los materiales de enseñanza pretende ofrecer una variedad de oportunidades al estudiante para que desarrolle su competencia comunicativa. En el nivel intermedio, el foco está en la producción del lenguaje, en el desarrollo de estrategias de comunicación. Se espera que mediante la variedad de rutinas que realice el alumno en cada una de las tareas, vaya adquiriendo el uso de estructuras lingüísticas y funciones comunicativas acordes a la situación y al contexto en el que se encuentre. En este nivel se sigue muy de cerca la propuesta del enfoque por tareas: Las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana (Long 1985).

Para el nivel superior se considera que la competencia de actuación lingüística y comunicativa de los alumnos es óptima para reproducir procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana, y es deseable que estén en posibilidad de buscar alternativas que les permitan superar los retos que se les presentan en la convivencia diaria, en el ámbito académico, profesional o doméstico mediante la práctica de estrategias de cohesión sociocultural. La convivencia en el salón de clases debe, por ende, reflejar lazos de unión dentro de la multiculturalidad. Para superar los conflictos interculturales que pudieran generarse de esa multiculturalidad se propone mejorar las relaciones intragrupales mediante el trabajo cooperativo y la organización de planes de trabajo. Por tanto, para este nivel se propone el desarrollo de trabajos integradores llamados 'proyectos'. Los proyectos de trabajo parten de un enfoque globalizador abierto, y con el fin de provocar aprendizajes significativos se toman en cuenta los intereses de los alumnos, sus experiencias y conocimientos previos. "El enfoque por proyectos, a pesar que en un principio se concibió como una técnica didáctica, podríamos definirlo en la actualidad como un procedimiento de aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacción y recursos con motivo de resolver una situación o problema" (de Pablo 1993).

6.2 Proceso del diseño

El trabajo colegiado ha sido muy interesante. La experiencia de la academia se vierte en las propuestas de ejercicios, actividades y tareas cuya realización se ha discutido en varias sesiones de intenso trabajo: por equipo, por nivel y en dos talleres. Los resultados han sido óptimos, ya que este trabajo colegiado ha permitido elaborar varios instrumentos fundamentales: 1) los esquemas para la elaboración de las unidades didácticas a partir de lo señalado por el enfoque optado en cada nivel, 2) las guías para la evaluación de las unidades didácticas, producto del primer taller, 3) las hojas de evaluación para el pilotaje de las unidades, tanto por profesores como por alumnos, y 4) la segunda guía para la elaboración de las unidades, más breve, para analizar las unidades didácticas.

La elaboración de esta nueva serie de libros de texto, y de los materiales complementarios, nos ha llevado a reflexionar sobre qué son los materiales y lo qué conlleva su inclusión en una reforma académica.

7. Los materiales y los métodos

Se entiende por *método* un conjunto coherente de procedimientos que deben considerarse a partir de los niveles teóricos, de los materiales y del salón de clases. Respecto al nivel de los materiales, se relaciona con el diseño de ejercicios, actividades y tareas para la promoción y construcción de aprendizajes significativos.

Hasta aquí nos hemos referido a los aspectos más relevantes que se deben considerar al seleccionar o diseñar materiales didácticos. Ahora presentaremos, a manera de ejemplo, una secuencia de actividades cuyo propósito es ayudar a los alumnos a producir un texto escrito.

7.1 Ejemplo

-Objetivo: Desarrollar la producción escrita a partir del conocimiento del mundo activado por imágenes visuales
-Tarea: Escribir una nota para el periódico de la escuela
-Actividades: Sensibilización
-Desarrollo: ---
-Ejecución: ---
-Estrategias: Planificación, ejecución, evaluación, corrección
-Materiales: Video *Pedro y el lobo*
-Textos: Notas periodísticas sobre el video *Pedro y el Lobo*

Material didáctico para el alumno

Tarea: Escribir una nota para el periódico de la escuela

I. Actividades de sensibilización⁴²

1. Ve un fragmento del video y clasifica las siguientes palabras en la tabla

⁴² Corresponden a la fase preparatoria y su objetivo es preparar emocionalmente al estudiante para que el aprendizaje sea significativo. En esta propuesta las actividades se dividen en dos: 1) Conocimiento del mundo (con preguntas abiertas sobre el contenido del video), y 2) Trabajo lingüístico.

pato, niño, maleantes, candado, gato, canasta, globos, llaves, nevar, niños, rifle, arrojar, bote de basura, lobo disecado, hombre con globos, regañar, nieve, lluvia, reja, pájaro, ventanas, arco, puertas, calle, coche, cubetas, abuelo

Personajes Elementos inanimados Elementos animados Acciones

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

2. Organiza la secuencia de eventos

1. Los maleantes lo arrojan al bote de la basura ()
2. Regresa a su casa y el ave le ayuda a abrir el candado ()
3. Lo acompaña el ganso ()
4. Presentación del programa (**1**)
5. El ave lo está buscando ()
6. Su abuelo lo regaña ()
7. Juega con el pato y el pájaro ()
8. Pedro va al pueblo ()
9. Pedro descubre a un grupo de niños y jóvenes ()
10. Pedro descubre a un hombre que le da un globo ()
11. Pedro sale de su casa y camina muy triste ()
12. Pedro regresa a su casa y el ave le ayuda a abrir el candado ()

3. Con la información anterior, reescribe la historia

4. Ve nuevamente el video y contesta

- a) ¿Qué se describe?
- b) ¿Quiénes son los personajes?
- c) ¿Dónde se realizan las acciones?
- d) ¿Cómo es el clima?
- e) ¿Cuáles son las acciones principales?

II. Actividades de desarrollo⁴³

Para elaborar la *nota* necesitas buscar la información que quieres destacar o transmitir. Recuerda que una nota es un escrito que reúne la información fundamental sobre algún tema, persona, situación o acontecimiento que interesa al autor dar a conocer a una comunidad.

Características de la nota

La nota debe ser concisa, clara y directa. Por ello se recomienda no emplear muchos adjetivos. Emplear frases cortas que conformen párrafos de no más de seis líneas.

La nota debe responder a cinco preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?

Elementos de una nota

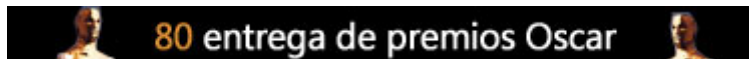
-Titular

-Lugar y fecha

-Cuerpo del comunicado. Aquí se debe escribir toda la información de manera ordenada de todo lo que queremos dar a conocer

1. Encuentra los elementos anteriores en las siguientes notas

NOTA 1



Aporta la UNAM fondos y asistente para *Pedro y el lobo*

EFE

El Universal

Ciudad de México

Lunes 25 de febrero de 2008

22:37 La televisión de la Universidad Nacional Autónoma de México (TV UNAM) aportó 25 mil dólares y el envío de un asistente en la producción del cortometraje *Pedro y el lobo*, que este domingo fue galardonado con el Oscar al Mejor Corto de Animación, según fuentes de la empresa.

Los costos de esta producción de la empresa Breaktrough Films ascendieron a 3.9 millones de dólares, que se costearon con fondos procedentes de Reino Unido, Polonia y México.

Luis Gabriel Vázquez, de 23 años, participó como asistente de uno de los animadores durante un mes tras ser elegido a través de un concurso universitario, explicó a Efe el director de TV UNAM, Ernesto Velázquez.

⁴³ Son actividades encaminadas a la clarificación y definición de los elementos que componen la tarea. A esta fase corresponden dos momentos: 1) Desarrollar estrategias de análisis del producto final, y 2) Vincular la información nueva a la conocida.

"Esto no quiere decir que nuestro estudiante haya sido uno de los creadores", expresó Velázquez, quien sí destacó la importancia formativa de poder participar en un proyecto de esta envergadura.

Luis Gabriel Vázquez participó en el proyecto cuando era estudiante de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, institución en la cual es ahora profesor.

Pedro y el lobo, dirigido por la realizadora británica Suzie Templeton, está inspirado en un cuento tradicional en el que el protagonista, llamado Pedro, se enfrenta a la plaga de lobos que azota una región europea.

A diferencia con la versión clásica, en el corto Pedro libera al lobo al final de la historia, tras haberlo capturado.

TV UNAM emitió la película el pasado mes de diciembre y horas antes de la ceremonia de entrega.

NOTA 2 Pedro y el lobo

Pedro y el lobo es una composición de Serguéi Prokófiev (1891-1953) escrita tras su regreso a Rusia en 1936.

Stalin había ordenado que el arte debía reflejar los ideales comunistas y que la música debía ser sencilla e inteligible. Prokófiev, un niño prodigio y *enfant terrible*, probablemente escribió esta pieza en clave sarcástica. No obstante, desde su estreno tuvo un gran éxito no sólo entre los niños de todo el mundo, sino también entre los adultos.

Se trata de una pieza en la que diferentes instrumentos de la orquesta representan los distintos personajes del cuento infantil y resaltan las palabras del narrador.

El Pájaro: Flauta

El Pato: Oboe

El Gato: Clarinete (en *la*)

El Abuelo: Fagot

El Lobo: Tres Trompas

Pedro: Orquesta de Cuerda

Los Cazadores: Timbales y Bombo (aún así, el tema de los cazadores empieza con instrumentos de viento)

2. Identifica las ideas esenciales de cada artículo y, con tus compañeros, a partir de una lluvia de ideas, seleccionen aquellas que son fundamentales para la elaboración de la nota

III. Actividades de ejecución⁴⁴

- Con las ideas que surgen al ver el video de *Pedro y el lobo* y las de la actividad anterior planifica tu escrito, recuerda los elementos que integran una nota.
- Escribe tu primer borrador.
- Compáralo con el de tus compañeros.
- Verifica que lo escrito sea legible a otros.
- Corrige las observaciones que te hayan hecho.
- Finalmente, elige con tus compañeros, el mejor trabajo para el periódico escolar.

8. A modo de conclusión

Considerar los aspectos señalados, como la finalidad del material, los destinatarios, el enfoque o método, el contexto educativo y la relación de esos materiales con la investigación, el proceso de aprendizaje, la ideología y la cultura nos permitirán diseñar y seleccionar materiales más apropiados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la realización de tareas. Con ello el alumno de español como lengua extranjera estará construyendo una forma dinámica para usar la lengua española.

De este modo, la pregunta sobre qué materiales elegir, deberá contestarse que aquellos materiales que den respuesta a las necesidades de los alumnos. Y al cuándo, cuando los materiales existentes no respondan al grado de madurez cognoscitiva de los alumnos.

⁴⁴ Estas actividades están encaminadas a la realización del producto final, empleando las estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección.

Referencias bibliográficas

Estaire, S. 1999. *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [Memoria de Maestría].

Giovanni, A. et al. 1999. *Profesor en acción (1), (2), (3)*. Barcelona: Edelsa.

Littlewood, W. 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. New York: Cambridge University Press.

Long, M. H. 1985. "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. San Diego: College-Hill Press, 77-99.

McKay, S. L. 1985. *Teaching Grammar. Form, Function and Technique*. New York: Pergamon Press.

McGrath, I. 2002. *Materials, Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Pablo, P. de. 1993. *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alhambra.

Richards, J., T. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. 2003. *Developing Materials for Language Teaching*. London-New York: Continuum.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Cambio de código multilingüe: Un análisis descriptivo de las comunicaciones por Internet en un contexto de enseñanza de EL2⁴⁵

Marie-Christine Polizzi, Lauren Nakhoul, Deliabridget Martínez
University of Massachusetts, Amherst

Introducción. Hablantes de herencia y aprendices de herencia. La dimensión lingüística: Definiendo la competencia bilingüe. Conclusiones y consideraciones pedagógicas. Anexos

Resumen

En el contexto multicultural de la enseñanza del español como Segunda Lengua (L2) o como Lengua de Herencia (LH), se han desarrollado distintos métodos de enseñanza para diferentes tipos de estudiantes, los cuales fueron definidos como Hablantes de L2, y Hablantes de Herencia (Carreira 2004, Colombi 2002). El objetivo del presente estudio es investigar los mensajes enviados por correo electrónico de tres estudiantes nativos de inglés que siguen un curso universitario de nivel intermedio. Los resultados de la encuesta socio-biográfica que rellenaron permitieron definirlos como hablantes del español como L2, LH y Lengua de Casi-Herencia (LCH). En este trabajo, se determinan las características lingüísticas de estos estudiantes y la conexión que tienen con su habilidad bilingüe (Lipski 1985, Poplack 1980) y su potencial para aprender (Poehner *et al.* 2005, Cole 2003). Los resultados contribuirán al desarrollo de nuevas preguntas relacionadas con las metodologías de enseñanza de la L2/LH, y a la implementación de nuevos métodos pedagógicos.

Résumé

Dans le contexte actuel d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, différentes méthodes d'enseignement ont été proposées pour différents types d'étudiants, lesquels ont été définis comme apprenants de Deuxième Langue (L2), ou de Langue d'Héritage (LH, Carreira 2004, Colombi 2002). L'objectif de la

⁴⁵ We are very grateful to Patricia Gubitosi, Alberto Ameal-Perez, José Méndez, and Enrique Pato for their kind and useful remarks. To all of them, we owe gratitude for their insightful criticisms and suggestions on previous versions of this paper. Needless to say, all errors are our own. We are also very grateful to the students who accepted to participate in that study, without whom we would not have been able to conduct this research.

présente recherche est d'analyser la correspondance électronique de trois étudiants d'espagnol dans leur deuxième année d'étude à l'Université. Les résultats de notre enquête socio-biographique nous ont permis de re-classifier ces étudiants comme apprenants de l'espagnol comme L2, langue d'héritage, ou langue proche de la langue d'héritage. Dans cette étude, on a évalué la relation entre les caractéristiques linguistiques de ces étudiants, leur niveau d'habileté bilingue (Lipski 1985, Poplack 1980) et leur potentiel d'apprentissage (Poehner *et al.* 2005, Cole 2003). Les résultats nous permettront d'une part, de soulever de nouvelles questions concernant les méthodologies d'enseignement de la L2/LH, et d'autre part, de contribuer à l'implémentation de nouvelles approches d'enseignement.

1. Introducción

En el contexto de enseñanza actual, ciertas metodologías se pueden observar en varios estudios que tratan del aprendizaje del español como segunda lengua (L2) por hablantes del inglés como primera lengua (L1). Por otra parte, otras metodologías se desarrollan en los estudios que tratan específicamente del aprendizaje del español como lengua de herencia (LH) por los hablantes de herencia (HH o HL, Carreira 2004, Valdés 2002, Colombi 2002). Pero las realidades de nuestras clases de L2 muestran que los aprendices se caracterizan por la variedad de su historia personal y pertenencia socio-cultural. Basándonos en estas observaciones, decidimos analizar el discurso escrito de algunos de nuestros estudiantes, y nos enfocamos sobre la presencia o la ausencia del cambio de código multilingüe que definimos como la alternancia de dos o más lenguajes (Lipski 1985).

En este estudio, mostraremos la producción de tres estudiantes que están en su tercer y cuarto semestre del segundo año de español en una universidad del estado de Massachusetts. Basándonos en nuestra encuesta socio-biográfica, y en las investigaciones sobre los hablantes/aprendices de herencia (HH/AH), re-definimos a estos estudiantes como HH (pasivos *versus* activos)⁴⁶, o hablantes de casi-herencia⁴⁷ (CH). En nuestro análisis, nos hemos enfocado en las discusiones en español basadas en los correos electrónicos enviados al profesor por los estudiantes. La especificidad de estas producciones por Internet es que son menos espontáneas que las

⁴⁶ Llamamos los *HH/CH pasivos* cuando tienen una habilidad obvia para entender el español, pero no pueden comunicarse fácilmente; consideramos los *HH/CH activos* como aprendices que, además de entender el español, pueden comunicarse en este idioma con una cierta facilidad.

⁴⁷ Proponemos el término *Near-Heritage Learner* en inglés.

producciones orales, pero también son menos formales que la escritura de una composición.

Para determinar la presencia de la alternancia o de la alteración de código, y su relación con la habilidad bilingüe y con el aprendizaje potencial de esos estudiantes, decidimos interrelacionar dos dimensiones: la dimensión extralingüística y la dimensión lingüística. El contexto extralingüístico está descrito aquí a través de las perspectivas psicosocial y socio-cultural (experiencia personal y relacional del hablante con la L2 y otras lenguas), en la manera en que estos factores contribuyeron a facilitar, o al revés retrasar, los procesos de desarrollo de las habilidades bilingües o multilingües de estos aprendices.

Mientras que el cambio de código fue descrito como un indicador de habilidad lingüística para los hablantes bilingües, nuestro estudio muestra que los HH/CH que estaban en nuestras clases de enseñanza de la L2 mostraron muy pocas manifestaciones de cambio de código. Cuando había cambios de código, sólo se produjeron en unos aspectos específicos. Además, cuanto más bajo era el nivel de bilingüismo, más se podía observar la presencia de alteraciones de código.

Siguiendo nuestro análisis, llegamos al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo podemos cumplir con las necesidades específicas y diversas de estos aprendices en particular? ¿Cómo podemos movilizarlos para que se vuelvan en un recurso para su propio aprendizaje y los demás, dentro de la dinámica de los contextos de enseñanza de EL2/LH?

En el último punto de nuestro trabajo, discutiremos las implicaciones que estas preguntas pueden generar. Nos referiremos a nuestros propios datos y a estudios precedentes para discutir las posibles consecuencias de la toma en cuenta de una combinación de dimensiones psico-socio-culturales y lingüísticas en nuestra metodología de enseñanza del español como L2/LH.

2. Hablantes de herencia y aprendices de herencia

La investigación sobre los hablantes bilingües y los hablantes de herencia los ha definido usando a la vez las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (Montrul 2005, Carreira 2004, Valdés 2001). Específicamente, el nivel de desarrollo de su segundo y tercer idioma está relacionado con su historia personal y con las experiencias socio-culturales, y en la construcción de sus propias identidades. Estos elementos extralingüísticos, que influenciaron sus relaciones con las lenguas de pertenencia de estos aprendices, gobernaron su discurso espontáneo. Proponemos observar los elementos lingüísticos a través de sus cambios de

código⁴⁸, o de sus alteraciones de código (Poplack 1980, Valdés 1983, Toribio 2003, Gumperz 2005).

De hecho, muy pocos estudios han intentado analizar la experiencia empírica de los aprendices de la L2 y de los HH en el contexto de aprendizaje de EL2. Como consecuencia de esta observación, hemos realizado una encuesta socio-biográfica para definir a los estudiantes de nuestro estudio como HH y HCH. También hemos examinado las dinámicas de construcción inter e intra-personales de su identidad de HH y CH, y la manera en que se pueden relacionar con el desarrollo de su LH/CH.

2.1 Una diversidad de definiciones: Contexto teórico

Varios autores definieron a los aprendices de herencia (AH) versus HH⁴⁹ basándose en diversos criterios (Chevalier 2004, Carreira 2004, Montrul 2002, 2005 y 2006, Valdés 2001 y 2005, Schwartz 2005). Montrul (2005) en particular basó su definición de los HH⁵⁰ enfocándose en su competencia bilingüe y su uso de la L2 en casa. Para esta autora, los HH son adultos bilingües de pertenencia socio-cultural hispana que viven en los Estados Unidos. Sostiene que estos hablantes fueron educados por uno o dos padres y/o otros miembros de la familia que nacieron en un país hispanohablante. El criterio primordial en su definición es la edad de adquisición del español que correspondería a la hipótesis del período de la edad crítica⁵¹. Los individuos bilingües de su estudio fueron expuestos a dos lenguas (la mayoritaria, que es el inglés en su estudio, y la minoritaria, que es el español) desde el nacimiento y los primeros años de su infancia.

Las definiciones de Valdés' (2001), Chevalier (2004) y Schwartz (2005) se complementan a la de Montrul, en el sentido de que la pertenencia familiar y el uso del lenguaje minoritario en casa son determinantes primordiales para definir a un AH⁵². Dichos autores incorporan más hablantes en su definición, pues la adquisición de su competencia bilingüe no se limita a los primeros años que siguen su nacimiento. Bajo este punto de vista, la competencia bilingüe tiene un componente dinámico y existe a lo largo de un continuo (Valdés 2005). Schwartz y Patron (2005) añaden que en el campo de la enseñanza de lenguas, el término AH contiene un componente personal y de proficiencia. Los autores adoptan la orientación propuesta por Valdés (2001) del AH como un estudiante de lengua que creció en un contexto familiar

⁴⁸ El *cambio de código* también se llama *alternancia de código*.

⁴⁹ En los estudios en inglés, hay una distinción entre los hablantes de herencia o *Heritage Speakers* y los aprendices de herencia o *Heritage Learners*.

⁵⁰ Montrul los llama *Heritage Speakers* en inglés.

⁵¹ *Critical Age Hypothesis*, definida por Chomsky (1978).

⁵² Estos autores los definen como *Heritage Learners* en inglés.

donde se habla una lengua que no es mayoritaria (el inglés en este caso), y que habla, o por lo menos entiende, el lenguaje de herencia; y finalmente, es un hablante bilingüe hasta un cierto grado en este idioma y en inglés (Valdés 2001).

2.2 Proposición de definición para los AH/CH de nuestro estudio

Nuestra reconceptualización de las definiciones para nuestros aprendices fue influenciada por las realidades del contexto de enseñanza de nuestras clases. Estas realidades incorporan diversos aspectos, que son las informaciones que recogimos sobre la socio-biografía de estos estudiantes, y la habilidad que tenían algunos para comunicar o entender el español y desarrollarse de manera diferente de los demás.

Dividimos los aprendices de nuestro estudio en dos grupos diferentes:

1. Los aprendices de herencia de español (AH). Decidimos basarnos en la definición de Valdés (2001), la cual es la más amplia. Tratando de los hablantes de herencia española, Valdés los define como bilingües simultáneos y niños aprendices de la L2 cuyo lenguaje familiar es un idioma minoritario (el español) y que viven inmersos en un contexto social donde se habla un idioma mayoritario (el inglés). En nuestro estudio, observamos que uno de los aprendices no es bilingüe simultáneo, pero lo consideramos hablante de herencia por haber comunicado con su madre en español en los cuatro primeros años de su vida.

2. Los aprendices de casi-herencia (CH). Para identificarlos, decidimos adaptar los criterios que Carreira (2004) propone para diferentes tipos de AH. Llamamos aprendiz de CH a aquel estudiante que cumple las características siguientes de pertenencia socio-cultural e histórica personal: tiene una LH que muestra características similares al español; también, usa regularmente, o ha usado, el español en otros sitios que la escuela. En este grupo incluimos específicamente a los hablantes de lenguas romances (por ejemplo, el francés, el italiano o el portugués). Finalmente, los aprendices de este grupo pueden comunicarse en español de manera informal con mucha facilidad.

2.3 Historia socio-cultural e identidades de los hablantes de herencia y de casi-herencia

En esta sección, describimos a los tres estudiantes que participaron en nuestro estudio. Se trata de relacionar sus historias personales con sus

pertenencias y procesos de identificación socio-cultural con la comunidad hispanohablante. Para poder hacer esta descripción, usamos sus respuestas de la encuesta socio-biográfica. Aplicando los criterios de la sección precedente, definimos al estudiante A como un hablante/aprendiz de CH, y los estudiantes B y C como HH/AH.

Estudiante A

La estudiante A tiene 22 años y está en su segundo año de estudios en la universidad. Nació y creció en Cabo Verde hasta los 18 años. Después, su familia inmigró a los Estados Unidos. Su lengua nativa es el criollo caboverdiano, una variedad informal de base portuguesa, que se originó también como combinación de otras lenguas procedentes de Europa y de África. La utiliza para comunicar con su familia y sus amigos. También recibió educación formal en la escuela en la variedad estandarizada del portugués durante 9 años.

En su primer año de estudios en la universidad tomó el examen de nivelación que la asignó a la clase de nivel intermedio de español, lo que corresponde al primer semestre del segundo año de estudios universitarios. Se inscribió en esta clase porque le gusta mucho el español y quiere que sea una de sus áreas de especialización. Piensa también que la va a ayudar a conseguir un trabajo en el negocio del turismo.

Cuando llegó a los Estados Unidos con su familia, su padre le prohibió hablar con sus amigas en español, porque pensaba que la variedad que hablaba no era la manera correcta de expresarse, y además quería que su hija mejorara su inglés. Sin embargo, toda la familia (y el padre incluido) siempre miraban la televisión en español. Se puede observar una contradicción entre los valores que el padre trató de inculcarle que desvalorizan el uso del español (lengua minoritaria en los Estados Unidos) para privilegiar el inglés (que es la lengua mayoritaria), y sus costumbres y relaciones con el mundo exterior a través de la televisión desde el ámbito de la casa.

Estudiante B

El estudiante B nació en los Estados Unidos pero su madre es de la República Dominicana. Está en su segundo año de estudios en la universidad. Su área de especialización es el negocio. Tiene 20 años. La familia de su padre es de Estados Unidos, pero su madre siempre usó el español en casa hasta que él tuvo cuatro años.

Su abuela paterna monolingüe de inglés empezó a quejarse que no podía entender a su nieto porque le hablaba en español; entonces su madre, de

repente, dejó de comunicarse con él en español: “Until I was 4 years old, all I knew was Spanish, so my father’s mother, who is Afro-American, wanted my mother to speak English around me so she can talk to me. Since my mother started speaking English, I lost my Spanish and have been trying to get it back”.

Considera el inglés como su primera lengua y el español como su segunda lengua. Estudió el español en la escuela por tres años y ahora está en su primer curso en la universidad. Oralmente, tiene muchas dificultades para expresarse en español.

Viaja a la República Dominicana para visitar a su familia casi cada año. El viaje dura de una a tres semanas. Como tiene miedo de los prejuicios de sus primos, si les habla en español, entonces casi nunca se comunica en español con ellos. Decidió tomar clases de español para poder mejorar su nivel antes de volver a su país de origen. Su objetivo profesional es crear su propio negocio, y proyecta que a los 40 años volverá a la República Dominicana para vivir de su negocio allá.

Estudiante C

Este aprendiz nació en la República Dominicana. Tiene 27 años. A pesar de ser nativo de un país hispanohablante lo consideramos como AH por el hecho de que vino con su familia a los Estados Unidos cuando él tenía dos años.

Está en su cuarto año de estudios en la universidad y su área de especialización es la psicología. Cada dos años vuelve a la República Dominicana para visitar a su familia. Considera que su primera lengua es el español, y la segunda es el inglés. Estudió el español durante un año en la escuela y después ingresó directamente al nivel intermedio de español en la universidad. Decidió tomar clases de español porque quería mejorar su gramática, y enriquecer su vocabulario, al que describe como “poco desarrollado”.

También observa que en casa tiene problemas para poder comunicarse con sus padres en español, entonces sus conversaciones están “limitadas”. Se describe como una persona muy tranquila, que prefiere escuchar a los demás antes que hablar. Una de sus ocupaciones anteriores fue la de traductor para ayudar a las familias que hablaban sólo español.

Puede comunicarse en español, pero tiene algunas dificultades a veces. El hecho de ser tímido y preferir escuchar antes que hablar, no facilitó el desarrollo de su lengua hablada, aunque esta sea valorada en su hogar. No obstante, su nivel de competencia oral es superior al nivel del estudiante B. También se puede observar que sus posibilidades de expresión escrita de

manera espontánea son más amplias, según puede observarse en su producción escrita por correo electrónico⁵³.

Características que se destacan de estos estudiantes

Para los tres estudiantes, su nivel de comprensión de la LH/LCH es bastante alto, pero su producción es problemática. Son miembros de una comunidad de habla hispana o se asimilan a esta comunidad por su pertenencia a una comunidad de habla de lengua romance.

Necesitan utilizar el español como lengua de comunicación en su familia, con sus amigos y/o en el trabajo. Buscan la instrucción formal en español para acercarse a sus raíces socioculturales, recuperar sus habilidades, o porque se identifican con estas comunidades.

Para ellos el re-aprendizaje de la lengua del HH/CH tiene efectos en sus procesos de personalización: de auto-estima, de sentimientos de pertenencia y de re-construcción de los significados relacionados con su identidad personal y familiar.

En la siguiente parte de nuestra investigación, nos enfocamos en la producción lingüística de nuestros aprendices.

3. La dimensión lingüística: Definiendo la competencia bilingüe

Para poder comprender las producciones lingüísticas de los hablantes de nuestro estudio, vamos a definir primero los conceptos de lengua, variedad e idiolecto como fueron definidos en previos estudios en dialectología. Discutiremos la implicación que tuvo la re-conceptualización de estos términos para la representación del hablante bilingüe.

3.1 El concepto de lenguaje

Para Chambers y Trudgill (1994), el concepto de *lenguaje* debería ser tratado como una abstracción que puede ser definida solamente en términos extralingüísticos. Los autores proponen usar el término de *variedad* como término neutro que se aplica a cualquier clase de lengua como entidad individual. En cambio, para facilitar el estudio de diferentes hábitos lingüísticos de los individuos, Hockett (1985) propuso el término de *idiolecto* como una totalidad de hábitos lingüísticos de individuos específicos y grupos de personas en un periodo de vida específico. Así, para

⁵³ Ver materiales del Anexo.

Hockett, el bilingüe posee dos idiolectos. El mismo autor define los conceptos de *núcleo común* (o idiolectos con rasgos comunes) y de *pauta general* (o conjunto de idiolectos que están en contacto, y que, directa o indirectamente, tienen un núcleo común).

Estos nuevos conceptos pueden ayudarnos a determinar las correlaciones que podemos hacer (en el caso de las lenguas romances, por ejemplo), entre el grado de inteligibilidad entre diferentes idiolectos en los cuales los sistemas de idiolectos podrían tener reglas comunes, directa o indirectamente. Siguiendo esta perspectiva, aparece la idea de un continuo más que una división estricta entre las variedades lingüísticas diversas o los idiolectos que son utilizados. Chambers y Trudgill se refieren específicamente al *continuum* como una cadena de dialectos mutuamente inteligibles que están geográfica o sociológicamente, directamente o indirectamente, en contacto el uno con el otro.

Combinando las perspectivas de Chambers y Trudgill y de Hockett, interpretamos el nivel de conocimiento de dos o más idiolectos de nuestros aprendices HH/CH como una escala de continuo lingüístico que mostraría diferentes niveles de bilingüismo o de multilingüismo.

Chambers y Trudgill también definen *dialecto* como una variedad que se destaca de las otras variedades en el plano gramatical, léxico y fonológico, y caracterizan el acento como un modo en el cual el hablante pronuncia y aplica una variedad que es fonológica y fonéticamente diferente de las otras variedades. Como resultado, los dialectos y los acentos se mezclarían sin estar completamente separados.

La observación de ese fenómeno de interferencia, donde hay muy poca diferenciación entre el acento y las variedades, podría darnos una indicación del nivel de bilingüismo del hablante siendo bastante elaborado; y podría orientarnos hacia la hipótesis del desarrollo de una gramática específica personal que incluye todas sus variedades con su acento.

Para la estudiante A de nuestro estudio, que mostraba una gran facilidad en su habla en español, pudimos observar una mezcla de sus dos variedades (portuguesa y caboverdiano criolla) con el acento nativo, y la variedad hablada del español, hasta tal punto que se vuelve casi imposible diferenciar el uno del otro.

3.2 Tipos de bilingües

Ervin y Osgood (1954, en Lipski 1985) definieron dos tipos de hablantes bilingües:

1. *El bilingüe compuesto*⁵⁴, que aprendió las dos lenguas simultáneamente en contextos similares e idénticos, y no hace una asociación exclusiva con una lengua o la otra dependiendo del contexto de uso.
2. *El bilingüe coordinado*⁵⁵, que aprendió las dos lenguas en contextos específicos que difieren uno del otro (tales como la casa y la escuela), y mantiene cada una en áreas de usos diferentes y divididas.

Aunque esta distinción específica está sujeta a polémicas, este concepto fue propuesto originalmente para dar cuenta de la manera en que los idiomas se adquieren por extrapolación y cómo están organizados en la mente de los hablantes bilingües.

Para Beardsmore (1974) y Genesee (1978) (en Lipski 1985), el cambio de código intrafrase⁵⁶ es el factor más común de distinción entre el bilingüe balanceado y el coordinado. Añaden que el bilingüe coordinado aprendió su segundo idioma después del período crítico o afuera del contexto familiar y entonces tiene dos gramáticas que no están relacionadas, o que lo están solamente al nivel más profundo de las Gramáticas Universales. Para el bilingüe balanceado, los autores muestran que los idiomas están tan interrelacionados que sugieren la existencia de interconexiones de las gramáticas a todos los niveles. Finalmente, Lambert (1969, en Lipski 1985), sugiere que diferentes tipos de metodología de enseñanza pueden resultar en diferentes tipos de casi-bilingüismo en los estudiantes con los niveles educacionales más altos.

Vamos a tomar en cuenta estas dimensiones extralingüísticas en nuestro análisis, porque se puede observar que tienen un papel importante en el desarrollo lingüístico de los AH/CH.

En nuestro estudio, utilizamos esta clasificación, y podemos observar que la estudiante A y el estudiante C tienen las dos características (balanceada y coordinada), mientras que el estudiante B sólo tiene la característica de bilingüe coordinado pasivo⁵⁷.

El estudiante A demuestra a la vez las características del bilingüe balanceado y coordinado. Y creemos que se debe a su experiencia socio-biográfica. Al contrario, el estudiante B tiene una experiencia de vida con la lengua de herencia que muestra que pertenece sólo a la categoría bilingüe coordinado pasivo. Además, esta categorización podría ayudar a establecer una escala de nivel de bilingüismo, donde la persona que tiene los dos

⁵⁴ En inglés, *compound bilingual*.

⁵⁵ En inglés, *coordinate bilingual*.

⁵⁶ En inglés, *intrasentencial shifting*.

⁵⁷ Lo definimos como *bilingüe pasivo* porque tiene facilidades para entender el español, pero no puede expresarse fácilmente en esta lengua.

componentes, es decir, balanceado y coordinado activo⁵⁸, tendría el nivel más alto de bilingüismo o multilingüismo, mientras el hablante B estaría en el nivel más bajo. También hay que recordar que, en un periodo bien determinado de su vida, fue expuesto y se comunicó en la LH (desde su nacimiento hasta los cuatro años).

Estos criterios se podrían usar en combinación con otros para determinar el grado de bilingüismo. De este modo, la estudiante A, que definimos como hablante de CH por el hecho de que su lengua nativa es una variedad de portugués-criollo, mostró una habilidad muy superior al expresarse en español con respecto al estudiante B. Su experiencia de vida también muestra que usó el español en la vida social para comunicarse con sus amigas hispanohablantes cuando era adolescente. El estudiante B tiene una producción de español mucho menos elaborada que la de la estudiante A, tanto en la comunicación oral como escrita, y lo podemos explicar porque su uso no fue valorado en casa y nunca le fue permitido comunicarse con su familia después de los cuatro años.

3.3 Alternancia o interferencia de código⁵⁹

El *code-switching*⁶⁰ es descrito por Lipski (1985) como una de las características más importantes de los hablantes bilingües de español e inglés que viven en los Estados Unidos. El autor lo define como *code-switching bilingüe* o *switching espontáneo* porque es una manifestación de la lengua hablada informal de los hablantes bilingües que tienen un nivel de eficiencia bastante elevado. Para este autor, su existencia demuestra la hipótesis de que los hablantes bilingües tienen, además de dos gramáticas, una base estructural interna para el cambio de código que integra las dos, lo que denomina *gramática bilingüe* y, sin ella, uno podría simplemente inferir la presencia de interferencias entre códigos al azar que resultaría de sistemas que se aprendieron de manera imperfecta (Lipski 1985). Mientras las primeras concepciones del cambio de código eran que su existencia mostraba una falta de habilidad en el lenguaje, por lo menos en una de las lenguas implicadas, recientes investigaciones sobre los bilingües observan que, por el contrario, las producciones de alternancias de código podrían ser interpretadas como indicadores sensibles de habilidad lingüística. Estas

⁵⁸ Definimos como *activo* un *bilingüe* que tiene facilidades para entender y hacerse entender por un hablante nativo del español.

⁵⁹ *Code-switching* versus *language interference*.

⁶⁰ *Code-switching* está definido como *cambio o alternancia de código* por Lipski (1985).

producciones no violan las reglas gramaticales de los idiomas involucrados, y en este sentido, difieren del interlenguaje.⁶¹

Tratando el uso del español en Estados Unidos y las producciones de cambio de código, los criterios fueron descritos como tipos de cambio de código, y relacionados con el nivel de bilingüismo de los hablantes. Estos criterios son la *alternancia* o *cambio interfrase*⁶² y el *cambio intrafrase*.⁶³

El estudio de Poplack (1980), basado en el análisis del discurso de 20 puertorriqueños de una comunidad bilingüe, mostró que los bilingües que hablan con fluidez tienen la tendencia a cambiar de código dentro de la frase sin violar la regla gramatical de ninguno de los idiomas involucrados, mientras que los bilingües con poca fluidez favorecían el cambio entre frases. Lipski (1985) hizo la misma observación en estudios relacionados con el aprendizaje de un segundo idioma después de la adolescencia, y señaló que las producciones de la segunda lengua aprendida en la post-adolescencia casi no muestran la presencia de cambio de código intrafrase, pero se producen cambios interfrase que son similares a las del hablante bilingüe nativo.

Finalmente, Poplack (1980) propuso dos indicadores para medir la habilidad bilingüe:

- 1) *La restricción del morfema libre*⁶⁴: No puede producirse alternancia entre un morfema ligado y un ítem léxico a menos que haya sido integrado fonológicamente en el lenguaje del morfema considerado.
- 2) *La restricción de equivalencia*⁶⁵: Son los puntos del discurso donde el cambio de código no viola la regla gramatical de otros idiomas.

Examinemos ahora el caso de la estudiante A. Para ello, presentamos los ejemplos de restricción del morfema libre (a), el cambio de ítem léxico (b) y los cambios de sustantivo (c):

⁶¹ El interlenguaje está definido como un proceso de aprendizaje intermedio de la L2, y que produce alteraciones de código. Estas alteraciones de código están definidas como violaciones de por lo menos una de las gramáticas involucradas (Lipski 1985).

⁶² El cambio de código se hace entre frases.

⁶³ El cambio de código se hace dentro de la misma frase o en puntos del discurso específicos que no violan la estructura de la frase de los dos idiomas.

⁶⁴ *Free morpheme constraint*: Producción lingüística que integra los morfemas atados a la raíz inglesa y expresiones idiomáticas (Poplack 1980).

⁶⁵ En inglés, *Equivalence constraint*.

Producción del estudiante A

- a. *estoy escreviendo*
- b. *so quería ver me se tenemos examen mañana*
- c. Mensajem: *yo quería saber se hai algo que yo puedo hacer para extra credit*

Portugués

- a. *Estou escrevendo*
- b. *então gostaria de saber se temos exame amanhã*
- c. Mensajem:

Español

- a. *estoy escribiendo*
- b. *entonces quería saber si tenemos examen mañana*
- c. Mensaje: *quería saber si hay algo que puedo hacer para tener más créditos*

Inglés

- a. *I am writting*
- b. *so I wanted to know if we have an exam tomorrow*
- c. Message: *I wanted to know if there is something I can do for extra credit*

Según podemos observar en la producción de la estudiante A, la raíz de la palabra *escrev-* es portuguesa y el morfema ligado es el español *-iendo* con diptongación pertenece al español, por oposición al portugués *-endo*. Poplack (1980) dice que esto no puede aparecer en la producción de los bilingües porque viola la restricción del morfema libre. Pero como las raíces de la palabra *escribir* son fonológicamente similares en español y en portugués, podemos considerar que esto no viola las reglas sintácticas generales. La estudiante A sólo hizo un cambio de código permisible de acuerdo con la restricción de equivalencia que requiere que el orden de palabras de dos idiomas se encuentre en la estructura de superficie⁶⁶ de la oración.

Como las estructuras de las oraciones del portugués y del español presentan ciertas similitudes a nivel sintáctico, podemos observar alternancia o interferencia entre las lenguas que está relacionada con la morfología, la fonología y la fonética.

No obstante, una cuestión queda abierta. En los ejemplos siguientes, es posible observar violaciones sintácticas de las restricciones de equivalencia, o al contrario, que no se observe, dependiendo de la probable influencia sintáctica de una de las lenguas del criollo portugués:

⁶⁶ En inglés, *surface structure*.

(1) Yo tengo que hacer**me** el examen.

(2) Si puedo hacer**me** lo sola.

a. <i>Español</i>	si	(yo)	lo	puedo	hacer	sola
b. <i>Inglés</i>	if	I	can	do	it	alone
c. <i>Codeswitch</i>	si	(yo)	puedo	hacer (me)	lo	sola

La producción (3) de la estudiante A muestra que el pronombre de objeto *te* fue desplazado entre el verbo conjugado y el verbo al infinitivo, como se hace en francés:

(3) Quería **te preguntar** se yo lo puedo hacer el lunes.

En francés, por ejemplo, se dice *je voulais te demander*. Y no se puede decir *je te voulais demander*. Una interpretación es que hay posibilidad de influencia del francés en el criollo caboverdiano.

4. Conclusiones y consideraciones pedagógicas

Nuestra investigación ha mostrado que las características extralingüísticas pueden explicar, hasta cierto grado, el desarrollo o el retraso en la adquisición del español y las características lingüísticas de los aprendices de nuestro estudio. Además, pudimos observar que las motivaciones fundamentales de los aprendices de LH/LCH están fuertemente relacionadas con sus sentimientos o deseos de pertenencia familiar, o con sus comunidades de habla del español.

Esta realidad se puede reflejar en las definiciones del lenguaje propuestas por Colombi y Schwartz. En efecto, para Colombi (1997 y 2002) el lenguaje es un recurso estratégico de elaboración del significado, que permite relacionar las formas léxico-gramaticales con las funciones específicas en ciertos contextos, y realizar las metas del hablante. Schwartz (2005) añade que el idioma está socialmente construido en la comunidad de aprendices. El mismo autor examinó la percepción de los estudiantes en el contexto de la clase de L2 para hablantes de lengua de herencia, a los que se les enseñó la gramática de una manera tradicional estandarizada, cuyo enfoque fue dado en la propia gramática, como si estuviera separada de los diferentes usos del idioma.

Los participantes comentaron que el tipo de instrucción con gramática explícita fue de poca utilidad para ellos, se aburrían en clase, y tenían la impresión que estaban aprendiendo muy poco. Esta manera de enseñar no respetó sus conocimientos, costumbres culturales y diferencias. No obstante,

percibían su propia variedad de español como de muy bajo nivel y deficiente en el vocabulario. Eran conscientes de que la manera en que hablaban reflejaba su cultura, y se estaban resistiendo al cambio a una forma estandarizada de la lengua, porque significaba para ellos que iban a perder su cultura. Siguiendo esta línea de pensamiento, sugerimos adoptar la orientación pedagógica y holística de Schwartz y Petron en la planificación de nuestras clases, y valorar los usos de las variedades no-estandarizadas de los países de herencia, o de comunidades de habla de estos mismos HH/HCH. En la enseñanza, el uso y la valoración de sus vínculos culturales podrían servir como catalizadores para el desarrollo de su lengua de herencia o de casi-herencia. Proponemos algunas ideas al respecto:

1. Utilizar materiales auténticos (tales como noticias, eventos culturales y socio-históricos de su país de herencia) para metas específicas, y con ellos y su comunidad como públicos auténticos. Los estudiantes podrían averiguar en sus comunidades si sus interpretaciones de los eventos y las valoraciones y significados que hacen de los mismos se corresponden con los significados que les otorgan las comunidades de herencia.
2. Negociar el curriculum de la clase entre estudiantes e instructores. El aprendizaje se volvería un resultado de las negociaciones entre los grupos involucrados.
3. Interrelacionar el todo y las partes. Un tipo de enseñanza que incorpore lo explícito y lo implícito podría contribuir a la construcción de significados y relacionarlos con significados y experiencias existentes. La diversidad de los grupos de aprendices se volvería un recurso para descubrir, comparar y redefinir los significados y las motivaciones personales. Para lograr esta meta, se necesitan los conocimientos y competencias personales de cada uno de los estudiantes, lo que se puede conseguir con el uso de las dinámicas de grupos en las clases de L2, mientras se valoran las identidades y la diversidad cultural.
4. Usar formas de evaluación alternativas basadas en la idea de aprendizaje potencial. Serían formas de evaluación dinámicas (al contrario de las evaluaciones estrictamente estáticas) que interrelacionan la enseñanza y los métodos de evaluación, el uso del aprendizaje reflexivo, de la auto-evaluación individual y de grupos. Responsabilizaría a los estudiantes y ayudaría a encontrar un terreno común con sus motivaciones personales intrínsecas. También, este tipo de evaluaciones ayudaría a controlar el estrés relacionado con las evaluaciones tradicionales estáticas.
5. Desarrollar materiales usando actividades 'basadas en el problema', que

sólo se pueden resolver con la ayuda del grupo, proyectos de portafolios que se relacionen con las actividades de clase y del contexto fuera de clase, y actividades de escenarios basadas en las interacciones estratégicas.

6. Finalmente, si investigamos los intereses y motivaciones de estos hablantes, podríamos adaptar nuestra enseñanza a sus potencialidades de aprendizaje, sabiendo que están fuertemente relacionadas con sus necesidades de auto-estima y reconocimiento de sus diferencias socio-culturales. A través de su producción escrita y oral, y a través de las lecturas, podríamos movilizar sus recursos comunicativos y ayudarlos a relacionarse con su pertenencia sociocultural.

La combinación de la orientación holística e implícita con una enseñanza explícita es una manera que se corresponde mejor con las necesidades de estos hablantes. Al mismo tiempo, ayudaría a establecer un balance entre los deseos de aprendizaje y de enseñanza de los estudiantes y de los profesores. La constante valoración de sus particularidades de habla les ayudaría a construir una fuerte auto-consciencia de su identidad. Sería el puente que facilitaría la integración de las actividades a la vez en el contexto de la clase de L2 y dentro de sus mismas comunidades de hablantes.

Referencias bibliográficas

Carreira, M. 2004. "Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term 'Heritage Language Learner'". *Heritage Language Journal* 2/1, [documento en línea: www.heritagelanguages.org].

Chambers, J. K., P. Trudgill. 1994. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.

Chevalier, J. F. 2004. "Heritage Language Literacy: Theory and Practice". *Heritage Language Journal* 2/1:1-19.

Cole, M. 2003. *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.

Colombi, C. 1997. "Perfil del discurso en textos de hispanohablantes. Teoría y práctica". En, C. Colombi y Alarcon (eds), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin Company, 175-189.

Colombi, C. 2002. "Academia Language Development in Latino Students' Writing in Spanish", en M. J. Schleppegrell y M. C. Colombi (eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 67-86.

Hockett, C. 1976. *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.

Lipski, J. M. 1985. *Linguistic Aspects of Spanish-English Language Switching*. Arizona State University: Center for Latin American Studies, Special studies 25.

Montrul, S. 2002. "Incomplete Acquisition and Attrition of Spanish Tense/Aspect Distinctions in Adult Bilinguals". *Bilingualism, Language and Cognition* 5/1: 39-68.

Montrul, S. 2005. "Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: exploring some differences and similarities". *Second Language Research* 21/3: 199-249.

Montrul, S. 2006. "On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: syntax, lexical-semantics and processing". *International Journal of Bilingualism* 5/1: 37-69.

Poehner, M. E., J. P. Lantolf. 2005. "Dynamic Assessment in the Language Classroom". *Language Teaching Research* 9: 233-265.

Poplack, S. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching". *Linguistics* 18: 581-618.

Schwartzter, D., M. Petron. 2005. "Heritage Language Instruction at the College Level". *Foreign Language Annals* 38/4: 568-579.

Silva-Corvalán, C. 2001. "Lenguas en contacto y bilingüismo". *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press, 269-330.

Toribio, A. J. 2003. "The Social Significance of Spanish Language Loyalty among Black and White Dominicans in New York". *Bilingual Review* 27.

Valdés, G. 1983. "Social interaction and code-switching patterns: a case study of Spanish/English alternation", en G. D. Keller, R. V. Teschner y S. Viera (eds.), *Bilingualism in the Bicentennial and beyond*. Cuny: Department of Foreign Languages, 52-85.

Valdés, G. 2001. "Heritage language students: Profiles and possibilities", en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Mc Henry, IL: Center for Applied Linguistics, 37-77.

Valdés, G. 2005. "Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *Modern Language Journal* 89/3: 410-426.

Anexo 1. Encuesta de datos personales

Nombre:

Especialidad:

Año de estudios: 1/ 2/ 3/ 4

1. ¿Cuál fue tu primer idioma?
2. Si sabes otros idiomas, por favor, ponlos en orden de importancia (1, 2, 3).
3. ¿Cuántos años estudiaste español?
 - En la escuela secundaria:
 - En la universidad:
 - Otro:
4. ¿Estudiaste otros idiomas? Sí/ No
5. Si estudiaste otros idiomas, ¿cuáles son?, y ¿cuántos años los estudiaste?
 - Idioma 1:
 - Idioma 2:
 - Idioma 3:
6. ¿Cuál es tu nivel de proficiencia en español?
 - Principiante
 - Nivel intermedio
 - Nivel avanzado
7. ¿Tienes experiencias de viaje en un país donde se habla el español y/o otra lengua?
 - Sí
 - No
8. Si tienes experiencias de viaje, puedes explicar: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por cuánto tiempo?, y ¿Cuántas veces fuiste?
9. ¿Has hablado la lengua de esos países mientras vivías allá? Sí/ No
Por favor, da tus razones por haber usado o no haber usado la lengua del país.
10. Si no eres de Estados Unidos, ¿cuánto tiempo hace que vives aquí?
11. ¿Qué esperas de este curso?
12. ¿Tienes experiencias u objetivos profesionales relacionados con el aprendizaje del español?

13. ¿Tienes historias personales relativas al uso del español o a la ausencia de su uso con tu familia, tus amigos (presentes y/o pasados) o los vecinos? ¿Puedes explicarlas?

Anexo 2. Análisis lingüístico y extralingüístico de los hablantes

Utilizando los resultados de la encuesta socio-biográfica, por favor analicen la socio-biografía y la producción lingüística de sus aprendices de L2/LH para:

1. Relacionar la socio-biografía con la definición del aprendiz:

- Hablante de herencia.
- Hablante de casi-herencia.

2. Determinar sus rasgos lingüísticos basándose en esos criterios:

- Cambio intrafrase.
- Cambio interfrase.
- Restricción de equivalencia.
- Restricción del morfema libre.
- Interferencia de código.
- Violaciones sintácticas.

3. Determinar su(s) tipo(s) de bilingüismo:

- Bilingüe balanceado.
- Bilingüe coordinado.

4. De la combinación de los análisis, se podría inferir un 'nivel' de estimación del aprendizaje potencial relacionado con las características de experiencia de vida de los hablantes la lengua de herencia o de casi-herencia.

5. Ahora se pueden proponer actividades que integran estas realidades y potencialidades de los hablantes de herencia y de casi-herencia, para incorporarlas en el contexto de aprendizaje de las clases de L2.

3. Producción lingüística espontánea enviada al instructor por correo electrónico de los aprendices de nuestro estudio

3.1 Producción de la estudiante A

Hola tudo bien?

Estoy escribiendo este mensajem porque yo e estado mui inferma no hai pudiendo ir me para la classe. Espero que entiendas, yo tengo que hacerme el examen e tb el trabajo cultural... seria posible que me dieras en qual grupo estoy por favor o se no tengo grupo se puedo hacerme lo sola. Deja me saber por favor.

Estaremos hablando... Que tengas un bueno dia

Hola

So queria ver me se tenemos examen mañana...yo me voy a tu office para hablar con usted porque yo e faltado muchas classes. Te veio mañana entonces.

Hola soy d. yo fui a la class porque me estaba sintiendo mal....pero

Me voy el viernes

Todo bien Marie

Tengo un problema, no puedo hacer la presentacion hoy entonces queria te preguntar se yo lo puedo hacer el lunes por favor pero voy a estar en la classe hoy y te veio aya.

Hola tudo bien?

Mira yo queria saber se hai algo que yo puedo hacer para extra credit porque yo no hice muy bien en la clase de matematica y entonces mi GPA va a bajar mucho se yo no tengo una A en una clase. Entoces por favor quiero que me ayuda a tener una A en su clase, claro se es posible....POR FAVOR

see you on thursday

Hola tudo bien

Mira todo esta mal de mi lado lol mi tio morrio hoy em cabo verde tuvo que ir me a mi casa en Boston....mas te voy a ir a ver el viernes estaremos hablando entonces

que tengas buen día

3.2 Producción del estudiante B

En el primero, el libre que usamos es vago y no ayuda me cuando quiero estudio para los exámenes. My libro en Escuela alto, Ven Conmigo es mejor, puedes mirar eso si te gusta. Pienso que necesitas mas hablando con los estudiantes. Yo se que es dificil, pero puedes decir las palabras y frases in ingles primero. Por que los estudiantes en este escuela no de el esfuerzo cuando no sean que hablando.

Tambien usted da mucho tarea, yo se es para practicar pero cuando usted da mucho ejercicios, los estudiantes no gustan ir a clase o hacer la tarea. Ejercicios con otro estudiantes y preguntas a todos estudiantes es bueno. Los exámenes esta bien por que no es muy dificil o facil. Pero puedes entre preguntas que tienes por que tu sabes que nosotros hacer en clase.

Mas cultura durante el semestre tambien por que los estudiantes gustan. La clase esta informal y relajado es bueno. No asientos asignados y los estudiantes pueden hablar un poquito es bueno. Debes tomar asistencia durante todo el semestre

incluso si no herida las notas porque los estudiantes se sentira culpable. Los composiciones esta muy bueno y necesitas mas. Estudiantes gusta hablar por cosas de su vida. Los proyectos en lugar de un final es bueno. Mas hablando en espanol y menos escritura es mejor. Peudes hacer un o dos mas presentaciones pequeno porque el primero presentacion de nosotros esta en el fin de semestre con no practicar. Oral exams esta muy bien. El dia de la fiesta con comida es divertido. A veces necesitas ser mas medio a los estudiantes que no quieren aprenda o escuche. La clase en entero es bueno, el libre es mal pero el participacion parte de clase es bueno y mejor para aprender.

3.3 Producción del estudiante C

Hola,

Encontre otra pagina en la internet que seria una buen practica para los estudiantes en los commandante.

Hola Marie,

Aquí te envio una pagina que sería útil para los estudiantes que desean practicar los pretérito y imperfecto. Tienen exámenes de pratiaca y mucho mas.

Espero que ésta información sea útil.

HolaMarie,

Este, yo te enviare el email el martes por la noche, estoy estudiando para un examen mañana. Pero voy a tener mas tiempo de escribir el martes. Esta bien?

Hola Marie,

Lo que me gusto de español 230:

Bueno, yo creo que lo mas que me encanto de español 230 fue el entusiasmo de la maestra, su entusiasmo y passion de enseñar el lenguaje. Para mi es bien importante como se presenta la enseñansa para aprender. Me encanto mucho las actividades en grupos que isimos en clase. Fue muy bueno poder practicar con los compañeros sobre el tema de la clase por el dia. Conversando, con los compañeros en poniendo en practica lo que estavamos aprendiendo en clase. Una de las cosas que me encanto mas de la clase fue cuando nosotros isimos el proyecto cultural. Me encanto mucho porque nos dio a nosotros los estudiante la oportunidad de trabajar junto. Creo que es una buena forma de aprender juntos, y presentar los proyecto a lante de la clase para enseñar lo que hemos aprendido. Tambien nos da la oportunidad de aprender sobre otras cultura.

Sabes que ceria muy bueno de hacer, a lo menos 2 beses al semestre y con los estudiantes a conversar solo en español aqui en umass o en una parte sercana que solamente se hable el español. Me encanto las tarea que enviaste or el email que eran asociada con lo que estavamos aprendiendo en clase, poder practicar en casa es muy bueno. Yo aprendi mucho este semestre, me siento un poco mas con confiansa en hablar mas fluentemente en el español con otras juente. Este semestre pude establecer mi vocabulario mas profundamente. Creo que es muy bueno si durante el semestre pudieramos los estudiante hacer mas de un proyecto cultural. Hacer situaciones en clase como actuar en cierta situaciones, por ejemplo, los estudiante conversar como si estuvieran en un restaurante o en el ariopuerto.

Tambien nos da la oportunidad de aprender sobre otras cultura. Sabes que sería muy bueno de hacer, a lo menos 2 beses al semestre y con los estudiantes a conversar solo en español aqui en umass o en una parte sercana que solamente se hable el español. Me encanto las tarea que enviaste or el email que eran asociada con lo que estavamos aprendiendo en clase, poder practicar en casa es muy bueno. Yo aprendi mucho este semestre, me siento un poco mas con confiansa en hablar mas fluentemente en el español con otras juente. Este semestre pude establecer mi vocabulario mas profundamente. Creo que es muy bueno si durante el semestre pudieramos los estudiante hacer mas de un proyecto cultural. Hacer situaciones en clase como actuar en cierta situaciones, por ejemplo, los estudiante conversar como si estuvieran en un restaurante o en el ariopuerto.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Estrategias motivacionales en el aula de ELE

Catherine Huneault
Université de Montréal

**Introducción. Problemática. Resultados. Implicaciones didácticas.
Conclusiones. Anexos**

Resumen

En este trabajo describo mi proyecto de maestría, en donde investigué las motivaciones y las representaciones que tienen los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) e identifiqué los principales motivos de elección del español como objeto de estudio, en el nivel universitario. A la luz de los resultados obtenidos, propongo diversas pistas de intervención didáctica, ejemplificadas con actividades concretas, para fomentar el tipo de motivación intrínseca en el aula de ELE, potenciar la apreciación afectiva del español y mantener representaciones positivas a lo largo del proceso de aprendizaje, así como rectificar expectativas poco realistas sobre el aprendizaje de esta lengua.

Résumé

J'expose dans ce travail mon projet de recherche de maîtrise, qui vise à mieux comprendre les motivations et représentations des apprenants d'espagnol comme langue étrangère (ELE) et à connaître les principales raisons qui motivent le choix de l'espagnol comme objet d'étude, au niveau universitaire. A la lumière des résultats obtenus, je propose, avec activités concrètes à l'appui, des pistes d'intervention didactique visant à augmenter la motivation intrinsèque dans la classe de ELE, à favoriser l'appréciation affective de l'espagnol et le maintien des représentations positives au cours du processus d'apprentissage, ainsi qu'à rectifier les attentes peu réalistes envers l'apprentissage de cette langue.

1. Introducción

En el marco de mis estudios de maestría en la Universidad de Montreal, llevé a cabo una investigación que trataba *Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec en el nivel*

universitario.* Me pareció que algunas conclusiones de mi estudio podrían interesar a los profesores de español, sobre todo si las pistas de intervención derivadas de los resultados se ejemplifican con actividades concretas para motivar a los alumnos.

En este trabajo expondré la problemática de mi investigación de maestría y presentaré los resultados más interesantes. Seguidamente propondré algunas ideas y actividades para incrementar la motivación los estudiantes en el aula de ELE.

En los últimos años, muchos estudios han revelado que las variables afectivas del individuo pueden ejercer una influencia determinante en el aprendizaje de idiomas. Hasta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (Marco)* retoma la importancia, tanto para teóricos como para docentes, de interesarse por los factores afectivos. Como hubiera resultado demasiado amplio y complejo estudiar el conjunto de los factores de la *Afectividad*, decidimos ceñir nuestro análisis a las motivaciones y representaciones (creencias) de aprendices de español como lengua extranjera en el nivel universitario.

2. Problemática

Actualmente el español es la lengua extranjera más popular en Quebec. Como es de suponer, el interés por esta lengua también se refleja en la demanda de su aprendizaje, entre otros en el nivel universitario.

La problemática que nos interesa radica en que, hasta la fecha, no conocemos las necesidades, motivaciones y expectativas de la clientela estudiantil en el contexto quebequense. De ahí que el desconocimiento de las dimensiones psicológicas y sociales del aprendizaje del español haga difícil todo intento por adaptar y mejorar el sistema y la práctica de su enseñanza.

El segundo aspecto problemático que llamó nuestra atención es el fenómeno de abandono que observamos en los niveles iniciales. Aunque todavía no disponemos de datos oficiales para el contexto universitario quebequense,⁶⁷ se puede constatar que algunos alumnos abandonan el aprendizaje del español antes de haber logrado una competencia 'real' en esta lengua. Esto es, muchos estudiantes emprenden el estudio del español, pero son pocos los

* Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado en la realización de esta Memoria de Maestría, especialmente a Enrique Pato, por la dirección del trabajo.

⁶⁷ Los datos consultados dan unas cifras de 15-20 alumnos por año y curso (Fuente: DELCE y DLLM-Sección de Estudios Hispánicos de la Universidad de Montreal). Para una descripción completa del estudio cf. Huneault (2007).

que continúan hasta el final. Sin embargo, no conocemos los motivos de dicho abandono; por tanto, conocer las características de su motivación para iniciar el aprendizaje del español y continuarlo, así como las principales causas de desmotivación y abandono, nos permitirían proponer ideas concretas para contrarrestar este fenómeno.

3. Resultados

En esta ocasión nos centraremos en el análisis descriptivo de los resultados obtenidos para determinadas preguntas, que conviene recordar:

1. ¿Cuáles son las características motivacionales de los aprendices en una universidad quebequense?
2. ¿Cuáles son las representaciones que tienen esos estudiantes 1) de la lengua española, 2) del proceso de aprendizaje del español, 3) de los hablantes de la lengua meta en general, y 4) de los países donde se habla?
3. ¿Cuáles son las principales causas de perseverancia y de abandono?

A continuación presentamos un breve resumen de los resultados obtenidos. Los datos concretos, con sus gráficos correspondientes, se pueden consultar en Huneault (2008).

3.1 Motivaciones

El cuestionario y las entrevistas han permitido esbozar un perfil general de la motivación de los sujetos. A grandes rasgos, observamos que los estudiantes encuestados presentan una motivación más intrínseca que extrínseca, esto es, aprenden español más por el placer que procura que por intereses externos que esta actividad permite satisfacer.

Nos interesó descubrir precisamente por qué razones deciden aprender español y no otra lengua. Las cifras muestran que los motivos por los que los sujetos deciden aprender español están, en su mayoría, relacionados con la afectividad. Así pues, el español se aprende sobre todo por la apertura al viaje que ofrece, por su valor cultural y estético ('la belleza de la lengua') y por el sentimiento de proximidad con la lengua y simpatía hacia los locutores. Menos importantes son los motivos relacionados con la instrumentalidad de la lengua, como la visibilidad internacional del español, su valor económico, la facilidad de su aprendizaje o las posibilidades de ascensión social que conlleva su adquisición.

3.2 Representaciones

La lengua española inspira a los sujetos encuestados, en su mayoría, palabras que reflejan una valoración positiva. Podemos afirmar que las características que más valoran los estudiantes están en relación con el valor estético, es decir, la belleza de la lengua. En segundo lugar vienen las palabras que remiten a una apertura al mundo y a otras culturas; menos frecuentes son las alusiones a la facilidad y a la dificultad de la lengua.

En cuanto a las creencias que tienen los sujetos acerca de los locutores del español, en primera posición vienen las palabras que valoran la personalidad 'agradable' de los hispanohablantes, y la facilidad para entablar relaciones con ellos. En segunda posición están las palabras que remiten a la diversidad del patrimonio cultural e institucional hispánico. Son escasas las palabras que denotan cierta depreciación de los locutores del español.

Las palabras asociadas a los países donde se habla español hacen principalmente referencia al exotismo, al paisaje y al clima. Las alusiones a la situación socioeconómica de estos países son poco frecuentes.

Cuando se les pregunta acerca de sus creencias sobre el proceso de aprendizaje del español, en primer lugar, los sujetos evocan los beneficios que conlleva el aprendizaje de esta lengua. En segunda posición citan palabras que remiten a las sensaciones placenteras que experimentan al llevar a cabo esta empresa. Cerca se encuentran las respuestas asociadas a la dificultad y facilidad para aprender la lengua. Lo sorprendente es la poca diferencia que hay entre ambas categorías. De forma global, pues, los estudiantes no valoran más el español por la facilidad que supone su aprendizaje que por su dificultad.

Siempre en relación con el aprendizaje del español, en las entrevistas personales se preguntó a los estudiantes cuáles eran sus expectativas antes de iniciar el aprendizaje del español, y cómo estas creencias habían evolucionado a lo largo del proceso. La mayoría de los sujetos admiten que aprender español es más difícil de lo que habían pensado; sólo dos de los diez alumnos entrevistados expresan la idea contraria. Eso significa que, para muchos, sus expectativas iniciales no eran realistas. Los principales obstáculos mencionados son la dificultad que representa la memorización de la gramática, y la falta de práctica debida al contexto concreto de la ciudad de Montreal.

3.3 Causas de perseverancia y de abandono

Los resultados indican que cuatro de cada diez alumnos no tienen la intención de continuar. En primer lugar, se preguntó a los estudiantes que habían perseverado hasta lograr un nivel avanzado qué les había animado a

hacerlo. Las respuestas más frecuentes son relativas a la apreciación del profesor, su personalidad y su manera de enseñar. Otro factor que afirmaron ser importante para la motivación es el contacto con la cultura meta, como conversar con hablantes nativos y ver películas u obras de teatro en español, por ejemplo.

En cuanto a las causas de desmotivación o de abandono, la mayoría de los sujetos que no tenían la intención de seguir aprendiendo español atribuyen su abandono a tener que invertir demasiados esfuerzos en esta empresa. Otros afirman estar insatisfechos con el curso, el programa o el manual empleado.

4. Implicaciones didácticas

Las estrategias que proponemos derivan de estos resultados. Sirven, por lo tanto, para fomentar el tipo de motivación intrínseca en el aula de ELE, potenciar la apreciación afectiva del español y mantener representaciones positivas a lo largo del proceso de aprendizaje; además de para rectificar expectativas poco realistas sobre el aprendizaje. Las ideas que se ofrecen a continuación son las que encontramos con mayor frecuencia en la literatura sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas, y pretende ser una lista exhaustiva (para mayor información puede verse el Anexo 1).

4.1 Promocionar la motivación intrínseca

El interés

Para despertar y mantener la motivación de los aprendices, es indispensable descubrir sus intereses e integrarlos en el currículo. Se deben tomar en cuenta tanto los gustos como las características de los alumnos, por lo cual se recomienda realizar un análisis de las necesidades (lo que consideran que deben aprender y sus carencias) e intereses (los temas que consideran atractivos y los contenidos que les gustaría ver en clase). Se propone distribuir cuestionarios, o simplemente hablar con los alumnos al principio del curso para ajustar, en la medida de lo posible, el currículo a sus demandas.

Eso nos lleva a otra estrategia importante, la de proponer temáticas relevantes. En primer lugar, en el diseño de tareas, se recomienda seleccionar contenidos aplicables para los estudiantes, es decir, que sean demandados por la sociedad. Retomar temas o problemas de la actualidad es una manera de presentar contenidos aplicables (ver Anexo 2). Otra manera consiste en adaptar la forma del trabajo. Por ejemplo, en lugar de una composición escrita, se puede pedir a los estudiantes que manden un correo

electrónico, ya que este “saber hacer” se valora más actualmente que la redacción de cartas normales.

Otra estrategia consiste en presentar opiniones polémicas como punto de partida para un debate, para provocar reacciones vivas y espontáneas en nuestros estudiantes. La idea es proponer afirmaciones un poco controvertidas y discutibles, para asegurar una participación activa por parte de los alumnos (ver Anexo 2).

Asimismo, se recomienda planificar tareas que estimulen el deseo de descubrir o resolver en los estudiantes, esto es, orientadas hacia la acción, la resolución de problemas, el descubrimiento de incógnitas, la toma de decisión acerca de un asunto o dilema, etc. (ver Anexo 3). Estas actividades estimulantes garantizan la implicación del estudiante.

Otro recurso consiste en solicitar la creatividad de los alumnos y resaltar el componente artístico de las actividades. Parecen ideales los juegos de rol, las simulaciones y los debates, ya que demandan una participación activa y creativa por parte del alumnado. Para practicar las destrezas escritas se puede completar una historia añadiendo algún elemento incongruente (un objeto inadecuado, una situación inesperada, un personaje de otro cuento), inventando otro principio o final, etc. (ver Anejo 4).

Finalmente, otra sugerencia es unánime entre los expertos, la diversificación de las actividades propuestas y de su orden. Para evitar la rutina y así mantener el interés del alumno, es conveniente variar el procedimiento (escuchar música trabajando, recurrir a materiales multimedia, etc.) e introducir estímulos nuevos y lúdicos.

La autonomía

La autonomía es otro condicionante fundamental de la motivación intrínseca. Así pues, se debe dar a los alumnos la oportunidad de elegir entre distintas alternativas, ya sean metas o modo de lograrlas. Es importante negociar con el alumnado tanto los contenidos como las tareas, las formas de trabajo, la fijación del calendario y la delimitación de los criterios de evaluación, ya que la participación en la toma de decisiones fomenta el sentimiento de autonomía.

En cuanto a la forma social de trabajo, según los especialistas, la que más contribuye a potenciar la conducta autónoma y, por ende, la motivación intrínseca, es la cooperativa. El tamaño idóneo para el aprendizaje autónomo sería de dos a seis miembros por equipo.

La relevancia explicitada

Otra estrategia para potenciar la motivación intrínseca consiste en explicitar la relevancia de la tarea. Se trata de llamar la atención sobre la significatividad del aprendizaje del español y de cada una de las actividades realizadas en clase, explicitando su importancia para la vida diaria y futura de los aprendices (de ahí la necesidad de analizar sus motivos para aprender esta lengua). Dicho de otro modo, hay que relacionar cada tarea con un uso concreto de la lengua, para especificar por qué es relevante la materia.

Algunos autores proponen el modelado de un “experto”, y consiste en presentar a los estudiantes una persona-modelo que utiliza el español en su vida cotidiana, con el objetivo de demostrar la utilidad de aprender la lengua e ilustrar que la meta del alumno es alcanzable y relevante, y que los esfuerzos invertidos les resultarán beneficiosos.

El sentimiento de competencia

Un aspecto que conviene potenciar es el sentimiento de competencia, ya que ha sido empíricamente demostrado que los alumnos que se sienten competentes experimentan mayor motivación intrínseca, persisten más en las tareas y obtienen mejores resultados. Puesto que la evaluación es un factor que desempeña un papel decisivo en la competencia percibida, es preciso que dé cuenta del progreso y no sólo del resultado. Es importante que el alumno sepa que prima el esfuerzo y la mejora personal. Así, a las típicas evaluaciones normativas podrían añadirse otras modalidades de evaluación como el portafolio, donde los estudiantes recogen materiales que han producido a lo largo del curso y constituyen un *dossier*, que el profesor consulta para evaluar no sólo su nivel de competencia, sino también su progreso personal. El diario de aprendizaje, en el cual reflexionan sobre sus dificultades y se fijan metas personales, es otra posibilidad. Por supuesto, esta manera de evaluar requiere más tiempo por parte del profesor, pero la ventaja es que permite una retroalimentación más personal y un contacto más personalizado con el alumno, el cual se siente más apoyado e involucrado en su aprendizaje.

En todo caso, queda obvia la importancia de diversificar las modalidades de evaluación; una calificación final podría, por ejemplo, tener en cuenta los ejercicios realizados en clase y corregidos por otros alumnos, el diario de aprendizaje y las realizaciones del portafolio, además de los obligados trabajos y exámenes.

La reducción de la ansiedad

El último factor en relación con la motivación intrínseca es la reducción de la ansiedad. Es preferible que prevalezcan modalidades de evaluación sin

límite de tiempo, para no estresar a los alumnos. Si es necesario imponer un límite de tiempo, pero se puede recurrir a estrategias para no desfavorecer a los más lentos y dar una posibilidad de reevaluación para mejorar los resultados en caso de fracaso.

4.2 Potenciar la apreciación afectiva del español

Maximizar el interés por la cultura

No cabe duda de que el contacto directo con la cultura involucra a los estudiantes en su proceso de adquisición. He aquí algunos ejemplos de actividades relacionadas con la cultura, que pueden servir como vehículos para el aprendizaje del español:

- Escuchar música actual o programas de radio en directo en el aula.
- Leer textos escritos contemporáneos diversificados (revistas y anuncios publicitarios).
- Ver grabaciones televisivas auténticas o películas en clase.
- Ir al cine o al teatro para familiarizarse con obras españolas e hispanoamericanas.
- Probar la gastronomía de algún país hispano, en clase o en un restaurante local.
- Asistir a un espectáculo de música o de baile.
- Visitar un museo o ver una exposición en relación con el mundo hispano.
- Hacer una excursión en tiendas latinas o españolas localizadas en la ciudad.
- Visitar centros culturales de comunidades hispanas.

Esta lista, evidentemente, no es completa; puede y debe ampliarse según los intereses de los alumnos. Los profesores tienen a su alcance en Internet toda la información sobre los distintos eventos en español que tienen lugar en la ciudad (ver Anexo 5 para el caso de Montreal).

También se pueden difundir con mayor énfasis los ciclos de cine y las conferencias organizadas por el Centro de Recursos del Español (CRE, www.cre.umontreal.ca), centro asociado a la Universidad de Montreal, los diferentes festivales destinados a promover la cultura hispana (el Festivalíssimo, el Festival Latino-Américain de Montréal o el Festival International du Merengue, entre otros) así como los conciertos y espectáculos de carácter comercial.

Sostener y potenciar el sentimiento de proximidad y simpatía

Los estudiantes entrevistados mencionaron el factor de proximidad con la lengua y el sentimiento de simpatía hacia los locutores del español como 'muy importante' en su motivación. Aquí, la técnica del "modelado auténtico", pero esta vez con hispanohablantes, parece ideal para establecer un contacto auténtico con un locutor nativo. Por razones evidentes, es más fácil para el profesor organizar encuentros de grupo en el aula, pero la reunión puede tener lugar fuera de la clase. Para aumentar la participación y el interés de los alumnos, conviene que ellos mismos decidan el formato y el momento del encuentro (entrevista de grupo o individual, intercambio oral o escrito), ya que el hecho de decidir implica más al alumno, tal y como ya se mencionó.

Otro modo de favorecer el contacto con locutores nativos consiste en facilitar los proyectos de intercambio cultural. Lo ideal sería organizar estancias breves o viajes organizados. Sin embargo, como puede resultar difícil aplicar esta estrategia, una idea más sencilla consiste en promover los distintos recursos que ya existen, como el programa de *jumelage interlinguistique* que ofrece la Universidad de Montreal y los talleres de conversación en el CRE.

Para facilitar los intercambios también se puede poner en marcha un programa de correspondencia entre estudiantes hispanohablantes que aprenden francés en otro país y francófonos que aprenden español. Los encuentros pueden ocurrir por medio de Internet, es decir, en foros de discusión o por correo electrónico. Estos tipos de intercambio tienen la gran ventaja de ser más 'controlables' por parte del profesor: el alumno puede imprimir una copia de la conversación mantenida y entregarla después al profesor para su evaluación, por ejemplo. Algunos de estos proyectos interesantes ya existen (ver Anexo 5).

4.3 Rectificar creencias sobre el aprendizaje del ELE

El análisis ha revelado que las representaciones poco realistas y las ideas preconcebidas afectan al sistema de creencias y actitudes hacia el aprendizaje de ELE. Las entrevistas permitieron constatar que este fenómeno no sólo se aplica al aprendizaje del español, sino a la adquisición de segundas lenguas en general. Importa, por tanto, concienciar a los alumnos sobre el proceso de aprendizaje de idiomas. Para rectificar creencias erróneas y potenciar representaciones lingüísticas realistas y motivadoras, conviene iniciar una reflexión al respecto, para descubrir las creencias de la clase relativas a la naturaleza de las lenguas en general, su sistema y uso, y su adquisición. He aquí algunos ejemplos de preguntas, inspiradas en las consideraciones de Groult (2000), que el profesor puede

hacer a sus alumnos para conocer su visión del aprendizaje de segundas lenguas:

- ¿Qué es una 'lengua'?
- ¿Cuál es la mejor manera de 'aprender' un idioma? (cursos formales o inmersión) ¿Por qué?
- Con este método, ¿en cuánto tiempo se domina una lengua?
- ¿Qué es 'dominar una lengua'?
- El hecho de haber aprendido ya una(s) lengua(s) segunda(s), ¿facilita el aprendizaje de otras?
- ¿Qué aspectos de la lengua son más 'difíciles' de aprender y por qué?
- ¿Hay personas que tienen más facilidad para los idiomas que otras?
- ¿Qué estrategias son más útiles para aprender una lengua extranjera?
- El hecho de tener un profesor nativo o no, ¿repercute en los resultados de los alumnos?

Normalmente, la discusión en clase se transformará en debate donde cada uno expone su propia postura, apoyándose en experiencias personales. El papel del profesor consistirá en retomar las ideas que juzgue más 'extremistas' y matizarlas. En una segunda fase, la reflexión debería orientarse hacia el aprendizaje del español específicamente. El estudiante al que se le brinda la oportunidad de expresar sus creencias y dudas puede constatar que éstas son compartidas por algunos de sus compañeros, lo cual fortalece la cohesión del grupo y tiene un impacto en su grado de motivación.

5. Conclusiones

En resumen, el estudio realizado en la Universidad de Montreal ha permitido constatar que, de manera general, los motivos afectivos tienen una importancia considerable en el proceso de aprendizaje de ELE y que los estudiantes en su mayoría aprenden español por curiosidad, placer y deseo de superarse. Las creencias que poseen los aprendices sobre la lengua, su adquisición, los locutores y los países de lengua hispana son globalmente positivas.

Por otro lado, el fenómeno de abandono podría explicarse por la dificultad que supone aprender el español para los alumnos que no pensaban tener que esforzarse tanto, es decir, expectativas poco realistas. También tendría que ver con factores que escapan a su control.

Como consecuencia, se han propuesto algunas ideas para alentar la motivación intrínseca de los alumnos, considerando los factores de interés,

de autonomía, de relevancia, de sentimiento de competencia y de reducción de la ansiedad. También se han mencionado estrategias para potenciar el interés por la cultura hispana y el sentimiento de proximidad con la lengua y de simpatía hacia los locutores. Por último, se han presentado ciertas ideas para rectificar creencias poco realistas sobre el aprendizaje del español.

Referencias bibliográficas

Alarcón, P. 2004. "La motivación en los métodos de ELE". *Revista redELE* 4, [documento en línea: www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml].

Alonso Tapia, J. 1997. *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Borobio, V. 2005. *Nuevo ELE intermedio*. Madrid: Ediciones SM.

Burón, J. 1997. *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

González Fernández, A. 2005. *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Groult, N. 2000. "Apprendre une langue? C'est...bon...euh, enfin. Comment détecter puis travailler les représentations des apprenants de langue étrangère en apprentissage autodirigé". *Confédération Française pour le Développement de la Linguistique Appliquée* [documento en línea: <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdelcollo3groult.htm>].

Huneault, C. 2007. "Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de E/LE en Quebec", en E. Pato y A. Fernández Dobao (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*, *Tinkuy* 7. Montréal: Université de Montréal [documento en línea: www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/Actas.htm].

Lorenzo Bergillos, F. J. 2004. "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.

Lorenzo, F. 2006. *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/ Libros.

Miquel, L. y N. Sans. 2007. *Rápido, rápido. Cuaderno de Ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Moïse, L. C., R. Clément, K. A. Noels. 1990. "Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire". *Canadian Modern Language Review* 46: 689-705.

Norris-Holt, J. 2001. "Motivation as a contributing factor in second language acquisition". *The Internet TESL Journal* 6 [documento en línea: <http://iteslj.org/articles/Norris-Motivation.html>].

Anexo 1. Estrategias motivacionales

He aquí algunos componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula de L2, según Dörnyei (2001).

1. Crear las condiciones básicas motivadoras

Desarrollo de la cohesión de grupo

- Promover la interacción y la cooperación entre los alumnos.
- Usar actividades para romper el hielo al principio del curso.
- Usar regularmente tareas en grupos pequeños, donde los estudiantes se puedan mezclar.
- Animar, y si es posible organizar, actividades extracurriculares y salidas fuera del aula.
- Evitar el establecimiento de parejas fijas de alumnos.
- Incluir actividades que permitan el éxito conjunto de las metas del grupo, o juegos de competición en pequeños grupos.

2. Generar la motivación inicial

Incrementar las expectativas de éxito

- Proporcionar la suficiente preparación (pre-actividades).
- Ofrecer ayuda.
- Permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
- Dejar claro el criterio de éxito.
- Establecer un modelo de éxito.
- Considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje.

Hacer el material relevante para los alumnos

- Usar técnicas de análisis de necesidades para encontrar las específicas de los alumnos, metas e intereses, y después incluir esto en el currículo tanto como sea posible.
- Relacionar los temas con las experiencias del día a día y las experiencias previas de los estudiantes.
- Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.

3. Mantener y proteger la motivación

Presentar las actividades de una forma motivadora

- Explicar el propósito y la finalidad de la tarea.
- Estimular la anticipación de los estudiantes en los contenidos de la tarea.
- Proporcionar estrategias adecuadas para la realización de la tarea.

Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza

- Proporcionar a los estudiantes el mayor número posible de experiencias de éxito.
- Animar a los estudiantes.
- Reducir la ansiedad.
- Enseñar estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.

Promover la cooperación entre los alumnos

- Trabajar en pequeños grupos, de tres a seis miembros.
- Incluir la participación de todos.
- Proporcionar un entrenamiento en habilidades de grupo (saber escuchar, argumentar, respetar los turnos, organizar, retroalimentación, coordinar).

Crear la autonomía del alumno

- Permitir a los alumnos el mayor número posible de opciones sobre su proceso de aprendizaje.
- Delegar sobre los alumnos, en la medida de lo posible, los papeles típicos del profesor.
- Adoptar el rol de profesor-facilitador, encontrando un equilibrio entre el tipo de profesor jerárquico, cooperativo y autónomo.

Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje

- Encontrar las estrategias que los estudiantes ya utilizan y discutir sobre ellas.
- Sugerir y modelar algunas estrategias nuevas sobre las ya comentadas.

- Convencer del uso y de la utilidad de las estrategias.
- Proporcionar ejercicios y experiencias para ponerlas en práctica.
- Animar a los alumnos a que desarrollen sus propias estrategias.
- Organizar sesiones para compartirlas y discutir sobre ellas.

Reducir la ansiedad

- Evitar comparaciones sociales, incluso subliminales.
- Promover la cooperación en lugar de la competición.
- Ayudar a los estudiantes a aceptar el hecho de que harán errores y de que éstos forman parte del proceso de aprendizaje.
- Hacer los exámenes completamente transparentes.
- Implicar a los alumnos en la negociación de la nota final.

4. Finalizar la experiencia de aprendizaje

Proporcionar retroalimentación motivadora

- Mejor informar que dar juicios, valorar el esfuerzo y el modo de solucionar los problemas.
- Realizar una crítica constructiva y descriptiva que ayude al alumno a mejorar su aprendizaje.

Incrementar la satisfacción de los alumnos

- Controlar los progresos de los alumnos.
- Incluir tareas que impliquen la exposición pública de los trabajos de los estudiantes.

Ofrecer recompensas y grados de una manera motivadora

- Evitar comparaciones, privilegiar los comentarios y sugerencias.
- Implicar a los alumnos en el proceso de evaluación.
- Incluir instrumentos alternativos de evaluación (como el portafolio).
- Permitir a los alumnos evaluar al profesor.

Anexo 2

1. Proponer temas de actualidad*

Aquí tienes algunas opiniones sobre los hombres y las mujeres. ¿Qué opinas tú?

- “Los hombres son más sinceros que las mujeres”
- “En el fondo todos los hombres son machistas...”
- “No se educa igual a los niños que a las niñas”
- “Los hombres son más egoístas que las mujeres”
- “Las mujeres son mucho más sensibles que los hombres”
- “Todas las mujeres conducen mal. No sé por qué pero es así...”

2. Proponer temáticas emocionalmente cargadas o polémicas*

Éstas son las opiniones de unas personas sobre algunos temas de actualidad. Léelas, señala con cuáles estás de acuerdo y luego coméntalas con tus compañeros

- “Yo pienso que es lógico que haya emigración”
- “Es normal que los países ricos fabriquen muchos de sus productos en países pobres”
- “A mí me parece maravilloso que exista Internet”
- “Es maravilloso que podamos clonar animales”
- “Es una vergüenza que los futbolistas ganen tanto dinero”
- “A mí me parece muy mal que todavía se hagan corridas de toros”

* Actividades propuestas en Miquel y Sans (2007: 98-99).

Anexo 3. Elaborar tareas orientadas hacia la acción

1. Toma de decisiones acerca de un dilema

Un vuelo problemático

Nueve (9) pasajeros están en un avión a punto de estrellarse. Si se expulsa a tres (3) personas, se disminuirá el peso y se salvará al resto de los pasajeros. ¿A quién salvamos? ¿A quién sacrificamos? ¿Por qué?

Personas a bordo:

Mónica

Es médica, pero sólo obtuvo su diploma el año pasado. Tiene 30 años.

Francisco

Un bebé de siete meses que estuvo muy enfermo durante todo el viaje.

Amalia

Una mujer embarazada de 42 años. Según los rumores intentó matar a su marido en 2004.

Mario

Un científico jubilado de 70 años. Participó en la elaboración de la bomba atómica, pero acaba de descubrir un nuevo remedio contra el cáncer.

Jaime

Es el piloto del avión.
Tiene 60 años y padece cáncer.

Eduardo

Un doctor de 52 años, especialista en enfermedades infantiles raras, pero también buscado por la policía por tráfico de droga.

Adolfo

Un multimillonario de 23 años. Si consigue salvarse, promete compartir su fortuna con el resto de los supervivientes de la tragedia.

Rosalía

Es la madre de Francisco, quien se pone histérico si se separa de ella. No tiene trabajo y está depresiva.

María

Es una estudiante brillante de 15 años, una niña prodigio. Puede solucionar problemas con una velocidad impresionante.

2. Resolución de problemas

*La coartada**

Imaginen que ayer tuvo lugar un robo a las 6 de la tarde en la Universidad donde estudian español. Los ladrones se llevaron 1000\$, y los detectives de la agencia “La Pista” están investigando el caso.

a) En grupos de cuatro. Dos (A y B) son los detectives y otros dos (C y D) los sospechosos que ayer estuvieron juntos toda la tarde e hicieron las mismas cosas.

Los detectives tienen que escribir las preguntas que van a hacer a los sospechosos para averiguar todo lo que hicieron de 5 a 7 de la tarde, y obtener todo tipo de detalles. Los dos sospechosos tienen que decidir lo que hicieron entre las 5 y las 7 de la tarde con todo tipo de detalles, y tomar nota de ello. ¡Preparen una buena coartada!

b) Los detectives van a hacer dos interrogatorios, uno al sospechoso C y otro al D. Mientras uno es interrogado, el otro debe permanecer fuera para no oír las preguntas. Los sospechosos solo pueden decir “no me acuerdo” dos veces. Si coinciden en sus respuestas, serán considerados inocentes; si no, serán culpables.

c) Los detectives van a informar a la clase del resultado del interrogatorio y de las conclusiones finales.

3. Detector de mentiras

Cada estudiante redacta tres frases, dos de las cuales narran eventos que han ocurrido, y otra, una mentira. Lee sus frases al resto de la clase. Los demás formulan preguntas para conocer los detalles de cada evento y luego votan para determinar cuál de las afirmaciones es la mentira. ¡Gana el estudiante que miente mejor!

* Actividad adaptada de la propuesta de Borobio (2005: 51).

Anexo 4. Dar espacio a la creatividad artística

CENICIENTA *

Érase una vez una joven muy bella que no tenía padres, sino madrastra, una viuda impertinente con dos hijas muy feas. Ella hacía los trabajos más duros de la casa: limpiaba, cocinaba y cosía. Como sus vestidos estaban siempre manchados de ceniza, todos la llamaban Cenicienta.

Un día el Rey de aquel país anunció que iba a dar una gran fiesta a la que invitaba a todas las jóvenes solteras del reino. Pero la madrastra de Cenicienta no le permitía ir a la fiesta.

-Tú, Cenicienta, no irás -dijo la madrastra. Te quedarás en casa para fregar el suelo y preparar nuestra cena.

Llegó el día del baile y Cenicienta, muy triste, vio a sus hermanastras salir para el Palacio Real. Cuando se encontró sola en la cocina, no pudo reprimir sus sollozos.

Estaba muy triste porque no podía ir a la fiesta. Pero de pronto una luz brillante apareció en el cielo. Era su Hada Madrina.

-No te preocupes -dijo el Hada. Le explicó que ella podía enviarla al baile, pero con una condición: debía regresar a casa sin falta antes de las doce campanadas del Palacio. Cenicienta sabía que era la única solución, entonces aceptó su propuesta. **Su Hada Madrina la tocó con su varita mágica y...**

INSTRUCCIONES:

Todos sabemos cómo termina la historia: "se casaron y tuvieron muchos hijos". ¡Clásico!

Ahora, en parejas, **van a cambiar el final de la historia** (entre 15 y 20 líneas).

Puede ser una versión moderna, cómica, dramática, etc.

El objetivo es utilizar correctamente los tiempos del pasado.

* Actividad elaborada por Karine Jetté.

Anexo 5. Recursos en la Red

-La página *Tu guía Latina en Montreal* informa sobre los principales eventos de la cultura y del arte: música latina, arte, literatura en español, ofrecidos a la comunidad hispano-latinoamericana de Montreal.
[www.tuguialatina.com/guia_cultural_latina.html].

-El *Foreign Language Student Chat* es un buen ejemplo de *chatroom* creado para los aprendices de español.
[www.geocities.com/Athens/Acropolis/1506/studentchat.html].

-El proyecto europeo “Red Internacional Tándem” es un ejemplo de intercambio lingüístico por correo electrónico entre aprendices de ELE.
[www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/stats-class-esp.html].

-A modo de referencia de proyecto de intercambio cultural, véanse los proyectos eTwinning en Europa y de la Alianza Francesa en México.
[www.etwinning.net/].
[www.alianzafrancesa.org.mx/tapachula/].

-Para la creación, organización y gestión de un proyecto de intercambio virtual, puede consultarse el sitio Prof-Inet.
[prof-inet.cslaval.qc.ca/].

-Para suscribirse a un proyecto ya elaborado, se puede acceder a ciertas bases de datos existentes, como la de Sócrates.
[partbase.eupro.se/framees.htm].

-El *portafolio europeo de las lenguas: Guía para profesores y formadores de profesores*. Una descripción del método elaborado por el Consejo de Europa.
[www.mec.es/programas-europeos/docs/guiaprof.pdf].

-El sitio de español del laboratorio multimedia de Ressources informatiques informatisées de la Direction de l'enseignement des langues de l'Université de Montréal. Enlaces a Internet que favorecen el conocimiento del mundo hispánico (cultura, sociedad, actualidad, mapas, emisoras de radio, cadenas de televisión, periódicos, etc.).
[<http://serti.dgtic.umontreal.ca/delhtm/esp/acc.php>].

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección

Enrique Pato / Luisa Molinié
Université de Montréal

Introducción. Revisión de los principales métodos pedagógicos. Factores que condicionan el aprendizaje y los errores de pronunciación. Algunas consideraciones previas. Dificultades y métodos de corrección

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal hacer repaso y balance de la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE en Quebec, conocer los factores que condicionan el aprendizaje y el perfeccionamiento de la pronunciación del español en los estudiantes francófonos, así como analizar los métodos que permiten corregir la pronunciación de nuestros alumnos. Después de presentar los principales enfoques pedagógicos en la enseñanza de la pronunciación (método articulatorio, método basado en la transcripción fonética, método tecnológico y método de oposiciones fonológicas), y los principales factores que condicionan el aprendizaje y la pronunciación en los alumnos, daremos a conocer las tendencias de los estudiantes francófonos de Quebec a la hora de pronunciar español. En la parte práctica del trabajo nos centraremos, de modo breve, en el análisis de varias propuestas didácticas para su corrección.

Résumé

Le travail présent a pour objectif faire révision et bilan de la manière dans laquelle l'enseignement de la prononciation est réalisé dans les classes ELE au Québec, connaître les facteurs qui conditionnent l'apprentissage et le perfectionnement de la prononciation de l'espagnol chez les étudiants francophones, ainsi que analyser les méthodes qui permettent de corriger la prononciation de nos élèves. Après avoir présenté les points de vue principaux pédagogiques dans l'enseignement de la prononciation (méthode articuloire, méthode basée sur la transcription phonétique, méthode technologique et méthode d'oppositions phonologiques), et les facteurs principaux qui conditionnent l'apprentissage et la prononciation chez les élèves, nous permettrons de connaître les tendances des étudiants francophones de Québec à l'heure de prononcer l'espagnol. Dans la partie pratique du travail nous

nous concentrerons, d'une brève manière, sur l'analyse de quelques propositions didactiques pour sa correction.

1. Introducción

Como es sabido, la didáctica de la pronunciación en clase de español como lengua extranjera (ELE) ha sido uno de los ámbitos de estudio y de aplicación que menor atención ha suscitado en investigadores y profesores a lo largo del tiempo, por lo que no sería nada nuevo señalar que ha sido, y continúa siendo en algunos medios docentes, uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de ELE.

Desafortunadamente, todavía no se ha llegado a un modelo 'ideal' para la práctica y mejora de la pronunciación en clase de lengua extranjera, y esto se debe en gran medida a que olvidamos que las habilidades de recepción se desarrollan antes que las habilidades de producción (cf., entre otros, Cassany *et al.* 1997). En efecto, en el enfoque comunicativo, por ejemplo, uno de los objetivos más importantes es que el alumno "se comunique", aunque dicha comunicación sea con una "mala" pronunciación. En este modelo didáctico, uno de los más completos y de mayor empleo en la actualidad, se pretende capacitar al aprendiz para que logre una comunicación real, tanto oral como escrita, con otros hablantes de la lengua meta; y con este propósito, y en el proceso mismo de instrucción, a menudo se emplean textos orales, grabaciones y materiales 'auténticos', y se realizan actividades para procurar imitar con fidelidad la realidad que los alumnos encontrarán fuera del aula.

En la primera parte de este trabajo realizaremos una revisión de los enfoques pedagógicos que se han utilizado en la enseñanza de la pronunciación en lenguas segundas (L2), para después recordar los principales factores que pueden condicionar el aprendizaje de una L2. A continuación, resumiremos de manera breve tres de las consideraciones más importantes que todo profesor de ELE se ha planteado en más de una ocasión: 1) la norma de pronunciación que debemos enseñar a nuestros alumnos, 2) el modelo didáctico que debemos seguir, y 3) la influencia que ejerce la L1 del aprendiz en 'su' español. En la segunda parte del trabajo conoceremos las principales dificultades en la pronunciación del español en nuestros estudiantes francófonos (de Quebec), y terminaremos, por último, con la descripción de algunos ejercicios para la práctica de la pronunciación y ciertas sugerencias de pautas correctivas.

2. Revisión de los principales métodos pedagógicos

En el siguiente apartado seguimos directamente los rigurosos trabajos de Gil Fernández (1988 y 2007) sobre la didáctica de la fonética del español como lengua extranjera. En concreto, resumiremos de manera breve los pros y los contras de los métodos empleados en clase de ELE: 1) método articulatorio, 2) método basado en la transcripción fonética, 3) método tecnológico, y 4) método de oposiciones fonológicas.

2.1 Método articulatorio

Para este método pedagógico la producción de la lengua hablada implica necesariamente el conocimiento explícito de los mecanismos que rigen su funcionamiento. Es decir, una descripción precisa de todos y cada uno de los procedimientos articulatorios y de los movimientos de los órganos articulatorios que tienen lugar cuando emitimos los sonidos. De este modo, se cree que el alumno podrá asociar directamente esta representación abstracta de los sonidos con su propia anatomía y su producción oral. Veamos uno de los ejemplos que se siguen normalmente en este método articulatorio. Las vocales medias [e] y [o] se caracterizan por un movimiento de elevación de la lengua hacia la parte superior de la boca, dejando una abertura más amplia que la que hay en la pronunciación de las vocales altas [i] y [u]. Para pronunciar la vocal media [e], por tanto, el dorso de la lengua se eleva para tocar los dos lados del paladar, aproximadamente hasta la mitad de los segundos molares, quedando en el centro una abertura entre el paladar y la lengua mayor que la de la vocal anterior [i]. Para pronunciar la vocal posterior [o], en cambio, la lengua se recoge hacia el fondo de la boca. Lo positivo de este método es que, en ocasiones, las precisiones articulatorias resultan útiles para los alumnos. En efecto, para producir una vocal redondeada, por ejemplo, es fácil entender que hay que abocinar los labios. Además, se suelen incluir imágenes para que el alumno pueda conocer y reproducir el sonido deseado. Los aspectos negativos del método articulatorio, en cambio, son varios. En primer lugar, no se considera el factor perceptivo como tal, cuando el problema de la pronunciación en los estudiantes francófonos (y anglófonos) suele ser más auditivo que articulatorio. Por otro lado, no se profundiza en el hecho de que los movimientos de los órganos articulatorios pueden variar cuando los sonidos se combinan en la cadena hablada (por compensación articulatoria), y no se consideran los factores prosódicos como la entonación o el ritmo. Por último, sobrevalora el aspecto consciente del aprendizaje, ya que no todos los estudiantes son capaces de utilizar la retroalimentación o *feedback* oro-

sensorial de modo eficaz, precisamente porque no todos los alumnos son capaces de reconocer sus propios órganos articuladores.

2.2 Método de transcripción fonética

En un principio, el uso de la transcripción fonética por medio de un alfabeto fonético, en concreto el Alfabeto Fonético Internacional (*AFI* en español, *API* en francés e *IPA* en inglés) en la clase de lenguas segundas respondía a la necesidad de evitar toda interferencia en la pronunciación producida por la ortografía. Según este modelo pedagógico, el conocimiento y el dominio de los sonidos de una lengua extranjera pueden lograrse partiendo del empleo de la técnica de la transcripción fonética, practicada en el aula con el alumno, cuando otorgamos un único símbolo a cada sonido. Por ejemplo, el sonido inicial de la palabra española *queso* es la consonante *qu-* que se representa mediante [k], y que aparece también en palabras como *casa* [kása], *cosa* [kósa] y *kilo* [kílo], aunque se escriban con letras diferentes (*c* y *k*, respectivamente).

Lo positivo del método de transcripción fonética es que, en el caso del español (y también del italiano), al ser una lengua con una correspondencia regular entre grafía y sonido, las descripciones posibilitan el reconocimiento automático de la pronunciación de las palabras desconocidas que los alumnos encuentran en el diccionario, por ejemplo. Los aspectos negativos coinciden con los del método articulatorio anteriormente visto, más la excesiva subordinación de este método a la escritura y la sobrevaloración del análisis que los estudiantes pueden hacer de los elementos fónicos aislados. En efecto, el uso de un Alfabeto Fonético Internacional no garantiza una producción “nativa” en ninguna lengua, pues un mismo símbolo puede tener diferente realización. En el caso de ELE tenemos el español estándar, pero también una variación geográfica rica e importante.

2.3 Método tecnológico

Basado principalmente en el estímulo-respuesta, la audición y la repetición, el método tecnológico se fundamenta en la audición de ‘buenos’ modelos mediante algún tipo de máquina apta para ello: una grabadora o un ordenador, y todos los demás elementos que hoy en día podemos encontrar en los laboratorios de lenguas. Con este método, y para practicar el sonido de la ‘ñ’, por ejemplo, el alumno puede escuchar y después repetir frases del tipo *Estudia español hace dos años* o *Se hizo daño en el baño*; y para practicar la ‘ll’, imitando al profesor Higgins en *My Fair Lady* (1964), frases como *La lluvia en Sevilla es una pura maravilla*.

Lo positivo del método tecnológico es que fuerza a los alumnos a escuchar atentamente, durante un periodo de tiempo variable, los modelos propuestos y que esos modelos que se presentan son por lo general ejemplos de calidad. Permite, asimismo, el trabajo individual de los alumnos tanto en casa como en clase, no ignora el aspecto prosódico y fomenta el aprendizaje inconsciente. Entre los aspectos negativos cabe resaltar que sobreestima la capacidad de autocorrección de los estudiantes y de su retroalimentación en el proceso audio-fonatorio; por ello es necesaria la revisión constante del profesor, ya que puede acentuar la fosilización de ciertos errores de pronunciación.

2.4 Método de oposiciones fonológicas

Inspirado en la fonología estructural, el método de oposiciones fonológicas se basa en el reconocimiento y la memorización de los sonidos en oposición, tomando como base las concepciones fonológicas estructuralistas de Roman Jakobson y Nikolai Trubetzkoy, entre otros, acerca de las oposiciones binarias. Con este método, por tanto, se persigue que el alumno pueda comparar una palabra con otra, una oposición, que se diferencia en un único elemento, justo el que se quiere practicar. Por ejemplo, la oposición fonológica española entre la 'p' y la 'b', en cuanto a consonantes oclusivas sorda y sonora, en palabras como *peso – beso, pata – bata, pelo – velo o parra – barra*.

Lo positivo del método de oposiciones fonológicas es que reconoce la prioridad absoluta del aspecto oral, se trabajan en particular las discriminaciones entre sonidos que conllevan diferencias de significado, y resulta útil para los alumnos de nivel B y C (intermedio o avanzado), que ya poseen cierto dominio del vocabulario español. Entre los aspectos negativos cabe indicar que suele ignorar el aspecto prosódico (el tono y la entonación), no se tienen en cuenta las variantes distribucionales de los sonidos (los alófonos) ni los efectos de la secuencia hablada sobre la pronunciación de los sonidos individuales. Por otro lado, hay que señalar que en ocasiones un sonido no se distingue necesariamente mejor cuando se opone a otro (*soldado – soltado; coloso – goloso*), y que el método resulta poco recomendable para los estudiantes de nivel A (inicial), pues hay continuos problemas con el conocimiento del léxico que se propone (*prisa – frisa, pana – mana*, por poner algún ejemplo concreto).

3. Factores que condicionan el aprendizaje y los errores de pronunciación

Los factores que condicionan el proceso de aprendizaje en general, y de segundas lenguas en particular, pueden ser de diversa índole: sociolingüísticos, socioeconómicos, instrumentales, integradores y didáctico-pedagógicos (cf., entre otros, Estarellas 1971). De modo resumido y para el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos contar en primer término con los factores individuales, los factores cognitivos y los factores afectivos de los alumnos, como la edad, su personalidad concreta (si es introvertido, la autoestima que tenga, su sociabilidad, el miedo al error), la aptitud lingüística (su facilidad para las lenguas, la atención y la memoria que posean) y la práctica que hagan de esa L2 que están aprendiendo. En segundo lugar, estarían los factores 'sociales', como el prestigio del idioma, la valoración de la cultura y la integración del alumno (o su deseo de identificación con esa L2). A estos factores hay que sumar otros de igual importancia, como la lengua materna del alumno y las interferencias de ésta en la L2 que está aprendiendo. Por último no hay que olvidar el papel del profesor como mediador en el proceso de instrucción: su personalidad, su motivación a la hora de enseñar y su metodología; así como las demás variables situacionales que encontramos en el aula, como por ejemplo los materiales disponibles, el grupo, las horas de estudio o el tipo de curso, por citar las más importantes.

Por otro lado, la explicación más generalizada que reciben los errores de pronunciación en el adulto es la de que los órganos articulatorios que han estado produciendo un sistema fonológico concreto durante muchos años quedan hasta cierto modo "atrofiados" para la producción de los sonidos de otra lengua. Algunos autores como Tarone (1987) han denominado esta atrofia como *fossilización fonológica* (*Phonological fossilization*) y no la limitan solamente a los hábitos fonológicos, sino a la "flexibilidad" del cerebro, la cual disminuye paulatinamente con la edad y afecta a unos niveles gramaticales (como la pronunciación de la L2) más que a otros (como la sintaxis, por ejemplo). Otros autores, en cambio, han demostrado que el entrenamiento intensivo en fonética y pronunciación determina el éxito en la adquisición del acento final que logra un alumno. A este respecto, Neufeld (1978) señaló que algunos adultos pueden alcanzar, y de hecho lo logran, una pronunciación en L2 similar a la de un hablante nativo. Sin embargo, también es cierto y no hay que olvidar que el adulto siente 'vergüenza' cuando comete errores en la lengua meta, y muestra mayor confianza en la escritura que en la pronunciación. De hecho, y según los métodos empleados comúnmente en las clases de lengua extranjera, profesor y alumnos recurren de manera constante a la forma escrita como 'salvación'

para garantizar el progreso de los alumnos en el proceso de aprendizaje, lo cual, desde nuestro particular punto de vista, es un grave error, ya que limita la asimilación de la pronunciación del alumno desde un principio.

A pesar de todo ello, hay muchas ventajas en ser adulto y querer aprender otra lengua. En efecto, los adultos hemos aprendido a aprender, y este hecho es importantísimo, ya que podemos seguir instrucciones determinadas del profesor o de otro alumno, somos capaces de deducir datos, inferir reglas y generalizarlas. Retomando las ideas de Neufeld (1978), y tal y como han demostrado otros autores, creemos que el entrenamiento intensivo en fonética y pronunciación determina el éxito en la adquisición del acento de la lengua extranjera, y muchos adultos pueden alcanzar una pronunciación en L2 similar a la de un hablante nativo.

4. Algunas consideraciones previas

En concreto, y ante las preguntas de varios profesores de ELE de la provincia de Quebec, deseamos realizar a continuación algunas reflexiones y puntualizaciones en torno a: 1) la norma de pronunciación que se debería enseñar en las clases de ELE; 2) si el profesor debe seguir un modelo didáctico concreto (o puede optar por más de uno) a la hora de practicar la corrección de la pronunciación en la clase de ELE; y 3) hasta qué punto se debe tomar en cuenta la lengua materna del estudiante como condicionante de los errores de pronunciación.

4.1 ¿Qué norma de pronunciación se debe enseñar?

Estamos convencidos de que la norma de pronunciación que se debe enseñar en clase de ELE depende directamente de las necesidades propias de los alumnos, de la realidad del país en el que estemos y de la finalidad misma de la enseñanza de ELE. En efecto, un alumno canadiense que está estudiando español para poder hacer un intercambio con una universidad española no tendrá las mismas necesidades que un ejecutivo de una empresa de Montreal que viaja a Hispanoamérica por motivos profesionales. Del mismo modo, y tal y como se viene realizando en la actualidad, en los países hispanoamericanos no es necesario *profundizar* en la enseñanza de determinados rasgos fonético-fonológicos propios del español de España, sobre todo en los niveles iniciales, y viceversa. El alumno tendrá tiempo y ocasión de conocer paulatinamente la realidad lingüística del español moderno según vaya progresando en su estudio y tomando contacto con otros hablantes. Lo importante es saber que la variación en la pronunciación está considerada como un aspecto más de la variación dialectal y no tanto

como integrante de la norma gramatical. Tal y como indica Demonte (2003), la lengua estándar no está descrita en ninguna parte, ni nadie se atreve demasiado, al menos en este momento de corrección política, a pronunciarse sobre qué opción léxica o de pronunciación ha de considerarse como más prestigiosa.

Por otro lado, cada profesor de ELE, por el simple hecho de ser hablante nativo o no de español hace uso de una norma lingüística determinada, aquella a la que estuvo expuesto y adquirió desde pequeño o aquella que le enseñaron en la escuela. Por tanto, está bien y es correcto enseñar esa norma en clase; de hecho, es lo que hacemos inconscientemente a diario. No obstante, no podemos convertir en 'norma general' nuestra propia norma geográfica particular, y esto se aplica tanto para los rasgos de pronunciación como para el resto de los niveles lingüísticos. Es conveniente, pues, mostrar en los niveles intermedios, y enseñar en los avanzados, la diversidad de acentos que existe hoy en día en la lengua española, ya que todo alumno debería conocer otras formas propias de hablar además de la suya y la de su profesor, para de este modo poder aceptar y valorar en su justa medida la riqueza del español. Por tanto, creemos que hay que considerar las variedades desde un principio, y adaptarlas según el tipo de alumno y necesidad de cada grupo al nivel de enseñanza.

4.2 ¿Hay que seguir un modelo didáctico concreto, o se puede optar por más de uno?

A la hora de corregir la pronunciación de los alumnos con dificultades graves, uno de los métodos pedagógicos que mayor éxito ha tenido es el método verbo-tonal. Ideado por el lingüista y fonetista Petar Guberina en Zagreb (creador a su vez del SUVAG, Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina),⁶⁸ fue dado a conocer en París en 1954. Con este método, donde el habla es considerada ante todo 'comunicación' y la percepción auditiva su principal eslabón, ante una falta o error de pronunciación en el alumno, se selecciona un modelo adecuado (lo que se conoce como *estímulo*) y se sustituye el modelo inicial del alumno, es decir el error cometido, por otro modelo mejor y correcto. Con el objetivo de re-educar el oído del alumno, se

⁶⁸ Las actividades propias del sistema verbo-tonal son la rehabilitación de la capacidad auditiva y del habla en sujetos con deficiencias auditivas, la rehabilitación de los trastornos del habla, el tratamiento de personas que presentan graves problemas en el lenguaje, y, por supuesto, el aprendizaje de idiomas extranjeros, según el método audiovisual estructuro-global. Para mayor información puede consultarse la página web: www.suvag.com

hecha mano de la prosodia (el acento y la curva entonativa), la fonética combinatoria (la co-articulación o influencia de unos sonidos sobre otros) y la pronunciación matizada (la duración de un sonido y la intensidad). Por tanto, en esta re-educación del modo de escuchar del alumno se aprovechan las cualidades del lenguaje humano que transmiten la información: las pausas, el ritmo, la entonación, la intensidad y el tiempo.

Para complementar la labor que se realiza a diario en el aula existen, no obstante, otras actividades que proceden de otros métodos didácticos y con las cuales el profesor estará más acostumbrado, ya que son las empleadas con mayor frecuencia en los manuales de ELE. Nos referimos en concreto a los ejercicios de:

- Repetición e imitación.
- Discriminación auditiva, y de pares mínimos.
- Descripciones articulatorias.
- Transcripción fonética.
- Uso de programas informáticos.

En concreto, y siguiendo a Matute Martínez (2006: 471), las cuatro clases de ejercicios de discriminación auditiva propuestos en los manuales de fonética y fonología de ELE y en los manuales enfocados a su práctica para los niveles B y C (intermedio y avanzado) se pueden resumir de la siguiente manera:

1. *Audición y discriminación*: Escucha; Identifica sonidos, sílabas, intensidad, grupos fónicos, entonación, sonidos diferentes e iguales.
2. *Transcripción*: Completa con sonidos, sílabas, palabras, acentos, puntuación, entonación; Copia al dictado; Transcribe fonéticamente; Marca la pronunciación de la sinalefa o la entonación; Corrige la grafía.
3. *Relación o distinción*: Elige la opción correcta de sonidos, intensidad, entonación; Marca el orden de aparición y orden de palabras; Clasifica por tipos; Compara la escritura, compara la pronunciación en distintos dialectos del español, y en distintas lenguas; Analiza tu dicción.
4. *Resumen, contextualización y predicción*: Escucha un texto; Elabora frases, un texto a partir de las palabras, un texto a partir de la entonación; Indica los rasgos de un sonido, de su modo de articulación; Graba tu voz.

En cuanto a las actividades para la producción, que suelen ser menos frecuentes y variadas en los manuales de ELE, Matute Martínez (2006: 472) nos recuerda las siguientes:

1. *Práctica estructural*: Repite, imita, lee sonidos, sílabas, palabras, intensidad, grupos fónicos, frases, entonación.
2. *Respuesta y evaluación*: Reacciona a preguntas; Explica por qué llevan tilde las siguientes palabras; Escucha, graba y corrige la pronunciación propia y la pronunciación ajena, la pronunciación formal y la informal.
3. *Predicción*: Describe cómo hay que pronunciar un sonido; Pronuncia sin oír, escucha y repite; Cambia la; Describe un dibujo; Entrevista a alguien y completa la tabla correspondiente con los datos que faltan.
4. *Ampliación*: Utiliza el sonido en una palabra; Continúa la palabra, la oración, el texto; Elabora preguntas; Escribe un texto.

4.3 ¿Hasta qué punto se debe tomar en cuenta la lengua materna del estudiante?

Tal y como ha sido señalado por varios autores, si un alumno pronuncia mal algún sonido de una lengua extranjera es porque lo percibe mal (cf. Poch Olivé 1999, Llisterra 2003). Nuestra L1 o lengua materna, por tanto, puede actuar de filtro fonológico e influir sobre la L2 o lengua meta. Por este motivo, hay que saber educar y re-educar el oído de los alumnos y enseñar a escuchar sin interferencias de la escritura ni de la ortografía. Resulta evidente que, para los alumnos adultos, la competencia oral suele ser siempre más 'complicada', pues inevitablemente se tiende a buscar ciertos índices acústicos que estén presentes en la L1 (francés o inglés) y que permitan establecer lazos de unión con el español. En los alumnos jóvenes, en cambio, este proceso resulta mucho más sencillo, ya que su sensibilidad a los matices fónicos es más aguda. En dicho proceso de re-educación el papel del profesor es fundamental, ya que será el encargado de despertar en los aprendices la diferencia fonética que hay entre su lengua materna y el español. Esto se lleva a cabo de manera progresiva, lenta y graduada, y mediante una continua inmersión en la percepción y la producción de los nuevos sonidos: aquellos que no existen, aquellos que aparecen en otras posiciones o aquellos que tienen otra realización a los de su lengua materna. Es imprescindible reconocer un sonido para poder después reproducirlo. La discriminación correcta de los sonidos resulta, pues, fundamental para que el alumno pueda articular apropiadamente en español. Sin embargo, la simple

discriminación de los sonidos no asegura una correcta pronunciación de los mismos. Tal y como señala Bartolí Rigor (2005), desde la *perspectiva terapéutica* el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1. Desde la *perspectiva comunicativa* no se insiste en los “errores” de pronunciación, sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo por tanto no es propiamente “corregir”, sino saber “usar”, no es “seguir reglas”, sino adquirir una competencia fónica. En cualquier caso, tal y como recuerda Matute Martínez (2006), hay que señalar que no todos los errores cometidos por los alumnos se producen por transferencia de su L1. Para lograr estos objetivos, podemos emplear sobre todo enunciados más o menos extensos, con un ritmo y una entonación adecuados, y evitar en todo lo posible los sonidos asilados y las palabras sin contexto ni conexión alguna (cf. Fitz Camacho 2008). Estamos convencidos de que la corrección fonética debe practicarse a diario en el aula, tanto la corrección fonética individual, a pesar de que ésta pueda parecer contradictoria o perjudicial para algunos aprendices (a la larga no lo será), como la corrección fonética realizada ‘para la clase’, esto es con todos los alumnos. El trabajo individual y directo profesor-aprendiz favorece al grupo entero de alumnos.

5. Dificultades y métodos de corrección

Tal y como hemos señalado en el apartado anterior, y todo profesor de ELE en Quebec conoce, el patrón de acentuación francés se traspasa a la hora de hablar español. Debemos recordar que en español se deben pronunciar todas las sílabas, y que cada ocho sílabas se suele establecer un grupo fónico. En francés, en cambio, los grupos fónicos son más breves y es una lengua ‘aguda’, donde el acento recae en la última sílaba. Por otro lado, el español se puede caracterizar como una lengua “monótona”, en el sentido de que no conviene exagerar los movimientos tonales ascendentes ni los descendentes.

5.1 Principales tendencias de los estudiantes francófonos

Las principales tendencias fonético-fonológicas de nuestros estudiantes francófonos (de Quebec) a la hora de hablar español son, de manera resumida, las siguientes:

1. Fluctuación en las vibrantes simple y múltiple (‘r’ y ‘rr’), y su sustitución por la /r/ francesa. Aspecto íntimamente relacionado con la variedad de uso propia del alumno, ya que la vibrante alveolar simple /r/ no existe en el francés estándar, pero su sonido es

conocido en algunos de los dialectos del francés de la provincia de Quebec.

2. Sustitución de [b] por [v], por influencia directa del francés, lengua no betacista.
3. Relajación de la 'j' [x].
4. Sustitución de 'j' [x] por 'g' [g]. El fonema velar fricativo sordo /x/ no existe en francés.
5. Tendencia a hacer fricativas las consonantes africadas ('ch', 'y', 'll'). Los fonemas africados palatales sonoro /tʃ/ y sordo /tʃ̥/ no existen en francés.
6. Pronunciación de consonantes y grupos consonánticos finales marcados.
7. Cambio de acento en las palabras.
8. Sustitución de [θ] por [s]: *seseo*, o sonido intermedio entre [θ] y [s]. El fonema dental fricativo sordo /θ̥/ no existe en francés.
9. Sustitución de [λ] por [j]: *yeísmo*. El fonema lateral palatal sonoro /λ/ no existe en francés.

Por tanto, y tal y como acabamos de resumir anteriormente, son precisamente los sonidos nuevos, aquellos que no aparecen en la L1 del estudiante los que mayores problemas ofrecen.

5.2 Un método propio. Pasos y ejercicios que podemos seguir

Siguiendo la propuesta de Poch Olivé (1999), a la hora de aprender una lengua extranjera y su pronunciación tan importante es aprender a hacer como aprender a dejar de hacer. Además, es fundamental conocer que algunos de los errores de pronunciación que comenten los alumnos se pueden considerar más "graves" que otros porque dificultan la comunicación. Como profesores, lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de utilizar un método didáctico-correctivo en pronunciación es que el modelo que se vaya a proponer al estudiante que comete algún error debe estar todo lo alejado posible del error que dicho estudiante comete. Este

modo simple de proceder permitirá al alumno percibir de una forma precisa las diferencias que hay entre el error cometido y el modelo propuesto. Tal y como indica Renard (1979: 66) “pour rendre sensible à l'élève une différence qui n'est pas suffisante pour être perçue, il y a lieu de l'exagérer en modifiant le modèle de telle sorte qu'on s'éloigne de la faute”. Los principales pasos que podemos seguir serían los siguientes:

1. En primer lugar hay que diagnosticar, de forma correcta, el error cometido por el alumno. Esto es, descubrir y describir si se trata de un error relacionado con los sonidos (las vocales y las consonantes), o se trata más bien de un error relacionado con la entonación y el acento.
2. En segundo lugar, debemos plantear un procedimiento de corrección que sea acorde con el error cometido.
3. Después vendría la parte práctica, y en ella utilizaríamos la combinación de sonidos (*estímulos*) que favorezcan la pronunciación deseada. Por ejemplo, mediante la influencia de una vocal sobre una consonante, o viceversa, en los casos en que el error esté relacionado con los sonidos del español. Para el caso de las vocales, se sabe que las anteriores [i] y [e] favorecen la palatalización de las consonantes y que las posteriores [u] y [o] favorecen la velarización. Además, las vocales labializadas (o redondeadas) favorecen la labialización de las consonantes, y en posición intervocálica la relajación de las consonantes oclusivas [p, b, t, d, k g]. En el caso de las consonantes, las labiales, velares y nasales favorecen el timbre oscuro de la vocal. En cambio, las consonantes alveolares y palatales favorecen el timbre claro. Por último, la semiconsonante palatal y las fricativas favorecen el cierre de la vocal siguiente, y las consonantes oclusivas sordas [p, t, k] la abertura.
4. Para terminar, hay que señalar que durante el proceso de práctica se debe hacer uso de la pronunciación matizada, para que el alumno sea capaz de descubrir las diferencias entre el error y el modelo. Para ello basta con exagerar el modelo en la dirección inversa al error cometido por el estudiante.

La puesta en marcha de estos cuatro pasos se debe llevar a cabo con palabras aisladas durante un periodo breve de tiempo para después trabajar de manera sistemática con contextos más extensos con un ritmo y una entonación adecuados. Afortunadamente contamos en la actualidad con ejercicios útiles que podemos encontrar en los diversos manuales de ELE, como el de Fitz Camacho (2008). Como vimos en el apartado 4.2 suelen ser ejercicios de:

- Repetición.
- Audición e imitación.
- Discriminación auditiva.
- Pares mínimos.
- Producción libre.
- Dictados para la fijación de sonidos.

5.3 Métodos de corrección. Sugerencia de pautas correctivas

La corrección fonética, conocida como *ortología*, hace referencia a la técnica para ajustar la dicción de una persona a la pronunciación estándar de una lengua (Fernández Planas 2005: 178), y el fin último de la corrección es lograr que el alumno modifique un error. El primer “método” de corrección que debe seguir el propio alumno es el de profundizar todo lo que considere necesario en los aspectos orales del español. El trabajo individual y constante, por tanto, es la única garantía de su éxito. Está demostrado que la práctica diaria, la aplicación de ciertos ejercicios bien específicos y la corrección inmediata a los alumnos ayudan a subsanar los “fallos” en su pronunciación.

Las sugerencias que ofrecemos a continuación para los profesores, para las que se debe tener en cuenta el nivel de cada alumno, han de tomarse como una primera pauta correctiva. Además es fundamental recordar, tal y como señala Matute Martínez (2006: 473), que las instrucciones que queramos dar a nuestros alumnos sean presentadas de manera clara y precisa, que se ofrezca una diversidad de contextos y de ejemplos, y que se refuercen todas las respuestas adecuadas por parte del alumno. Por otra parte, el léxico que emplearemos deberá ser conocido por el alumno, pues de nada sirve complicar la corrección de su pronunciación con términos que todavía no conoce. El objetivo último, por tanto, es que el alumno modifique los órganos fonatorios y que perciba de modo correcto el español (cf. Poch Olivé 1999). El profesor puede anotar los “fallos” y los progresos de los alumnos en unas fichas individuales de control, y puede dar a conocer los procesos observados en su aprendizaje, ya que esto constituye una fuente de estímulo para los estudiantes.

Dividimos en cinco apartados dichas pautas:

1. Para practicar y corregir el acento

- Los alumnos deben conocer qué sílabas van acentuadas en español y cuáles no. Para ello se deberá repasar las normas de acentuación de la Real Academia Española.
- Formar grupos de palabras con el mismo patrón acentual (agudas, llanas y esdrújulas) y solicitar a los alumnos que señalen dónde recae el acento en cada grupo.

2. Para dar relieve a una sílaba

- Crear, entre todos, una lista con nombres de países y de ciudades en francés, en inglés y en español, y pedir a los estudiantes que descubran las diferencias en su pronunciación. Por ejemplo: *París* (esp.), *Paris* (fr.), *Paris* (ing.); *Madrid* (esp.), *Madrid* (fr.), *Madrid* (ing.), etc.
- Proponer ejercicios con palabras de uso frecuente y sus derivados. Por ejemplo: *problema*, *problemas*, *problemático*, *problemática*, *problemón*, *problemáticamente*, *problematizar*, etc.
- Lectura en voz alta de una serie de palabras, y de textos breves. Los ejercicios del manual de Fitz Camacho (2008) resultan especialmente útiles al respecto.

3. Para enseñar que en español se han de pronunciar todas las sílabas

- Hacer uso de refranes, dichos y sentencias. Al contener oraciones breves podremos utilizar los refranes para mostrar que hay que abrir la boca de modo marcado cuando se habla, y así practicar también la fluidez de los alumnos.
- Ejercicios de énfasis de palabras individuales, para acentuar el movimiento de los labios.

4. Para practicar la entonación

- Ejercicios de cambio de entonación con el mismo enunciado; por ejemplo, para mostrar ira, alegría, ironía, tristeza, etc., produciendo variaciones sobre los sentimientos de los hablantes. El objetivo principal de este ejercicio es que el alumno perciba la curva melódica del español y que después la imita.
- Ejercicios para segmentar enunciados en grupos acentuales (secuencias de sílaba tónica + sílabas átonas), grupos tónicos (palabra tónica + palabras átonas que la preceden) y grupos entonativos (enunciados que llevan asociado un patrón entonativo determinado, normalmente comprendido entre dos pausas), sobre todo cuando el alumno realiza pausas inadecuadas o en la colocación del acento.
- Ejercicios de tarareo, y ejercicios de suma, donde se empieza por el final de una frase y se van añadiendo los elementos constituyentes hasta completar la sentencia. La ida es que los alumnos descubran el perfil entonativo y localicen los acentos, pues en español el acento es libre, a diferencia del francés que es una lengua con acento fijo.

5. Para cuando algunos sonidos consonánticos traen problemas

- El alumno debe conocer y dominar los contrastes que existen en español. Por ejemplo, para practicar el contraste de la 'r' simple y la 'rr' múltiple, pronunciar *ere* sin mover los labios en el primer caso, o introducir una vocal auxiliar para los grupos consonánticos: *tres* > *teres* (cf. Navarro Tomás 1999: 116). Para el caso concreto de la [r], emplear palabras con los grupos *-eri-* (*serie, interior, material, periodista*), *-ere-* (*querer, derecho, diferente, herencia*), *-ire-* (*sirena, director, Irene, mártires*), *-iri-* (*dirigente, delirio, viril, adquirir*) así se adelanta el punto de articulación de la [r].
- Determinados sonidos consonánticos traen problemas, sobre todo por influencia de la lengua materna. En el apartado §5.1 dimos a conocer los más característicos en el caso de los alumnos francófonos. Para la [x], podemos utilizar palabras donde la velar aparezca entre vocales posteriores *-ojo-* (*rojo, enojo, piojo, anteojos*), *-ujo-* (*dibujo, lujo, brujo, empujo*), *-uju-* (*hispanojudío, ojuelos, videojuego*) y *-uju-* (*lujuria, Jujuy*) para que el alumno retrase el punto de articulación de la velar. En ocasiones es conveniente corregir el modo de

articulación de la 'v', pues a diferencia del francés el español es una lengua betacista (donde se igualan los sonidos de la 'b' y de la 'v'). De nuevo, para el caso de la [r], podemos corregir el punto de articulación (de velar a alveolar) empleando palabras con consonantes anteriores y la vocal [i] con los grupos *-ti-* (*sentido, último, estilo, justicia*), *-di-* (*medio, nadie, pedido, idioma*), *-dri-* (*Madrid, vidrio, ladrillo, cocodrilo*), *-tri-* (*industria, patria, tribunal, trigo*) y *-ri-* (*varios, historia, América, victoria*). Para la vibrante múltiple, palabras con los grupos *-irri-* (*irritación, chirrido, irregular, virreinato*), *-erre-* (*terreno, guerreros*) y *-erri-* (*territorio, terrible, perrita*). Primero pronunciando las palabras de modo independiente, y después creando oraciones y contextualizando los términos empleados, tal y como indicamos al principio.

Referencias bibliográficas

Bartolí Rigor, M. 2005. "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras". *PHONICA* vol. 1, [documento en línea: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf].

Cantero, F. J. 2003. "Fonética y didáctica de la pronunciación", en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 545-572.

Cassany, D., M. Luna, G. Sanz. 1997. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Delattre, P. 1965. *Comparing the Phonetic Features of English, German, Spanish and French*. Heidelberg: Julius Groos.

Demonte, V. 2003. "La esquiua norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar". Comunicación presentada en el *Simposio 'Variación e Prescripción'*. Santiago de Compostela: Instituto da Lingua galega / Universidade de Santiago de Compostela.

Estarellas, J. 1971. *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*. Madrid: Anaya.

Fernández Planas, A. M. 2005. *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española*. Barcelona: Horsori Editorial.

Fitz Camacho, R. M. 2008. *Se pronuncia así. Cuaderno de ejercicios de corrección fonética para estudiantes de español. Nivel I*. Quebec: Université Laval.

Gil Fernández, J. 1988. *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Gil Fernández, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros.

González Hermoso, A., C. Romero Dueñas. 2002. *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*. Madrid: Edelsa.

Llisterri, J. 2002-2008. *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, [documento en línea: http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html].

Llisterri, J. 2003. "La enseñanza de la pronunciación". *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4/1: 91-114.

Matute Martínez, C. 2006. "Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE", en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 469-476.

Navarro Tomás, T. 1999. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

Neufeld, G. 1978. "On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning". *Canadian Modern Language Review* 34: 163-174.

Nuño Álvarez, M. P., J. R. Franco Rodríguez. 2002. *Ejercicios de fonética: Nivel inicial. Nivel medio. Nivel avanzado y superior*. Madrid: Anaya.

Pérez Solas, M. J. 2006. *Características fonéticas de los francófonos que aprenden español*. Barcelona: Biblioteca Phonica 3.

Poch Olivé, D. 1999. *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.

Poch Olivé, D. 2004. "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera". *Revista redELE* 1, [publicado en *Cable* 10: 5-10, 1992].

Renard, R. 1979. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Centre International de Phonétique Appliquée, Didier/ Mons.

Sánchez, A., J. A. Matilla. 1974. *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL.

Sarmiento, J. A., P. Jiménez, E. Koberski. 1974. "L'application de l'appareil SUVAGLINGUA de correction phonétique à l'enseignement de l'espagnol aux francophones". *Revue des langues vivantes* 40/7: 671-695.

Tarone, E. E. 1987. "Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology", en G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.), *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, MA: Newbury House, 232-247.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE

María Dolores Iriarte Vañó
Universidad de Salamanca

Introducción. La literatura como medio. La literatura como meta. La preparación de las actividades para el aula: Crear para comprender. Actividades para los textos poéticos. Conclusiones

Resumen

Proponemos en este trabajo un acercamiento a los textos literarios basado en las diferenciaciones genéricas y técnicas. Comenzamos por mostrar esos componentes de especificación para textos poéticos y trabajamos con ejercicios de creación que preparan a los estudiantes para enfrentarse a las muestras literarias en español. Este método rebaja el excesivo protagonismo que el vocabulario adquiere en el trabajo de la literatura en el aula, propicia un aprendizaje más activo y facilita la recepción de cualquier texto escrito en cualquier época.

Résumé

Nous proposons dans cet article une approche des textes littéraires fondée sur les différences génériques et techniques. Nous élaborons tout d'abord les éléments différenciateurs des textes poétiques et proposons des exercices de création qui préparent les étudiants à réagir face aux textes littéraires en langue espagnole. Cette méthode permet de minimiser le rôle protagoniste excessif du vocabulaire dans les cours de littérature, favorise un apprentissage dynamique et facilite la réception des textes écrits de toute époque.

1. Introducción

Es obvio que la literatura es uno de los ejes fundamentales del componente cultural de una lengua y que por ello debe ser objeto de estudio en las clases de español, pero al mismo tiempo observamos que la dificultad de su enseñanza, sea como medio o como fin, se pone de manifiesto en la escasez de materiales específicos y en la falta de propuestas metodológicas

claras para su trabajo en el aula. Hasta hoy en día, no queda claro cómo se debe presentar la literatura en las programaciones, incluyéndose de forma solapada y sin una funcionalidad determinada. La confusión alcanza también a profesores y estudiantes por igual que “temen” enfrentarse a la literatura. Todo aprendiz desea tener un nivel de competencia que posibilite el placer de la lectura de todo tipo de textos, pero en la mayoría de los casos, este mismo aprendiz se frustra al pensar equivocadamente que necesitará un nivel de lengua ideal, que nunca podrá alcanzar. Los profesores, a su vez, tropiezan con múltiples dificultades por la falta de formación específica, y suplen sus carencias recurriendo a una enseñanza aprendida como alumnos en las aulas de secundaria o la universidad, lo que deriva en el tratamiento de los estudiantes extranjeros como si fueran nativos, centrandó la diferencia en un excesivo énfasis en el vocabulario. Se hace necesaria, pues, una clarificación y reestructuración de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, así como un replanteamiento del papel que debe jugar la literatura en la adquisición de la competencia lingüística, intercultural o, por qué no, su abordaje como fin en sí misma: la competencia literaria, objetivo final de este trabajo.

2. La literatura como medio

Si analizamos la historia de la literatura en los métodos de enseñanza⁶⁹ podemos apreciar que en sus comienzos la literatura era el *input* privilegiado. Más tarde, en la etapa estructural, la literatura desapareció completamente de los libros de texto, hecho que siguió sucediendo tras el desarrollo de los métodos comunicativos. Actualmente, su aparición es esporádica, con muestras literarias sueltas generalmente al final de las lecciones, y como actividad complementaria. Suele tratarse de textos poéticos o fragmentos de relatos y novelas que carecen de contextualización, y cuyo trabajo en el aula no está imbricado en objetivos específicos, sino como una obligada referencia a la literatura que no puede eludirse. Entonces, ¿para qué enseñar literatura? ¿Es la literatura un material útil para el trabajo en el aula?

Si queremos determinar de manera más exacta el aprovechamiento de los textos literarios, debemos primero distinguir los tipos de acercamiento, sea

⁶⁹ Sanz (2006: 6-8) resume de forma muy clara este recorrido histórico. En el periodo clásico se estudiaba la L2 sólo con textos literarios, atendiendo a las destrezas escritas. En la etapa estructuro-global, la literatura se trataba como complemento cultural y fue eliminada de las actividades lingüísticas. En los enfoques comunicativos, únicamente interesa para la competencia lectora, o como ejemplo de ejercicios lingüísticos. Su presencia es escasa.

como medio para la adquisición de la competencia lingüística y la adquisición de la competencia intercultural, o como meta en sí misma.

2.1 La literatura para aprender gramática y vocabulario

Si tomamos las muestras literarias como vehículo para la adquisición de la competencia lingüística, nos encontramos con múltiples posibilidades de trabajo gramatical o de vocabulario. No nos detendremos mucho en la explicación de este tipo de actividades, ya que es fácil encontrarlas en los métodos de ELE. Destaquemos sólo algunos ejemplos para los tres géneros literarios: poesía, narrativa y teatro.

1. El trabajo con la poesía puede servir para la fijación de estructuras gramaticales, ya que este género utiliza el paralelismo léxico o sintáctico como recurso expresivo.
2. La recitación de poemas puede ayudar al perfeccionamiento de la pronunciación y la entonación.
3. La lectura y análisis gramatical de los textos narrativos en novelas y cuentos puede ayudar a comprender el mecanismo de la narración, el uso de los conectores temporales y su relación con los tiempos verbales. También es posible trabajar la descripción, tan importante en los textos narrativos.
4. El texto dramático es un medio fundamental para analizar el lenguaje coloquial y el diálogo. Es obvio el beneficio lingüístico para los estudiantes que ponen en marcha una representación teatral completa: entonación, recursos expresivos de la lengua, pronunciación, etc.

2.2 La literatura como recurso didáctico cultural

Ya hemos señalado en la introducción cómo la literatura forma parte fundamental del componente cultural de una lengua. Su utilización como ejemplo de actividad cultural es muy frecuente y es la única actividad que se ha trabajado de forma continuada en el aula: contextualización de una época, aprendizaje de movimientos artísticos, vida y obras de autores famosos, etc. Hay que señalar que habitualmente estos conceptos se enseñan de forma teórica y generalizadora, se da información en exceso y de forma unilateral sin tener en cuenta aspectos importantes como los conocimientos

literarios compartidos que se derivan de la interculturalidad o de la intertextualidad. Todos o casi todos los aprendices que se acercan a la literatura en una L2 son ya lectores de literatura en su L1, algunos incluso expertos lectores. La competencia intercultural pone el énfasis en la adquisición de significados culturales de acuerdo con la propia identidad del aprendiz, ese diálogo que se debería establecer entre las dos literaturas, la nativa y la meta, está completamente desaprovechado en el aula de ELE. Tener en cuenta este aspecto posibilita una creación de actividades para el aula a partir de lo que el aprendiz sabe, con base en las semejanzas y no en las diferencias. Volveremos a este punto más adelante, cuando hablemos del diseño de las actividades.

Por otra parte, se debe evitar la simplificación de los conceptos que se enseñan, ya que, como señala Aventín (2005), la literatura es un constructo cultural complejo que está ligado a la cultura que lo generó, pero, al mismo tiempo es un ente independiente por su propia dinámica interna. Hecho que se ha de tomar en cuenta a la hora de mostrar todas las posibles conexiones culturales que se ponen de manifiesto en los textos.

3. La literatura como meta

Cuando la literatura es el único objetivo que se desea trabajar en el aula, debemos partir del concepto de competencia literaria definida, según Bierswisch (1965, en Sanz 2006: 18) como la “adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de las obras y autores más representativos”. Creemos que esta definición encierra de manera clara y suficiente los objetivos que debemos trabajar, pero nos encontramos con grandes dificultades para poner en práctica dichos objetivos:

- Adquirir hábitos de lectura: ¿Cómo hacer que los aprendices los adquieran?
- Capacidad de disfrutar: ¿Cómo hacer disfrutar?
- Capacidad de comprender: ¿Cómo facilitar la comprensión?
- Capacidad de conocer obras y autores: ¿Cómo mostrarlos?

Todas las preguntas que se formulen tienen que ver con la necesidad de una metodología que pueda aplicarse de forma clara y eficaz. Metodología que intentaremos desarrollar en estas páginas, pero que debe necesariamente partir de todos aquellos problemas que afectan tanto a aprendices como a profesores; partir, al fin y al cabo, de la realidad del aula. No podemos aceptar un método que no tome en cuenta estas dificultades que nacen de una equivocada y aprendida asunción de roles.

3.1 Problemas principales del aprendiz

En una primera instancia podemos afirmar que el principal problema del aprendiz de literatura de ELE es su propio miedo. Sabe que se trata de textos de máxima dificultad, que los escritores utilizan registros cultos, a veces rebuscados, y de este modo cree que nunca va a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos. Esta premisa anula la posibilidad de adquirir los dos primeros objetivos que atañen a la competencia literaria: el hábito y el disfrute. El aprendiz acepta la dificultad y es incapaz de plantearse ese posible hábito de lectura sin una gran dosis de sufrimiento. Por otra parte, hay que resaltar que casi todos los problemas que atañen a la comprensión de lectura de textos literarios se achacan a las dificultades del vocabulario, se cree que salvando esa dificultad con un buen diccionario y horas de búsqueda se resolverá el problema, y con él el tercer objetivo: la comprensión. Se equivoca al centrar todo el problema en la lengua, siendo que, la mayoría de las veces le faltan datos técnico-literarios y culturales para interpretar y comprender los textos.

Pretendemos con nuestra metodología, ante todo, una reconciliación con la lectura, para que se recupere como primer objetivo el dar confianza en las posibilidades de disfrutar y comprender. Se deben cambiar los roles e intentar dar pautas para imitar al lector nativo en la medida de lo posible.

3.2 Problemas principales del profesor

La asunción de roles equivocados no escapa al profesor que, en la mayoría de los casos, adolece de falta de preparación específica y de objetivos claros. El modelo que puede reproducir de forma más cercana es el de profesor de secundaria o de la universidad. Asume, pues, un tipo de metodología para nativos muy centrada en la explicación y el vocabulario, lo cual presupone un alumno pasivo que escucha, lee y analiza, obviando las destrezas productivas. A veces el profesor se defiende en la propia complicación de los textos para suplir sus carencias, transmitiendo al aprendiz una desconfianza en sus posibilidades para asimilar los contenidos satisfactoriamente. No contar con los conocimientos compartidos implica una enseñanza unilateral y presupone, de nuevo, equivocadamente, que el aprendiz parte de un conocimiento cero. Motivar, animar y facilitar deben ser los principales objetivos. Es cierto que los textos son difíciles, pero ningún aprendiz llega al aula de literatura sin saberlo. Es el profesor el encargado de seleccionar los materiales, preparar tareas muy dirigidas basadas en el control de las técnicas literarias y, sobre todo, hacer que se participe más activamente a través de actividades que desarrollen las cuatro destrezas.

3.3 El uso del diccionario

Hemos reiterado a lo largo de este trabajo la necesidad de restar protagonismo al vocabulario en el aprendizaje de la literatura, pero no se trata de eliminar u obviar este problema, sino de darle un tratamiento diferente. La clase de literatura no debe reducirse a una clase de léxico que, en principio, no posee un carácter funcional, sino que está sujeto al contexto determinado de la obra. Además, muchas veces es enfático, metafórico, expresivo o simplemente cumple una función estética. Sabemos lo que puede llegar a bloquear al aprendiz, y por ello debemos separar diferentes formas de afrontar el léxico, lo que presupone inmediatamente una nueva forma de usar del diccionario.

Los textos narrativos: Selección y relectura

Para este tipo de textos el principal problema es la cantidad, intentar buscar el significado de todas las palabras desconocidas de una novela o cuento hace la lectura eterna e imposible, debido a los cortes constantes que interrumpen el sentido. En un texto narrativo la comprensión global es el objetivo primordial y parar acentúa la sensación de inseguridad ante lo que se está leyendo. Es importante que el vocabulario que se mire en el diccionario sea previamente seleccionado. Para ello proponemos una primera lectura del cuento, capítulo o parte de la obra⁷⁰ sin diccionario, y así nos acercamos un poco al ideal que no es más que imitar en la medida de lo posible al lector nativo, leer una primera vez de esta forma permite adoptar roles de lector que disfruta: leer tumbado, o en un parque, sin necesidad de escribir nada. Después, en una segunda lectura, ya se puede discriminar lo que no se ha comprendido y obviar muchos significados de palabras que el contexto haya ayudado a comprender de forma individual o por el sentido global. Hasta una tercera lectura no se debe empezar a abrir el diccionario. La relectura facilita la selección de palabras y determina el grado de comprensión que se tiene del texto de forma más aproximada a la realidad. El contexto facilita la comprensión: avanzar en la lectura ayuda a comprender cada vez más. Cuando el aprendiz mira todas las palabras que

⁷⁰ Es necesario que esa segmentación sea hecha previamente por el profesor, buscando partes que sean de alguna manera cerradas significativamente: una descripción, un diálogo, un cuento corto completo. Las segmentaciones no deben ser muy extensas, un máximo de 10 hojas, para que se pueda volver fácilmente, si es necesario, a los fragmentos que no se han comprendido y sea más fácil decidir si es relevante mirar en el diccionario o continuar la lectura. Además, no todo es igual de importante ni cumple la misma función jerárquica en la historia. Es necesario hacer ver que siempre es mejor seguir y avanzar, aunque no se haya comprendido todo de forma exacta si la comprensión de los acontecimientos no ha quedado mermada en la lectura.

desconoce en el diccionario, al terminar de “leer” la primera página deduce que será una tortura seguir, que se le acumularán cientos de palabras nuevas, en definitiva, que a medida que avance será peor, y no mejor, como de hecho hemos comprobado muchas veces en experiencias de lectura de novelas completas con este método en nuestras clases de literatura en ELE. Hay que reforzar, por tanto, aquello que el aprendiz sabe sobre lo que desconoce.

Los textos poéticos: Imaginación y entrenamiento metafórico

La lectura de una poesía conlleva otro tipo de problemas de acercamiento al vocabulario. Es verdad que al ser un género mucho más breve, es más fácil y rápido buscar en el diccionario todas las palabras que se desconocen, pero no siempre la respuesta correcta se encuentra allí. La poesía potencia los significados metafóricos, las analogías, las comparaciones de mundos más abstractos o conceptuales y, por tanto, se necesita un entrenamiento que despierte la imaginación a través de ejercicios específicos de relaciones metafóricas: jugar con el vocabulario, probar parejas de palabras, apropiarse de los métodos de creación de los propios poetas. El aprendiz sólo será capaz de comprender si es capaz de crear él mismo este tipo de asociaciones y simetrías significativas.

4. La preparación de las actividades para el aula: Crear para comprender

Para la preparación de las tareas, en primer lugar, se deben separar los diferentes elementos de composición del género que queramos estudiar. Cada tarea estará encaminada a ejercitar uno de esos componentes a través de la imitación por parte de los estudiantes de los modelos y técnicas que emplean los propios autores para crear sus obras. Este tipo de actividades permite incorporar y aprovechar en el aula los conocimientos literarios compartidos sobre la estructura de los textos literarios, servirá para aprehender las claves de funcionamiento de la literatura y así propiciar la comprensión de cualquier texto perteneciente a cualquier época.

Se trabaja cada técnica por separado, intentando incorporar a todas las tareas el mayor número de destrezas posible, no sólo las pasivas. La mayoría de nuestras actividades trabajan la expresión oral, la discusión por grupos y la expresión escrita en los ejercicios de creación⁷¹. En este proceso

⁷¹ En la necesidad de escribir para comprender, como en muchos otros aspectos que conciernen al trabajo de la literatura en la clase de ELE, coincidimos plenamente con Sanz

lo principal es la selección de los textos, ya que, si pretendemos separar las técnicas para trabajarlas de manera independiente, debemos buscar textos donde la técnica que queremos enseñar sea evidente y relevante. No es aconsejable trabajar en esta primera instancia con textos que tienen múltiples posibilidades de análisis, como se hace en las clases de literatura para nativos. Por ejemplo, si trabajamos la rima, debemos encontrar un texto donde sólo la rima llame la atención, o si trabajamos con la metáfora el texto elegido debe ser sólo y esencialmente metafórico. El esquema de trabajo tendría la siguiente estructura:

I. Selección de textos

- De prelectura. Ejemplificación de modelos y técnicas literarias aisladas.
- De lectura. Muy seleccionados por movimiento artístico, extensión, dificultad, temas y técnicas.

II. Prelectura

- Trabajar el contexto histórico, cultural con actividades complementarias.
- Estimular la imaginación y la fantasía antes de acceder a los textos.
- Buscar la implicación personal con el tema.

III. Lectura y actividades

- Cuanto mayor dificultad tenga el texto, más sencillas deben ser las tareas.
- Trabajar las cuatro destrezas.
- Motivar buscando buenos materiales de apoyo: vídeos, música, material fotográfico.
- Imitar al autor.

5. Actividades para los textos poéticos

Proponemos a continuación, como ejemplo, una serie de actividades destinadas a entrenar a los aprendices en algunos de los elementos compositivos y estructurales de los textos poéticos. Se aconseja que los fragmentos sean cortos para agilizar el ejercicio y no poner demasiado

(2006: 18): “Colocar al estudiante en la situación de escribir puede involucrar una estrategia de estimulación y profundización en los procesos de lectura”.

énfasis en las dificultades de vocabulario. Cuando los estudiantes crean y son capaces de imitar a los autores, aparte de comprender mejor los textos, comparan sus resultados con los de grandes autores. Muchas veces los resultados son muy bellos y compiten con los originales casi al mismo nivel. Este tipo de acercamiento a la literatura de alguna manera la desacraliza, damos permiso a los estudiantes para cambiar los poemas originales, para modificar lo que un autor importantísimo creó y eso repercute inmediatamente en que su miedo disminuya, se diviertan, trabajen con la lengua, jueguen con el vocabulario y sean capaces de realizar ejercicios creativos, lúdicos, mucho más enriquecedores que el simple análisis. Las actividades para los textos poéticos que mostramos a continuación pertenecen a estos cuatro apartados: 1) Temas, 2) Estructuras, 3) Metáforas y figuras, y 4) Elementos sonoros y rítmicos.

5.1 Temas poéticos: El Amor

Esta actividad trabaja los aspectos temáticos. En este caso hemos elegido el tema del amor, uno de los más importantes y variados que encontramos en la poesía. Hemos restringido el tema para trabajar sus variaciones, de este modo la comprensión de lectura es más específica y rica.

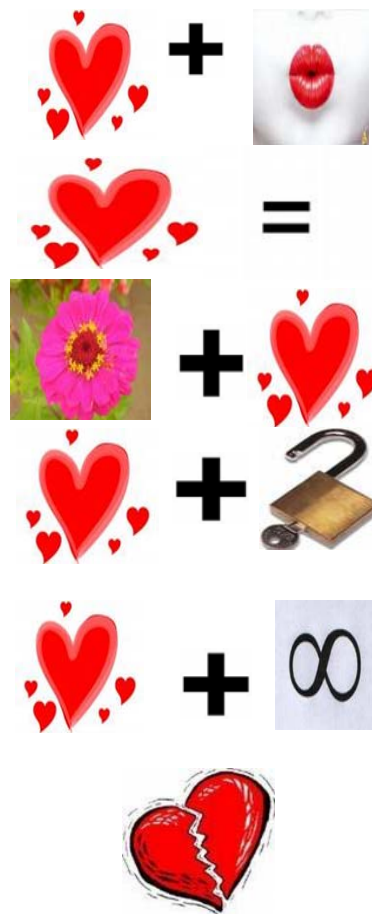
Desarrollo de la actividad

Lluvia de ideas con los estudiantes para determinar los tipos de amor que pueden encontrarse en las poesías. Se reúnen por grupos y deciden los tipos que se les puedan ocurrir, poniendo ejemplos de su propia literatura y de la vida real.

El profesor selecciona los subtemas del amor que va a proponer para el ejercicio. Se trata de seis subtemas:

1. Amor sensual.
2. Definición del amor.
3. Naturaleza y amor.
4. Amor y libertad.
5. Amor eterno.
6. Amor triste.

Se buscan imágenes que se correspondan visualmente con los temas elegidos, como estas:



Se les muestran los símbolos visuales y se les pide que, por grupos, hagan dos versos relacionados con cada uno de los subtemas del amor. A continuación se les reparten las muestras de la literatura española e hispanoamericana sin restricción de épocas. Se les pide que lean los ejemplos y relacionen cada fragmento del poema con su tema y símbolo:

1. *Yo te enseñé a besar con besos míos
inventados por mí, para tu boca.*

(Gabriela Mistral)

2. *Huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño.*

(Lope de Vega)

3. *Desde hace mucho tiempo la tierra te conoce:
eres compacta como el pan o la madera.*

(Pablo Neruda)

4. *Blanca te quiero
como flor de azahares sobre la tierra,
pero no mía.*

(Agustín García Calvo)

5. *Podrá la muerte
cubrirme con su fúnebre crespón;
pero jamás en mí podrá apagarse
la llama de tu amor.*

(Gustavo Adolfo Bécquer)

6. *Soy tuya, Dios lo sabe por qué, ya que comprendo
que habrás de abandonarme, fríamente, mañana.*

(Alfonsina Storni)

Se comparan los ejemplos inventados por ellos con las muestras de los poemas de autores conocidos y se aclara la razón por la que han relacionado los temas con los ejemplos: vocabulario clave, marcas del texto, etc.

5.2 Estructuras: El trabajo con la rima

Esta actividad está destinada a familiarizar a los estudiantes con la estructura de los poemas cuando se rigen por esquemas fijos: número de sílabas, número de versos, estructura de la rima, estrofas, etc. En este caso hemos elegido el soneto, por tratarse de una de las estrofas más importantes y de las que se puede encontrar múltiples ejemplos. Pondremos como modelo el soneto de Lope de Vega, *Soneto de repente*. Hemos elegido este poema por ser metaliterario, su tema no es más que la propia escritura de un soneto. Esto facilita el trabajo, porque los estudiantes sólo deben fijarse en cuestiones estructurales, el propio tema es un guiño irónico a la estructura.

Desarrollo de la actividad

Dividir la clase en grupos y repartir el soneto a cada grupo. Se les pide que lo lean, reconozcan las palabras que se refieren a su construcción y las marquen con rotulador. Veamos las palabras que deben señalar:

- . Un soneto
- . Catorce versos
- . Consonante
- . Cuarteto
- . Terceto
- . Los cuartetos
- . Primer terceto
- . Con este verso
- . Los trece versos acabando
- . Contad si son catorce versos (14)

El profesor explica el significado de cada una de las palabras anteriores. Se pide que, por parejas, midan los versos para contar las sílabas: deben ser 11 en cada verso. Deben aprender a contar sílabas uniendo vocales entre palabras, se marcan las sinalefas en el poema. Deben después escribir la estructura de la rima, subrayando los sonidos que se repiten y marcando cada terminación con una letra. El profesor explica la diferencia entre rima consonante y asonante.

El resultado de todo lo que se pide se muestra en el siguiente texto de Lope de Vega:

Soneto de repente

Un/ so/ ne/ to/ me/ man/ da ha/ cer/ Vio/ lan/ te/ A
en mi vida me he visto en tal aprieto, B
catorce versos dicen que es soneto B
burla burlando ya van tres delante. A

Yo pensé que no hallara consonante A
y estoy a la mitad de otro cuarteto; B
mas si me veo en el primer terceto, B
no hay cosa en los cuartetos que me espante. A

Por el primer terceto voy entrando, C
y aún parece que entré con pie derecho, D
pues fin con este verso le voy dando. C

Ya estoy en el segundo, y aún sospecho D
que estoy los trece versos acabando: C
contad si son catorce y ya está hecho. D

A continuación se muestra sólo el primer cuarteto y la estructura de su rima:

Un soneto me manda hacer **Violante** A
en mi vida me he visto en tal **aprieto**, B
catorce versos dicen que es **soneto** B
burla burlando ya van tres del**ante**. A

Deben cambiar las palabras que riman, por otras inventadas respetando el número de sílabas. *Terminaciones*: -ante, -eto, -ando y -echo.

Los estudiantes deben buscar palabras con las terminaciones del cuarteto, para luego elegir las que puedan sustituir a las que aparecen en el soneto original. Estas son algunas de las palabras que encontraron:

En **-ante**: cantante, brillante, elefante, elegante, restaurante, gigante.

En **-eto**: concreto, discreto, complete, respeto.

Mostramos un ejemplo final confeccionado por nuestros alumnos:

Un soneto me manda hacer **brillante** A
en mi vida me he visto en tal **respeto**, B
catorce versos dicen que es **completo** B
burla burlando ya van tres **gigantes**. A

Por último se muestra a los estudiantes un modelo de poesía en la que la rima sea evidente e importante. El ejemplo que mostramos pertenece al poeta chileno Vicente Huidobro y su obra más importante, *Altazor*.

Jugamos fuera del tiempo
Y juega con nosotros el molino de viento
Molino de viento
Molino de aliento
Molino de cuento
Molino de intento
Molino de aumento

5.3 Metáforas y figuras: El ejercicio de la imaginación

El trabajo con las figuras literarias es de gran importancia para la comprensión de los poemas. La metáfora es la figura primordial, ya que afecta a la significación del poema y dificulta la definitiva interpretación si el aprendiz no está entrenado y familiarizado con las comparaciones y

analogías. Como ya hemos apuntado, en numerosas ocasiones el diccionario no ayuda a determinar el significado correcto y, por ello, debemos trabajar la capacidad imaginativa de nuestros estudiantes en la búsqueda de las múltiples relaciones significativas entre las palabras. Proponemos una actividad en la que deberán comprender el mecanismo de las comparaciones, buscar las relaciones adecuadas y crear metáforas de diferentes tipos y niveles de complicación.

Desarrollo de la actividad

Se muestra a los estudiantes un dibujo con ojos y otro con estrellas y, por grupos, intentan comprender qué elementos caracterizan a los ojos y a las estrellas de manera independiente. Elaboran una lista para cada elemento. Subrayan los elementos comunes de posible comparación que haga posible el verso: “tus ojos son como estrellas”. Mostramos debajo un ejemplo de esta metáfora en un verso de Rubén Darío. El trabajo de nuestros alumnos fue el siguiente:

Los ojos:

- . **ver**
- . **luz**
- . claridad
- . belleza
- . ovalados
- . sinceridad
- . **brillantes**
- . colores
- . alegría
- . enamorado
- . interior
- . **misteriosos**

Las estrellas:

- . astro
- . **luz**
- . calor
- . poder
- . lejos
- . **misterioso**
- . **ver**
- . universo
- . viaje
- . noche
- . **brillante**

Tus ojos son como estrellas

Tiene azules ojos, es maligna y bella;
cuando mira, vierte viva luz extraña:

se asoma a sus húmedas pupilas de estrella

el alma del rubio cristal de Champaña.

Era un aire suave

A continuación se les muestra este fragmento del poema *Muerte* de Federico García Lorca, que pone énfasis en la posibilidad y la dificultad de que una cosa sea o quiera ser otra. Se pide que imaginen los elementos comunes, por difíciles que sean, las pequeñas “puertas” por donde un caballo podría pasar y empezar a ser perro:

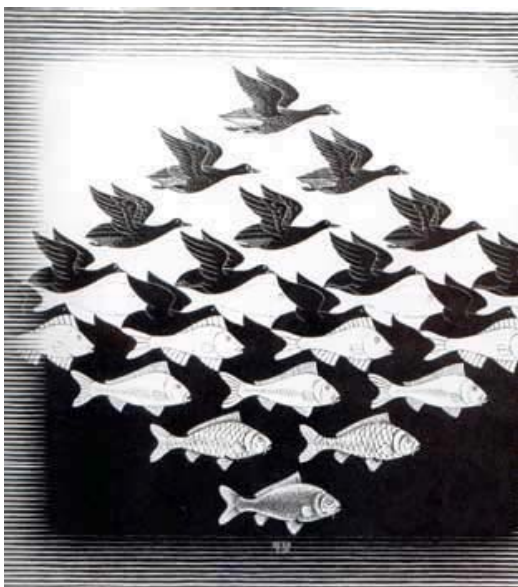
¡Qué esfuerzo del caballo por ser perro!

¡Qué esfuerzo del perro por ser golondrina!

¡Qué esfuerzo de la golondrina por ser abeja!

¡Qué esfuerzo de la abeja por ser caballo!

Se les muestra el siguiente dibujo de Escher, que evidencia las posibilidades de ser otro, de parecerse a otro por muy difícil que sea esa comparación. Esto permite demostrar las posibilidades casi infinitas de comparar, de relacionar y así también se preparan para asimilar las audaces metáforas de la Vanguardia, aunque en esta actividad trabajaremos sólo con las metáforas más lógicas, más fáciles para identificar y crear.



Cielo y agua, M. C. Escher ©

A continuación comienza el trabajo creativo. Los estudiantes se distribuyen en grupos y trabajan con la imagen de un armario. Deben personificarlo, darle alma, unas costumbres, unos hábitos, decir a quién o a qué se parece. Mostramos aquí los resultados de nuestros estudiantes:



¿Un armario qué siente?

Le gusta...

- que su dueño sea niño.
- que alguien lo abra.
- el misterio.
- el olor de la ropa limpia.

Se parece...

- al miedo.
- a la noche.
- a un abuelo.
- a un hipopótamo.

Siempre está...

- aburrido.
- esperando.
- lleno.
- cansado de ser armario.

Después se muestran diferentes estructuras metafóricas: el símil, la metáfora de identificación y la de sustitución, y eligen de la lista anterior las comparaciones que más les gusten. He aquí los resultados:

1. **Símil:** es como
El armario **es como** un abuelo quieto.
2. **Metáfora de identificación:** es
El armario **es un** misterio lleno de puertas.
3. **Metáfora de sustitución:** no hay término real, no aparece *armario*
El aburrido hipopótamo de la casa sueña que alguien lo abre y es un niño.

Por último se ofrece a los estudiantes un fragmento del cuento de Juan José Millás, *Ella imagina*, que se refiere a los armarios, a sus misterios, y los alumnos deben comentar con sus compañeros alguna anécdota de su vida relacionada con este texto:

En el dormitorio de mis padres había uno de estos armarios que al abrirlos parecían tan oscuros como un pozo. Yo no sé adónde conducía el interior de este armario, pero desde luego, no se acababa allí. A veces tiraba piedras dentro y acercaba el oído, pero nunca las oía caer de profunda que era aquella tiniebla.

5.4 Elementos sonoros y rítmicos

En este apartado tratamos la sonoridad, los efectos rítmicos, la musicalidad y las posibilidades significativas de las consonantes y vocales del español. Creemos que los métodos de enseñanza de español no trabajan lo suficiente los aspectos fonéticos de la lengua. La poesía es un vehículo inigualable para tratar estos aspectos. Además trabajamos al mismo tiempo la pronunciación.

Desarrollo de la actividad

Comenzamos por intentar que nuestros estudiantes desarrollen la sensibilidad ante los sonidos del español, para ello les pedimos que individualmente escriban las cinco palabras que más le gustan del español por su sonido, y sólo por su sonido, sin importar el significado, y que intenten reflexionar por qué les gusta decir u oír esas palabras. Al lado deben escribir las cinco palabras que menos les gusten por su sonido y reflexionar por qué. Estos son algunas de las respuestas de nuestros estudiantes:

Las que mejor suenan

1. trabajaba
2. naranja
3. cielo
4. buenísimo
5. canción

Las que peor suenan

1. chorizo
2. ascensor
3. cacho
4. felicitar
5. cartero

Seguidamente les enseñamos la importancia de las vocales en español. Se reúnen en grupos o en parejas y les mostramos el triángulo vocálico del español, les explicamos los diptongos y triptongos, y les pedimos que pongan ejemplos de palabras que contengan estos diptongos o triptongos:

- ai: aire...
- au:
- ei:
- eu:
- oi:
- ia:
- ua:
- ie:
- ue:
- io:
- uo:
- iu:
- ui:

Les mostramos un fragmento del poema de Rubén Darío *Era un aire suave* y les pedimos que lo lean en voz alta, cuidando mucho la vocalización, la apertura y el movimiento de la boca para cada vocal.

Era un aire suave, de pausados giros;
el hada Harmonía ritmaba sus vuelos;
e iban frases vagas y tenues suspiros
entre los sollozos de los violoncellos.

Separamos para analizar el primer verso y pedimos que lo lean en voz alta de nuevo. Después señalamos los cuatro diptongos que tiene y hacemos hincapié en el movimiento de ondulación, del sonido del aire, que es el tema del poema y que en este verso está provocado por la acumulación de vocales y diptongos:

“Era un aire suave de pausados giros”

Por último, reflexionamos sobre la tendencia a la acentuación llana del español, marcando los acentos que genera la frase al pronunciarla:

Éra un áire suáve de pausádos gíros.

6. Conclusiones

Como resumen de lo presentado en este trabajo, podemos convenir que:

1. La literatura es un material auténtico y valioso para el trabajo en el aula, ya sea para trabajar la lengua, la cultura o como fin en sí misma.
2. La competencia literaria contiene los cuatro objetivos fundamentales que se deben trabajar: fomentar el hábito de la lectura, hacer que los estudiantes disfruten con la lectura, facilitar la comprensión y mostrar obras y autores importantes.
3. Las explicaciones del profesor deben ser menores en favor de un aprendizaje más activo que integre las cuatro destrezas.
4. El entrenamiento técnico a través de la creación e imitación de los autores fomenta la habilidad analítica y creativa, al mismo tiempo que facilita la comprensión de los textos.
5. Es prioritario rebajar el excesivo protagonismo que el vocabulario adquiere en el trabajo de la literatura en el aula.
6. Este tipo de actividades prepara al alumno para la recepción de cualquier texto literario en cualquier época.
7. El profesor no debe olvidar el fin último de la literatura: el placer de leer.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, M. D. 2007. "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *Marco ELE* 5 [documento en línea: <http://www.marcoele.com/num/5/literaturaenele.php>].

Aventín Fontana, A. 2005. "El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario". *Espéculo* 29 [documento en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>].

Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Naranjo, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE*. Madrid: Edinumen.

Sanz, M. 2006. "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela* 6: 5-23.

Stembert, R. 1999. "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE". *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de tiempo libre* 4: 247-265.

Dos tareas para la integración de la cultura en el aula de ELE

Charo Coca Hernando
Universidad de Salamanca

Introducción. Tarea 1. *Una comida con amigos*. Tarea 2. *Un país de Garcías y González*

Resumen

En este trabajo presentamos cómo introducir aspectos culturales en la clase de ELE a través de dos tareas. Nuestro objetivo es que los estudiantes de ELE puedan aceptar mejor y manejar situaciones interculturales nuevas, resolver mejor ciertos conflictos, comprender los mecanismos de la comunicación intercultural e intersubjetiva y pensar la alteridad. Las tareas están dirigidas a estudiantes de los niveles B1 y B2 siguiendo el *Marco (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación)* y el *Plan curricular* del Instituto Cervantes.

Résumé

Nous analysons dans cet article comment introduire des notions culturelles dans les cours d'espagnol comme langue étrangère (ELE). Notre objectif est d'aider les étudiants de ELE à mieux accepter et à manier des situations interculturelles nouvelles, à mieux résoudre de possibles conflits, à comprendre les mécanismes de la communication interculturelle et intersubjective. Les exercices s'adressent à des étudiants de niveaux B1 et B2 selon le *Cadre (Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation)* et le Plan d'études de l'Instituto Cervantes.

1. Introducción

Mucho se ha hablado ya en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) sobre el enfoque por tareas y de cómo introducir el componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo de éste trabajo es ofrecer un ejemplo práctico para trabajar lengua y cultura en la clase de ELE, que pueda ser utilizado o adaptado por otros profesores de ELE.

Las dos tareas que presentamos aquí han sido diseñadas para estudiantes adultos en España en cursos de inmersión para niveles B1 y B2. No obstante, pueden ser adaptadas a otros contextos y situaciones. Cada tarea se organiza en dos partes. Primero, ofrecemos las fichas de trabajo que van dirigidas a los estudiantes. En la segunda parte, los profesores que deseen utilizarlas o adaptarlas encontrarán el apartado *Correcciones y pistas para el profesor*, donde ofrecemos las soluciones y algunas ideas para explotar las actividades y las tareas.

Recordemos que el enfoque por tareas “significa un conjunto de ideas y principios que fundamenta un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que se orientan hacia la realización, por parte del alumno, de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo” (García Santa-Cecilia 1995: 223). Según Martín Peris (2004), en la tarea, el estudiante se comunica desde su situación personal en la clase: él es quien actúa y lo hace en cooperación con otros alumnos.

Hemos elegido este enfoque porque creemos que llevar a cabo una tarea permite al estudiante experimentar y resolver problemáticas ligadas a la vida real, porque le ofrece la posibilidad de ser el actor de su aprendizaje, porque favorece una progresión en espiral, y porque el estudiante contextualiza los datos culturales a través de una situación concreta.

Por otra parte, a la hora de abordar cómo introducir el componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE, nos hemos fijado en los trabajos teóricos y prácticos de Denis y Matas Pla que definen la *cultura* como un elemento vivo, móvil, que depende del contexto y de lo que haga con ella el individuo, como un conjunto de perspectivas distintas que no se puede enseñar de manera estática. Para estos autores, enseñar la cultura significa presentarla de manera variada, múltiple y contextualizada:

Es necesario pasar de una competencia cultural a una competencia intercultural. Esto significa que una competencia descriptiva, explicativa - donde los conocimientos observables y no siempre objetivos llegan a un discurso sobre el otro- queda sustituida por una competencia de análisis, de reflexión que permite pensar en el diálogo con el otro (Denis y Matas Pla 2002: 25).

Siguiendo su enfoque pedagógico, el objetivo con estas dos tareas es que el estudiante descubra muestras culturales dentro de un contexto, adquiera estrategias, adapte los parámetros de interpretación en función de cada

situación y que el trabajo que se desarrolla en ellas le conduzca a una reflexión sobre las culturas.

2. Tarea 1. *Una comida con amigos*

Descripción

-**Área temática:** La Navidad

-**Estrategias de aprendizaje:**

- Reconocer expresiones enfáticas.
- Adquirir y simular expresiones para insistir y convencer.
- Reconocer y adquirir expresiones de incredulidad.
- Reconocer y simular hipótesis de difícil realización.
- Reconocer cómo pedir cosas en un registro formal y familiar.
- Adquirir y simular expresiones para quitar importancia y tranquilizar.
- Reconocer aumentativos y diminutivos.
- Reconocer expresiones coloquiales y palabras relacionadas con la Navidad.
- Interpretar y observar aspectos culturales relacionados con la Navidad en España.
- Describir cómo se celebra la Navidad en otras culturas.
- Contar experiencias personales sobre la Navidad en España y en otras culturas.

-**Tarea final:** Interpretar e imaginar situaciones de comunicación.

-**Fuentes:**

- Fragmento cinematográfico (*Las razones de mis amigos*, 2000).
- Textos relacionados con la Navidad en España.

-**Duración:** Cinco sesiones de una hora.

-**Niveles:** B1 y B2.

2.1 Contexto

Santiago, Marta y Carlos se reúnen una vez al mes para comer juntos. Son amigos desde los tiempos de la universidad, hace ya más de quince años. En una de esas comidas, Carlos les pide un **préstamo** de cuatro millones de pesetas a cada uno (aproximadamente unos 24.000 euros), porque su empresa de informática tiene problemas. Pasan los meses y Carlos no puede **devolverles** el dinero. Aunque Marta y Santiago deciden que no importa, el préstamo cambia sus vidas: el dinero destruye sus ideales de juventud y, lo más importante, su amistad.

2.2 Vamos a ver la situación

Si es posible, se puede ver la escena de la película en la que Santiago, Marta y Carlos están comiendo en un restaurante. Después de verla los alumnos pueden contestar a estas preguntas:

¿De qué temas hablan los tres amigos durante la escena? ¿Te sorprende algo?

2.3 Vamos a leer la situación

Ahora vamos a leer el guión de la escena. Elegid un personaje.

Santiago: Me han dado invitaciones para el concierto ese de **Nochevieja** a favor de los **pueblos indígenas**. ¿Os **apetece** ir?

Carlos: No sé. Le preguntaré a Ainoa, pero no creo, no nos gusta salir en Nochevieja, ¿quién toca?

Marta: Yo **paso**.

Santiago: ¿Por qué?

Marta: Porque eso es lo mismo que lo de **Chiapas**, que la gente dice que apoya a los indígenas y su derecho a la tierra y a la autogestión, pero si la **insurrección** se extendiera y **se abolieran** los viajes al extranjero, las casas de doscientos **metros cuadrados** para dos personas... ¿Qué? ¿Eh? Esa gente que va a los conciertos **daría muchas palmas**...

Santiago: ¡Coño Marta!, que estamos en Navidad...un poquito de confianza en el **género humano**.

Carlos: ¡Joder! tiene razón.

Santiago: Pues nada, a comerme las **uvas** en el pueblo con mi madre y “**La Obregón**”, como cada año. (Risas) ¡Menudo planazo!

Mujer que vende lotería: ¡Lotería pa' Navidad! Cómprame bonita, que llevo el **gordo**. Llévate este, que doy la suerte.

Marta: No gracias.

Mujer que vende lotería: ¡Anda! no seas así; pa' que eches buenos **reyes** pa' tus hijos.

Marta: Pues no tengo hijos. Gracias.

Mujer que vende lotería: ¿Y tú? ¡Anda hermoso!, ¡guapo! Llévate éste que doy la suerte.

Carlos: No.

Santiago: ¿A cuánto vale el **décimo**?

Mujer que vende lotería: A 3300. ¡Guapo!

Santiago: ¡Joder!

Mujer que vende lotería: Es que es de **Doña Manolita**, del que toca.

Santiago: Ya, ya... Doña Manolita.

Mujer que vende lotería: Que te lo digo yo.

Santiago: Pues muchas gracias. Venga, mil **pelas** para cada uno. **Apuntar** el número.

Carlos: ¿Sabes como le llaman a esto? **Impuestos** de los tontos...

Santiago: Una vez al año, tío, si toca son treinta millones; no está mal, yo me pedía un **año sabático**.

Marta: Pues yo **me despedía** y me iba a Frankfurt a hacer el doctorado.

Carlos: Pues yo me compraba un **osciloscopio** nuevo y os devolvía el préstamo. Lo siento pero no voy a tener el dinero en febrero. Ya os dije que teníamos problemas, y por lo menos hasta mayo...

Marta: No te preocupes, Carlos, a nosotros todavía no **nos hace falta** el dinero. Bueno, me refiero, a Guillermo y a mí.

Santiago: No, no, no, yo tampoco. ¡Vamos! y menos ahora que me va a tocar el **gordo**. ¿A qué sí, José? Venga, tráenos una botellita de **Cava**, que esto hay que celebrarlo. A mí me parece un número **potente**.

2.4 Vocabulario

Relaciona las siguientes palabras con su significado. Seguro que conoces muchas. Entre todos lo conseguimos.

1. **Nochevieja** A. Estado de México.
2. **Pueblos indígenas** B. Pesetas, dinero (registro coloquial)
3. **Apetecer** C. Seres humanos, humanidad.
4. **Pasar** (Yo paso) D. Grupos humanos que sobrevivieron la expansión planetaria de la civilización europea.
5. **Chiapas** E. Decir adiós; Dejar el trabajo porque uno quiere.
6. **Insurrección** F. Querer, desear.
7. **Abolirse** G. Fiesta para celebrar la última noche del año y la llegada de un nuevo año. Se celebra la noche del 31 de diciembre al 1 de enero.
8. **Metros cuadrados** H. Fruta con la que se hace vino.
9. **Dar palmas** I. Es una Administración de Loterías (tienda donde se vende lotería) de las más famosas de España debido a la gran cantidad de premios repartidos.
10. **Género humano** J. Un año en el que no trabajas.
11. **Uvas** K. Rebelión, conflicto político.
12. **“La Obregón”** L. Necesitar.
13. **El gordo** M. Tomar nota.
14. **Los Reyes** (echar los reyes) N. Con fuerza.
15. **Décimo** O. El mejor premio de la lotería en España.
16. **Doña Manolita** P. Apellido de la presentadora de Televisión del programa de las campanadas de Nochevieja.
17. **Pelas** Q. Unidad de medida, m2.
18. **Apuntar** R. Eliminar (registro formal).
19. **Impuestos** S. Vino espumoso elaborado principalmente en Cataluña.
20. **Año sabático** T. Un billete de lotería.
21. **Despedirse** U. Aplaudir.
22. **Osciloscopio** V. Cantidad de dinero que se paga al Estado de manera obligatoria para contribuir al gasto público.
23. **Hacer falta** W. No querer (registro coloquial).
24. **Cava** X. Fiesta que se celebra la noche del 5 de enero por la noche en la que tres Reyes magos que vienen de Oriente traen juguetes a los niños.
25. **Potente** Y. Instrumento de medición electrónico.

2.5 Expresiones enfáticas

Señala en el texto las expresiones coloquiales enfáticas que utilizan Carlos y Santiago después de oír los comentarios que hace Marta sobre el concierto a favor de los pueblos indígenas.

2.6 Expresiones para convencer e insistir

6a. Si lees con atención el texto verás que la mujer que vende lotería insiste para que los tres amigos la compren. Señala en el texto las expresiones que utiliza la mujer que vende lotería para convencer e insistir.

6b. Ahora invita a tu compañero/a a salir esta noche. Él/Ella te va a decir que no. Tienes que convencerlo/la...

2.7 Expresar incredulidad (“No me lo creo”)

7a. Santiago no cree que el décimo de lotería que ha comprado es el que va a tocar, como le ha dicho la señora que vende lotería, ¿cómo expresa Santiago que no se lo cree?

7b. ¿Conoces otra forma de expresar “no me lo creo”?

7c. Situación: Dile a tu compañero/a algo que sea difícil de creer o algo que sea mentira. Él/Ella te va a decir que no se lo cree.

2.8 Expresar hipótesis

8a. Termina estas frases con la información que encuentres en el texto.

1. Si a Santiago le tocara la lotería de Navidad...
2. Si a Marta le tocara la lotería de Navidad...
3. Si a Carlos le tocara la lotería de Navidad...

8b. Situación: Imagina que eres amigo/a de Carlos, Santiago y Marta. ¿Qué harías tú si te tocara el Gordo de Navidad?
Pues a mí, si me tocara el Gordo...

2.9 Expresiones para tranquilizar y quitar importancia

9a. Cuando Carlos les dice a sus amigos que no puede devolverles el préstamo, ¿cómo reaccionan sus amigos?

9b. ¿Conoces otras palabras para tranquilizar y quitar importancia?

9c. Situación: Tu compañero/a y tú decidieron ayer ir al cine hoy por la noche, pero ahora él/ella te dice que no puede ir. ¿Cómo reaccionas?

2.10 Pedir cosas

10a. ¿Cómo le pide Santiago a José, el camarero, la botella de Cava? ¿Se conocen? ¿Son amigos? ¿Se le pide de tú o de usted?

10b. Situación: Imagina la escena en una situación real. Si tú no conoces a José, el camarero, ¿cómo le pedirías la botella de Cava?

2.11 Formación de palabras

Los aumentativos (-azo, -aza)

a. En español tenemos una serie de **sufijos** (terminaciones) que sirven para exagerar o decir que algo es grande o contundente. Por ejemplo: **PLANAZO**. Al añadir el sufijo -azo estamos diciendo que el plan:

- Es grande.
- Es buenísimo.
- Llama la atención.

b. ¿Qué significan estas frases?

1. ¡Qué **cochazo** tiene María! / ¡Qué **carrazo** tiene María!
2. Angelina y Brad son unos **padrazos**.
3. El niño tienes unos **ojazos** azules preciosos.
4. ¡Menudo **cuerpazo** tiene Brad Pitt!
5. **Besazos**.
6. Raúl metió dos **golazos**.

c. Situación: Se pueden buscar algunas imágenes y mostrar a los alumnos. Ahora mira las siguientes fotos y haz comentarios con las expresiones enfáticas que has aprendido.

d. A veces la terminación -azo, -aza puede significar “golpe dado con...” y el sustantivo aparece con el verbo *dar*. Por ejemplo si leemos “Ronaldinho le dio un **balonazo** a Raúl”, significa que Ronaldinho le dio un **GOLPE CON EL BALÓN** a Raúl.

e. Explica estas frases

1. Me dio un **codazo** para que me callara.
2. Le dio un **manotazo**.
3. El **cabezazo** de Zidane fue impresionante.
4. Salió enfadado de la habitación y dio un **portazo**.

Los diminutivos (-ito, -ita)

a. Fíjate en la frase que dice Santiago

Santiago: No, no, no, yo tampoco. ¡Vamos! y menos ahora que me va a tocar el gordo. ¿A qué sí, José? Venga, tráenos una **botellita** de Cava, que esto hay que celebrarlo. A mí me parece un número potente.

¿Por qué dice “**botellita**” y no dice **botella**?

b. Las siguientes frases han sido sacadas del cómic de la humorista Maitena “Esos tremendos diminutivos”:

- Sólo es un **ratito**.
- Son sólo unos **billetitos**.
- ...Sí, es un **fibromita**.
- Te quería pedir un **favorcito**.
- Anda, un **besito**. ¿Qué te cuesta?
- ...Y es un poco **tontito**.

¿Para qué se utilizan los diminutivos?
¿Qué gesto suele acompañarles?

2.12 Elementos culturales sobre la Navidad en España

12a. Vuelve a leer el texto y señala donde se habla de:

- Los Reyes Magos (ficha 1).
- La lotería “Doña Manolita” (ficha 2).
- El cava (ficha 3).
- La Nochevieja (ficha 4).

12b. Tú y tu compañero/a van a elegir un texto de los que te presento a continuación. Después de leerlo tienen que contarle al resto de la clase de qué trata. Los compañeros tienen un texto de comprensión en la ficha así que los alumnos deben hablar *clarito*.

Ficha 1. Los Reyes Magos

Escucha la información de tu compañero y después di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. Según la tradición, la fiesta de los Reyes Magos se celebra la noche del 5 de enero al 6 de enero.
2. Los niños que han sido buenos reciben carbón dulce.

3. El ayudante de los reyes se llama *paje*.
4. La cabalgata de Reyes se celebra el día 6 de enero.
5. El animal asociado a los Reyes Magos es el elefante.
6. El día seis de enero es un día laborable.
7. El día seis de enero es costumbre comer el *roscón*.

Texto 1. Los Reyes Magos (texto adaptado de Internet)

Los Reyes Magos, también conocidos como los Magos de Oriente, son personajes procedentes de la cultura popular cristiana. En la actualidad la religiosidad popular les ha asignado en algunos países una función mágica: los niños están siendo vigilados en su comportamiento por ellos y, dependiendo del mismo, los Reyes Magos les traerán regalos una vez al año.

En España y en algunos países de Latinoamérica esta costumbre de hacer regalos a los niños (y por extensión a los mayores) se celebra la noche del día 5 de enero. Es normal que los niños escriban una carta dirigida a los reyes solicitando los regalos que desean así como asegurando su buen comportamiento durante el año, ya que, según la tradición, los niños que se portan mal reciben carbón dulce en vez de regalos. La mayoría de los servicios postales aceptan estas cartas. En fechas más recientes ha empezado también la práctica de escribir a través de e-mail, o incluso dirigirse directamente a su página web.

En la actualidad, siguiendo el modelo de la costumbre anglosajona de Santa Claus, es frecuente que los Reyes Magos aparezcan en tiendas de regalos y centros comerciales, donde los niños tienen la oportunidad de tomar una foto sentados en sus rodillas y entregarles la carta con sus peticiones directamente. La representación consta normalmente de un escenario con tronos y los símbolos característicos, como figuras o dibujos de camellos, la estrella, un buzón y adornos de aspecto oriental. En los tronos se sientan los reyes. En ocasiones se representan los tres reyes de la tradición, pero dependiendo de las circunstancias o el tamaño del escenario, puede incluirse únicamente uno. Además van acompañados de un paje, personaje característico que se encarga de conducir a los niños desde donde esperan con sus padres hasta los reyes y de recoger las cartas.

En algunos lugares, las autoridades organizan la llamada Cabalgata de Reyes el día 5 de enero, durante la cual los personajes suelen ir montados a caballo o en carrozas, vestidos con mantos y coronas. El día siguiente, el 6 de enero, es festivo nacional.

En España, la costumbre era poner los regalos en el balcón, sobre los zapatos que previamente se habían colocado allí. A veces se dejaban allí

mismo dulces para obsequiar a los dignos visitantes y comida para los camellos, que se supone era o es su medio de transporte.

El día 6 las familias toman de postre el típico roscón de reyes (que imita la corona de los reyes) y que esconde una pequeña sorpresa en su interior.

Ficha 2. La lotería “Doña Manolita”

Escucha la información de tu compañero y después di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. Doña Manolita es el nombre de una tienda donde se vende lotería.
2. Doña Manolita es muy popular por la gran cantidad de premios que ha repartido.
3. Doña Manolita ha salido en una película española.
4. Doña Manolita se ha convertido en un símbolo de Madrid.
5. La administración “Doña Manolita” se fundó en 1904.
6. La administración “Doña Manolita” debe su nombre a la hija de la propietaria.
7. La propietaria y fundadora de esta administración tenía un carácter fuerte.

Texto 2. Doña Manolita (texto adaptado de Madrid.vivelaciudad.es)

Si hablamos de lotería, y más concretamente de la lotería de Navidad, es imposible no hablar de Doña Manolita.

Doña Manolita es la administración de loterías número 67 de Madrid, y la más importante de España. Su fama no es sólo nacional, si no mundial, ya que ha repartido gran cantidad de premios.

Su popularidad es tal que ha pasado de ser una simple administración de loterías a un punto de referencia, y protagonista indiscutible de artículos y canciones famosas, pasando a formar parte de la historia viva de Madrid, un símbolo de la ciudad, como la Plaza Mayor o El Oso y el Madroño.

En 1904, a la edad de veinticinco años, Manolita, la propietaria que dio nombre a esta tienda de lotería, abrió su primera administración en la calle San Bernardo. En 1931 se trasladó al número treinta y uno de la Gran Vía de Madrid, donde sigue hoy en día. Sus comienzos no fueron nada fáciles, pero su belleza y carisma hicieron de los estudiantes sus primeros clientes. La cantidad de premios que repartía fueron corriendo de boca en boca, y la gente que también quería ganar, comenzó a ir a esta administración para comprar su lotería, comenzando así un camino que a día de hoy sigue avanzando.

Debemos tener en cuenta la hazaña de esta mujer, que parece que queda desvanecida por la fama de sus premios. En una época en la que las mujeres estaban relegadas a un segundo plano ella abrió un floreciente negocio, convirtiéndose así en una próspera empresaria.

Dicen que fue musa de artistas varios: escritores y pintores que le dedicaban sus obras, por su belleza y por su carisma.

Pues ya saben, si visitan Madrid, no se olviden de visitar la Gran Vía madrileña y comprar su billete de lotería en Doña Manolita, y vayan preparados, porque siempre suele haber cola, sobre todo en las fechas próximas a la Navidad y... ¿quién sabe? Puede que ella, les de suerte esta vez.

Ficha 3. El cava

Escucha la información de tu compañero y después di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. El 60% del cava se consume en Navidad.
2. El cava acompaña bien a cualquier tipo de comida.
3. El cava se clasifica según la cantidad de azúcar que contiene.
4. El cava *brut nature* contiene gran cantidad de azúcar.
5. Cuanto más frío está el cava más aroma y sabor tiene.
6. Reconocemos un buen cava cuando las burbujas suben hacia arriba y forman un anillo.
7. Un lugar muy importante en la producción de cava es la comarca del Penedés, en Cataluña.

Texto 3. Cavas para todo el año (adaptado de sabormediterraneo.com)

Solo en Navidades, los españoles nos bebemos el 60% de la producción nacional de cava. El brindis con cava es algo casi obligado. Sin embargo, el cava se puede tomar todo el año. Es un vino muy versátil, porque es el único que puede acompañar tanto un aperitivo como una carne, un pescado o un postre.

El cava es un vino espumoso. La selección de uvas es muy importante para obtener un cava de gran calidad. Los cavas se clasifican según el porcentaje de azúcar que lleven.

Clasificación de los cavas según porcentaje de azúcar

1. Brut Nature, sin adición de azúcar.

2. Extra Brut, hasta 6 gramos de azúcar por litro.
3. Brut, hasta 15 gramos de azúcar por litro.
4. Extra Seco, entre 12 y 20 gramos por litro.
5. Seco, entre 17 y 35 gramos por litro.
6. Semiseco, entre 33 y 50 gramos por litro.
7. Dulce, más de 50 gramos por litro.

Para diferenciarlo de otros espumosos el tapón del cava lleva impresa una estrella de cuatro puntas.

El cava hay que servirlo frío, pero no helado: entre cinco y siete grados centígrados. No es conveniente enfriar la botella en el congelador, porque pierde aroma y sabor. Lo mejor es refrescarlo unas cuatro horas antes en la nevera.

La mejor copa para beber cava es la de tipo 'flauta'. Esta copa es la más idónea porque con su forma limita la evasión de las burbujas y permite ver el anillo que forman las burbujas. Si las burbujas son muy pequeñas, forman un anillo y ascienden derechas hacia arriba, se encontrará, casi con toda seguridad, ante un gran cava.

El principal centro de producción se encuentra en la comarca catalana del Penedés, donde se concentra más del 95 por ciento de la producción española.

Ficha 4. La Nochevieja

Escucha la información de tu compañero y después di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. La tradición de las doce uvas es relativamente reciente, del siglo XX.
2. La tradición de las doce uvas empezó un año en que las uvas no fueron buenas.
3. Se dice que los que no se comen las 12 uvas, por cada campanada tendrán mala suerte durante ese año.
4. El lugar más conocido para recibir el año es la Puerta del Sol en Madrid.
5. Se puede brindar con sidra.
6. Se come una uva cada seis segundos.

Texto 4. La Nochevieja (texto adaptado de Internet)

La Nochevieja es la última noche del año, comprendiendo desde el 31 de diciembre hasta el 1 de enero (día de Año Nuevo).

Son innumerables las tradiciones y las supersticiones que se manifiestan por todo el mundo en relación a esta noche. La costumbre más extendida es brindar con cava o champán tras las 12 campanadas.

En España la tradición de Nochevieja más extendida es la de las doce uvas, que tuvo sus orígenes en Alicante, en 1909, año en el que unos viticultores alicantinos la iniciaron para dar salida a un excedente de cosecha. Consiste en comerse una uva cada campanada que da el reloj a las 12 de la noche el día 31 de diciembre. Se dice que quien no coma las 12 uvas antes de que terminen las campanadas tendrá un año de mala suerte.

Cada ciudad de España tiene un lugar particular para recibir el Año Nuevo. El más conocido e importante es la Puerta del Sol en Madrid. Allí se reúnen miles de personas frente a un reloj centenario. Después de las 12 campanadas, ya en el año nuevo, es muy común felicitar el año con todos los familiares de la cena y llamar a todos los que están fuera. Después se brinda con champán, cava o sidra.

Este evento se retransmite en directo por la televisión. Los españoles desde sus casas esperan el momento de la primera campanada para comer las doce uvas, 36 segundos antes de la medianoche. Se come una uva cada tres segundos, una por cada campanada.

12c. Contesta estas preguntas sobre la Nochevieja:

1. ¿Qué plan tienen Santiago, Marta y Carlos para Nochevieja?
2. ¿Cómo celebráis en tu país la Nochevieja?
3. ¿Has pasado alguna Nochevieja en España, o en otro país donde se habla español? Cuéntanos tu experiencia.
4. ¿Qué se dice al **brindar**? ¿Qué se dice en **el brindis** de Nochevieja?

12d. Contesta estas preguntas sobre los Reyes Magos:

1. ¿Qué le dice la señora que vende lotería a Marta?
2. ¿Hay alguna tradición parecida en tu país?

12e. Contesta estas preguntas sobre la lotería:

1. Cuando Santiago compra el décimo de lotería de Navidad, ¿qué hace con él?
2. ¿En tu país se juega a la lotería?
3. ¿Qué otro tipo de lotería has visto en España?

Correcciones y pistas para el profesor

1. Debemos asegurarnos de que nuestros estudiantes han entendido bien el contexto. Por ejemplo, preguntar si conocen la palabra *préstamo* y el verbo *devolver*. También podemos hacer una serie de preguntas para asegurar la comprensión. Por ejemplo: ¿Con qué frecuencia comen juntos estos tres amigos? ¿Desde cuándo son amigos? ¿Cuándo Carlos les ha pedido el préstamo? ¿Para qué quiere Carlos el dinero de sus amigos?

2a. Siempre que sea posible, recomendamos ver dos veces la escena.

2b. Temas: Hablan de la fiesta de Nochevieja, la Navidad, la lotería (qué harían con el dinero si les tocara la lotería) y del préstamo (Carlos no puede todavía devolverles el préstamo).

2c. Algunos alumnos han comentado que les sorprende que Marta esté fumando en el restaurante.

3. El profesor puede pedir voluntarios para leer en voz alta el texto y corregir posibles errores de pronunciación y entonación.

4. 1:G; 2:D; 3:F; 4:W; 5:A; 6:K; 7:R; 8:Q; 9:U; 10:C; 11:H; 12:P; 13:O; 14:X; 15:T; 16:I; 17:B; 18:M; 19:V; 20:J; 21:E; 22:Y; 23:L; 24:S; 25:N.

Habría que explicar un poco más dos elementos culturales como **Doña Manolita**, que debemos insistir que es el nombre de una tienda de lotería de Madrid, y **“la Obregón”**, que se refiere a la manera popular de llamar a Ana García Obregón, una actriz y presentadora española, famosa porque aparece con mucha frecuencia en los programas del corazón (programas en los que se habla de la vida privada de personajes famosos). Ha sido en varias ocasiones la presentadora del programa de televisión de las doce uvas durante la Nochevieja.

5. Santiago dice: ¡“**Coño** Marta”! y Carlos dice: ¡**Joder!** tiene razón.

Estas expresiones enfáticas, que también llamamos “tacos”, son muy comunes **en el lenguaje coloquial** de los españoles. El profesor puede preguntar si conocen otras que hayan escuchado en la calle. Es importante señalar que estas frases siempre tienen un contexto y una situación coloquial muy informal. El profesor puede enseñar otras parecidas, pero menos fuertes, como ¡Jolín! ¡Jobar! ¡Jo!

6a. ¡**Anda!** no seas así. ¡**Anda hermoso!**, ¡**guapo!**

El profesor puede comentar si conocen otras expresiones como ¡Venga! ¡Por favor! o ¡Anímate! Estas expresiones en España suelen aparecer con palabras cariñosas como ¡Guapo/a! ¡Bonito/a!, etc...

6b. La situación que hemos elegido para que practiquen está relacionada con la edad y la situación de los estudiantes que tenemos normalmente en nuestro centro. Si tuviéramos otro tipo de alumnos el profesor puede plantear otra serie de situaciones (salir a cenar, ir al cine, etc.).

7a. Ya, ya.

7b. Otras formas de expresar “no me lo creo”: ¡Venga ya! ¡Anda ya! Sí, sí. ¡Imposible! ¡Eso es mentira!

8a. Si a Santiago le tocara la lotería de Navidad, **se pedía un año sabático**.

Si a Marta le tocara la lotería de Navidad, **se despedía y se iba a Frankfurt a hacer el doctorado**.

Si a Carlos le tocara la lotería de Navidad, **se compraba un osciloscopio y les devolvía el préstamo**.

El profesor puede ofrecer la siguiente explicación gramatical: En español, las oraciones condicionales de difícil realización se forman según el siguiente esquema: **Si + imperfecto de subjuntivo, condicional simple o imperfecto de indicativo**. Por ejemplo, podemos decir “Si me tocara/tocase la lotería, **haría/hacía** un viaje por todo el mundo”.

Es interesante mostrar a los estudiantes de español que en el lenguaje hablado suele ser frecuente utilizar el imperfecto de indicativo. Por ejemplo, “Si me tocara la lotería, **hacía** un viaje por todo el mundo”.

9a. Marta dice: “No te preocupes, Carlos, a nosotros todavía no nos hace falta el dinero”. Santiago cambia de tema.

9b. Podemos decir “no pasa nada”, “otra vez será”, “en otras ocasión”, “la próxima vez”, “tranquilo/a”.

10a. Santiago dice: “Venga, tráenos una botellita de **cava**”. Utiliza la forma *tú*, con el imperativo porque se conocen. Parece que Santiago y sus amigos tienen la costumbre de ir siempre a comer al mismo restaurante y por eso se tutean. En España es frecuente el tuteo en este tipo de situaciones.

10b. Por favor, ¿podría traernos una botella de cava? / ¿Puede traernos una botella de cava? ¿Nos trae otra botella de cava? Por favor.

11.1a. Esta terminación a veces también se puede utilizar para expresar ironía. En el fragmento cinematográfico hay un sentido irónico. El plan que tiene Santiago para la Nochevieja no es bueno, ni grande, es todo lo contrario, aburrido, lo que hace todo los años... El aumentativo, en este caso, se utiliza para expresar ironía.

11.1b.

1. Tiene un coche muy grande o muy bueno.
2. Son muy buenos padres.
3. Tiene los ojos grandes y bonitos.
4. Tiene un cuerpo que llama la atención.
5. Grandes besos (esta expresión puede aparecer como despedida en una carta a un amigo/a).
6. Los goles de Raúl eran bonitos y espectaculares.

11.1c. El profesor puede mostrar o proyectar en una pantalla imágenes de unos ojos grandes, una casa grande, un coche grande, un chico o una chica con un cuerpo que llame la atención, etc.

Los alumnos harán exclamaciones utilizando las expresiones que han aprendido. Por ejemplo: ¡Qué cochazo! ¡Qué cuerpazo!

11.1d. En este caso es importante que los estudiantes conozcan que la terminación del sufijo *-azo/ -aza* puede tener otro significado.

Existe en *Youtube* un video muy popular entre los amantes del fútbol sobre el cabezazo que el futbolista Zidane le dio al futbolista Materazzi. El profesor puede utilizarlo y preguntar a los alumnos cómo llamarían a lo que acaban de ver.

11.1e.

1. Golpe con el codo.
2. Golpe con la mano.
3. Golpe con la cabeza.
4. Golpe con la puerta.

11.2a. Los estudiantes de este nivel suelen conocer los sufijos diminutivos con el valor notional, es decir para hacer referencia a cosas pequeñas. Muchos estudiantes creen que Santiago pide una botella pequeña. Sin embargo, es hora de que conozcan sus valores expresivos, como es el caso del uso de “botellita” en el fragmento.

11.2b. Todos los sufijos diminutivos que aparecen en la tira cómica de la humorista gráfica Maitena tienen un **valor expresivo**. Hay cuatro frases en las que se pide algo, por ejemplo, “Es sólo **un ratito**”, “Son sólo **unos billetitos**”, “te quería pedir **un favorcito**”, Anda, **un besito**, que te cuesta”. Es muy habitual encontrar el diminutivo en las peticiones para dar expresividad y quitar de este modo importancia a lo pedido. También, en el caso de “Es un poco **tontito**”, hay un valor expresivo e irónico. En el caso de “Es un **fibromita**”, el médico lo utiliza para quitar importancia a la enfermedad. El gesto que suele acompañar con la mano a esta frase tiene el valor cuantificador igual que el de “un poco”.

12.b. Los textos que aparecen en la actividad no se deben repartir a todos los estudiantes, sólo aquellos que el profesor elija o quieran participar. Aquí presentamos cuatro textos con cuatro temas diferentes. El profesor puede elegir más temas relacionados con la Navidad (por ejemplo, cómo pasan la fiesta de Nochebuena, o buscar información sobre la Navidad en otros países latinoamericanos). Los estudiantes pueden completar la información buscando en Internet otros textos o mostrando fotos. Los estudiantes que decidan hacer las exposiciones sólo recibirán el texto. Todos los demás reciben las fichas con las afirmaciones. Los estudiantes tendrán que escuchar lo que cuentan sus compañeros y decidir si la información es verdadera o falsa.

Otra variante de la actividad es que el profesor no les de los textos ni las fichas, sólo los temas. Los propios alumnos buscarán la información de cada uno y ellos mismos elaborarán las fichas de verdadero o falso para sus compañeros.

12. c

12.1. Santiago quiere ir a un concierto, pero, como sus amigos no quieren ir, tendrá que ir al pueblo con su madre y comerse las uvas con el programa de la televisión.

A Carlos y Ainoa no les gusta salir en Nochevieja. Lo que quiere decir que se quedarán en casa.

Marta no quiere ir al concierto de Nochevieja.

2. Esta pregunta sólo se puede hacer si los estudiantes proceden de culturas diferentes.

4. Existen varias fórmulas pero las más utilizadas son: “Chin, chin”, “Salud”, “Por nosotros”... En Nochevieja se dice “Feliz Año Nuevo”.

12.2. La señora que vende lotería le dice a Marta: ¡Anda! no seas así; pa' que eches buenos reyes pa' tus hijos.

Podemos explicar la expresión ¿Qué te van a echar los Reyes? ¿Qué te han echado los Reyes? El uso de *echar* con el significado de “regalar”.

12.3. Santiago reparte el décimo entre sus amigos. Esta costumbre suele ser normal en España durante la Navidad.

En España se juega mucho. No sólo tenemos la Lotería Nacional, también es muy popular el Cupón de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) que se puede comprar todos los días, la LOTERÍA PRIMITIVA, y la BONOLOTO (se trata de elegir 6 números entre 50). Los seguidores del fútbol también tienen su propia lotería que se llama QUINIELA.

3. Tarea 2. *Un país de Garcías y González*

Descripción

-**Área temática:** Nombres y apellidos en España.

-**Estrategias de aprendizaje:**

- Diferenciar entre un nombre y un apellido.
- Conocer los nombres y apellidos más comunes en España.
- Adquirir conocimientos sobre la formación de nombres y apellidos en España.
- Reconocer los nombres y apellidos españoles.
- Descubrir e investigar curiosidades sobre los nombres y apellidos en España.
- Reconocer un apodo o mote y un nombre en diminutivo.
- Reconocer formas populares de llamar a los demás.
- Descubrir y observar el funcionamiento de los nombres propios y apellidos en un fragmento literario y en un fragmento cinematográfico.
- Expresar conocimientos y contar experiencias sobre los nombres en la lengua y cultura del estudiante de ELE.

-**Tarea final:** Hacer una presentación para explicar el origen de nuestro nombre y apellido, y contar cómo funciona el sistema de nombres en la lengua y cultura del estudiante de ELE.

-**Fuentes:**

- Texto periodístico.
- Texto literario.
- Fragmento cinematográfico.

-**Duración:** Aproximadamente 4 sesiones de una hora.

-**Nivel:** B2.

3.1 Contesta a estas preguntas

- ¿Sabes qué significa tu nombre?
- ¿Sabes qué significa tu apellido?
- ¿Te gusta tu nombre?
- ¿Por qué te pusieron ese nombre?
- ¿Sabes si hay en español un nombre parecido al tuyo?
- ¿Hay algún nombre español que te llame la atención?
- ¿Qué nombres de españoles conoces?
- ¿Cuántos apellidos tienes?
- ¿Cuántos apellidos tienen los españoles? ¿Y los latinos?

3.2 En grupos. Leed este texto sobre los nombres y apellidos en España

Con la información completad este cuadro. Cada grupo completa solo una parte:

1. Nombre de mujer más común en España.
2. Nombre de hombre más común en España.
3. Apellidos más comunes en España.
4. Nombres de mujer más comunes en todo el siglo en España (modas por décadas).
5. Nombres de hombre más comunes en todo el siglo en España (modas por décadas).

Un país de Garcías y González (por Charo Nogueira, El País, 15/11/2006)

María, con o sin Carmen, para ellas. Antonio y José, solo o en compañía de otro, para ellos. Son los nombres que más abundan en la población de España. Hasta el punto de que de los casi **22 millones de mujeres**, cerca de seis millones y medio tienen por nombre **María**, casi siempre María y algo más. Entre los **22.5 millones de hombres**, ocurre lo mismo con **José**, con tres millones de usuarios. Y de apellido, sobre todo **García**: lo lleva en primer lugar en torno a un millón y medio de personas. Para otras tantas es el segundo. O sea, que consta en el carné de siete de cada 100 residentes en España.

Y tras García, **González, Fernández y Rodríguez** (cada uno de ellos lo llevan de primero casi 900.000 personas). Si se les suman los siguientes de la lista -López, Martínez, Sánchez, Pérez, Martín, Gómez y Jiménez- resulta que uno de cada cinco habitantes lleva de primer apellido uno de estos once. Este grupo copa también los primeros lugares en las provincias con lengua autóctona (Garmendia, el primer apellido vasco en Guipúzcoa y aparece en el puesto número 12, por ejemplo). La tónica se rompe en Ceuta y Melilla, donde el más abundante es Mohamed, que coincide además con el nombre masculino más habitual.

Así se desprende de la información que difundió ayer, por primera vez, el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la frecuencia de los apellidos en España y, también, sobre los nombres más habituales impuestos en el último siglo. En este capítulo se aprecian las modas por décadas. En las mujeres nacidas desde comienzos del siglo XX hasta el final de los años 30, los nombres más frecuentes son María (campeón absoluto) y Carmen. Entre las nacidas en los años 40 triunfa la unión de ambos, que se mantiene cuatro

décadas: María del Carmen es el nombre más frecuente de las nacidas desde esa década hasta finales de los años 70. Su hegemonía se rompe en los ochenta, por culpa de Laura, el bautismo favorito para las niñas seguido de Cristina. Ya en los noventa, María recobra su predominio, que mantiene ya entrado el siglo XXI. Ahora le siguen como más frecuentes Lucía, Paula o Andrea.

Con los hombres ha sucedido algo similar. José fue el nombre más habitual hasta la posguerra, siempre seguido por Antonio. En los años cincuenta y sesenta Antonio fue el preferido, combinado primero por José, y luego por Manuel. En los setenta, David se convierte en líder absoluto hasta comienzos del siglo XXI. A partir de 2000, Alejandro se convierte en el bautismo más frecuente, seguido por Daniel, Pablo o Adrián.

La estadística global también incluye los nombres de los extranjeros residentes. Los nombres más frecuentes entre los ecuatorianos son Juan Carlos y María Fernanda. Los marroquíes presentan un elevado índice de coincidencia: el 14% de los hombres se llaman Mohamed, y el 8,8% de las mujeres Fátima.

3.3 Investiga y descubre a través de Internet o preguntando a españoles

- ¿Por qué tienen los españoles dos apellidos?
- ¿Qué apellido tienen las mujeres casadas?
- ¿A los nombres de pila se les puede añadir un sufijo diminutivo?
- ¿Cómo se llama a una familia o a un matrimonio?
- ¿Qué es “el Santo”?
- ¿Qué es un apodo o mote?
- ¿Qué es un seudónimo?
- ¿Hay nombres vascos, gallegos o catalanes? ¿Sí? Da un ejemplo.
- “Charo” es un nombre acortado de Rosario. ¿De dónde proceden Nacho, Paco, Pepe, Chema, Quique, Lola, Chus y Lupe?
- Como sabes hay muchos apellidos que terminan en *-ez* ¿Qué significa esta terminación? ¿Hay en tu lengua algún tipo de terminación o prefijo parecido?
- Un caso práctico. Si Pedro Martín García tiene una hija (María) con Patricia Gómez Rodríguez. ¿Cuáles serán los apellidos de su hija María?

3.4 *Manolito Gafotas* (de Elvira Lindo, Madrid, Alfaguara).

¿Conoces a Manolito Gafotas? ¿Nooo?

Aquí tienes un texto que habla de él, de su familia y de sus amigos. Después de leerlo contesta las preguntas.

Me llamo Manolito García Moreno, pero si tú entras a mi barrio y le preguntas al primer tío que pase:

–Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno?

El tío una de dos, o se encoge de hombros o te suelta:

–Oiga, y a mí qué me cuenta.

Porque por Manolito García Moreno no me conoce ni el Orejones López, que es mi mejor amigo, aunque algunas veces sea un cochino y otras, un cochino traidor, así, todo junto y con todas sus letras, pero es mi mejor amigo y mola un pegote.

En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho [...] hay de todo. Hay una cárcel, autobuses, niños, presos, madres, drogadictos y panaderías [...] Aquí todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que tenía cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden.

Me pusieron Manolito por el camión de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por si no lo sabe Steven Spielberg, el primer dinosaurio velociraptor se llamaba Manolo, y así hasta nuestros días. Hasta el último Manolito García, que soy yo, el último mono. Así es como me llama mi madre en algunos momentos cruciales, y no me llama así porque sea una investigadora de los orígenes de la humanidad. Me llama así cuando está a punto de soltarme una galleta o colleja. A mí me fastidia que me llame el último mono, y a ella le fastidia que en el barrio me llamen el Gafotas. Está visto que nos fastidian cosas distintas, aunque seamos de la misma familia [...]

Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote. Hace tres años se vino del pueblo y mi madre cerró la terraza con aluminio visto y puso un sofá con cama para que durmiéramos mi abuelo y yo. Todas las noches le sacó la cama. Es un rollo mortal sacarle la cama, pero me aguanto muy contento porque luego siempre me da veinticinco pesetas* en una moneda para mi cerdo –no es un cerdo de verdad, es una hucha– y me estoy haciendo inmensamente rico [...]

El Imbécil es mi hermanito pequeño, el único que tengo. A mi madre no le

* Antigua moneda española hasta la llegada del euro.

gusta que le llame el Imbécil: no hay ningún mote que a ella le haga gracia. Que conste que yo se lo empecé a llamar sin darme cuenta. No fue de esas veces que te pones a pensar con los puños sujetando la cabeza porque te va a estallar [...]

[...] mi sita, Asunción, además de maestra es futuróloga porque ve el futuro de todos sus alumnos. No le hace falta ni bola de cristal ni cartas: te hinca los ojos en la cabeza y te ve dentro de muchos años como uno de los delincuentes más buscados de la historia o ganando un premio Nobel detrás de otro. Ella no tiene término medio.

Los personajes

Señala todos los personajes que rodean a Manolito y di qué relación tienen con él (familia, amigos, colegio, etc.).

Los nombres y apellidos

1. ¿De qué nombre procede Manolito?
2. ¿Cuántos apellidos tiene Manolito?
3. ¿Cómo se llama su padre? ¿Cuál es el primer apellido de su padre?
4. ¿Sabemos cómo se llama su madre? ¿Cuál es su apellido?
5. ¿Cuántos personajes crees que tienen mote o apodo?
6. ¿Por qué se llama Manolito?
7. Señala los verbos que se relacionan con la palabra *nombre*. Por ejemplo, *llamarse* (Me llamo Manolito).

3.5 ¿Conoces la película Volver? ¿Sabes quién es el director? ¿Conoces a la protagonista? ¿Has visto alguna película de este director español?

5.1 Siempre que sea posible se pasará la primera escena de la película. Después de verla los alumnos contestan estas preguntas:

1. ¿Cómo se llaman los cinco personajes femeninos que aparecen en esta escena?
2. ¿Los habías oído antes?
3. ¿Qué tipo de nombres son?
4. ¿Qué relación hay entre ellas?
5. ¿Cuántos años crees que tiene cada una?
6. ¿Dónde están?
7. ¿Viven en ese lugar o en otro?

5.2 ¿Quién dice estas frases?

5.3 ¿Cómo se llaman entre ellas? ¿Has oído antes el artículo *la* o *el* delante del nombre propio de persona?

5.4 Fíjate ahora en estas palabras. ¿Te suenan? ¿De qué palabras crees que proceden?

-Terrenico:

-Igualicos:

-Cuidaíco:

3.6 Tarea final

Escribe un texto en el que cuentes qué ocurre con los nombres en tu país. En él deberás hablar de:

1. Tu nombre. Por ejemplo puedes comentar si es moderno, antiguo o normal.
2. ¿Por qué te pusieron tus padres ese nombre? ¿Te gusta tu nombre?
3. ¿Tu nombre es común en tu país? ¿Cuáles son los nombres y apellidos más comunes en tu país?
4. ¿Existen los moteos en tu país? Si los hay, ¿puedes decir cómo se forman?
5. ¿Existen los diminutivos o formas expresivas y coloquiales para llamar a la gente?
6. ¿Es diferente la forma de llamar a la gente en los pueblos y en las ciudades?
7. Una vez hayas escrito el texto haz un pequeño esquema y cuéntaselo al resto de tus compañeros.

Correcciones y pistas para el profesor

2. 1. María y Carmen, 2. José y Antonio, 3. García, González, Fernández. Rodríguez, López, Martínez, Sánchez, Pérez, Martín, Gómez y Jiménez. 4. Modas por décadas. De 1900 a 1940: María y Carmen, de 1940 a 1980: María del Carmen, en 1980: Laura y Cristina, en 1990: María, y en 2000: Lucía, Paula y Andrea. 5. Modas por décadas. Desde 1900 hasta 1950: José y Antonio, de 1950 a 1970: Antonio, José Antonio, Manuel Antonio, de 1970 a 2000: David, y en 2000: Alejandro, Pablo y Adrián.

3. Para contestar a estas preguntas los alumnos pueden hacerlo a través de Internet, o preguntado directamente a algunos nativos. También se les puede entregar el siguiente texto de Bueso y Vázquez (1999), donde encontrarán toda la información:

En todas las lenguas hay nombres y apellidos. En español existen unos 10.000 nombres de los que el 57 % son religiosos y más del 80% de la población los usa. Muchas y diferentes culturas y pueblos han influido en la Historia de España. Hay nombres de origen romano, visigodo, germano, galo, judío; nombres de la época medieval y árabe. Desde 1977, los españoles pueden tener nombres en todas las lenguas de España, como Jordi (catalán), Maitena (vasco) y Xurxo (gallego). También hay nombres “guanches” como Ñañatigot. El nombre más común en España para mujeres es María y para hombres es más dudoso: está entre José y Antonio. El apellido nace mucho después del nombre, en el siglo X, en

Venecia, por necesidades económicas. En el siglo XIV es ya hereditario; pero, ¿por qué los españoles tenemos dos apellidos?

Usamos el apellido del padre y de la madre porque en el siglo XVI, para acceder a algunos trabajos o incluso matricularse en la Universidad, había que justificar por los apellidos que la sangre era 100% cristiana y que no había en tu familia antepasados musulmanes o judíos. El origen es muy variado. Hay apellidos de origen gallego, catalán o vasco, por ejemplo, Echegoyen, que significa “casa de arriba”. Aunque la variedad de apellidos en España es grande, unos pocos se reparten entre una alta proporción de la población española. El más común, García, lo llevan más o menos 1.380.000 españoles. El resto de los más comunes acaban en -ez, como Fernández o González; -ez es un prefijo de origen prerromano que significa “hijo de”, es decir, Álvarez significa “hijo de Álvaro”, Fernández, “hijo de Fernando”, o González “hijo de Gonzalo”. También hay apellidos con significados especiales. Nombres de lugares, como Ribera, Del Río, Barrio; gentilicios, como Catalán o Gallego; nombres de profesiones, como Alcalde o Herrero; características físicas, como Rubio o Moreno.

En España, la mujer, esté soltera, casada, divorciada o viuda, conserva sus apellidos en toda su vida social y burocrática. Sólo las mujeres “conservadoras” utilizan el apellido del marido detrás del suyo uniéndolo con la preposición “de”. Por ejemplo: Marta Gómez de Fernández (esposa del Sr. Fernández). Cuando hablamos de un matrimonio, se suele utilizar el apellido del marido. Pero en la actualidad cada vez se utiliza más el primer apellido del marido y el primero de la mujer: Los Serrano. Los Serrano Martínez. La Familia Serrano Martínez

En el calendario religioso cada día está dedicado a un santo. En España celebramos el cumpleaños y a veces también el santo. Por ejemplo, el 12 de octubre es el día de la Virgen del Pilar y todas las mujeres que se llaman Pilar celebran su santo ese día.

Usar las abreviaturas (hipocorísticos) en los nombres es muy normal por comodidad y afectividad. Estos son los más comunes.

José María: Chema; Guadalupe: Lupe; José: Pepe; María Jesús: Chus; Francisco: Paco; Enrique: Quique; Concepción: Concha; Rosario: Charo; Ignacio: Nacho.

Los diminutivos, son formas de llamar a la gente para expresar afectividad o ironía.

Manolo: Manolito; Teresa: Teresita; Pablo: Pablito; Charo: Charito; Carlos: Carlitos; Chema: Chemita; Pilar: Piluca, Pilarica; Otros: Yoli, Pepi, Pili, Lolo, Lalo...

Motes y apodos: Formas populares de llamar a las personas o familias (el/la + nombre) (los/las + nombre): Los alemanes (familia, porque son rubios o porque el padre o la madre es alemana o porque emigraron a Alemania).

Hay muchos personajes históricos, reyes, reinas y famosos que tienen motes. Por ejemplo: Juana, la Loca; Felipe, el Hermoso; Carlos II, el hechizado; Alfonso X, el Sabio.

Seudónimos: Nombre que se ponen algunos escritores para ocultar su identidad. Por ejemplo: Clarín (Leopoldo Alas).

[Texto adaptado de Isabel Bueso y Ruth Vázquez (1999). “Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas”. *Carabela* 45. SGEL].

4.1 Manolito, su mejor amigo (El Orejones López), su padre (Manolo), su madre, su hermano (El Imbécil), su abuelo, y su maestra (Asunción. “Sita” significa señorita o maestra).

4.2

1. Procede de Manolo. Manolito es el diminutivo.
2. García Moreno.
3. Manolo García.

4. No lo sabemos, sólo sabemos que se apellida Moreno.
5. **El Orejones López** (su mejor amigo), porque tiene las orejas grandes (orejones).
El Imbécil (su hermano pequeño). La palabra *imbécil* también es un insulto, y significa “idiota” o “tonto”. Se supone que Manolito le ha puesto este mote porque tiene celos de él.
El Gafotas es el mote de Manolito. Le llaman así porque lleva gafas.
6. Porque así se llaman su padre y su abuelo. En algunas familias existe la tradición de llamar a los hijos con el nombre de sus padres.
7. Llamarse; Conocer a alguien por... (me conocen por Manolito); Poner un nombre (me pusieron Manolito por...).

5.1 Raimunda, Sole, Paula (hija), Paula (tía) y Agustina (vecina).

Raimunda y Agustina son nombres antiguos. Sole es el nombre acortado de Soledad. Raimunda y Sole son hermanas. Paula es la hija de Raimunda. Paula es la tía de Sole y Raimunda. Agustina es la vecina de la tía Paula. Agustina y la tía Paula viven en el pueblo. Raimunda, Sole y Paula viven en Madrid.

5.2 Fragmento:

Agustina: ¿Esta es la Paula?

Paula (hija): Mamá, ¿es verdad que la Agustina viene a arreglar su propia tumba?

Raimunda: Sí, aquí es costumbre. Se compran primero su terrenico y lo cuidan en vida como si fuera un chalé.

Paula (hija): ¡Lo flipo, tía! (*Flipar* es un verbo muy coloquial en el lenguaje de los jóvenes y significa “alucinar”)

Tía Paula: La Agustina me trae el pan; vuestra madre me hace la comida.

Raimunda: ¿Quiénes van a ser? La Sole y mi Paula.

Sole: ¿Vamos donde la Agustina?

Raimunda: ¡Mira, los barquillos! Igualicos que los de mamá. Coged.

Tía Paula: ¡Qué cara de sota tiene la Sole!

Tía Paula: ¡Que tengáis cuidaico!

5.3. Usan el artículo *la* delante del nombre propio de persona. Este uso del artículo es frecuente en el lenguaje popular, coloquial y oral. Aunque la gramática lo considera un uso vulgar, es muy frecuente.

5.4 El diminutivo *-ico/ -ica* es frecuente en España en las Comunidades Autónomas de Aragón, Castilla la Mancha y Murcia. “Terrenico” (terreno); “Igualicos” (iguales) y “Cuidaico” (cuidado).

6. Aquí os presento un ejemplo, sin correcciones, de la tarea final de una estudiante de Noruega.

Nombres en Noruega (por Unni M.)

Mi nombre es Unni que significa “nueva y encantadora”. Me gusta mucho mi nombre, porque no mucha gente lo tiene. Ni es muy antiguo, ni es muy moderno. No sé porque mis padres lo me ponían, sería que los dos lo se gusta. Nombres populares cambian muchos, y los que son muy comunes en Noruega 2007 son Mathias, Jonas, Alexander y Markus para los chicos, y Sara, Thea, Emma, Julia para las chicas.

Está una tendencia de nombres cortos de chicas que terminan con -a. Una otra tendencia es para los chicos con nombres de Biblia. Mathias y Sara son nombres muy, muy antiguos y eran muy populares hace 100 años. Por el contrario, durante muchos años ningunas personas se llaman Mathias o Sara, pues hoy son los más populares. Existen muchos apellidos con el terminación -SEN como en España -EZ. Por ejemplo, Hansen es hijo de Han. Existen motes en Noruega también, pues normalmente en el campo y pueblos

pequeños. Mi esposo es de una isla pequeña, y allí hay muchos motes. Se forman como en España, con motes del cuerpo, pero más de tu trabajo o donde vives. Por ejemplo: Kjell i Snyen, Anna i Bakkåkern, Olav på Holman... Es su nombre y donde vives, por ejemplo en una curva, un islote, una cuesta, etc. Por eso no pueden usar el apellido, sólo su nombre.

No creo que los jóvenes forman motes nuevos, y quizás esa tradición no existiría durante unos años. En la historia noruega, durante el tiempo de los vikingos, había muchísimos motes.

Nos conocen los vikingos por sus motes porque usaban los mismos nombres. Por ejemplo, Harald Blåtann (Harald diente azul), Harald Hårfagre (Harald pelo largo), Eirik Raude (Eirik con pelo rojo), Eirik Blodøks (Eirik con hacha de sangre).

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. 2001. *L'éducation interculturelle*. París: PUF.
- Agar, M. H. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company.
- Álvarez, D. I. 1993. *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa.
- Byram, M., M. Flemming (eds.). 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coca Hernando, C. y P. Torres García 2003. "Canciones para la clase de cultura. Una propuesta didáctica". *Frecuencia-L* 22: 24-28.
- Denis, M., M. Matas Pla. 1999. "Para una didáctica del componente cultural en clase de ELE", en *Actas del X Congreso Internacional de Expolingua: Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.
- Denis, M., M. Matas Pla. 2002. *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: Deboeck/ Duculot.
- Fermoso, P. (ed.). 1992. *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Fernández, S. 2001. *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Geertz, C. 1998. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hita, G. 2001. *Recorrido Cultural por España. Uso de Internet en le aula*. Madrid: Edelsa.
- Hofstede, G. 1984. *Culture's Consequences*. London: Sage.
- Juliano, D. 1993. *Educación intercultural*. Madrid: Eudema.
- Martín Peris, E. 2004. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". *RedELE* N° 0, [documento en línea: www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml].

Miquel, L., N. Sans. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable* 9: 15-21.

Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Richards, J. C., C. Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soler-Espiauba, D. 2006. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

VV.AA. 1999. "Lengua y Cultura en el aula de español como lengua extranjera". *Carabela* 45: 137-144.

VV.AA. 1998. *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

VV.AA. 2002. "El enfoque por tareas en la clase de Cultura. Cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad". *Interculturalidad. Cuadernos de didáctica ELE* 4: 37-63.

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

Programa del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)

Plenarias

1. Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra)
El enfoque cooperativo en la enseñanza de ELE
2. Beatriz Granda (CEPE-UNAM)
Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en español como L2/LE
3. Kara Moranski (Temple University)
Una aplicación de la marcidez a la fonética española: Unas implicaciones pedagógicas

Talleres

1. Pedro Navarro (EDELISA)
Cultura con ñe: El desarrollo del perfil intercultural de nuestros estudiantes
2. Rosa Esther Delgadillo (CEPE-UNAM)
¿Qué materiales didácticos elegir y cuándo?
3. Sandra Cruz (CEPE-UNAM)
La lectura, pasaje directo a la cultura
4. Enrique Pato y Luisa Molinié (Université de Montréal)
Dificultades en la pronunciación de ELE en estudiantes francófonos y métodos de corrección
5. Blas Martínez (SGEL)
Enseñanza de ELE para adolescentes: Principios y estrategias didácticas
6. Carlos Soler (Instituto Cervantes, Calgary)
Creación y análisis de materiales didácticos para la enseñanza del español: Norma, usos y variación lingüística

7. Susana López (Grupo SM)
Enseñanza de español a adolescentes

8. Catherine Huneault (Université de Montréal)
Las estrategias de motivación en la clase de ELE

9. Lina Cofresí (North Carolina Central University)
¡A su salud! Curso híbrido de principiantes para profesionales médicos

10. Agustín Garmendia (Difusión)
“-Esto a mí me va muy bien. -Ya, pero ¿y a tus alumnos?”. Ámbitos relacionados: La enseñanza de la gramática en las clases de ELE y nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE

11. Susana López (Grupo-SM)
La enseñanza de ELE en primaria

12. Paulina Mogollón Espinosa (Université de Montréal)
La cultura hispanoamericana imaginada por los estudiantes de ELE

13. María Eugenia Santana (Anaya)
Los cómics como recurso didáctico en la clase de ELE

14. Elena F. Pitkowski (Université de Montréal)
Los nuevos medios disponibles en Internet para la enseñanza de ELE: Los Corpus

15. Javier Vásquez (Université de Montréal)
El uso de corpus en el aula de ELE y como herramienta para la creación de materiales didácticos

16. Pilar Alderete-Díez (National University of Ireland, Galway)
CD-ROM y Manual 'Negociando el Significado'. Como convertir el laboratorio de lenguas en un entorno de aprendizaje

17. Irina Ardila (Universidad de Panamá)
Análisis comparativo de la enseñanza de ELE en los países de habla hispana y no hispana

18. Leonardo Ordóñez Díaz (Universidad del Rosario, Bogotá)
Cómo enseñar a escribir ensayos a estudiantes de ELE

19. Blas Martínez (SGEL)
Actividades comunicativas de la lengua. Integración de destrezas en el aula de ELE
20. Carlos Soler (Instituto Cervantes, Calgary)
El uso de la tecnología multimedia en las clases presenciales de español
21. Emma Jiménez (University of Guelph)
Interculturalidad y gramática: Actividades para ponerlas en práctica
22. Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra)
Prácticas cooperativas de escritura en el aula
23. Liv W. Halaas (University of Massachusetts)
La representación dialectal en los libros de textos de ELE
24. Araceli Álvarez y María Reyes López (Escuela universitaria UNAM-Hull, Quebec)
***Juan se comió el pastel.* La enseñanza del SE medio de explotación total**
25. Luz Janeth Ospina (Concordia University)
Desafíos teórico-metodológicos en la enseñanza de la Gramática y la Composición
26. Christian Rivera (Sorbonne Nouvelle, Paris III / P. Universidad Católica de Valparaíso)
El contexto de apropiación en la enseñanza del ELE: En torno a la noción de *homóglota*
27. Rosario Coca (Cursos internacionales, Universidad de Salamanca)
Dos tareas para la enseñanza de la cultura en la clase de ELE
28. Jorge Luengo (CRE)
Los medios audiovisuales y su explotación en la clase de ELE
29. Pedro Navarro (EDELSA)
Nuevas perspectivas en la enseñanza de gramática
30. Javier Lloro (Université de Montréal)
Posturas metodológicas en la enseñanza de la destreza escrita. ¿Es factible plantear la escritura creativa en la enseñanza de español como L2/LE?

31. Dolores Iriarte (Cursos internacionales, Universidad de Salamanca)
Cómo trabajar con textos literarios en las clases de ELE

32. Marie-Christine Polizzi, Lauren Nakhoul y Deliabridget Martínez
(University of Massachusetts)

Cambio de código multilingüe: Un análisis descriptivo de las comunicaciones por Internet en un contexto de enseñanza de segunda lengua