

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

Nº 19 – 2012

Director

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

ISSN-e 1913-0481

Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV celebrado los días 4 y 5 de mayo de 2012 en la Universidad de Montreal, Quebec.

Comité organizador:

George Bastin, *Université de Montréal*

Enrique Pato, *Université de Montréal*

Estela Bartol Martín, *Université de Montréal*

Francisco J. Lloro Javierre, *Centro de Recursos del Español*

Lucia Chamanadjian, *McGill University*

Mónica Soto, *Université de Québec à Montréal*

Luis Ochoa, *Concordia University*

Javier Vásquez, *Asociación de Profesores de Español de Quebec*

María de Lourdes Gay, *Asociación de Profesores de Español de Quebec*

Jorge Luengo de la Torre, *Ministerio de Educación de España*

ÍNDICE

Presentación

Plenarias

- Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE – *Susana Pastor Cesteros* 5
- Mitos de la lengua que afectan al aprendizaje del español como lengua extranjera – *Luis Navarro Roncero* 28

Ponencias

- La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes – *Diego Arias Fuentes* 33
- La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado – *Estela Bartol Martín* 47
- La explicación de la gramática en los niveles inicial e intermedio en los libros de textos bilingües de enseñanza de español como lengua extranjera – *Mignette Marcos Garvida y Belén Huarte Gallego*..... 56
- La enseñanza del español en contextos multilingües: reflexiones de profesores de español trilingües en Canadá y México – *Vanessa Reyes*..... 66
- El uso del portafolio oral en las clases de conversación de ELE – *María Victoria Soulé* 77
- Calentando la clase: estrategias para los 5 primeros minutos de clase – *Anny Guimont* 88
- Cuentos infantiles para estudiantes de ELE de todas las edades – *Ana Mercedes Patiño* 94
- El aula de español como escenario para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Diez propuestas de clase para la formación de una “isla cultural” mexicana en el aula de ELE – *José de Jesús Jiménez Hidalgo*. 105
- El programa de español lengua tercera en Quebec: ¿hacia una integración de las directrices del Consejo de Europa? – *Marjolaine Auclair-Davreux* 113
- Presente y futuro en la enseñanza de ELE – *Rosa Esther Delgadillo Macías*.. 127

Taller

- Dinámica grupal y técnicas didácticas en la clase de ELE – *María de Lourdes Gay*..... 139

Programa.....145

PRESENTACIÓN

En mayo de 2006 se celebró el primer Coloquio sobre la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. El objetivo de este encuentro fue el de reunir a diferentes profesionales dentro del campo de la metodología y la didáctica del español para presentar sus investigaciones, debatir sobre los temas más actuales y compartir diferentes técnicas y experiencias docentes. El coloquio tuvo un gran éxito y se convirtió en un referente en cuanto al estudio del español como lengua extranjera en la provincia de Quebec.

En esta ocasión, presentamos una selección de las conferencias presentadas en la cuarta edición del CEDELEQ que se desarrolló entre los días 4 y 5 de mayo de 2012 en la Universidad de Montreal. El encuentro estuvo organizado por las cuatro universidades de la ciudad de Montreal (Université de Montréal, McGill, UQÀM y Concordia) así como por el Centro de Recursos del Español (CRE), la Asociación de Profesores de Español de Quebec (APEQ) y la Agregaduría de Educación Española en Canadá. Además, contamos con la colaboración de los consulados de España y México en Canadá y con las editoriales Edinumen, SGEL, Anaya y Edelsa. Siguiendo la estructura de los coloquios anteriores, contamos con un total de 2 conferencias plenarias, 21 ponencias, 16 talleres y, por primera vez, 4 pósteres académicos. Al evento asistieron más de un centenar de profesores y alumnos universitarios.

Para la elaboración de estas actas se ha seleccionado una muestra de 13 artículos representativos de lo expuesto y debatido durante el coloquio. En primer lugar, encontramos las dos plenarias que dieron comienzo a los dos días del coloquio: una sobre el uso del portfolio docente y la otra sobre los mitos a la hora de enseñar y aprender una lengua. Les siguen 4 artículos sobre diferentes cuestiones gramaticales y metodológicas: sobre el proceso de escritura, la enseñanza de la atenuación y la intensificación, la gramática con libros de texto bilingües y las reflexiones de docentes en contextos trilingües. Posteriormente se da paso a las nuevas tecnologías con el artículo sobre los portfolios orales y se nos presentan diferentes materiales didácticos como actividades para los primeros minutos de clase, la utilización de cuentos en el aula y la creación de una “isla cultural” con nuestros alumnos. En una tercera parte continuamos con artículos relacionados con marcos educativos, en los que se presenta el programa de español en la provincia de Quebec en relación con las tendencias europeas y se repasa el presente y el futuro de la enseñanza de ELE. Por último, un taller nos propondrá algunas técnicas para las dinámicas en grupo.

Esperamos que estas actas cumplan con su doble objetivo de divulgación e instrucción y que sirvan como inspiración para futuras investigaciones.

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian
Montreal, Canadá

PORTAFOLIO DOCENTE Y EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE

Susana Pastor Cesteros

SPC@ua.es

Grupo de investigación *AcqUA*

(*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la UA*)

<http://dfelg.ua.es/acqua/>

RESUMEN

Una buena formación y la práctica de la experiencia diaria constituyen la base de la docencia del profesorado de ELE. Pero la mejora de la calidad docente se ha de fundamentar en una experiencia crítica con la propia labor, que exige una valoración continua sobre cómo programamos, cómo damos las clases, qué materiales usamos o cómo evaluamos. Un instrumento idóneo para tal evaluación del profesorado de ELE, en relación con los últimos estudios sobre el perfil del profesor de idiomas, es el portafolio docente, cuyos componentes y utilidades se presentan en esta ponencia.

Palabras clave: *Portafolio docente, evaluación formativa docente, español lengua extranjera, competencia docente, perfil del profesor de idiomas.*

ABSTRACT

Good training and daily practice constitute the basis of teaching for Spanish as Foreign Language (SFL) teachers. However, the improvement of teaching quality should be based on self-criticism of one's work, which requires continuous assessment of how one programmes, gives lessons, uses materials and evaluates. An ideal tool for such assessment for SFL teachers, in line with recent studies on the profile of the language teacher, is the teaching portfolio, whose components and utilities are presented in this paper.

Key words: *Teaching portfolio, Teacher Formative Assessment, Spanish as a Foreign Language (SFL), Teaching Competence, Language Teacher Profile.*

1. Introducción

En un momento como el actual, en el que el aumento de la demanda de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) y como segunda lengua (ESL) exige una profesionalización cada vez mayor de la figura del docente, cualquier herramienta que ayude a formar buenos profesores y a mejorar la calidad de los que ya están en activo merece ser propuesta y revisada. Entre las muchas de las que disponemos, destacamos el portafolio docente, que será objeto de reflexión en esta ponencia.

Como es sabido, desde que en 2001, con motivo del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publicó el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, y sacó a la luz paralelamente el proyecto del *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL), han sido abundantes los estudios sobre las aplicaciones de este último al aprendizaje de idiomas (*Carabela*, 2007; Cassany, 2006).

Sin embargo, este mismo portafolio, pero ya desde la perspectiva del docente, no ha sido tan analizado, al menos desde el ámbito hispánico. Ese es el motivo de dedicarle atención pormenorizada en este trabajo. Por otra parte, desde un punto de vista personal, mi dedicación desde hace años a la formación de futuros profesores de ELE y el contacto directo con quienes enseñan esta lengua a través de los *Cursos de Español del Centro Superior de Idiomas* de la Universidad de Alicante me han permitido aplicar el uso del portafolio docente y conocer de cerca su utilidad. Por ello, nuestro objetivo no es otro que mostrar el modo en que esta herramienta puede contribuir al desarrollo profesional y, por tanto, a la mejora de la enseñanza de ELE.

A continuación, definimos el concepto de portafolio docente y presentamos su estructura y utilidades: cómo es, qué objetivos se plantea, cuáles son sus funciones y cómo se puede manejar. En el apartado siguiente, exponemos el vínculo que mantiene con el proceso de evaluación, tanto desde una dimensión acreditativa como formativa. Y, en las conclusiones con que finaliza la ponencia, ofrecemos un balance de sus aportaciones y de los aspectos sobre su uso que, en nuestra opinión, y haciendo de abogado del diablo, quedan por resolver.

2. Estructura del portafolio docente y utilidades

2.a. Tres dimensiones del concepto de portafolio

En el marco teórico de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas en el que nos movemos, los estudios sobre el portafolio docente se inscriben en una perspectiva didáctica, que aborda el papel del docente (y no solo desde un punto de vista metodológico), frente a las otras dos que entran en juego, y que de un modo u otro también están presentes, es decir, la perspectiva psicolingüística (el proceso de adquisición) y la pragmalingüística (la lengua y cultura que se aprende).

Desde esas coordenadas, conviene delimitar las tres dimensiones que puede adquirir el concepto de portafolio, para poder enmarcar coherentemente el que ahora nos ocupa:

- En primer lugar, podemos hablar de portafolio, en un sentido amplio, como de una herramienta didáctica y método de evaluación que se ha utilizado pedagógicamente en todo tipo de disciplinas y contextos educativos. (AA.VV., 2009; Barberà, 2004; Escobar, 2000; Pastor, 2008; Rodríguez Illera, 2010).

- En segundo lugar, y desde 2001, como decíamos al inicio, el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) se ha consolidado como la adaptación de este instrumento al ámbito específico de los idiomas¹ (Carabela, 2007; Cassany, 2006a; Conde, 2002; Pitarch *et al.*, 2009). Su estructura es conocida: está constituido por un *Pasaporte lingüístico*, una *Biografía lingüística* y un *Dossier*, y tiene como principal objetivo favorecer el plurilingüismo. ¿De qué modo? Entre otras cosas, a través del registro de las competencias del usuario en las diversas lenguas, la reflexión sobre el aprendizaje de las mismas y la recopilación de las muestras que ejemplifiquen lo que se es capaz de hacer en cada una de ellas². En el ámbito de ELE, son muchas las editoriales especializadas que han publicado portafolios adaptados a sus diversos manuales y numerosas también las actividades sobre estrategias de aprendizaje basadas de una forma u otra en él.
- En tercer y último lugar, estaría el empleo de esta herramienta para la formación, acreditación y mejora del profesorado, en lo que se ha denominado el portafolio docente. Una definición del mismo la podemos encontrar en el (excelente) *Diccionario de términos clave de ELE*:

En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras —también llamadas evidencias— de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas, así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje³.

Resulta interesante que se defina como ‘producto’, porque, efectivamente, el formato que puede llegar a adoptar este portafolio es muy variado. Así, del mismo modo que se ha pasado del portafolio en papel al electrónico o e-PEL, en palabras de Cassany

¹ En la bibliografía final se recogen los enlaces oficiales del Ministerio de Educación con la adaptación del proyecto del PEL al estado español por parte de un grupo de expertos: Olga Esteve, Ernesto Martín Peris y Carmen Pérez Vidal, coordinados por Daniel Cassany.

² En la línea acreditativa del PEL, pero desde una perspectiva más operativa y práctica, se ha desarrollado también en el Consejo de Europa (desde 2004) el *Europasaporte*, para crear un marco común en el que poder mostrar cualificaciones y competencias, entre ellas también las lingüísticas.

³ Por su utilidad y autoridad, reproducimos en un anexo la entrada completa para “Portafolio docente” de este *Diccionario de términos clave de ELE*.

(2006b), es evidente que el portafolio docente puede adquirir una dimensión electrónica o migrar hasta un blog, como veremos más adelante⁴.

Para averiguar para qué sirve un portafolio docente y entender por qué surgió, basta con que intentemos responder a las siguientes preguntas: ¿De qué modo podemos registrar en la actualidad nuestra competencia didáctica (para conseguir un trabajo, promocionar, etc.)? ¿Se refleja así realmente qué tipo de profesor somos? ¿Cómo mejorar nuestra tarea docente? ¿Qué aporta en este sentido el Portafolio docente?

Ciertamente, un *curriculum vitae* tradicional muestra nuestras cualificaciones objetivadas en forma de títulos o acreditaciones, pero no es de ningún modo un reflejo visible de nuestro modo de actuar como docentes, ni mucho menos nos ayuda a desarrollarnos profesionalmente. A su vez, un diario de enseñanza o los informes de clases pueden contribuir a verbalizar situaciones mejorables, pero no muestran evidencias. Como ya explicaba hace años la profesora Encarna Atienza (2009)⁵, también podemos definir un portafolio docente partiendo de lo que no es: ni un curriculum, ni un diario, precisamente. Frente a ellos, por el contrario, el portafolio docente sí que le permite al profesor, por un lado, documentar de manera visible sus experiencias y resultados en la enseñanza, organizándolos de una forma personalizada. Y, por otro, a través de la reflexión, especificar y valorar qué tipo de actividades realiza, identificando problemas, sacando conclusiones y planteándose nuevas metas, lo cual contribuirá a esa mejora por la que nos preguntábamos. Esta última orientación es la que permite entroncar esta práctica, desde un enfoque constructivista, con la denominada investigación en acción (a medio camino entre la práctica docente reflexiva y la metodología de la investigación en adquisición de idiomas).

2.b. Estructura

Por lo que se refiere a la estructura del portafolio docente, aunque puede ser variable, Atienza (2009: 9) propone la siguiente:

⁴ En la bibliografía final, pueden encontrarse los enlaces de los principales proyectos de e-PEL, de universidades, asociaciones y organismos oficiales. Acerca de las utilidades del e-PEL, puede consultarse Landone (2004) y García Doval (2005). Un ejemplo de blog adaptado para la construcción de portafolios de aprendizaje por parte de alumnos lo encontramos en <http://blocs.xtec.cat/portfolioproject/2009/07/24/portfolioroadmap/>, de la profesora de inglés Sònia Guilana, muy interesante.

⁵ Aunque el artículo que ahora cito es del 2009, su origen está en una conferencia sobre este tema, pionera en el mundo de ELE, impartida en la edición de Expolingua de 2005, a la que tuve el placer de asistir.



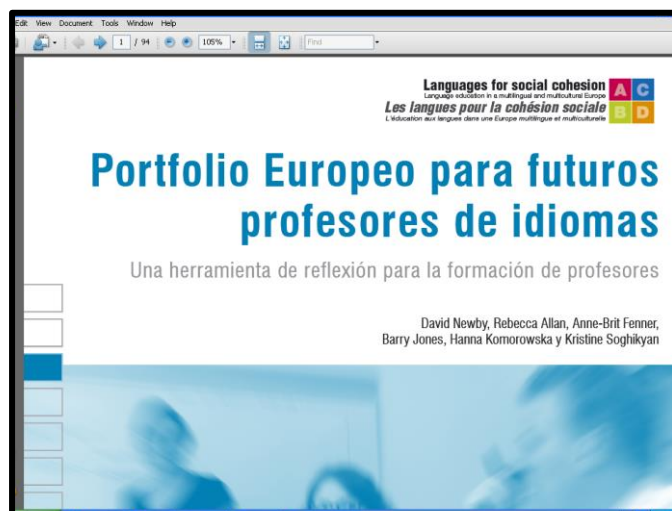
En el apartado de **presentación** se incluye información relativa a la formación académica, la experiencia docente, las creencias pedagógicas (incluyendo las opiniones sobre el rol del profesor y del alumno), los logros (en forma de premios o de reconocimiento de diversa índole), las necesidades que se advierten en el día a día del aula, las inquietudes profesionales...

Las **muestras** (que vendrían a equivaler al apartado del Dossier en el PEL) pueden incorporar grabaciones dando clases o anotaciones de observaciones ajenas; materiales usados (propios o no); encuestas y valoraciones de alumnos; evidencias de aprendizajes (por ejemplo, con calificaciones o trabajos de alumnos); programaciones o evaluaciones originales, diseñadas por uno mismo; extractos de diarios, autoevaluaciones, reflexiones críticas; investigaciones y proyectos llevados a cabo; *podcasts*... Es conveniente que cada muestra (que podemos ir cambiando cuanto queramos, señal de nuestra evolución) vaya acompañada de una reflexión, para evitar que sea un mero repertorio de datos; y se recomienda también personalizarla de cara a quien vaya a leer el documento. Por otro lado, por lo que se refiere a qué pruebas seleccionar, como afirma Atienza (2009: 12):

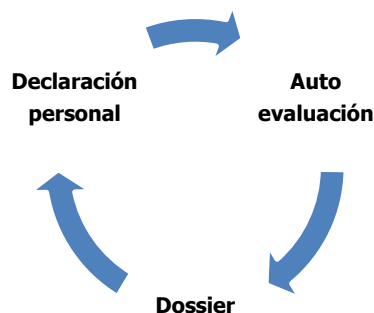
[...] no existe un formato específico al respecto, pero es importante que el bloque constituya una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Ello significa que no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos ni tampoco, en el otro extremo, lo que no funciona, sino todo aquello que realmente documente la toma de conciencia de su competencia profesional, el desarrollo y el cambio.

Por último, las **metas** recogen los objetivos que nos marcamos, una vez vistos nuestros puntos fuertes y débiles, para mejorar nuestra actuación y el aprendizaje de la lengua por parte de nuestros alumnos. En una visión cíclica y dinámica de nuestro trabajo, podemos convertir estas metas en el punto de partida de un nuevo portafolio.

Una estructura similar, si bien no del todo coincidente, propone el documento del Consejo de Europa *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby *et al.*, 2007), fruto de un proyecto del CELM (Centro Europeo de Lenguas Modernas, en Graz, Austria), desarrollado entre 2004 y 2007 bajo el lema “Las lenguas como cohesión social. Educación lingüística en una Europa multilingüe y multicultural”.



Aquí se empieza por una declaración personal (similar a la presentación anterior), seguida de una autoevaluación, estructurada en hasta 193 descriptores de la competencia docente, y un dossier final con las muestras de enseñanza. En este caso, como se trata de un instrumento para profesores en formación y no en activo todavía, se incide más en la identificación de lo que se sabe o no se sabe hacer en materia de docencia de segundas lenguas, y no tanto en cómo corregir errores o carencias de la práctica habitual. Estos descriptores giran en torno al contexto (currículo, objetivos, el papel del profesor de idiomas, recursos e impedimentos institucionales); la metodología (de contenidos y destrezas); la programación del curso; cómo dar clase; el aprendizaje autónomo y la evaluación. En cualquier caso, la idea de una estructura que se retroalimenta es la misma a la que aludíamos anteriormente, como intentamos mostrar en el siguiente gráfico:



Indudablemente, como sentencia la cita bíblica, *nihil novum sub sole*⁶. No había que esperar a que existieran los portafolios docentes para que un profesor de idiomas consciente y preocupado por su trabajo encontrara cómo hacerlo mejor. Ya Richards y Lockhart (1998) mostraron hace tiempo las claves del desarrollo profesional; insistían en que un profesor informado posee un conocimiento extenso de la enseñanza y en que se puede aprender mucho sobre ella por medio de la introspección. Ahora bien, es igualmente cierto que el profesor desconoce parte de lo que ocurre en dicho proceso de enseñanza (porque la percepción propia no siempre coincide con la realidad o a veces no somos capaces de captar lo que sucede); y, por supuesto, que la experiencia por sí sola es insuficiente para el perfeccionamiento del profesor (si así fuera, los más veteranos serían siempre los mejores). En definitiva, que la reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia y es en ese espacio donde el portafolio docente cobra su máximo sentido.

2.c. Utilidades

Así pues, después de lo visto hasta ahora, **¿qué es lo que propone el portafolio docente?** Un medio con el que:

- Presentar la calidad profesional (para participar en procesos de contratación y/o promoción).
- Ser evaluado.
- Autoformarse, a partir de la propia experiencia docente y la reflexión crítica.
- Y mejorar la calidad docente.

¿Cuáles son sus objetivos? Podríamos resumirlos en los siguientes:

- Hacer consciente al profesor de segundas lenguas de los factores que intervienen en el éxito o fracaso de su docencia (autoevaluándose y formulando nuevos objetivos de aprendizaje).
- Mostrar la complejidad de la docencia: cómo, cuándo, bajo qué condiciones, con qué métodos y con qué resultados se llevó a cabo.
- Y testimoniar la calidad docente y la capacidad pedagógica.

¿Y qué funciones cumple? Por un lado, de cara al profesor:

- Identifica puntos fuertes y débiles (autorreflexión).
- Sirve como carta de presentación (muestra habilidades).

⁶ No hay nada nuevo bajo el sol.

- Evidencia objetivos factibles y de mejora en el futuro (toma de decisiones).
- Favorece la sistematización y el intercambio de experiencias con otros docentes (trabajo en equipo).
- Y puede aumentar la motivación, siempre que se trate de una tarea voluntaria, involucrando al profesor de modo más activo en la enseñanza.

Por otro, de cara a los posibles lectores del portafolio, este permitirá:

- Una más adecuada planificación de la formación de profesores.
- La evaluación del profesor, reconociendo las competencias didácticas parciales y valorando su evolución como docente.
- Y una más fácil decisión a la hora de contratar o promocionar.

En definitiva, de nuevo, una doble función: acreditativa y formativa. Sobre ambas volveremos en el tercer apartado, después de mostrar, a continuación, algunos ejemplos del entorno que nos ocupa.

2.d. Portafolios docentes de ELE

Si en el ámbito anglosajón, y específicamente norteamericano, los portafolios gozan desde hace tiempo de una cierta popularidad, en el de la enseñanza del español se trata de una herramienta de uso relativamente reciente.

En EE.UU. y a nivel internacional, una de las mayores especialistas en el uso de portafolios electrónicos en educación es la Dra. Helen Barrett (2011), profesora primero en la Universidad de Alaska Anchorage y después en la de Seattle Pacific, y actualmente ya retirada. A pesar de ello, continúa activa en la investigación y podemos seguir su trabajo a través de su portal sobre portafolios electrónicos (<http://electronicportfolios.org>), que funciona desde 1991. También su blog personal es un ejemplo de cómo implementar esta herramienta para el aprendizaje continuo. Ella fue, además, la directora del proyecto de investigación *The REFLECT Initiative* (2005-2007), que evaluaba el impacto del uso de portafolios electrónicos sobre el aprendizaje y la motivación en los estudiantes de secundaria. Más recientemente, en 2011, y en la línea del portafolio docente, creó la [REAL ePortfolio Academy for K-12 Teachers](#), cuyas siglas iniciales corresponden a *Reflection, Engagement, and Assessment for Learning*.

En España, entre quienes antes comenzaron a trabajar con lo que entonces denominaron el portafolio reflexivo del profesor de E/LE, hay que mencionar (además de la ya citada

Encarna Atienza) a Vicenta González Argüello y Joan Tomàs Pujolà. Ambos son profesores del Máster de Formación de Profesores de ELE⁷ de la Universidad de Barcelona, desde donde implementaron esta herramienta y sobre la que han publicado interesantes contribuciones (Pujolà, 2005; González y Pujolà, 2008a y 2008b). Uno de los aspectos en los que más han incidido, lógicamente, es en la concepción de ‘reflexión’, pieza angular del portafolio docente:

La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus propias prácticas [...] El objetivo es que el profesor aprenda tanto de su experiencia como de su reflexión sobre su propia experiencia (Farell, 2004) al enfrentarse primero a sus creencias y valores para luego poder cuestionarlas, redefinirlas, modificarlas o incluso cambiarlas. No hay nadie que no reflexione, pero la reflexión como objetivo en sí misma no tiene sentido, es por ello por lo que se necesita desarrollar una estructura que pauté la reflexión para darle significado. Así pues, el portafolio sirve de pauta para guiar y orientar al docente durante su proceso reflexivo. (González y Pujolà, 2008b: 4)

En la siguiente imagen hemos capturado la pantalla del portal en el que recogían su experiencia:



González y Pujolà (2008b: 5) recomiendan el uso del portafolio con el viejo pero siempre válido argumento de predicar con el ejemplo, es decir, reclamando del profesor de español la misma autonomía que nosotros exigimos a nuestros alumnos:

Si se asume que la idea de enseñanza ha cambiado, que se ha de capacitar al alumno para que sea capaz de reflexionar sobre lo que está aprendiendo, para que vaya descubriendo el funcionamiento de la lengua, para que sea autónomo en su proceso, para que sea capaz de valorar ese proceso y autoevaluarse, es de esperar que el docente sea

⁷ Recordemos que este Máster, que viene impartándose desde 1987, fue el primero en España que se especializó en ELE.

capaz de asumir para sí mismo todo eso que está intentando transmitir a sus alumnos. Al igual que estamos experimentando en las aulas con modelos de portafolio para nuestros alumnos, parece coherente desarrollar también el portafolio del docente.

Paralelamente, del mismo modo que el PEL ha emigrado al e-PEL, también el portafolio docente ha hallado su espacio en el medio electrónico. Por un lado, son varios los portales (universitarios y de otras instituciones) que se dedican a ofrecer plataformas para desarrollarlos, en cualquier ámbito profesional⁸. Por otro, son muchos los docentes de ELE que han optado por una versión mixta entre el portafolio electrónico y el blog⁹, que incluya ese componente de interactividad sin el cual hoy en día es difícil concebir cualquier herramienta web 2.0. El profesor Daniel Jiménez, lector de español en Hungría, reflexiona acertadamente sobre esta cuestión en un blog que, como él mismo recoge, comenzó siendo un modo de aprender herramientas, continuó queriendo ser un portafolio y actualmente define como un intento de aprendizaje informal en red:

Muchos profesores tienen un blog. Muchos profesores leen blogs de otros profesores. Los profesores cuentan y enseñan lo que hacen en clase en sus blogs. Muchos profesores que leen blogs aprenden de lo que hacen otros profesores. No hay misterio: aprender de lo que hacen otros. Sin embargo, las clases estaban blindadas hasta que muchos profesores empezaron a escribir en blogs y muchos profesores empezaron a leer blogs y a aprender de lo que hacían otros profesores. Pero hubo que abrir blogs para que fuera posible. Parece que era imposible abrir la puerta de la clase”.
(<http://www.algarabias.com/blog/>)

A continuación tenemos otro ejemplo, esta vez de la profesora de ELE Maribel González Martínez:



A partir de aquí, la cuestión que cabe plantearse es hasta qué punto el medio condiciona el tipo de información que vehicula. En realidad, la importancia de las herramientas que presenta un portafolio no radica en su diseño técnico, sino en el uso que se haga de estas. Poco importa que empleemos los recursos más innovadores, si tras ellos no anida

⁸ Al final de la bibliografía recogemos algunos de ellos.

⁹ Una reflexión interesante sobre la influencia de los blogs en el mundo de ELE la encontramos en Torres (2007).

un verdadero espíritu de cambio y mejora (que puede venir también por cauces más tradicionales). En cualquier caso, debemos definir de forma clara y concisa nuestros objetivos, para poder realizar un uso concreto de un formato digital determinado. Los siguientes enlaces presentan ejemplos de buenos y variados portafolios docentes en la red:

- Dra. Marva Barnett, profesora de francés en la Universidad de Virginia: http://faculty.virginia.edu/marva/Teaching%20Portfolio/teaching_portfolio.htm
- Dr. Alison Jaenicke, profesor de inglés en la Penn State University: <http://www.personal.psu.edu/acj137/blogs/techtachingportfolio/>
- Dra. Natalie B. Milman, profesora de Tecnología educativa en Georgetown University : <http://home.gwu.edu/~nmilman/>
- Dra. Meredith Hanson, profesora del Dpto. de Adquisición de Segundas Lenguas de University of Hawai'i at Manoa: <http://meredithhanson.wordpress.com/>
- Dra. Ying Ho, profesora de chino en University of Hawai'i at Manoa <http://yingihu.wordpress.com/>

3. Portafolio docente: evaluación, acreditación y formación.

Una vez presentados hasta aquí los componentes del portafolio docente, la primera pregunta que podemos formularnos sería: ¿Qué relación hay entre aquél, por un lado, y la evaluación y la acreditación, por otro? Y, en segundo lugar, ¿en qué medida su utilización contribuye a la formación inicial del futuro profesor de ELE y a la formación continua y la mejora docente de profesores en activo?

Pues bien, sin menoscabo de que en países como Canadá y Estados Unidos el uso del portafolio docente esté muy institucionalizado como medio de evaluación de la calidad docente y sea un requisito para acreditarse en algunos de los estadios de promoción del sistema educativo, lo cierto es que esta dimensión acreditativa es apenas inexistente en la realidad española actual, más aún en el ámbito de ELE: a nadie se le exige presentarlo. Sin embargo, en el ámbito de la formación, es un procedimiento cada vez más extendido y que está dando sus frutos. Podemos decir que en la actualidad tenemos la generación de profesores de ELE más formados de las últimas tres décadas. Si hacemos un ejercicio de 'memoria histórica', veremos que el punto de partida (allá por los años ochenta) era la necesidad de una formación específica de ELE para *delimitar el campo de actuación*, para la *profesionalización* y *dignificación* de esta tarea y para lograr un reconocimiento social e institucional. Tras muchas ediciones de másteres, cursos de formación de todo tipo y experiencia docente fuera y dentro de nuestras fronteras, el espacio de la competencia didáctica se ha cubierto con creces.

Paralelamente, y entroncando con el tema que ahora nos ocupa, si tenemos en cuenta las tres modalidades de formación para el profesorado de ELE, la inicial, la permanente y la especializada, no cabe duda de que en todas ellas tiene perfecta cabida el portafolio docente, de un modo distinto en cada estadio. En la primera, y en el ámbito universitario, se incluyen tanto las asignaturas de lingüística aplicada y didáctica durante los grados, como, especialmente, los posgrados para la enseñanza de ELE, que se ofertan ya en prácticamente todas las universidades por la demanda creciente. En este contexto, el ya citado PEFPI (*Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*) constituye un material idóneo para la autoevaluación de competencias docentes y la orientación del estudio y la práctica preprofesional en aquellos aspectos que se requieran, así como para reflexionar sobre lo que implica enseñar español a no nativos.

En la formación continua es donde el portafolio docente, tal como ha sido descrito hasta aquí, cobra mayor relevancia. Y ello porque ofrece el modo de mirar con otros ojos nuestro modo de enseñar, de reconducir las prácticas habituales que no nos satisfacen, de identificar aspectos que podemos investigar y mejorar, siempre con el objetivo claro de que nuestros alumnos aprendan más y mejor español, y por el simple placer de estar satisfechos con lo que hacemos. Esa es la esencia es que lleva a tantos profesores a compartir experiencias, recursos y materiales en blogs y redes sociales. Y en esta misma línea cabe incluir algunas de las excelentes actividades sobre reflexión de la práctica docente que se pueden consultar en la sección *Didactiteca* del *Centro Virtual Cervantes*; algunas de ellas están directamente relacionadas con la mejora de la enseñanza e incluyen procedimientos (técnicas de observación, investigación en el aula, identificación de problemas, etc.) que pueden incorporarse a un portafolio docente¹⁰.

En él, es esta vertiente formativa (cuando está conducida por alguien), y en la mayoría de los casos autoformativa (cuando procede de la inquietud personal y se lleva a cabo de manera autónoma), la que sin duda dará siempre sus frutos, porque tiene una dimensión más aplicable, más conectada a la realidad, más práctica y dinámica, y porque se puede adaptar a cualquier tipo de docente y a cualquier entorno de aprendizaje (Fernández March, 2004; López y Urbán, 2011).

¹⁰ En el Anexo II presentamos una selección de las mismas, ideadas por profesorado muy cualificado como Marta González-Lloret, Clara Alarcón, Sheila Estaire, Tono Vañó, Susana Lorenzo, Belén García Abia o Esther Gutiérrez Quintana.

Por último, desde la perspectiva de la formación especializada y de nuevo en relación con el portafolio, hay otro documento que merece la pena comentar. Nos referimos al *Perfil europeo para la formación de profesores de idiomas. Un marco de referencia*, que presenta “un conjunto de 40 ítems que podrían ser incluidos en el programa de formación para profesores con el objetivo de equipar a los profesores de idiomas con las destrezas y conocimientos necesarios, así como con otras competencias profesionales, con el fin de incrementar su desarrollo profesional y para llegar a una mayor transparencia y equiparación de títulos” (Kelly y Grenfell, 2004: 4). Es, por tanto, especialmente útil para quienes estén en cargos de responsabilidad formativa y tengan que diseñar asignaturas regladas o programas de formación de profesores de ELE. Muestra estrategias de aprendizaje independiente y permanente, en nuevos y diferentes entornos de aprendizaje, y parte de la convicción de que un profesor de idiomas está continuamente aprendiendo, dentro y fuera de contextos organizados de enseñanza y aprendizaje.

Ese es el motivo de que el IC participe, desde 2011 a 2013 y junto con otras 10 instituciones, en el proyecto de la Comisión Europea EPG (*European Profiling Grid for language teachers, EPG*), que se está desarrollando en el marco del Programa de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning Programme*)¹¹. Richard Rossner y B. North (consultores educativos y ex directores ejecutivos de EAQUALS¹²) están a la cabeza del proyecto. Ellos mismos, junto con Galia Mateva, desarrollaron entre 2007 y 2009 un borrador previo de parrilla de competencias para el docente de idiomas, en el que se establecían tres niveles (básico, independiente y proficiente), con relación a una serie de habilidades que englobaban: el uso de la lengua (competencia lingüística y conciencia metalingüística); acreditaciones sobre práctica educativa; competencias en metodología, planificación, interacción y evaluación; y otras destrezas complementarias, como desarrollo profesional docente y competencia digital.

Las ventajas de esta *Parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas (European Profiling Grid for language teachers, EPG)*, que persigue la mejora de la calidad y la

¹¹ Desde el apartado sobre formación de profesores del CVC se puede acceder a toda la información, que incluye una presentación oficial del proyecto en formato ppt. y dos boletines informativos sobre el mismo.

¹² EAQUALS ([European Association for Quality Languages Services](http://www.eaquals.eu)) es una asociación europea que pretende garantizar la calidad de las instituciones socias dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

eficacia de la formación en lenguas extranjeras son, según reza el Instituto Cervantes en su portal, las siguientes:

- Comparar titulaciones de profesores de lenguas extranjeras internacionalmente.
- Definir objetivos por niveles formativos en curso de formación de profesorado.
- Facilitar la selección de profesores con un sistema de evaluación transparente que favorezca la movilidad.
- Detectar necesidades de formación continua.
- Disponer de medidas fiables de evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales del profesor.
- Ofrecer una herramienta al servicio de profesores, de formadores, de responsables académicos y departamentos de recursos humanos.

Evidentemente, todo ello está íntimamente relacionado con la visión del portafolio docente que hemos intentado mostrar hasta aquí, también porque sus descriptores permiten una mejor autoevaluación y nuevas ideas para mostrar nuestra competencia didáctica. Por su parte, el informe de investigación del Cervantes *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*¹³ constituye un documento muy valioso, donde se recogen, tras una investigación de corte cualitativo, las creencias sobre buenas prácticas docentes de entre el profesorado del Instituto. Sin duda será un referente para la profesión en un futuro. En definitiva, lo que está detrás de todo esto es la creación de un documento que permita certificar el nivel de formación de los profesores de español (tanto nativos como no nativos). Lo cual está en la línea de la dimensión acreditativa del portafolio docente de la que hablábamos anteriormente. El tiempo dirá hasta qué punto aquella irá cobrando fuerza. Por el momento, en el apartado siguiente de conclusiones, hacemos un balance sobre las ventajas que hoy por hoy reporta, las dificultades que plantea y las dudas que aún suscita.

4. Conclusiones

Tras lo visto hasta aquí, y a modo de balance, algunas de las preguntas que pueden surgirle a cualquier profesor que decida empezar un portafolio, tienen que ver con aspectos como los siguientes:

¹³ Publicado por la Dirección Académica en octubre de 2011 y accesible desde http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf. También se pueden consultar, directamente relacionado con lo anterior, los materiales y resultados del taller impartido en el COMPROFES 2011 *¿Qué significa ser un profesor competente de ELE*, cuyas ponentes fueron Isabel Bermejo, Àngels Ferrer, Marta Higuera, Milagros Ortín, Conchi Rodrigo, Lucía Sánchez y Elena Verdía. Una reflexión de este tipo, si bien no solo para el profesor de ELE sino para el de idiomas en general, puede leerse en Tabuenca *et al.* (2011)

- Para realizar la autoevaluación, ¿son necesarios descriptores (redactados en función de los objetivos planteados o de un listado de competencias)? Evidentemente, no son imprescindibles, pero pueden resultar de gran ayuda para facilitar la revisión de nuestras prácticas docentes. Y podemos disponer de ellos en las referencias ya citadas.
- ¿Se debería hacer público el portafolio? ¿Se comparte? Esto dependerá del motivo por el que se haya hecho, si nos lo ha solicitado alguna persona u organismo; si corresponde a un proyecto de equipo de centro... Sin duda, poner en común nuestras inquietudes es siempre positivo; resulta enriquecedor que una comunidad de profesores ELE en activo comparta la elaboración del portafolio o sus resultados (algo que, como decíamos antes, puede hacerse también a través de otros cauces, como foros, blogs o redes); esta es la línea (pública, abierta, compartida) que están adquiriendo los portafolios docentes en la red.
- En relación con el componente afectivo del profesor: ¿de qué modo puede constituir un acicate para la docencia? Si se emprende por voluntad propia, con entusiasmo, será sin duda estimulante.

No obstante, algunas de las objeciones que podemos hacer al portafolio docente, por no dar una visión excesivamente edulcorada del mismo, y que ya recoge Atienza (2009), tienen que ver, por un lado, con el excesivo tiempo que requiere prepararlo (algo fundamental, que va en contra de las prisas con las que a menudo nos vemos obligados a trabajar); por otro, con el riesgo de convertirse en una mera ‘exhibición’ de muestras (que algunos profesores pueden usar como un ‘escaparate’, pero con el que otros pueden sentirse incómodos, especialmente quienes no sean muy dados a la reflexión o se muestren reacios a ofrecerla). También habría que considerar una posible trivialización de la tarea docente (porque se documenten, por ejemplo, aspectos sobre los que no vale la pena reflexionar). Y, finalmente, si se implanta su uso como modo obligatorio de acreditación, se corre el peligro de que se estandarice su elaboración, en una visión tecnócrata de la evaluación, visión que en cierto modo estamos ya comenzando a experimentar en ámbitos universitarios con la implantación de los sistemas de garantía de la calidad docente.

Como acertadamente resume Cassany (2007: 19-20):

Puesto que la evaluación acostumbra a dirigir la educación, el portafolio y el PEL pueden ser sin duda útiles para la clase de ELE, porque aportan congruencia, autenticidad y conexión con la realidad. [...] Pero está claro que el nombre no hace a la cosa, como en otras ocasiones. La moda del portafolio lleva también a los abusos: a las recetas, la simplificación y la vulgarización. [...] El portafolio no es una solución mágica ni un coche de bomberos para apagar las urgencias del aula de español. Como todo, necesita usarse con criterio, tiempo e inteligencia. Confiemos en que nuestros docentes sepan hacerlo.

Desde esa perspectiva hemos orientado este trabajo. Porque sin duda, como hemos tratado de reflejar hasta aquí, el portafolio docente ofrece considerables aspectos positivos, en la medida en que, tanto en quien se está formando como en quien está en activo, está orientado hacia el proceso, hacia la práctica: hacia el futuro, en definitiva.

Pensando finalmente en líneas de investigación que quedan abiertas sobre este tema, cabría estudiar si realmente una práctica docente reflexiva supone mayor efectividad educativa, observable en los resultados de nuestros alumnos, para lo cual faltan estudios empíricos. Y también necesitamos aún datos sobre la implementación real del portafolio docente en ELE, así como sobre si, en nuestro campo, se está usando para la certificación o evaluación en algún tipo de centro.

En cualquier caso, su valor formativo persiste, como prueba su presencia cada vez mayor en diferentes formatos y contextos. El mejor modo de averiguarlo es ponerlo en práctica y esperamos, con este trabajo, haber contribuido de algún modo a ello.

5. Referencias bibliográficas.

- AA.VV. (2009), *Red de Educación a distancia. Monográfico Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias*, Murcia: <http://www.um.es/ead/red/M8/>
- ATIENZA, Encarna (2009), “El portafolio del profesor como instrumento de autoformación”, *Marcoele*, nº 9: <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/>
- BARBERÀ, Elena (2004), *Evaluación por portafolios en la universidad*, Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/forum/Conferencias/barbera.htm>
- BARRETT, H. (2011a), “Blurring the Boundaries: Social Networking & E-Portfolio Development”, *MacLearning*: <http://www.maclearning.org/articles/48/blurring-the-boundaries-socialnetworking-e-portfolio-development>
- BARRETT, H. (2011b), “Is the Future of E-Portfolio Development in Your Pocket?” *MacLearning*: <http://www.maclearning.org/articles/7/is-the-future-of-e-portfolio-development-in-yourpocket>

- BARRETT, H. (2011c), “Balancing the Two Faces of ePortfolios”, *Innovations in Education*, British Columbia Ministry of Education: <http://electronicportfolios.org/balance/balancingarticle2.pdf>
- Carabela (2007), nº 60, monográfico sobre “El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas”, Madrid: SGEL.
- CASSANY, Daniel (ed.) (2006a), *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CASSANY, Daniel (2006b), “Del portafolis a l’e-PEL”, en D. CASSANY (ed.), *El Portafolis*. Monográfico de la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Barcelona: Graó
http://portafolidocent.wikispaces.com/file/view/02_cassany.pdf
- CONDE MORENCIA, G. (2002), “Desarrollo del Portfolio europeo en España”, en *Mosaico*, monográfico sobre Marco común europeo de referencia y portfolio de las lenguas, nº 9, 8-13,
<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>
- ESCOBAR URMENETA, Cristina (2000), *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*, Tesis Doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/4676>
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo (2004), “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”, *Educación*, 33, 127-142:
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/0211819Xn33p127.pdf
- GARCÍA DOVAL, Fátima (2005), “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas”, *Glosas Didácticas*, nº 14:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>
- GONZÁLEZ, Vicenta y Joan Tomàs PUJOLÀ (2008a), “El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua”, en S. PASTOR y S. ROCA (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASLE*, Alicante: Universidad de Alicante, 290-298.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0290.pdf
- GONZÁLEZ, Vicenta y Joan Tomàs PUJOLÀ (2008b), “El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor”, *Marcoele*, nº 7, 1-19: http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf
- KELLY, M. & M. GRENFEL (dirs.) (2004), *Perfil europeo para la formación de profesores de idiomas. Un marco de referencia*, Southampton: Universidad de Southampton / Consejo de Europa.
<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- LANDONE, Elena (2004), “Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital”, http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8789
- LÓPEZ LÓPEZ, Silvia y Juan Francisco URBÁN PARRA (2011), “El portafolio reflexivo del profesor como instrumento formativo y evaluativo: la experiencia en el Instituto Cervantes de Orán”, *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. Orán: Instituto Cervantes de Orán.

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/11_lopez_urban.pdf
- MARTÍN PERIS, E. (coord.) (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
 - NEWBY *et al.* (2007), *PEFPI. Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas*, Consejo de Europa: <http://www.ecml.at/epostl>
 - PASTOR, Susana (2007) “El portafolio como instrumento evaluador de la formación de profesores de ELE: un ejemplo de aplicación”, en S. PASTOR y S. ROCA (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Alicante: Universidad de Alicante, 468-475.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0468.pdf
 - PITARCH, A. *et al.* (2009), “El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida”, en *Red de Educación a distancia. Monográfico Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias*, <http://www.um.es/ead/red/M8/uji.pdf>
 - PUJOLÀ, Joan Tomàs (2005), “El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de ELE”, *Aula de Innovación educativa*, Barcelona: Graó.146, 65-67.
 - RICHARDS, J.C. y C. LOCKHART (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
 - RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. *et al.* (2010), “El uso de los portafolios electrónicos para mejorar la evaluación”, en *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*, Barcelona: Octaedro, 143 - 153.
 - TABUENCA, M. *et al.* (2011), “¿Qué es importante para un profesor de idiomas?” <http://m.web.ua.es/es/ice/jornadasredes/documentos/posters/242596.pdf>
 - TORRES, L. (2007), “La influencia de los blogs en el mundo de ELE!”, *Glosas didácticas*, nº 16: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>

PEL (Portafolio Europeo de las Lenguas)

- *Portafolio Europeo de las Lenguas*: <http://www.oapee.es/oapee/>
- *Europasaporte*: <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/>

Portafolios de lenguas electrónicos

- AA.VV., *Proyecto de estudio del Portafolio electrónico Europeo de las Lenguas* <http://eelp.gap.it/ES/>
- E-portafolio europeo lingüístico de EAQUALS (*European Association for Quality Language Services*)-ALTE (*Association of Language Testers in Europe*): <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>
- E-PEL del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos del Gobierno Español: <http://www.oapee.es/e-pel/>
- Observatorio Atrium Linguarum, *Diseño de un e-Portafolio Idiomático (EPI): Aprendizaje y evaluación de las competencias de profesores, alumnos y PAS de las universidades españolas*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago/ICE: <http://www.atriumlinguarum.org/>

- Red e-Portfolio: <http://www.redportfolio.org/>

Ejemplos de portafolios docentes en la red

- BARNETT, Marva, profesora de francés, Universidad de Virginia: http://faculty.virginia.edu/marva/Teaching%20Portfolio/teaching_portfolio.htm
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Maribel, profesora de español: <http://maribelele.wordpress.com/category/uso-portafolio-docente/page/2/>
- GONZÁLEZ, Vicenta y J.T. PUJOLÀ, formadores de profesores ELE, *El portafolio reflexivo del profesor de español como LE*: <http://prpele.wordpress.com>
- HANSON, Meredith, profesora de Adquisición de Segundas Lenguas, University of Hawai'i at Manoa: <http://meredithhanson.wordpress.com/>
- HO, Ying profesora de chino, University of Hawai'i at Manoa: <http://yingihu.wordpress.com/>
- JAENICKE, Alison, profesora de inglés, Penn State University: <http://www.personal.psu.edu/acj137/blogs/techtachingportfolio/>
- MILMAN, Natalie B., profesora de Tecnología educativa, Georgetown University: <http://home.gwu.edu/~nmilman/>

Para crear un portafolio electrónico profesional

- Bitelia, *Herramientas para crear un portfolio online atractivo*: <http://bitelia.com/2012/10/herramientas-para-crear-un-portfolio-online-atractivo>
- Epsilen: <http://www.epsilen.com>
- Newcastle University: <http://www.eportfolios.ac.uk>

Específicamente para profesores:

- BARRETT, Helen (Seattle Pacific University): <http://electronicportfolios.org/>. Incluye su blog, *E-portfolios for Learning*: <http://blog.helenbarrett.org/p/my-life-portfolio.html>
- Universidad Johns Hopkins: <http://cte.jhu.edu/epweb/index.htm>

ANEXO I

Diccionario de términos clave de ELE

(Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes)

Portafolio del profesor

En su acepción general, el Portafolio es una carpeta o dossier empleado por profesionales de sectores diversos (arquitectos, artistas, diseñadores...), como un modo de presentar muestras de lo mejor de su trabajo, para ofrecer así una idea más precisa de las habilidades y competencias profesionales de su titular.

El portafolio nace en los ambientes profesionales del Canadá y los EE.UU. De los contextos profesionales pasa a emplearse en educación y a la formación del profesorado. Así en Estados Unidos empezó a aplicarse al contexto académico superior y, sobre todo, al de la formación de profesorado. Esta aplicación también ha llegado en los últimos diez años a Europa, en donde va adquiriendo cada vez más difusión, tanto como herramienta para el estudiante como para el profesorado.

En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras —también llamadas evidencias— de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje. Tiene, pues, dos funciones:

- la acreditativa, puesto que funciona como muestrario hacia el exterior para ser evaluado,
- la formativa, pues permite tanto al formando como al docente tomar conciencia de la propia actuación pedagógica y de los objetivos de formación que se fijan a partir de esa conciencia.

El formato del Portafolio es más o menos estandarizado. Por lo que respecta al Portafolio para la Formación del Profesorado, existe consenso en que debe contemplar dos grandes bloques: el de la presentación personal y el de las muestras con su consiguiente reflexión.

1. Presentación personal. El formando da cuenta de su formación, de sus inquietudes, de sus puntos débiles y sus puntos fuertes como docente, y de una primera reflexión sobre lo que es para él la enseñanza-aprendizaje.
2. Evidencias y reflexión. Es el bloque central del portafolio e incluye un conjunto de evidencias o muestras de la labor docente del formando con su consiguiente reflexión.
 - Evidencias. El bloque de evidencias debe constituir una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Pueden incluirse como evidencias de las formas de evaluar el profesor, acciones docentes, evaluaciones de los estudiantes, informaciones de algún colega, asistencias a congresos, etc.
 - Reflexión. Cualquier evidencia debe ir acompañada de la correspondiente reflexión que haga patente los aspectos que el docente ha tenido en cuenta para la planificación y realización de sus cursos. En la reflexión el profesor da cuenta de por qué ha sucedido algo en su acción docente y se plantea vías para la mejora profesional. Por ejemplo, por qué un trabajo, ejercicio o examen presenta resultados más bajos de lo que esperaba, con qué criterios valora que un trabajo es bueno, etc. De este modo, el portafolio funciona como instrumento que permite la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, como un elemento

que permite la [investigación-acción](#). Es la parte más importante del portafolio, a partir de la cual el formando se fija objetivos de formación.

En enseñanza de lenguas, el [portafolio del estudiante](#) ha tenido amplia acogida. Sin embargo, en la formación de profesores de ELE, el portafolio es todavía un instrumento de formación y de evaluación poco explotado, pero con un gran potencial, pues se trata de una herramienta para llevar a cabo una evaluación formativa de la docencia, para [retroalimentar](#) al profesor y ayudarle a reconocer sus potencialidades y los aspectos que requiere modificar, y puede además ser empleado con función acreditativa, permitiendo la necesaria uniformidad de estándares.

Otros términos relacionados

[Función de la evaluación](#); [Investigación en la acción](#); [Marco Común Europeo de Referencia](#).

Bibliografía básica

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.

Villar Angulo, L. (1995). *Un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu

Margalef, L. (1997). «Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas». En *Bordón*, 49 (2), pp. 131-136.

Bird, T. (1997). «El portafolio del profesor: un ensayo sobre las posibilidades». En J. Millman y L. Darling Hammond (eds). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Knapper, C. y S. Wilcox (1998). *El portafolios docente*. Monografías de la RED-U. Madrid: Red estatal de docencia universitaria.

Bibliografía especializada

Gebhard, J. & Oprandy, R. (1999) *Language Teaching Awareness: a Guide to Exploring Beliefs and Practices*, New York: Cambridge University Press.

Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2011. Reservados todos los derechos. cvc@cervantes.es

ANEXO II

Actividades en Didactired sobre evaluación formativa de la labor docente

De Clara Alarcón:

[¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? \(I\)](#)

Mejorar la propia actividad docente a partir de la aplicación de herramientas y procedimientos de evaluación.

[¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? \(II\)](#)

Completar la caracterización de la evaluación formativa de la labor docente con los otros requisitos a los que debe responder, fiabilidad y viabilidad, y reflexionar sobre los medios que permitirán lograrlos.

[¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? \(III\): Secuencia y ritmo](#)

Evaluar la labor docente, en concreto, de la secuencia y el ritmo de las clases de E/LE.

[¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? \(IV\): Los agrupamientos](#)

La reflexión se centra en este caso en las distintas formas de agrupamiento con las que el profesor puede contar a la hora de proponer la realización de las distintas actividades, así como en las variables de las que depende este tipo de decisión.

De Sheila Estaire:

[Investigo en mi aula](#)

Reflexionar sobre algunos aspectos concretos de la interacción profesor-alumnos en un aula comunicativa.

De Belén García Abia:

[Entre todos](#)

Esta propuesta para llevar al aula está destinada a hacer evaluación formativa de la metodología, bien durante el desarrollo del curso, bien al final.

[El buzón de Belén](#)

En esta entrega de *DidactiRed* se proporciona una idea para emplear el diario del alumno, en una de sus variantes, para la evaluación formativa.

De Marta González-Lloret:

[Investigación-acción \(I\): cómo investigar nuestra propia enseñanza](#)

Para observar la propia docencia e identificar problemas y aspectos a investigar.

De Esther Gutiérrez Quintana

[Los blogs y las redes de reflexión \(I\). Qué son y cómo son](#)

Reflexionar sobre las principales características del blog y sus posibles aplicaciones en el aula y fuera de ella, así como a centrar la atención en uno de los principales usos del blog, las redes de reflexión.

[Los blogs y las redes de reflexión \(II\)](#)

Continuar el acercamiento a un instrumento de observación y reflexión muy novedoso y versátil, el blog, al que el profesor de ELE puede recurrir en muchos casos, puesto que existen muchos tipos de blogs y muchas formas de aprovechamiento de los mismos.

[Los blogs y las redes de reflexión \(III\): Cómo hacer tu propio blog](#)

Acercarse a un instrumento de observación y reflexión muy novedoso y versátil: el blog. En esta propuesta se ofrecen pautas para crear un blog reflexivo propio.

[Grabaciones en vídeo o Gran Hermano en el aula](#)

Emplear las grabaciones de vídeo como herramienta de observación en el aula.

[Procedimientos e instrumentos de observación y de reflexión](#)

Aproximarse a las principales características de los instrumentos y procedimientos de investigación (qué son, cómo son y para qué se usan), con el fin de que seleccione los más adecuados para el mejor desarrollo de la labor docente del profesor.

De Susana Lorenzo:

[Miras y no ves \(I\): Examen de conciencia](#)

Promover la reflexión sobre la práctica docente (aprendizaje del profesor sobre el funcionamiento del cerebro); evaluar su propia enseñanza y la del propio centro en el que desarrolla su actividad.

[Miras y no ves \(II\): El diario y las grabaciones](#)

Hacer reflexionar al profesor sobre uno o varios aspectos de su enseñanza, y animarlo a que se familiarice concretamente con los procedimientos de autoevaluación.

[Miras y no ves \(III\): La observación directa](#)

Hacer reflexionar al profesor sobre su papel en el aula, haciéndole ver la fluctuación del mismo de acuerdo con factores institucionales, metodológicos y socioculturales, así como su efecto en el papel de los propios estudiantes.

[Miras y no ves \(IV\): Memorándum](#)

Reflexionar sobre el papel que desempeña la labor docente del propio profesor dentro del marco de su propia institución.

[Miras y no ves \(V\): Terapia de grupo](#)

Promover la reflexión crítica del profesor sobre su práctica docente a través de un grupo de discusión a la vez que se persigue sentar las bases del entendimiento y la participación democrática en el mismo.

De Tono Vañó:

[Observación de clases](#)

Ofrecer a los responsables académicos de los centros de ELE (jefes de estudio, coordinadores, etc.) criterios para realizar un plan de observación de clases como elemento para la formación continua del profesorado.

MITOS DE LA LENGUA QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Luis Navarro Roncero
Instituto Tecnológico de Monterrey

RESUMEN

Existen puntos oscuros en el conocimiento lingüístico general y era necesario examinar algunos de ellos para observarlos y reflexionar, en este caso concreto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Algunos mitos afectaban a la motivación del estudiante, a su velocidad de adquisición y además, por otro lado, también a la toma de decisiones a la hora de diseñar actividades o editar manuales por parte de profesores y autores. De entre la lista de falacias sobre el lenguaje se desarrollan en esta conferencia las que están relacionadas con el aprendizaje y la adquisición del español como segunda lengua o lengua extranjera, como que hay lenguas más difíciles que otras, que es más fácil aprender otra lengua siendo niños y que el mejor español es el de Colombia. Estos y el resto de temas que configuran Los mitos de la lengua deben tenerse en cuenta a la hora de describir, explicar, enseñar o aprender español.

ABSTRACT

Blind spots exist in the general linguistic knowledge and it was necessary to examine in order to observe and think over them, in this case, focused in the process of teaching-learning Spanish. Some myths were affecting motivation of the student, his speed of acquisition and, on the other hand, also the taking of decisions at the moment of designing activities or editing manuals by teachers and authors. Among the list of fallacies on the language in this conference developed, are related those concerning to the learning and the acquisition of the Spanish as the second language or foreign language, as follows: there are languages more difficult than others; it is easier to learn another language being children and the best Spanish variety is that of Colombia. These and the rest of topics that form The Myths of the Language must be taken into account at the moment of describing, explaining, teaching or learning Spanish.

En la presentación del libro *Mitos de la lengua*, la editora, compiladora y autora Pilar Montes de Oca, afirma que ser lingüista es pasar la vida haciendo corajes. Lo que la tradición gramatical y las creencias han plantado en la sociedad gracias a la formación escolar básica y los medios de comunicación, e incluso por la tradición oral, choca de frente con los avances en los estudios sobre la lengua, la neurolingüística, la gramática o la filosofía del lenguaje, que afectan a la adquisición de las lenguas maternas y las segundas, entre otros. El lenguaje es uno de los fenómenos más característicos del ser humano, y, aunque la lingüística moderna ya lleva un tiempo poniendo las cosas en su sitio, todavía existen puntos oscuros que no se ha podido desvelar. Gran parte de los saberes lingüísticos generales se aprenden a través de la escuela, sin embargo esta sigue a la zaga del saber científico. Y por otro lado, coexisten con las creencias populares, que por ser creencias *per se* son erróneas y difíciles de desmentir.

Para aliviar esa tensión, un grupo de lingüistas y especialistas en lenguas y literatura, desarrollaron el proyecto de una publicación que diera explicación de manera amplia, en

un lenguaje no demasiado científico, a los avances y evolución en el conocimiento lingüístico, y así divulgar, al igual que cualquier ciencia, la realidad de los eventos del lenguaje. En cierta manera la idea era practicar un servicio público que pusiera al día a profesores y estudiantes de español como lengua materna, segunda o extranjera.

Pero antes de empezar, un pequeño examen para comprobar hasta qué punto nos encontramos alineados y balanceados con los avances lingüísticos más actuales, o si por el contrario, estamos bajo los influjos de los mitos de la lengua:

Responda verdadero o falso a las siguientes afirmaciones:

- *Hay lenguas más difíciles que otras*
- *Los niños nacen con el idioma en la cabeza*
- *Es más fácil aprender otra lengua siendo niño*
- *Hay buenas y malas palabras*
- *Todos tienen acento menos yo*
- *El mejor español es el de Colombia*

A lo largo de esta conferencia comprobaremos que estas cuestiones si no falsas, algunas no tienen una explicación tan absoluta como parece a primera vista.

La inspiración para este proyecto, además de la intención formativa y desmitificadora de los autores, fue una publicación de finales de los años 90, Language Myths, de Laurie Bauer y Peter Trudgill en la que, entre otros, se recogen las explicaciones a diferentes falacias y malentendidos que tienen que ver con la lengua inglesa. Y tomando este botón de muestra, se compuso una lista de 17 mitos que darían forma a la publicación de Mitos de la lengua:

- Mito 1. Hay lenguas más primitivas que otras
- Mito 2. Algunas lenguas no tienen gramática
- Mito 3. Los dialectos son lenguas inferiores
- Mito 4. Las lenguas indígenas no son idiomas
- Mito 5. Hay lenguas más difíciles que otras
- Mito 6. Los niños nacen con el idioma en la cabeza – la lengua es innata.
- Mito 7. Es más fácil aprender otra lengua siendo niños
- Mito 8. El idioma es arbitrario e independiente del entorno
- Mito 9. El francés es un idioma hermoso, el alemán es horrible
- Mito 10. Hay buenas y malas palabras
- Mito 11. Las palabras tienen poderes
- Mito 12. Todo el mundo tiene acento menos yo
- Mito 13. Todos tenemos que hablar el mismo español
- Mito 14. La lengua no debe cambiar – los anglicismos están acabando con el español.
- Mito 15. El mejor español es el de Colombia
- Mito 16. El castellano es la norma a seguir – la RAE.
- Mito 17. Con un diccionario se puede traducir lo que sea

(Montes de Oca, 2011)

De entre los integrantes del grupo de especialistas que participaron en la redacción de los artículos de Mitos de la lengua, varios se dedican a la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda, por lo que se vertieron en las investigaciones las repercusiones de algunos mitos relacionados con la adquisición de una segunda lengua, la percepción del aprendizaje por el estudiante de español, y las posibles dificultades para ser competente en una lengua extranjera, o la mala prensa que tienen las variedades coloquiales frente a la lengua estándar.

El análisis de creencias y percepciones que proponemos sobre la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda no es nuevo. Es una herramienta que aporta al profesor y al mismo estudiante estrategias para evitar bloqueos en la adquisición y así basar el proceso de enseñanza/aprendizaje en realidades concretas sobre los fenómenos que atañen a la lengua, y no a falacias o mitos. Ya en la publicación de Richards y Lockhart de 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, tenemos una referencia a dicho análisis, y se puede realizar un test de creencias y percepciones sobre la lengua y su aprendizaje contenido en el mismo.

De entre los mitos que se analizan en el libro, me referiré a algunos que tienen que ver de manera más directa con el aprendizaje y la adquisición del español como segunda lengua o lengua extranjera, cuyo conocimiento y reflexión van a mejorar tanto la forma de enseñar de los profesores como la de aprender, de los alumnos. Al eliminar las barreras de las percepciones y creencias equivocadas se allana el camino hacia un proceso enseñanza/aprendizaje sin pesadas cargas míticas e inútiles.

Mito 5. Hay lenguas más difíciles que otras

Las convicciones generales sobre la percepción del idioma que usamos apuntan a que es el más claro y hermoso del mundo, desde una perspectiva personal. Es el cristal por donde miramos, el punto de apoyo desde donde comparamos y evaluamos el grado de dificultad del resto de lenguas del mundo. Y así es:

Es decir, para un hispanohablante resulta claro que la escritura del chino mandarín (con sus miles de caracteres o *Hanzi*) es mucho más compleja que la del francés, con quien comparte el mismo sistema alfabético (Montes de Oca, 2011).

Pero todo cambia si lo vemos desde la otra perspectiva, la de un estudiante de chino que fuera de origen japonés: a él le resultaría más difícil aprender francés que chino, pues su lengua materna comparte más elementos con el segundo que con el primero. La dificultad, por tanto, en el aprendizaje de una lengua es siempre relativa a factores como la lengua materna del aprendiz y la distancia entre esta y la lengua meta.

Nos comenta el autor de este artículo que en lugar de empecinarnos en darles a las lenguas el atributo de la claridad o la complejidad, se debe entender que es en el cerebro humano donde está la clave de ese aprendizaje. Es un hecho lingüístico, por ejemplo, que hablar más de una lengua facilita la adquisición de una lengua nueva, pues se tienen más referentes para asociarla.

A partir de estas reflexiones me convenzo más sobre el compromiso del profesor de español como lengua extranjera con la enseñanza a la hora de centrarla en el estudiante: en palabras de Moreno Cabrera, “el profesor debe tener un amplio conocimiento sobre

la estructura gramatical de las lenguas del mundo, y así calibrar la distancia lingüística relativa entre el español y la lengua nativa del estudiante” (Cabrera, 2010).

Mito 7. Es más fácil aprender otra lengua siendo niños

El autor de este artículo nos propone la siguiente tesis: “El aprendizaje de una lengua es un proceso que requiere de esfuerzo, dedicación y compromiso” (Montes de Oca, 2011). Por supuesto que así es en todos los momentos de la vida, lo que ocurre es que cuando el ser humano está en la etapa de desarrollo lingüístico, en los primeros años de vida, está inmerso en un proceso natural y totalmente preparado para que eso ocurra. Social y humanamente necesitamos como especie desarrollarnos en la lengua o las lenguas en las que estamos inmersos para sobrevivir. Después de esto, la evolución nos ha preparado para desarrollarnos en cada momento para algo más, y agregar otra lengua en un momento distinto al de los primeros años de vida, no va a ser igual de natural.

Los métodos “milagro” que nos venden la enseñanza para comunicarnos como nativos en un año, o los mitos cinematográficos como el personaje de origen árabe protagonizado por Antonio Banderas que aprende a comunicarse con sus colegas europeos en “El guerrero número 13” son nada más que falacias si no contienen los elementos expresados en la tesis.

Según Waughan, el esfuerzo, la dedicación y el compromiso hay que dirigirlos hacia la comprensión auditiva principalmente y el ganar confianza en la producción oral. Todo esto tiene que tener una base muy bien sentada en una agilidad con la gramática básica, y buenas estrategias de vocabulario. Es un parto con dolor, como lo describe este autor. Pero muy parecido al proceso de desarrollo de la lengua materna en la infancia: oyendo y discriminando primero los sonidos, luego probándolos con el aparato fonador, para así practicar su combinación de elementos a todos los niveles, y generando una asociación de realidad con estos elementos.

Mito 15. El mejor español es el de Colombia

La autora de este artículo nos aporta una lista de las posibles causas por las que este mito se ha desarrollado y difundido por la comunidad hispana.

- La Academia Colombiana de la Lengua es la más antigua de las academias americanas. Se fundó en 1871 por un grupo de filólogos y escritores de gran prestigio entre lo que figuran las dos personalidades con que abre este texto.
- La declaración que hizo, en 2005, Víctor García de la Concha, director de la Real Academia Española: “Colombia tiene la gloriosa tradición de cultivo de la lengua porque desde el momento mismo de la Independencia los próceres se preocuparon de cultivarla”.
- La supuesta neutralidad del español que hablan los habitantes del altiplano cundinoboyacense.
- Por lo anterior se cree que solo a los colombianos se les entiende todo lo que dicen.
- El hecho de que en palabras de Gunther Haensch y Reinhold Werner: “Probablemente en ningún país hispanoamericano se han escrito tantos excelentes trabajos lingüísticos sobre el léxico y de la variedad de español dentro de sus fronteras como en los que se han publicado en Colombia por colombianos” (Montes de Oca, 2011).

Pero, aunque estos argumentos sean verdaderos, no se puede catalogar a una variedad de español mejor o peor que otra de manera absoluta. Ya se ha visto, por ejemplo, que la dificultad para aprender una lengua depende de otros factores como la afinidad o distancia de la lengua del aprendiz con la lengua meta. Pongamos el caso de un estudiante que tenga que elegir y calificar una variedad de español como mejor o peor para continuar su aprendizaje de la lengua según sus necesidades comunicativas. Si va a trabajar en el futuro en territorios de América Central deberá procurarse profesores, manuales y multimedia con la variedad de español de esa zona o cercanos lingüísticamente, puesto que si lo hace únicamente con materiales procedentes del Cono Sur o de la Península Ibérica, va a sufrir algunas dificultades de entendimiento y pasar un período de adaptación cuando llegue a su puesto. Por lo que no hace viable la afirmación del mito, a menos que el mejor español, para un caso en concreto y personal, sea ese.

A lo largo del libro se han revisado mitos como los que caracterizan a una lengua de más hermosa que otra, o que suenan peor que otra, como el alemán en comparación con el francés; que los dialectos son lenguas inferiores, que las lenguas indígenas no son idiomas o que hay lenguas sin gramática. Todas estas percepciones han tenido un marcado punto de vista politizado y que, por alguna razón extralingüística, se han generado para dar prestigio a una lengua más que a otra. Esas razones hay que tenerlas en cuenta a la hora de describir una lengua en contraste con otra, a una variedad de español con otra, y atender, en el mejor de los casos, a las explicaciones que nos ofrece la lingüística para no dejarse llevar por los mitos y falacias de la lengua que son vox populi.

Referencias bibliográficas

- CABRERA, J. C. (2010). *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*. España: Castalia ELE.
- MONTES DE OCA, M. P. (Compiladora). (2011). *Mitos de la lengua. Reflexiones sobre el lenguaje y nosotros, sus hablantes*. México, D. F., México: Lectorum.
- VAUGHAN, R. (2008). *Si quieres, puedes*. España: Libroslibres.

LA ESCRITURA COMO PROCESO, COMO PRODUCTO Y COMO OBJETIVO DIDÁCTICO. TAREAS PENDIENTES

Diego Arias Fuentes
Universidad de Salamanca y UQÀM

RESUMEN

El presente trabajo hace una revisión general del estado actual de los estudios de la expresión escrita desde una perspectiva amplia. En primer lugar se propone una reflexión sobre las características e importancia de la lengua escrita en la enseñanza de ELE. Además, se justifica la necesidad de un acercamiento multidisciplinar debido a la complejidad de esta destreza.

En seguida, se desarrollan diferentes aspectos de la expresión escrita, agrupándolos en: a) los procesos de la escritura; b) los estudios acerca del producto de la escritura; y c) enfoques y modelos didácticos de la escritura.

Finalmente, se definen algunas tareas pendientes de investigación en este ámbito.

ABSTRACT

This presentation reviews – from a broad perspective – the current status of studies conducted on writing skills. In the first place, the review reflects on the characteristics and the importance of the written language in SFL learning/teaching. Also, given the complexity of this language skill, the necessity for a multidisciplinary approach is set forth.

As the main part of the presentation, different aspects of the writing skills are critically presented in three groups: a) the writing processes, b) the writing product, and c) the didactic approaches to writing.

Finally, some open fields of research regarding this skill are presented.

1. Introducción

Al estado actual de la enseñanza de lenguas pertenecen conceptos clave como las competencias, las estrategias y las destrezas. Estas últimas son cinco: tres orales – comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral– y dos escritas – comprensión lectora y expresión escrita. Es quizá esta última – la expresión escrita – la destreza más desatendida actualmente en el aula de lenguas extranjeras y, en concreto, en el aula de español como lengua extranjera¹⁴. Las razones de este menosprecio son variadas: hay quien lo atribuye a la “dejadez que en esta parcela mostró el método comunicativo” o a la supuesta menor necesidad inmediata de esta destreza por parte de los aprendices de ELE (Moreno *et al.*, 1998: 75-76), que prefieren potenciar la expresión y la interacción orales. Cassany afirma que es por la complejidad del proceso de escritura (2005: 7) y quizás algunos profesores marginan esta destreza simplemente por el trabajo que conlleva la corrección de los textos de los aprendices. Estas razones pueden tener algo de válido, sin embargo – como afirman varios autores que citaremos en las siguientes páginas – no son exactas o simplifican demasiado la realidad. El presente trabajo pertenece a este segundo grupo de opiniones que defienden el lugar de la destreza de expresión escrita en el aula de ELE y, en general, en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

¹⁴ ELE, de aquí en adelante.

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión del estado actual de los estudios acerca de la expresión escrita desde una perspectiva multidisciplinar. Para ello, se hará una breve contextualización y se justificará dicha perspectiva, para – a continuación – dar paso a la presentación de los aspectos que participan en la destreza en cuestión:

- a. Los procesos cognitivos y lingüísticos de la escritura.
- b. Los estudios acerca del producto de la escritura, sobre todo aquellos que resultan más relevantes para ELE.
- c. Los estudios y modelos de la didáctica de la escritura.

2. Contexto y justificación

A pesar de que en la actualidad se intenta no considerar a las modalidades oral y escrita de la lengua como si estuvieran divididas irreconciliablemente (Georgíeva 2008), es verdad que existen diferencias y que cada una impone ciertas restricciones a los interlocutores, desde las gramaticales y léxicas hasta las pragmáticas y discursivas (*op. cit.* 18-20).

Así, aunque las dos modalidades presentan características diferentes, no se consideran como una dicotomía formada por dos miembros completamente distintos, ya que tienen muchas características compartidas e, incluso, puede existir influencia de lo oral sobre lo escrito – *oralidad* – o de lo escrito sobre lo oral – *escrituridad* (Briz, 1998: 21).

Harklau argumenta que el énfasis implícito que se hace sobre lo oral en el aula de segundas lenguas - en detrimento de la lengua escrita - se debe a la consideración de esta última como un simple accesorio para recodificar en otro medio la modalidad oral, que es evolutivamente anterior (2002: 33). En el mismo artículo, defiende un cambio de actitud para darle más importancia a la destreza de expresión escrita, con el argumento de que al escribir, los aprendices no solo aprenden una técnica sino que también profundizan en la adquisición de la segunda lengua que están aprendiendo.

Otros autores como Woodward Kron (2009) y Strauss (2006) añaden a esta idea el hecho de que la expresión escrita no solo es útil en sí misma como destreza comunicativa, sino que es una herramienta imprescindible para mejorar el aprendizaje de otras disciplinas, construir el conocimiento y apropiarse de otros contenidos y habilidades para adquirir la *literacidad*¹⁵ (Gee, 2006) o alfabetización funcional.

Estos argumentos defienden la importancia de la expresión escrita y justifican su inclusión en la enseñanza de ELE. Ahora bien, como ya hemos apuntado, tanto la enseñanza/aprendizaje de esta destreza, como la investigación sobre la misma no son sencillas debido a la multiplicidad de elementos que hay que tomar en consideración: los procesos mentales, las características de los textos, las consideraciones didácticas, etc. Así pues, no conviene abordar su estudio desde una perspectiva simplificadora, pues se correría el riesgo de dejar fuera elementos importantes que resultan significativos para la destreza en cuestión.

¹⁵Del inglés *literacy*. Se han propuesto otras traducciones como *literidad*, *cultura escrita*, etc. Sin embargo, se mantiene en el presente trabajo *literacidad*, porque está más extendido en la bibliografía.

3. Enfoques de estudio e investigación de la expresión escrita

La investigación acerca de la expresión escrita se ha hecho eco de la complejidad de esta destreza - a la que ya hemos hecho alusión - y por ello ha recurrido a varias disciplinas para intentar explicarla eficazmente y de manera integral (Archibald, 2000). En relación al desarrollo temporal de las investigaciones, se pueden notar cambios de enfoque que se han ido volviendo complementarios a través del tiempo. A grandes rasgos, en los años setenta el énfasis estaba puesto en el texto en sí, es decir, en el producto de la escritura; en los años ochenta el punto de vista dominante era el cognitivo y psicológico, centrado en los procesos de la escritura; finalmente, a partir de los años noventa se ha experimentado un mayor interés por los elementos sociales, contextuales y didácticos de la expresión escrita (Salvador, 2008).

Cada uno de estos enfoques tiene su sitio en la investigación actual, en la que son complementarios, en lugar de competir entre sí. Así pues, en tres apartados diferentes, abordaremos el estado actual del estudio y la investigación de la destreza que nos ocupa. Dichos apartados responderán a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué se hace cuando se escribe? ¿Cómo se escribe?
- b. ¿Qué se escribe? ¿Cuáles son las características de lo que se escribe?
- c. ¿Cómo se enseña a escribir? ¿Cómo se corrigen los textos de los aprendices?

En cada uno de estos apartados, se presentará un resumen del estado de la cuestión sobre el tema y se plantearán preguntas pendientes que quedan por resolver en futuras investigaciones.

3.1 Investigaciones centradas en el proceso de escritura.

En lo que se refiere a la investigación sobre los procesos asociados a la comunicación desde un punto de vista cognitivo y psicológico, ha habido menos trabajos dedicados a la producción del lenguaje que a la comprensión del mismo. Podría parecer extraño pero, si lo pensamos un poco, resulta clara la razón, dada la dificultad de controlar los datos en los experimentos de producción. Se pueden controlar de manera relativamente fácil los materiales que se utilizan en experimentos de reconocimiento de palabras, pero los pensamientos, planes y procesos mentales son mucho más difíciles de controlar en un experimento (Harley, 2009). Aun así, desde los años ochenta, existe una línea de investigación que intenta desarrollar un modelo que explique eficazmente el proceso de la escritura con el fin de desarrollar estrategias que ayuden a enseñar y aprender mejor esta destreza.

El modelo más influyente acerca de los procesos de la escritura ha sido el de Hayes y Flower (1980). Este modelo - como se ve en la Figura 1 - supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir¹⁶ y revisar).

¹⁶Este término presenta múltiples problemas y ha sido el objeto de críticas y de propuestas de cambio para el modelo.

Como apunta Cassany (1998), los procesos propuestos apuntan a los términos tradicionales de “pre-escritura, escritura y re-escritura”.

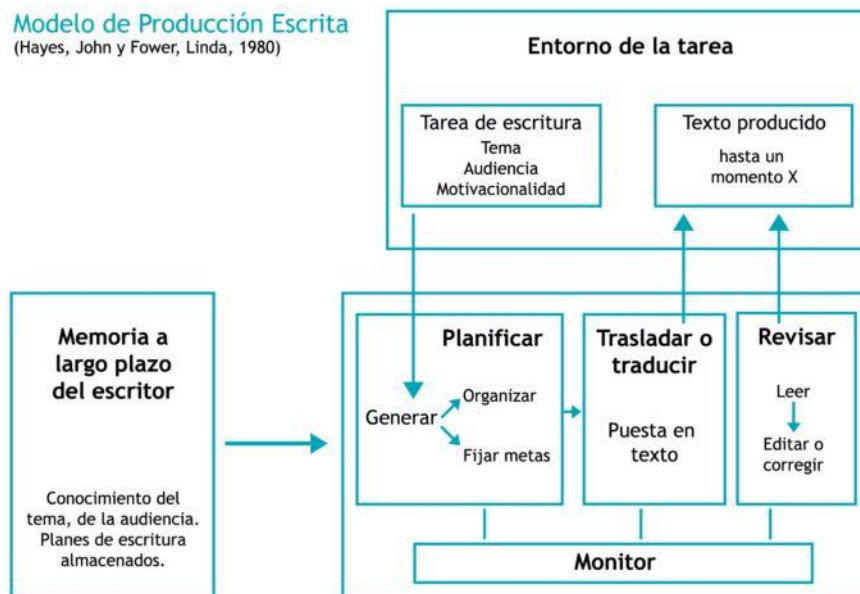


Figura 1: Modelo de Producción escrita de Hayes y Flower. (Hayes y Flower, 1980)

La novedad del modelo de Hayes y Flower es que considera a estos procesos como recursivos y no lineales, es decir, que no son pasos jerarquizados, sino procesos que se utilizarán una y otra vez según sea necesario y serán controlados por un mecanismo monitor. Otra consecuencia importante de este modelo es que permite caracterizar algunas diferencias entre los escritores expertos y novatos; mientras los segundos hacen poca planificación, los primeros desarrollan objetivos retóricos explícitos además de los objetivos de contenido y esto les permite hacer una revisión global más adecuada que resulta en un texto de mayor calidad (Galbraith, 2009).

Otro modelo influyente que toma en cuenta estas diferencias entre escritores novatos y expertos es el de Scardamalia y Bereiter (1992). Su propuesta incluye dos modelos, uno es el de *decir el conocimiento* y otro el de *transformar el conocimiento*. En el primer modelo - más simple - el escritor recupera los datos (conceptuales y discursivos) de su memoria y elabora su texto mediante una especie de transcripción casi literal de los datos recuperados. Mientras tanto, el modelo de *transformar el conocimiento*, incluye al modelo anterior como un subproceso (op. cit.: 46) y, además, establece dos espacios como punto de partida: el espacio del problema retórico y el espacio del problema conceptual. El escritor evalúa y contrasta los aciertos y las incompatibilidades entre las soluciones propuestas para resolver los problemas de cada espacio y genera conocimiento nuevo mediante el cual genera el texto. En la figura 2 se puede ver el esquema de estos modelos:

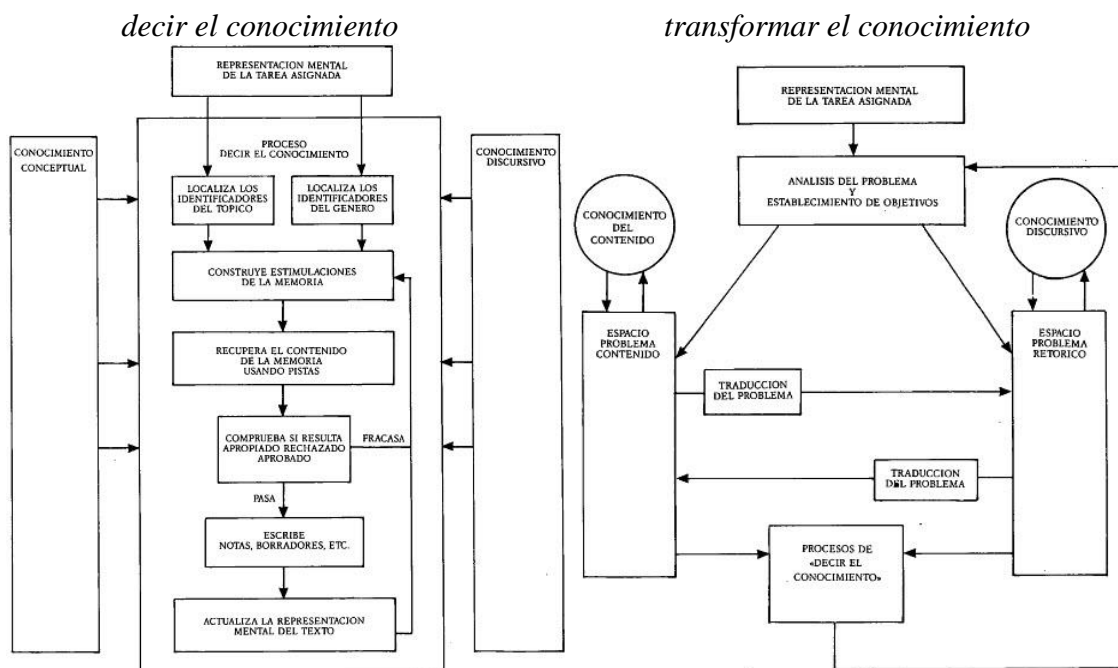


Figura 2: Modelos de producción escrita de Scardamalia y Bereiter. (Scardamalia y Bereiter, 1992)

Bourdin y Fayol, siguiendo los modelos de escritura que hemos mencionado, reflexionaron sobre otro aspecto relevante, que es la utilización de los recursos cognitivos durante el proceso. Según estos autores, tanto los niños (1994) como los adultos (2002) se desempeñan peor en la escritura que en el habla. Esto se debe a una mayor utilización de recursos cognitivos de los llamados de nivel bajo (aspectos mecánicos de la escritura, ortografía, etc.), lo cual reduce la capacidad de la memoria operativa para utilizar recursos cognitivos de nivel alto (conceptualización, formulación, etc.). En otra serie de estudios, Kellogg compara escritores que hacen una planificación explícita mediante un esquema con otros que no la hacen. Estos últimos se ven desbordados por la multiplicidad de procesos que tienen que efectuar al mismo tiempo, mientras que los primeros desarrollan sus textos de una manera más eficaz (1988, 1990). Todos estos estudios demuestran la importancia de la sobrecarga cognitiva y apuntan hacia estrategias para evitarla o sortearla mediante la división y organización clara de actividades al escribir.

Durante la última década, se ha cambiado la perspectiva para dejar de considerar el proceso de la escritura como un fenómeno individual y autónomo y en lugar de ello considerarlo como un proceso de diálogo o de construcción de significado (Salvador, 2008). Esto supone la idea de que la escritura es un acto inmerso en una realidad social y cultural, fuera de la cual no tiene sentido (Sperling y Friedman, 2001). Por ello, los teóricos de los modelos de la producción escrita, están intentando incorporar este aspecto para lograr modelos más integradores (Larkin, 2009).

Probablemente, los modelos más productivos en cuanto a consecuencias pedagógicas, son el de Hayes y Flower y el de Bereiter y Scardamalia. Queda como tarea pendiente de la investigación acerca de la expresión escrita en L2 comprobar mediante estudios empíricos la aplicabilidad y la relevancia del resto de modelos, sobre todo fuera del ámbito de la lengua inglesa.

Una última cuestión, importante en el estudio y la investigación de los procesos de escritura, es la similitud entre la escritura en L1 y en L2. Por razones de espacio, solamente resumiremos diciendo que hay dos posturas: en la primera se considera que no hay diferencias sustanciales entre las dos actividades y que, por ello, se puede aplicar la investigación de L1 indiscriminadamente en la enseñanza de la escritura en la L2. La segunda postura argumenta que sí existen diferencias y es necesario detectarlas para elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas¹⁷. Las últimas evidencias que ha mostrado la investigación en este ámbito, apuntan a que la segunda de estas posturas es la que tiene un mayor fundamento y validez (Hinkel, 2011).

3.2 Investigaciones centradas en el producto de la escritura.

El texto¹⁸ es el resultado del proceso de escritura y, al mismo tiempo, es el objetivo final que se persigue cuando se escribe. Las investigaciones sobre el mismo se han desarrollado considerablemente a partir de los años setenta y ochenta del siglo pasado; autores como Halliday, De Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Brown, Yule y Petöfi – entre otros – contribuyeron entonces el cambio de perspectiva desde un estudio lingüístico centrado en la oración hasta uno centrado en el texto y el discurso. En una revisión acerca de la lingüística textual y de la gramática del texto (De Beaugrande, 2001), se nos presentan interesantes reflexiones acerca de dicha evolución de la perspectiva lingüística: el autor defiende que con un enfoque centrado en la oración, se daba demasiada importancia a la dicotomía de lengua/habla y se estudiaban abstracciones que frecuentemente no pertenecían al uso real de la lengua, ya que la comunicación no ocurre con oraciones aisladas, sino con enunciados y textos/discursos.

Escapa a las miras de este trabajo hacer una descripción detallada de los estudios acerca de las características textuales *per se*. En su lugar, nos concentraremos en dos áreas de investigación – sobre el producto de la escritura – particularmente útiles y relevantes en la enseñanza de la expresión escrita: la Retórica Contrastiva y el estudio de los géneros textuales.

3.2.1 Retórica contrastiva

La influencia que tiene la lengua materna de los aprendices en la adquisición y el uso de la segunda lengua ha generado mucho interés en el campo de la Lingüística Aplicada y en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya en los años 50, R. Lado propuso un estudio lingüístico contrastivo con el fin de comparar los rasgos estructurales de dos lenguas diferentes, para así llegar a conocer la tipología de los posibles errores de un estudiante en una lengua extranjera. A este análisis contrastivo, se le ha criticado: a) que obtiene resultados demasiado evidentes y, al mismo tiempo, demasiado abstractos para

¹⁷ Al lector interesado lo remitimos a las excelentes revisiones que hacen del tema Wolff (2000) y Van Weijen *et al.*, (2009). Además, cabe mencionar que en España quienes más han trabajado sobre este tema son Rosa María Manchón, Julio Roca de Larios y Liz Murphy, de la Universidad de Murcia y Oriol Guasch Boyé, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

¹⁸ Es habitual intercambiar los términos *texto* y *discurso* en los trabajos que reflexionan sobre estos conceptos. En nuestro trabajo utilizaremos el segundo para referirnos al acto de comunicación completo que posee características propias dependiendo de la situación comunicativa y que puede ser oral o escrito. El término *texto* lo utilizaremos solamente para referirnos a las muestras escritas.

su aplicación a la enseñanza de una L2; b) que presta atención solo a los elementos lingüísticos, pero no a los psicológicos ni pragmáticos; c) que se aproxima a la metodología de enseñanza de gramática-traducción (Santos Gargallo, 1993).

De forma paralela, a finales de los años sesenta – como necesidad ante la gran afluencia de estudiantes extranjeros a las Universidades de EE.UU. – Robert B. Kaplan funda las bases de la Retórica Contrastiva¹⁹, con la idea de que cada lengua consta de distintos sistemas retóricos que se manifiestan mediante diferentes formas de organización de ideas (Lira Dias, 2010). La RC toma como objeto de estudio los textos escritos, a diferencia de la Lingüística Contrastiva que no hacía esta restricción. Además, no se centra solamente en los aspectos estructurales del texto, sino que va más allá e integra aspectos cognitivos y pragmáticos, entre otros. Esta ampliación de las miras de la disciplina ocurre sobre todo a partir de finales de los años ochenta y noventa²⁰. Connor (1996) – quien se reconoce deudora de Kaplan – critica la propuesta de este último en relación a la afirmación de que las diferencias retóricas reflejan patrones de pensamiento diferentes (en concordancia con la versión “fuerte” de la Hipótesis de Sapir-Whorf); y también la critica por pertenecer a la Retórica tradicional, que asignaba un papel pasivo al oyente/lector. En cambio, Connor propone un modelo de RC con un punto de vista más comunicativo e interdisciplinar acorde con el avance de las nuevas teorías lingüísticas, cognitivas y didácticas (*op cit*: 6-9). Aun así, la afirmación básica de la RC, de que existe una transferencia discursiva de los modelos de la lengua materna hacia las composiciones en la lengua meta, sigue intacta en la propuesta de Connor.

Pablo Deza, por su parte, en una magnífica revisión que hace del estado actual de la RC (2006), observa una serie de limitaciones importantes que están pendientes de resolver en la investigación de este campo. Él afirma que:

- No existen instrumentos metodológicos comunes para analizar los textos, sino que hay una variabilidad importante dependiendo del autor y el estudio que se trate.
- Las nomenclaturas de las tipologías textuales y los géneros tradicionales no están bien determinadas y hay autores que las utilizan con un sentido demasiado amplio, mientras que otros con un sentido demasiado estrecho.
- No se suele tomar en cuenta la variable del conocimiento que tienen los aprendices de los géneros textuales tanto en su lengua como en la L2.

En el ámbito del español, observamos que últimamente aparecen más publicaciones y tesis doctorales relacionadas con la investigación en el campo de la RC. Es importante resaltar que la mayoría de dichas publicaciones son estudios centrados en géneros académicos y del ámbito profesional (cf. Ricart, 2008; Lira Dias, 2010; Perales-Escudero, 2011; Álvarez, 1999).

Cabe puntualizar que la RC no es una metodología de enseñanza de la expresión escrita, sino una herramienta que puede ayudar a comprender mejor la producción de textos escritos tanto a estudiantes como a profesores. Quedan muchos estudios por hacer y, sobre todo, es necesario que los estudios existentes o futuros vean sus resultados traducidos a una aplicación didáctica práctica.

¹⁹ De aquí en adelante: RC

²⁰ Para una revisión en profundidad de la evolución de la Retórica Contrastiva, pueden consultarse – para una perspectiva desde el español – los trabajos de Trujillo (2003), Deza (2006) o – para una perspectiva desde el inglés – el trabajo de Hinkel (2009)

3.2.2 Estudio de los géneros textuales

Las clasificaciones de tipos textuales se han realizado desde diferentes perspectivas: la literaria, la de la teoría de la traducción y la de la lingüística del texto. Este último punto de vista es desde el que partiremos en nuestra reflexión sobre los géneros. Probablemente, la tipología textual más generalizada es la que clasifica a los textos en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Esta clasificación está basada en las funciones de cada tipo de texto – como indica su nombre – y en sus características estructurales, desde sus rasgos gramaticales y léxicos, hasta sus mecanismos de cohesión, su macroestructura y superestructura (Bustos, 1996). Partiendo de esto, la investigación sobre los géneros va un paso más allá y, primero, identifica las secuencias y movimientos que identifican a un género y, además, afirma que las características de un grupo de textos similares dependen del contexto social en el que se originan y utilizan (Hyland, 2003). De esta manera, en el *género* tenemos un concepto diferente del de *tipo textual*, pues el primero está basado no solo en las características estructurales, sino también en aspectos contextuales y cognitivos relevantes. Domínguez (2010) hace una revisión muy completa de las investigaciones sobre los tipos textuales y resuelve la confusión terminológica para distinguir claramente entre géneros (textos comerciales, jurídicos, administrativos, etc.) y tipos o dimensiones textuales (textos narrativos, descriptivos, argumentativos, etc.).²¹

Mientras tanto, para Swales – uno de los iniciadores del estudio actual de los géneros:

“...it is only within genres that language is sufficiently conventionalized and the range of communicative purpose sufficiently narrow for us to hope to establish pedagogically-employable generalizations that will capture certain relationships between function and form.” (1981: 10 *apud* Tardy, 2011)²²

Esta afirmación surge de la idea – defendida por los estudiosos de los géneros²³ escritos – de que los tipos textuales tradicionales son, en cierto modo, una abstracción artificial que solamente genera confusión tanto entre los teóricos de la lengua, como entre los aprendices de una lengua extranjera (Fernández Toledo, 2005).

Es necesario puntualizar que la teoría de los géneros ha sido especialmente productiva en lo referente a los textos académicos y de contextos institucionales (Swales, 1990, 2004; Hyland, 2000; Bhatia 1993) – como ya apuntábamos más arriba al referirnos a la RC – y que falta aún mucha investigación acerca de los géneros cotidianos, que resultaría útil sobre todo en la enseñanza de L2.

Más adelante, en el apartado de didáctica de los géneros presentaremos más acerca de las reflexiones que se han hecho sobre la relevancia del concepto de género en la enseñanza de la expresión escrita.

²¹ Otra buena revisión de las investigaciones acerca de la tipología textual la hace Loureda (2003).

²² “...solamente desde una perspectiva de los géneros, podemos considerar al lenguaje lo suficientemente convencionalizado y al rango de intenciones comunicativas lo suficientemente definido, como para intentar establecer generalizaciones pedagógicas aplicables que puedan incluir a las relaciones necesarias entre la función y la forma.” (La traducción es mía.)

²³ En concordancia con la confusión de la que hemos hablado más arriba, *género* es un término que, en la bibliografía de ELE, se suele usar de manera intercambiable con el término *tipo textual*. Sin embargo, en el presente trabajo lo utilizamos solamente en el sentido en el que lo utilizan en sus trabajos Swales, Hyland y Bhatia.

3.3 Investigaciones centradas en la didáctica de la escritura.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación acerca de la expresión escrita no tiene sentido si no se traduce – al final – en una aplicación didáctica práctica. Hubert (2010) ha realizado una encuesta a profesores de segundas lenguas en universidades norteamericanas con el fin de detectar cuántos de ellos y en qué grado conocen y utilizan los resultados de las investigaciones acerca de esta destreza. Sus resultados no son muy alentadores, ya que la mayoría de los profesores admiten desconocer los avances teóricos y metodológicos. Por ello, Hubert termina concluyendo que hace falta una conexión directa con la didáctica en las investigaciones y recomienda que los investigadores en esta área deben intentar divulgar sus resultados de manera amplia en publicaciones de fácil acceso para los docentes y creadores de materiales. En relación a ELE, observamos que – desde hace unos años – crece el número de estudios relacionados con la expresión escrita, como el monográfico de *Carabela* (Alonso, 1998), las publicaciones de Daniel Cassany, artículos en revistas en línea como redELE y Marcoeles y varias memorias de máster y tesis doctorales.²⁴

3.3.1 Enfoques y modelos de enseñanza

Para desarrollar un modelo incluyente de enseñanza/aprendizaje de la escritura, habría que tomar en cuenta diferentes variables como: a) las características – desde varios puntos de vista – de los textos escritos; b) Los procesos de escritura y la variabilidad de estos entre los aprendices; c) los contextos sociales y educativos en los que ocurre la enseñanza/aprendizaje; y d) las formas de valorar la calidad y evaluar el aprendizaje y sus resultados. Esa sería la situación ideal, pero en la práctica no hay un modelo de enseñanza que haya conseguido combinar todos estos elementos, por lo que aún es necesario el desarrollo de un modelo más sofisticado y completo (Cumming y Riazzi, 2000).

En general, los métodos de enseñanza se clasifican en dos grupos que se corresponden con los dos grandes apartados que revisamos anteriormente en el presente trabajo: los métodos centrados en el producto de la escritura y los métodos centrados en el proceso de la escritura.

Los primeros, los centrados en el producto, dan más importancia al resultado de la escritura, es decir, al texto en sí. Estos modelos ponen un énfasis especial en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva principalmente lingüística en los niveles micro-estructural y macro-estructural (Salvador Mata, 2008). Hay cuando menos dos variedades del modelo centrado en el producto, que describimos brevemente a continuación siguiendo a Hernández y Quintero (2001):

- a) Enfoque basado en la enseñanza de la gramática: Considera que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía son las habilidades necesarias para componer un texto. Este enfoque ha sido revisado – tras los estudios de la Lingüística Textual – y ha evolucionado para incluir aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación además de la gramática.
- b) Enfoque basado en funciones o enfoque didáctico-textual: Relacionado con el enfoque que Cassany (2009) llama *comunicativo*, este método está basado en el enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas y en la tipología de textos.

²⁴ Citaremos varios de estos trabajos en los siguientes apartados.

Los tipos textuales se consideran como “unidades naturales de realización de los usos lingüísticos” (Hernández y Quintero, 2001: 73) y como unidades comunicativas completas alrededor de las cuales se centra la enseñanza.

Los enfoques anteriores consideran la expresión escrita como fin de la enseñanza. En cambio, hay estudios que cuestionan esta exclusividad de objetivos y proponen utilizar la escritura como medio no solo de enseñar rasgos gramaticales, sino procesos y estrategias a través de su integración en actividades y tareas que impliquen el uso de todas las destrezas (Carlino, 2008). Además, existe un modelo de enseñanza basado en el contenido (en lugar de en el producto o en el proceso), en el que la escritura tiene una función instrumental y epistémica y sirve para aprender los contenidos de una asignatura, pero sin hacer énfasis en aspectos formales ni textuales (Cassany, 2009). Por supuesto, este modelo está restringido a contextos escolares y académicos bilingües (Hernández y Quintero, 2001).

La dirección de las investigaciones deberá encaminarse – como ya apuntamos anteriormente – hacia la integración de los puntos fuertes de cada modelo con el fin de llegar a uno que no descuide algunos de los aspectos importantes en la composición de los textos²⁵.

3.3.2 La enseñanza de los géneros textuales

Hyland critica también los modelos centrados en el proceso afirmando que – aunque han contribuido a favorecer las estrategias individuales de los aprendices en la expresión escrita – han dejado de lado completamente los elementos sociales externos al individuo, elementos de los que dependen sus intenciones comunicativas, su creación de relaciones sociales y que, además, dan la forma a los escritos (2003:18). Para él, esta postura ignora el verdadero proceso de uso de la lengua, ya que la gente no solo escribe sin más objetivo que escribir, sino que escribe para alcanzar propósitos diferentes en contextos diferentes. Por ello, aunque la explicación psicológica y cognitiva es útil, resulta simplificadora si se toma como la única.

La alternativa que se propone es la enseñanza de la escritura mediante los géneros, que está fundamentada en la idea de que la literacidad se compone de recursos que ocurren dentro de una comunidad y se realizan en el contexto de las relaciones sociales, en lugar de estar compuesta solo por procesos internos de un aprendiz que lucha por expresarse por escrito.

En la bibliografía en lengua inglesa, la investigación sobre los géneros ha sido muy intensa en los últimos veinte años y, dentro de ella, podemos encontrar cuando menos tres posturas diferentes (Johns, 2011):

- La de la “Nueva Retórica” que considera los géneros como la relación funcional entre los tipos de texto y las situaciones retóricas.
- Basada en ESP²⁶ (o enseñanza de lenguas con fines específicos), que tiene una orientación más lingüística y define los géneros como una clase de eventos comunicativos estructurados, empleados por comunidades discursivas específicas cuyos miembros comparten objetivos comunes.

²⁵ Para una panorámica más detallada del estado de las investigaciones en este sentido, recomendamos la lectura del artículo anteriormente citado de Cummins y Riazi (2000).

²⁶ Del inglés: *English for Specific Purposes*.

- Postura basada en la Lingüística Funcional de Halliday²⁷ que se centra en el carácter interactivo e intencional de los diferentes géneros, y en la manera en la que el lenguaje se relaciona sistemáticamente con el contexto a través de patrones de rasgos léxico-gramaticales y retóricos.

El concepto de *género*, para todas estas posturas, ha resultado muy productivo en el ámbito de la enseñanza de la expresión escrita en el aula de lenguas extranjeras. Basta observar el índice de cualquiera de los números del *Journal of Second Language Writing* de los últimos ocho o diez años para ver que casi la mitad de los artículos hablan sobre el género o utilizan el marco conceptual de estas teorías para aplicarlas a la práctica. Aun así, muchos de los principales investigadores de este campo, creen que este se ha visto restringido por estar tan centrado en sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras y, debido a ello, están intentando hacer una separación clara entre ambas disciplinas para hacer del estudio de los géneros una rama autónoma del análisis del discurso y la teoría lingüística (Bhatia, 2004).

En lo concerniente a ELE, tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*²⁸, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*²⁹, se hacen eco de las teorías sobre los géneros para la enseñanza de la escritura. El *PCIC*, en el apartado de *Géneros discursivos y productos textuales*, adopta la perspectiva de los géneros para la enseñanza de la destreza escrita y afirma que dicha perspectiva "...permite [...] trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos..." (2006b: 319). Asimismo, reconoce a los géneros como "...una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural..." y como "...actos o acontecimientos comunicativos de tipo discursivo." (2006b: 320). Además de estas reflexiones teóricas, el mismo *PCIC* presenta – adecuado a cada uno de los niveles del *MCER* – un inventario de géneros para trabajar en clase. A diferencia de la mayoría de publicaciones acerca de los géneros en lengua inglesa, el *PCIC* sí incluye géneros cotidianos en su inventario, en lugar de dedicarse solo a géneros académicos, profesionales e institucionales. Este listado es útil si consideramos que nos da una visión de conjunto y, además, clasifica la información para hacerla más rápidamente accesible al docente. Sin embargo, falta el desarrollo y la elaboración de las características de cada uno de los géneros. El *PCIC* solo nos da una muestra con tres o cuatro ejemplos y queda pendiente, como tarea de futuras investigaciones, del profesor y de los elaboradores de materiales didácticos la caracterización y sistematización del resto de géneros.

4. Referencias bibliográficas

- ALONSO BELMONTE, I. (Coord.) (1998): *Carabela*: "La expresión escrita en el aula de E/LE", Madrid, SGEL, vol. 46.
- ÁLVAREZ, I (1999): *La cohesión del texto científico técnico. Un estudio contrastivo Inglés- español. Tesis Doctoral*, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/3/H3051701.pdf> (Acceso: junio 2011)
- ARCHIBALD, A. y GAYNOR, J. (2000): «Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach.» *Learning and Instruction*, vol. 10, 1-11.

²⁷ Se le conoce también como postura de la Escuela de Sydney.

²⁸ *MCER*, de aquí en adelante.

²⁹ *PCIC*, de aquí en adelante.

- BHATIA (1993): *Analyzing genre: language use in professional settings*, London, Longman.
- BHATIA, V.K. (2004): *Worlds of written discourse: A genre- based view*, London, Continuum.
- BOURDIN, B. y FAYOL, M. (1994): «Is written language production more difficult than oral language production? – A working-memory approach.» *International Journal of Psychology* 29, 591-620.
- BOURDIN, B. y FAYOL, M. (2002): «Even in adults, written production is still more costly than oral production.» *International Journal of Psychology*, 37, 219-227.
- BRIZ, A (1998): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco/Libros.
- BUSTOS GISBERT, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- CARLINO, F. (2008): «¿Sólo se escribe para enseñar a escribir?» Textos. [Versión electrónica]. *Revista Textos* 49. Versión electrónica disponible en <<http://textos.grao.com>>
- CASSANY, D. (1998): «Los procesos de escritura en el aula de ELE.» en Alonso Belmonte I. (Coord.), *Carabela*, Madrid, SGEL, vol. 46, 75-101.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid, Arco/Libros.
- CASSANY (2009): «La composición escrita en E/LE.» *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Num. 9. Disponible en <<http://marcoele.com/>>
- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, CUP.
- CUMMING, A. y RIAZI, A. (2000): «Building models of adult second-language writing instruction.» *Learning and Instruction*, vol. 10, 55–71
- De BEAUGRANDE, R. (2001): «Text Grammar Revisited» *Logos and Language: Journal of General Linguistics and Language Theory*, vol.2, núm.1, 1-13.
- DEZA BLANCO, P. (2006): «Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE.» *Marco ELE. Revista de Didáctica*. Disponible en <www.marcoele.com> (Acceso: junio 2011)
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M.N. (2010): «Los marcadores del discurso y los tipos textuales.» en Loureda Lamas, O y Acín Villa, E (coords.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros, 359-413.
- FERNÁNDEZ TOLEDO (2005): «Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies.» *Journal of Pragmatics*, vol. 37, 1059–1079.
- GALBRAITH, D. (2009): «Cognitive Models of Writing» *German as a foreign language*, vol. 2-3, 7-22.
- GEE, J.P. (2002): «Literacies, Identities and Discourses», en Colombi M.C., Schleppegrell M.J. (eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*, New York, Routledge, 159-175.
- GEORGÍEVA, N. (2008): «La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas», *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 20, 211-227.
- HARKLAU, L (2002): «The role of writing in classroom second language acquisition», *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, 329-350.

- HARLEY (2009): *The Psychology of Language. From Data to Theory*, Nueva York, Psychology Press.
- HAYES, J. y FLOWER, L. (1980) «Identifying the organization of writing processes.» en Gregg, L. y Steinberg, E. (eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 3–30.
- HAYES, J.R. (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing» en Levy, C.M. y Ransdell, S.R. (eds.) *The Science of Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
- HINKEL, E. (2009): «Contrastive rhetoric.» en Fix, U. et al. (eds.) *Rhetorik und Stilistik, Part 2*, Berlin, Mouton de Gruyter. Disponible en línea en <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/9783110213713.1.6.2014> (Acceso: mayo 2011)
- HINKEL, E. (2011): «What research on second language writing tells us and what it doesn't.» en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol 2 New York:Routledge. 523-538. Disponible en línea en <<http://www.elihinkel.org/downloads.htm>> (Acceso: mayo 2011)
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A., QUINTERO GALLEGO, A. (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- HYLAND, K. (2000): *Disciplinary discourses : social interactions in academic writing*, Harlow, Pearson Education
- HYLAND, K (2003): «Genre-based pedagogies: A social response to process.» *Journal of Second Language Writing*, vol. 12, 17–29.
- HUBERT, M.D. y BONZO, J.D. (2010): «Does second language writing research impact U.S. university foreign language instruction?» *System*, vol. 38, 517-528.
- INSTITUTO CERVANTES (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Disponible en línea en <www.cvc.cervantes.es/obref/marco> (acceso: mayo 2011).
- INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Volumen A*. Madrid, Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Volumen B*. Madrid, Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Volumen C*. Madrid, Edelsa.
- JOHNS (2011): «The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions.» *Journal of Second Language Writing*, vol. 20, 56–68.
- KELLOGG, R. (1988): «Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies.» *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol.14, 355-365.
- KELLOGG, R. (1990): «Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands.» *American Journal of Psychology*, vol. 103, 327-342.
- KELLOGG, R. (2001): «Competition for Working Memory among Writing Processes» *The American Journal of Psychology*, vol. 114, num. 2, 175-191.
- LARKIN, S. (2009): «Socially mediated metacognition and learning to write» *Thinking Skills and Creativity*, vol. 4, 149-159.
- LIRA DIAS, M.M. (2010): *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español – portugués*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en < <http://hdl.handle.net/10366/83132>> (Acceso: junio 2011)

- LOUREDA LAMAS, O. (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco/Libros.
- *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Disponible en <<http://marcoele.com/>>
- MORENO, C; MORENO V y ZURITA P. (1998): «A escribir se aprende escribiendo.» en Alonso Belmonte I. (Coord.), *Carabela*, Madrid, SGEL, vol. 46, 75-101.
- PERALES-ESCUADERO, M. y SWALES, J. (2011): «Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: The case of *Ibérica*.» *Ibérica*, vol. 21, 49-70
- PÉREZ RUIZ, Leonor. (2001): *Análisis retórico contrastivo. El resumen lingüístico médico en inglés y español*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Disponible en <<http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=7782&ext=pdf&portal=0>> (Acceso: junio 2011)
- RICART, A. (2008): *An ESP comparative analysis in medical research articles: Spanish-English*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10251/2541>> (Acceso: junio 2011)
- SALVADOR MATA, F. (2008): *Psicopedagogía de la lengua escrita*, Madrid, EOS.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita» *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, 43-64.
- SCHLEPPEGREL, M.J. (2008): *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*, New York, Routledge.
- SPERLING, M. y FRIEDMAN, S.W. (2001): «Research on Writing» en Richardson, V. (ed.) *Handbook of research on teaching*, Washington, AERA, 370-389.
- STRAUSS, S., FEIZ, P., XIANG, X. et al (2006): «The dialogic construction of meaning in advanced L2 writing: Bakhtinian perspectives» en Byrnes, H. (ed.), *Advanced Language Learning*, London, Continuum, 184-203.
- SWALES, J.M. (1990): *Genre analysis : English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SWALES, J.M. (2004): *Research genres : explorations and applications*, New York, Cambridge University Press
- TARDY (2011): «The history and future of genre in second language writing.» *Journal of Second Language Writing*, vol. 20, 1-5.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003): «Investigación en retórica contrastiva.» *Mots Palabras Words*, vol. 4 Disponible en línea en <<http://www.ledonline.it/mpw/4-2003.html>> (Acceso: mayo 2011)
- Van WEIJEN (2009): «L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon» *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, 235-250.
- WOLFF, D. (2000): «Second language writing: a few remarks on psycholinguistic issues» *Learning and Instruction*, vol. 10, 107-112.
- WOODWARD-KRON, R. (2009): «"This means that...": a linguistic perspective of writing and learning in a discipline», *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 8, 165-179.

LA ATENUACIÓN Y LA INTENSIFICACIÓN: HERRAMIENTAS PARA UN MENSAJE ADECUADO.

Estela Bartol Martín

Universidad de Montreal

RESUMEN

Una enseñanza de lenguas extranjeras que tenga por objeto la adquisición de una competencia comunicativa real tendrá que tener en cuenta el aprendizaje de diferentes estrategias pragmáticas. Entre ellas, está el uso de la atenuación y la intensificación como herramientas que ayudarán al hablante a transmitir con éxito mensajes adecuados. La definición y caracterización de estos fenómenos permitirá al docente de ELE reflexionar sobre la propia lengua, profundizar en la teoría lingüística y aplicar esos conocimientos a sus futuras clases de idiomas.

ABSTRACT

As the main goal of foreign language teaching is to promote the acquisition of the communicative competence, FLT must include the teaching/learning of different pragmatic strategies. Within these, we have the use of intensification and attenuation strategies as tools that will help the speaker to communicate adequate messages successfully. Defining and characterizing these phenomena will allow SFL teachers to reflect over the language, to deepen into linguistic theory, and to apply that knowledge in a practical way during their classes.

1. Introducción

En las últimas décadas, la investigación y los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras son cada vez más numerosos. El interés y la actualidad de este campo nos permiten profundizar en conceptos que antes – por su carácter principalmente teórico o por la falta de vinculación con antiguas metodologías – no solían tratarse. Estamos en una época, pues, en la que partimos de una base consolidada de conocimientos generales sobre didáctica de lenguas, tales como las nociones de *enfoque o competencia*, y nos adentramos en conceptos más especializados y limitados. Esta especialización no solo pretende explicar el proceso de enseñanza, sino que en muchos casos promueve una reflexión lingüística por parte del docente, que contribuirá a la hora de aplicar estos conocimientos a la clase de lenguas extranjeras.

Siguiendo esa tendencia de investigación, este estudio trata de poner de relieve dos estrategias conversacionales abundantes en el español: la atenuación y la intensificación. Muchos autores han profundizado en estas herramientas de comunicación ligadas a los actos de habla¹, tratando de caracterizar y predeterminar el uso que los hablantes hacen de ellas. Partiendo de esa teoría, podemos reflexionar sobre su inclusión en las clases de ELE, su importancia en el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada y su aplicación, llegado el momento, en el programa de un curso de lenguas extranjeras.

¹ En el caso del español, podemos encontrar estudios muy relevantes realizados en la Universidad de Valencia por investigadores como A. Briz, M. Albelda o A. Hidalgo.

2. La competencia pragmática

Ya en los años 70, el lingüista estadounidense D. Hymes (1971) sentó las bases de la competencia comunicativa actual. Según este autor, el hablante de una lengua no solo tiene que ser correcto en sus palabras, sino que su discurso debe resultar adecuado dentro de una comunidad. Para ello, tendrá que tener en cuenta factores que afectan a la variabilidad del lenguaje como son los interlocutores, el momento de habla, el lugar y, por tanto, la temática a tratar y la manera de reproducir ese mensaje. Hymes, de esta manera, se aleja de la concepción tradicional de lengua como competencia lingüística (gramática y léxico mayoritariamente) y abre una nueva teoría basada en la lengua como una unidad dependiente de un contexto. El objetivo del aprendizaje de una lengua, por tanto, será llegar a comunicar en esa lengua.

Bajo esta concepción de competencia comunicativa aparecieron nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. De entre ellos, el enfoque por tareas y el comunicativo son los que más acogida han tenido y su aplicación en clase goza de un gran prestigio en la enseñanza actual. De ahí que la gran obra de referencia para la enseñanza de lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*², publicado en el 2001 por el consejo de Europa esté basado en esta idea de lengua.

El Marco habla de una competencia comunicativa general compuesta a su vez por tres subcompetencias: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En este estudio nos centraremos en esta última, la pragmática, pues es la competencia en la que estarían insertas las estrategias de atenuación e intensificación antes nombradas. Esta competencia pragmática se centra en las relaciones que existen entre el sistema lingüístico, los interlocutores y el contexto de la comunicación, es decir, se basará en la adecuación del lenguaje a la hora de ser codificado – la intención del hablante – y descodificado – la interpretación que de él hace el oyente. M. V. Escandell³ ejemplifica la competencia pragmática en la siguiente situación:

[En una hamburguesería. El empleado está colocando el pedido en la bandeja del cliente]:

Cliente: — *¿Tienes mostaza?*

[El empleado deposita unas bolsitas de mostaza sobre la bandeja.]

Cliente: — *Gracias.*

Escandell demuestra con este pequeño ejemplo, en una situación fácilmente reconocible y en la que seguramente todos nosotros nos hemos encontrado en algún momento, que la comunicación va más allá de lo estrictamente expresado y que sigue unos ciertos patrones que son identificables por los hablantes de esa lengua. Así, la autora nos hace reflexionar sobre lo inadecuado que resultaría por parte del empleado una respuesta a la pregunta “¿tienes mostaza?” del tipo “Sí (y no hacer nada más)” o “Yo no, hay pero es del restaurante”; del mismo modo, resultaría igualmente inadecuado que el cliente terminara con una respuesta como “He dicho que si tienes, no que la quiera” o “¿Es tuya o es del restaurante?”.

A partir de este ejemplo, podemos llegar a definir la competencia pragmática del lenguaje como el conjunto de saberes interiorizados sobre el uso de la lengua que

² En adelante, “Marco”

³ Páginas 2 y 3 del artículo “Aportaciones de la pragmática” en internet.

comparten los miembros de una comunidad lingüística. El hecho de que esos saberes estén “interiorizados” en los hablantes refleja un uso un tanto implícito y, en consecuencia, difícil de concretar. De ahí, quizás, la poca relevancia que han tenido estos contenidos en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, llegar a ser un hablante activo y autónomo de la lengua implica conocer este tipo de saberes, poder ejecutarlos e interpretarlos; por tanto, existe la necesidad de llevar estos conocimientos a clase y tratar de adaptarlos al contexto de una enseñanza comunicativa y eficaz.

Como ya hemos mencionado, los mecanismos de atenuación e intensificación de la lengua estarían dentro de esta competencia pragmática y, más en particular, ligados a dos nociones propias de esta rama de la competencia comunicativa: la distancia entre interlocutores y la intención comunicativa. El primero de estos términos hace referencia a la relación social y cultural que existe entre los interlocutores y dependerá de determinados factores sociales como la edad, el sexo o el papel del emisor y del receptor en el intercambio comunicativo. Este papel, además, variará con el contexto ya que, por ejemplo, una misma persona puede tener el papel de jefe en su trabajo, padre en su familia, cliente en el supermercado, amigo, vecino y un largo etcétera de posibilidades. Por su parte, la intención comunicativa se centrará en el objetivo que el emisor quiere alcanzar con su intervención, los medios o herramientas que va a utilizar para conseguirlo y, también, las inferencias del receptor al interpretar ese mensaje (Escandell, versión digital: 4-5).

Por tanto, estrategias de comunicación como la atenuación y la intensificación formarán parte de las herramientas que utilizará el emisor para lograr su intención comunicativa y su uso vendrá regulado por la relación entre interlocutores.

3. La atenuación

Según el Diccionario de Lingüística Moderna, la atenuación es una “estrategia comunicativa que consiste en decir menos de lo que se quiere expresar, esto es, en atenuar o disminuir el contenido de lo que se asevera en el mensaje, sin que por eso deje de estar clara la intención de quien lo emitió”, es decir, la atenuación quitará peso al mensaje con el objetivo de que haya más posibilidades de conseguir la intención que subyace.

A. Briz (1995:103-122) enumera siete funciones prototípicas para la aparición de la atenuación; estas serían: minimizar el autoelogio, maximizar el elogio, suavizar una posición de conflicto entre interlocutores, relativizar juicios u opiniones del hablante, minimizar la acción del emisor, en los actos ilocutivos de petición y para suavizar el contenido del mensaje cuando este puede representar una amenaza para la imagen del interlocutor. Como vemos, todas ellas coinciden en la idea de una cierta sumisión por parte del emisor y una exaltación o relace del receptor del mensaje tratando siempre de evitar el conflicto, ya sea por oposición de opiniones o porque la imagen del receptor pueda resultar dañada.

En cuanto a las estructuras que suele adoptar esta estrategia comunicativa, Briz (1995:103-122) opta por diferenciar tres niveles: un nivel textual que englobaría el mensaje en su conjunto, un nivel semántico que tendría en cuenta la modificación de palabras para adaptarse a esa atenuación y un nivel ligado a los interlocutores que prestará atención a la visión del emisor (yo) y el receptor (tú) dentro del mensaje.

En una de sus viñetas, el conocido dibujante Quino nos muestra una situación de atenuación que nos sirve para ejemplificar esta teoría. Un día Mafalda está en la escuela y se desarrolla este diálogo:

Profesora: *-Bueno, ahora guarden todos sus útiles, menos lápiz, goma de borrar y una hoja en blanco en la que anotarán "Prueba escrita".*

Mafalda: *-Perdón ¿y si apeláramos a la sensatez y dejáramos la cosa para otro día? Digo... para evitar un inútil derramamiento de ceros.*

Según la clasificación de Briz, la función del uso de la atenuación en este caso sería la del acto ilocutivo de la petición, es decir, Mafalda considera en este contexto que con un mensaje atenuado tiene más posibilidades de lograr su intención comunicativa: pedir a la profesora que no haga el examen. Para ello, la niña se vale de diversas estructuras. En un nivel textual veríamos una locución atenuante, “perdón”, y una elipsis en “digo...”. Por su parte, en un nivel semántico podemos resaltar el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo “apeláramos” y “dejáramos” en vez del uso directo del presente de indicativo “apelamos” y “dejamos”. Además, podríamos ver “cosa” como un eufemismo de “examen” o “prueba escrita” y “un inútil derramamiento de ceros” como eufemismo de “suspender”. Por último, a nivel de interlocutores podemos señalar una despersonalización del tú al cambiarlo por la primera persona del singular, es decir, Mafalda dice “y si apeláramos” en vez de “y si apelas”⁴.

Este ejemplo de Quino y el breve análisis de la atenuación que está presente en el discurso nos permite ver el uso de esta herramienta de comunicación. Cabe resaltar el hecho de que el ejemplo nos da muestra de una atenuación exagerada – donde radica la comicidad de la viñeta – pero como hablantes de una lengua, podemos imaginar fácilmente situaciones y ejemplos más realistas y que, igualmente, encajarían en la teoría expuesta.

4. La intensificación

Según la definición de Briz (1996a:53), la intensificación es una “estrategia conversacional retórica para dar a entender más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes”. Vemos en este punto algunas similitudes relevantes con la atenuación ya que las dos herramientas son definidas como “estrategias”, concepto tratado de forma recurrente en el Marco y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes⁵. Además y en cuanto a la función de estos fenómenos, se puede apreciar una cierta confrontación. Por ello, no debemos interpretar los conceptos como contrarios u opuestos sino, como menciona M. Albelda (2005: 321), habría que tomarlos como “fenómenos complementarios”.

Siguiendo de nuevo a Briz (1995:22-30), las funciones en las que suele aparecer la intensificación serían principalmente cuatro: expresar cantidad y/o cualidad, reforzar o manipular la actitud del hablante, enfatizar el acuerdo o el desacuerdo e intensificar una acción. Por tanto, destacamos el propósito de realce del contenido del mensaje para que

⁴ Para hacer el análisis, hemos continuado con la teoría y los conceptos de Briz. Este autor ya utiliza términos como “locución atenuante”, “elipsis” o “despersonalización del tú”.

⁵ En adelante, “Plan curricular”

el receptor interprete más de lo que el emisor dice, como ya se avanzaba en la definición, y que estará relacionado con la economía del lenguaje. Apreciamos aquí una contraposición con la atenuación donde la economía del lenguaje quedaba relegada a una segunda posición ante la previsión de “posibles conflictos”.

En cuanto a las estructuras de la intensificación, Briz (1996a:53-54; 1996b:16-22) y Albelda (2005: 61-62) proponen, al igual que en el caso de la atenuación, diferentes niveles de estudio: un nivel morfológico, uno sintáctico, uno semántico, uno fónico y de nuevo, a nivel de los interlocutores.

Para ejemplificar la teoría de la intensificación, volvemos a recurrir a Quino. En esta ocasión, Mafalda habla con su amiga Susanita:

Mafalda: *¡Este Manolito es para matarlo!*

Susanita: *¡aaaaah!... ¿Viste lo bestia que es? ¡Yo siempre digo que es un bestia!*

Mafalda: *¡Le leo que según un físico, dentro de veinte años habrá tanta gente pobre como ahora, y él se alegra de que las cosas sigan así sin progresos sociales ni nada!... ¡Mirá que se necesita ser bestia en serio para pensar como él!*

Susanita: *¡A MÍ NO ME INSULTA NI VOS NI NADIE!*⁶

En este ejemplo podríamos percibir intensificación en el discurso de los dos personajes, sin embargo, tendrán funciones diferentes. Mientras que en el discurso de Mafalda, la intensificación se presenta como refuerzo a la actitud del hablante, es decir, para apoyar el discurso contra Manolito, en el caso de Susanita aparece para enfatizar el desacuerdo con Mafalda, actuando casi como amenaza. Si nos fijamos en las estructuras que se utilizan, podemos diferenciar fenómenos a nivel sintáctico en la estructura comparativa “¡Este Manolito es (como) para matarlo!” y en enunciados exclamativos como “¡Mirá que se necesita...!”. A nivel semántico, tendríamos la utilización del sema intenso “bestia”, que se repite varias veces, en vez de términos menos marcados como podrían ser “insensible” o “inhumano”. Además, y aunque este nivel sería más propio del discurso oral, podríamos percibir cierta atenuación fónica en “¡aaaaah!” con alargamiento vocálico y posiblemente habría un tono y pronunciación marcados en los pronombres de la última frase de Susanita “mí” o “vos”. Por último, a nivel de interlocutores, podríamos ver intensificaciones en diferentes momentos como en el “yo siempre digo que...”, en “y él se alegra” y, por supuesto, en la última exclamación con la personalización del “yo” y del “tú” (en este caso “vos”) tan evidentes⁷.

Al igual que con el ejemplo de la atenuación, esta viñeta nos puede hacer reflexionar sobre la estrategia comunicativa que es la intensificación y cómo aparece, de forma recurrente, en el discurso de muy diferentes actos de habla.

5. La aplicación en las clases de ELE

La definición y caracterización que se ha hecho tanto de la atenuación como de la intensificación nos ha servido para poner de relevancia un fenómeno de la lengua que,

⁶ En la viñeta original todo el discurso está en mayúsculas pero esta última parte está en caracteres más grandes.

⁷ Al igual que en el caso de la atenuación, los conceptos que caracterizan la intensificación están sacados de los estudios de Briz y Albelda.

aunque estudiado desde la pragmática, no resulta tan evidente incluirlo en las clases de ELE. La parte teórica ha sido breve y somera, pero puede ser lo suficientemente notable como para incitar a una reflexión lingüística por parte del docente de lenguas extranjeras. El hecho de que estos fenómenos correspondan a estrategias comunicativas dificulta la tarea de sistematizar su uso y crear reglas. Su aparición está íntimamente ligada al uso que el hablante quiera hacer de ellas y su inclusión en el discurso o no, será de carácter opcional por parte del emisor, aunque, como se ha tratado de exponer, su utilización es más que aconsejable para la creación de un discurso adecuado.

Siendo, por tanto, conscientes de la importancia de este recurso para el desarrollo adecuado de diferentes actos de habla, cabría preguntarnos cómo podemos aplicar esta teoría a la práctica de la clase, es decir, de qué manera podríamos introducir con éxito estos conceptos en la enseñanza de ELE.

El Marco (2001: 146) propone al docente una reflexión en cuanto a esto. Plantea la posibilidad de que el profesor “asuma” que los alumnos “transfieren” este tipo de estrategias desde su lengua materna, pero también formula algunas opciones para llevar estos contenidos a clase de forma explícita en situaciones, tareas o en momentos de reflexión y toma de conciencia. Es cierto que en muchas lenguas aparecen ya este tipo de estrategias comunicativas y que, por tanto, los aprendices de lenguas extranjeras no partirán de cero a la hora de reconocerlas, interpretarlas y aprenderlas; sin embargo y como ya se avanzaba anteriormente, el hablante utiliza estos fenómenos a menudo de una forma poco consciente, por lo que no podríamos suponer su transferencia a la lengua extranjera de forma automática o predeterminada. Por ello, una enseñanza en momentos explícita y que promueva la reflexión provocará una toma de conciencia por parte de los alumnos y una valoración más relevante de estos recursos.

Por su parte, el Plan Curricular (2006: versión digital) da mucha importancia a las estrategias pragmáticas y nos propone un estudio cuidadoso de muchas de ellas. En la introducción a esta sección, el Plan reivindica su enseñanza ligada a la gramática pues “comparten un mismo objeto de estudio, aunque difieren en las perspectivas de análisis” y, más adelante, valora la importancia de la pragmática – y con ella, sus estrategias – para explicar algunos fenómenos que “no responden a las reglas gramaticales”⁸.

Siguiendo estas premisas, puede que no resulte demasiado positivo crear una unidad didáctica basada en este tipo de estrategias. El carácter especializado de estos recursos y su utilización tan variada y efectiva en tan diferentes contextos, puede que confunda a nuestros aprendices hasta el punto de perder la relación directa con la lengua meta. Su enseñanza, por tanto, deberá ser gradual y secuenciada, de manera que los estudiantes conozcan en todo momento la utilidad del recurso y su relación con el tema que se esté tratando.

Por otra parte, no debemos olvidar que el papel del docente será el de aplicar las teorías y reflexiones lingüísticas a la realidad de la clase. Por tanto, el contacto que los alumnos tendrán con estas estrategias será principalmente práctico evitando una caracterización demasiado teórica o un lenguaje plenamente metalingüístico. La reflexión sobre la lengua se espera por parte del profesor y no tanto por parte de los alumnos. Aunque si bien, sí podemos animar a nuestros estudiantes a descubrir que la lengua puede variar,

⁸ Para más información sobre qué propone el Plan para el caso de la atenuación y la intensificación, ir a: Tácticas y estrategias pragmáticas > Modalización > Intensificación o refuerzo / Atenuación o minimización.

puede formular muy diferentes matices y que ellos, como hablantes de la lengua meta, pueden elegir expresarse de una forma u otra. Este tipo de introversión puede ser una fuente de motivación para el alumno pues, además de proporcionar una visión diferente de la lengua meta, le hará tener un objetivo en mente más poderoso: pasamos de un “llegar a comunicar” a un “llegar a comunicarme”.

Mi propuesta para la aplicación en clase de estas estrategias es la de centrarse en los puntos comunes de los dos recursos. Como ya se mencionaba anteriormente, estas herramientas deben aparecer en la medida de lo posible como complementarias. El hecho de presentar estos fenómenos en comparación nos puede ayudar a descubrir el aporte de significado que otorgan al discurso y la distancia de ambos con respecto al término no marcado o más neutral. Esta aplicación podría darse en todos los niveles tratando diferentes matices. Así, por ejemplo, en un nivel inicial se pueden tratar factores como la personalización y la despersonalización del sujeto. Habitualmente, el hecho de que en español la forma no marcada del verbo a menudo aparezca sin la mención explícita de la persona – del tipo, *tengo hambre* – suele crear problemas a nuestros alumnos, pues en la mayoría de las lenguas la mención del sujeto es obligatoria y, por tanto, lo aplican al español. En este momento, se podría indicar ya a los aprendices que existe una diferencia en español entre *tengo hambre* y *yo tengo hambre* puesto que la segunda fórmula intensifica la acción y la contrapone a un hipotético y *tú no*. Del mismo modo, si queremos atenuar el hecho de tener hambre, podemos quitar peso a la acción diciendo algo como *podríamos comer algo...*

Para el caso de los niveles intermedios, uno de los temas donde deberían aparecer las diferencias entre la atenuación y la intensificación es en el acto de habla de las peticiones; así, cuando se trabaje este tema podríamos hacer reflexionar al alumno sobre las diferentes fórmulas para pedir, por ejemplo, apagar la luz:

<i>No estaría mal...</i>	<i>¿Podría...</i>	<i>Tú, ¡Apaga la luz!</i>
<i>Estaría bien...</i>	<i>¿Puede...</i>	<i>Apagas la luz</i>
<i>Se podría...</i>	<i>¿Podrías...</i>	<i>Tú apagas la luz</i>
<i>Podríamos...</i>	<i>¿Puedes...</i>	<i>¡Que apagues la luz!</i>
<i>¿Se podría...</i>	<i>¿Apagas la luz, por favor?</i>	<i>Como no apagues la luz...</i>
<i>¿Podríamos...</i>	<i>¡Apague la luz!</i>	<i>Apaga la luz, ****</i>
<i>¿Sería tan amable...</i>	<i>¡Apaga tú la luz!</i>	

A partir de estos ejemplos, y por supuesto dependiendo del interés del grupo y del tiempo del que dispongamos, podríamos proponer la reflexión sobre las diferencias entre la impersonalidad y la mención explícita de la persona, entre el uso de tú y usted (o del nosotros atenuante), entre la utilización del condicional, el presente o el imperativo, la fuerza intensificadora que tiene un presente de indicativo utilizado para dar órdenes, etc. Con esto, el aprendiz se hará consciente de la cantidad de matices que puede expresar y su utilización dentro de la cultura meta. En este campo y tal y como propone Escandell (versión digital: 10), no solo tendremos que presentar las fórmulas como tal, sino que lo que resultaría verdaderamente interesante y relevante para el estudiante sería tratar el proporción de uso de unas fórmulas y otras y, en la medida de lo posible, la comparación con la lengua meta de los estudiantes; pues, aunque las

fórmulas suelen ser similares de una lengua a otra, su proporción de uso puede variar enormemente.

Por último y ya en niveles superiores, se podría hacer hincapié en algunos de los matices más complejos. Por ejemplo, no estaría mal referirse en algún momento al uso que se puede hacer de los diminutivos y su variación de significado de un contexto a otro. La enseñanza de diminutivos aparece ya en niveles anteriores por lo que los alumnos ya estarán familiarizados con su estructura y utilización. De manera general, conocerán el uso atenuante de esta fórmula en frases del tipo *¿Me haces un favorcito?* o *Tengo un problemilla*; sin embargo, los diminutivos también pueden ser utilizados como intensificadores de un discurso en casos como *Juan está loquito por Ana* o *Se lo dije todo, todito*. En estos casos, lejos de atenuar, los diminutivos aumentan el valor de la palabra y, por tanto, habría que interpretar que Juan está muy enamorado de Ana y que lo dijo todo, sin olvidarse de nada.

6. Conclusión

Este breve estudio ha demostrado, una vez más, la importancia de estrategias comunicativas como la atenuación y la intensificación en la lengua. Por ello, defendemos la idea de incluir este tipo de contenidos en la competencia pragmática que se exige para aprender una lengua. Si el objetivo en nuestras clases es una competencia comunicativa real, basada en una lengua utilizable y adecuada a diferentes contextos de uso, tendremos que prestar atención a este tipo de herramientas discursivas.

Por otra parte, esta teoría lingüística exige una reflexión por parte del docente quien tendrá la tarea de evaluar la aparición de estos fenómenos en la lengua, conocer, en la medida de lo posible, la caracterización y uso de la herramienta y aplicarlo a sus clases de lenguas extranjeras.

En cuanto a la aplicación, deberemos tener en cuenta las limitaciones de nuestros alumnos y, por tanto, presentar estos nuevos contenidos de una forma integradora y gradual. Esto permitirá a los estudiantes activar sus conocimientos sobre las propias lenguas, profundizar en el aprendizaje de matices, lo que repercutirá en una motivación extra para aprender. El uso de una enseñanza contrastiva, presentando la atenuación y la intensificación como herramientas complementarias nos ayudará a clarificar su utilización y potenciar su aprendizaje, haciendo que nuestros alumnos avancen en el proceso activo de la adquisición de una verdadera competencia comunicativa.

7. Referencias bibliográficas.

- ALBELDA MARCO, M. (2005): *La intensificación en el español coloquial*, Valencia: Universidad de Valencia.
- ALCARAZ VARÓ, E. y M. A. MARTÍNEZ LINARES (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- BOU FRANCH, P., E. SOPEÑA BALORDI y A. BRIZ GÓMEZ (2007): *Pragmática, discurso y sociedad*, València: Universitat de València.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en CORTÉS, L. (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas*

- del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Almería, págs. 103-122.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros, D.L.
 - BRIZ GÓMEZ, Antonio (1996): “*Los intensificadores de la conversación coloquial*” en BRIZ, A., J. GÓMEZ, M^a J. MARTÍNEZ y GRUPO Val.Ed.Co: *Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia: Universidad de Valencia. Págs. 13-36
 - CONSEJO DE EUROPA (2001) – INSTITUTO CERVANTES TRAD. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
 - ESCANDELL VIDAL, M. V.: *Aportaciones de la pragmática*, UNED en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>
 - FERNÁNDEZ LOYA, C. (2005): *Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales* en AISPI Actas XXIII y en http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf
 - HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*, Filadelfia, Univ. De Pensilvania. Traducción al español en LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa (págs. 27-46)
 - INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

LA EXPLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LOS NIVELES INICIAL E INTERMEDIO EN LOS LIBROS DE TEXTOS BILINGÜES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mignette Marcos Garvida
Ryerson University
Belén Huarte Gallego
Glendon College/York University

RESUMEN

La explicación del apartado gramatical de los libros de textos de español como lengua extranjera que usan en las universidades canadienses suele estar en inglés, ya que según algunos lingüistas, facilita el aprendizaje de las estructuras gramaticales de la lengua meta. Sin embargo, hay que reconocer que no todas las explicaciones corresponden con el uso real de la lengua meta. En esta investigación, analizamos algunas de las ambigüedades que con más frecuencia se encuentran en estos libros bilingües. Concretamente nos centraremos en cuatro temas: complementos pronominales, el contraste entre *ser/estar*, los pretéritos indefinido/imperfecto, y el presente de subjuntivo.

ABSTRACT

The explanations of grammar in Spanish as foreign language in textbooks used in Canadian universities are usually in English since this, according to some linguists, facilitates the learning of the target language's grammatical structures. Notwithstanding, not all grammatical explanations given in the textbooks correspond to the real use in the target language. In this study, we analyse some ambiguities that are found in some bilingual textbooks. We examined specifically four topics: complement pronouns, the difference between *ser* and *estar* (to be) as well as the preterit and imperfect, and the present subjunctive.

1. Introducción

Hay muchas estructuras, que pese a estar bien expuestas a través de ejemplos concretos que son comparados con la lengua primera, resultan aún muy difícil de comprender por los alumnos, bien porque carezcan de estas estructuras en su lengua o bien porque sus usos no sean del todo equivalentes. Sin embargo, como observamos en esta investigación, hay que ser prudente porque la comparación constante con la regla de la primera lengua o la lengua de la institución puede llevar a equívocos por parte del alumno bien por interpretaciones erróneas o por generalización de las comparaciones. Además, el confrontar de forma perseverante las dos lenguas y el intentar buscar equivalentes de forma regular, también puede conducir a una ralentización de la adquisición natural de la lengua meta porque en muchos casos se intenta concretar los numerosos usos de ciertas estructuras en unas pocas reglas, por lo que se tiende a generalizarlos. Este es el caso de aspectos gramaticales en español que se utilizan frecuentemente como la diferencia de uso de *ser* y *estar*, la contraposición de los pretéritos indefinido e imperfecto, y la utilización del subjuntivo. Esta generalización provoca una confusión en el estudiante que pronto encontrará usos que no correspondan

a esas reglas. Por otra parte, la falta de acuerdo de opiniones entre nuestros gramáticos sobre el verdadero significado o comportamiento de ciertas formas gramaticales provoca diferencias de trato en los diversos libros de texto lo que dificulta la comprensión por parte del alumno que encuentra contradicciones en las definiciones de los diferentes métodos. Los usos de los verbos *ser* y *estar*, los complementos pronominales, el contraste entre el pretérito indefinido e imperfecto y el presente de subjuntivo como hemos mencionado suelen presentar dificultades, tanto para el profesor como para los alumnos de habla inglesa, por el simple hecho de no existir una equivalencia patente y evidente. ¿Cómo se explican estas estructuras en los libros de texto? ¿Son fieles a los usos de la lengua meta? ¿Basta con la explicación explícita que ofrecen? ¿Es imprescindible la traducción de las frases del español al inglés? Son algunos de los interrogantes que con bastante frecuencia nos solemos formular todos los que nos dedicamos a la enseñanza de español en Canadá y que hemos intentado responder.

2. Estudios realizados en defensa de la enseñanza de la gramática y los libros de texto bilingüe y/o monolingüe

La explicación del apartado gramatical de los libros de textos de español como lengua extranjera (ELE) que usan la mayoría de las universidades en Canadá suelen ser bilingües en los primeros niveles (inicial e intermedio) de enseñanza, ya que esto, según algunos lingüistas, facilita el aprendizaje de las estructuras gramaticales de lengua extranjera (LE). La utilización de la lengua de los educandos (L1) como medio de instrucción tiene varias finalidades: comunicar significados, realizar un análisis contrastivo de la gramática, enseñar la gramática, explicar errores (muchas veces enfocándolos en la lengua materna o vehicular de la clase), comprobar la comprensión, dar instrucciones, dirigir/gestionar la clase.

Hay varios estudiosos como Atkinson (1987), Auerbach (1993), Schweers (1999), Cook (2001), Deller and Rinvoluceri (2002), Schulz et al (2002) y Paradowski (2007) que defienden el uso de la lengua materna o la lengua de instrucción de la clase, especialmente cuando se trata de alumnos adultos, puesto que además de estar capacitados de pensamiento crítico y analítico, han adquirido una primera lengua con la que pueden comparar las estructuras de LE. En el caso de los alumnos adultos de LE, el énfasis debe ponerse en el aprendizaje de las características de la LE. Con este propósito se ofrecen explicaciones y ejemplos en inglés, es decir, en el apartado gramatical de cada unidad del libro aparecen contrastadas ambas lenguas (L1 y LE) y se dan las bases para reflexionar sobre las diferencias y/o similitudes entre la L1 y la LE.

Paradowski (2007) denomina este método *Language Interface* el cual introduce al alumno a LE siguiendo tres pasos (154):

- a. *Initial exposure* o el primer contacto, propuesto por Gozdawa-Golebiowski, (2003) y James (1994) con la LE en su contexto natural con su traducción en L1.
- b. *Imprinting* o la fijación de las estructuras gramaticales de la LE. En este estadio se repite la estructura que el alumno está aprendiendo hasta que entiende bien las diferencias y similitudes entre los usos de la L1 y LE.
- c. Explicación de las reglas gramaticales y cómo estas se usan en la L1 del alumno: al destacar las características de la LE también se sensibiliza el

conocimiento del alumno hacia su L1. Es decir, le introducen al alumno estructuras que inconscientemente ya conoce.

Esta metodología de la enseñanza, que aboga por la comparación y el contraste entre L1 y LE, permite que el alumno adulto se sienta más seguro de lo que está aprendiendo. Así que el primer paso consiste, precisamente, en observar y tomar nota en su L1 de aquellos patrones que rigen la LE. La comparación o el contraste en la explicación de la LE les ayuda a reflexionar desde un punto de vista semántico hacia un entendimiento gramatical y una producción correcta y precisa de LE.

Para Lado (1957 apud Whitley) el análisis contrastivo además, puede anticipar los problemas gramaticales que van a tener los estudiantes y también nos puede ayudar a identificarlos ya que, según este autor, los estudiantes tienden a transferir las diferentes estructuras y reglas y significados de la Lengua 1.

No obstante, hay muchas estructuras, que pese a estar bien expuestas a través de ejemplos concretos que son comparados con la lengua primera, resultan aún muy confusos para los alumnos, bien porque no poseen estas estructuras en su lengua como es el caso de los aspectos gramaticales antes mencionados o bien porque sus usos no son del todo equivalentes. Así, la ventaja que supone el tener una idea de cómo funcionan las lenguas y hacer una comparación entre ellas, puede dar lugar a incorrecciones por una mala interpretación. A veces se producen traducciones literales por parte del alumno, ya que identifica la estructura similar en su lengua aunque no se cerciora de que no se usa de la misma manera; otras, se crean malas interpretaciones de las reglas que aparecen en el libro de texto, lo que puede llevar al alumno a una generalización de la aplicación de la regla como antes hemos mencionado.

En consecuencia, en lugar de utilizar la LE en contexto, se enfocan más a la práctica de las formas gramaticales de forma aislada, insisten más en el uso de un sistema de preguntas y respuestas, de rellenar huecos, de formar oraciones aisladas, y en el peor de los casos, se ajusta la lengua al conocimiento del alumno, y como consecuencia pueden dar lugar a incorrecciones por una mala interpretación de las reglas gramaticales¹.

Para solucionar este problema, algunos estudiosos de la lengua (Finocchiaro y Brumfit: 1983 apud Richards: 1999; Littlewood: 1981, 1984) recomiendan el uso de libros monolingües para motivar a los alumnos a trabajar de forma independiente. Normalmente los libros de textos monolingües suelen seguir las teorías de aprendizaje o metodologías más de tipo comunicativo. Según los autores previamente mencionados, este tipo de metodologías ayuda a la adquisición de la fluidez gracias a la inmersión lingüística. El alumno reflexiona sobre las reglas lingüísticas antes de ser explicadas en el aula (enseñanza de la gramática inductiva), y predomina en los primeros estadios del aprendizaje la comunicación sobre la corrección verbal.

En estos métodos, entonces, se combina la instrucción gramatical con la enseñanza inductiva de la gramática. Así las diferentes estructuras en numerosas ocasiones se encuentran en el centro o final del tema a estudiar, y se comienza por tanto a trabajar con los diferentes aspectos sin haber recibido hasta este momento una instrucción concreta.

¹ Vease en: Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* y en Littlewood, Jack Richards y C. Lockhart (1997), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* y en W.Littlewood (1996), *Introducción al enfoque comunicativo*.

3. La fiabilidad de las explicaciones gramaticales en los libros de texto: *¿Cómo se dice...?* (2011), *¡Hola, amigos!* (2010) y *Vistas* (2012)

Como vamos a comprobar basamos este análisis en los libros de texto utilizados en algunas universidades canadienses, aunque después del análisis bibliográfico realizado, podemos decir que muchas de las afirmaciones que se van a presentar a continuación podrían aplicarse también a los libros monolingües.

3.1 *¿Cómo se explican estas estructuras en los libros? ¿Son fieles a los usos de la lengua meta (LE)?*

3.1.1 Ser y Estar

Estos métodos en líneas generales reflejan fielmente los usos de los verbos ser y estar como podemos comprobar cuando se describe sus funciones de forma independiente. No obstante la diferencia entre *ser* y *estar* es una de las contraposiciones verbales del español más difíciles de adquirir para los estudiantes de ELE anglófonos. Una de las razones de esta dificultad viene originada por los múltiples matices que poseen estos verbos en las oraciones atributivas como destacan Sam Hill y William Bradford (2000) inspirados por el lingüista español Gili Gaya (1980) en su apartado número 24 donde contrastan el ser y estar. Estas contraposiciones de uso, sin embargo, no aparecen reflejadas en ninguno ni en el libro de texto *¿Cómo se dice...?* ni en *¡Hola amigos!* aunque sí se puede encontrar en *Vistas*. Así se le presenta al alumno contrastes de significados que aparecen con la utilización de uno u otro verbo como sería en los siguientes casos:

(1) *El chico es listo.* (The boy is smart.)/ *El chico está listo.* (The boy is ready.)

El gato es muy vivo. (The cat is very lively.)/ *El gato está vivo.* (The cat is alive.) (171).

Otra observación que hemos percibido en estos libros de texto y que nos han corroborado nuestras consultas bibliográficas es el riesgo que conlleva la generalización de ciertas afirmaciones. Así se destaca en *¿Cómo se dice...?* que mientras el verbo ser se utiliza para describir cualidades permanentes, el verbo estar se emplea para expresar “transitory qualities and often implies the possibility of change” (139).

(2) *Mis amigos están muy cansados.*

Mi marido no está aquí.

Toronto está en Ontario.

Es una explicación que, por nuestra experiencia, hemos notado suele confundir a los alumnos. Aunque en el segundo ejemplo, efectivamente, la persona de la que se habla puede estar o no presente (es decir, su permanencia en lugar determinado puede ser temporal), aún usamos el verbo *estar* porque lo que estamos haciendo es localizar a esa persona. Sin embargo aplicar el anterior uso dado en este libro de texto al tercer ejemplo se hace muy difícil porque los alumnos siempre interpretan que un lugar físico nunca podrá ser trasladado en el espacio, sin percatarse de que lo que realmente importa es que lo que estamos haciendo es simplemente localizar ese lugar del que se habla.

3.1.2 Complementos pronominales

Los complementos pronominales de objeto directo e indirecto son, quizá, de los complementos más difíciles de adquirir para el alumno, ya que la contraposición de su uso no se debe a una diferencia de significado o simplemente de género como en otros

tipos de contrastes sino en una distinción puramente gramatical: si nos encontramos ante un objeto directo o indirecto. El alumno raramente tiende a pensar en la función de las partes de la oración cuando produce un mensaje. Además los usos de estos pronombres difieren ampliamente del inglés al español. De este modo, por ofrecer un ejemplo, tanto el pronombre de complemento directo como el de complemento indirecto pueden ir adheridos al verbo si aparece en infinitivo, gerundio o imperativo, algo que no se produce en el inglés. Esta dificultad a priori de identificar el complemento directo e indirecto en la oración ha llevado a que en numerosos libros, como por ejemplo en *¿Cómo se dice...?*, se hayan intentado desarrollar métodos que en algunos casos, siguiendo a Terrell y a Salgués (1979: 125), son bastante confusos o forzados porque no son usos reales de la lengua.

- (3) _____ *Dan las bebidas (a mí).*
 _____ *Traigo la cámara de video (a ti).*

3.1.3 Los pretéritos indefinido e imperfecto

Como los complementos pronominales, la contraposición de los pretéritos indefinido e imperfecto² es también difícil de adquirir. Existen varias opiniones de cómo explicar la diferencia entre estas dos formas verbales que aún hoy en día se encuentran sin resolver (Montserrat Veyrat Rigat 1993:15). Según los libros consultados, el pretérito indefinido se utiliza para resumir una condición o estado en su totalidad que ya no está en efecto y el pretérito imperfecto para describir el estado físico o mental en el pasado:

- (4) *Me sentí mal todo el día. / Me sentía muy mal.*

Es una explicación un poco confusa ya que según estos dos ejemplos podríamos observar que en ambos se describe un estado físico en el pasado.

Por otra parte también se afirma en el libro de texto *Vistas* (2012:207) que el pretérito indefinido suele ser acompañado por marcadores temporales como anoche, anteayer, ayer etc., mientras que al pretérito imperfecto lo acompañan estructuras del tipo *todos los días, de niño*, etc. Sin embargo cuando se consulta con otras bibliografías como es el caso de la gramática de Gómez Torrego (2002) observa que realmente el uso depende del significado que quiere transmitir el interlocutor.

- (5) *Juan estaba ayer en Ávila.*
Juan estuvo ayer en Ávila. (150)

Según este autor la diferencia de significado entre el primer y segundo ejemplo es que el uso del indefinido denota la finalización de la acción, algo que no se determina con el uso del imperfecto. Aunque estamos de acuerdo con la explicación del libro *Vistas* en que existe en algunos casos frecuencia de uso mayor con este tipo de estructuras temporales y estas explicaciones ayudan al alumno en numerosas ocasiones, hay que ser cautos a la hora de generalizar un comportamiento verbal.

Otro tema a estudiar en los libros analizados es la afirmación de que el pretérito imperfecto se utiliza para referir acciones habituales o repetidas en el pasado. Aunque el hecho de que en el pretérito imperfecto el final se encuentre abierto facilita a expresar esta condición de habitualidad, no se puede sostener en ningún momento que esta

² Aunque son muchos los estudios que se realizan sobre estas formas verbales, es destacada la investigación del pretérito imperfecto que presentan L. García Fernández y Camús Bergareche en su libro *El pretérito imperfecto* para comprender el significado y los usos de esta forma en contraste con el indefinido.

habitualidad no pueda ser expresada en pretérito indefinido. Según las teorías del *macroevento* y *microevento* (Bertinetto 1994; García Fernández y Camus Bergareche 2004:348-349), el pretérito imperfecto se debe utilizar cuando tomamos la situación como un grupo de acciones en su totalidad. Sin embargo cuando queremos resaltar las acciones como independientes y lo más importante, acabadas, se debe usar el pretérito indefinido. Explican también estas investigaciones que el pretérito imperfecto no especifica ni el principio, ni el final de la acción sino la acción en su transcurso. Se debe añadir que el final no lo especificamos bien porque no lo conocemos o bien porque no interesa en el acto de comunicación, lo que no quiere decir que no se haya producido.

Después de haber definido la contraposición de uso entre el pretérito indefinido y el imperfecto tenemos que afirmar una vez más que la universalización de ciertas ideas pueden provocar una mayor confusión a la ya añadida dificultad que conlleva la adquisición de estos aspectos gramaticales, ya que como dice Matte Bon (1992) son muchos los aspectos que forman parte del significado en una comunicación concreta.

La idea de duración, repetición, puntualidad, o la perspectiva de futuro con respecto a un momento pasado no se debe tan sólo al empleo del imperfecto, sino a una coincidencia de varios elementos, entre los que desempeñan un papel fundamental el contexto, el conocimiento que tienen el hablante y su oyente del mundo con todas las experiencias que comporta, la presencia, en algunos casos, de determinadas expresiones temporales, el conocimiento por parte de quien habla y escucha del uso que se hace de la lengua y el significado de cada verbo (26).

3.1.4 El presente de subjuntivo

El subjuntivo se utiliza para tantos actos comunicativos en español que diversos autores han destacado que si un alumno lo utiliza de forma correcta es un estudiante que posee una competencia comunicativa y discursiva alta en español (I. Pereira Rodríguez, 1997). Es decir, el alumno ya conoce el sistema de conjugación del español y es capaz de producir e interpretar frases complejas. Según M. Ángeles Sastre (1997), sin duda, el alumno

Tendrá recursos para expresar un elevado número de actos lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas: expresar causas, efectos y propósitos, expresar necesidad, posibilidad y probabilidad, certeza e incertidumbre ante algo, obligación y duda, suposiciones, condiciones, dar opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, manifestar deseos o preferencias, gustos o disgustos, sorpresa, satisfacción o insatisfacción; esperanza, aprobación, simpatía, perdón, gratitud, sugerencias, instrucciones, invitar a algo, aceptar o declinar una invitación, etc. (14-15).

En los libros de texto que se inspiran en los estudios de muchos de los principales lingüistas de la lengua española como Pottier (2006). No obstante hay que ser prudentes una vez más con las afirmaciones realizadas en clase ya que el uso del subjuntivo o del indicativo en algunos contextos no tiene nada que ver con la realidad, irrealidad o la duda de la acción (Gómez Torrego 2002; Zamorano 2005) sino simplemente con el tipo de conector o estructura utilizada: no sea que + subjuntivo, Por si + indicativo.

(6) *Voy a llevarme el bañador por si hace buen tiempo en la playa.*

Voy a llevarme el bañador no sea que haga buen tiempo en la playa.

Así hablando del subjuntivo podemos apreciarlo en la siguiente explicación que aparece en libro de texto *¡Hola amigos!* en el que “the indicative is used to express factual, definitive events. By contrast, the subjunctive is used to reflect the speaking feelings or attitudes toward events, or when the speaker views as uncertain, unreal or hypothetical” (274).

Aunque en algunos casos esto es cierto, si el alumno encuentra esta afirmación, va a tratar de buscar en todos los casos en los que aparezca el subjuntivo un significado de irrealidad. Es importante explicar de modo explícito, algo que se ignora en estos libros, la correlación del tiempo del subjuntivo con respecto al tiempo del indicativo ya que el valor que van a poseer estos tiempos en las oraciones subordinadas va a ser respectivamente de anterioridad, simultaneidad y posterioridad con respecto al verbo principal.

3.2 ¿Basta con la explicación explícita que ofrecen los libros de texto?

Muchas veces las exposiciones de las reglas gramaticales que ofrecen los autores en los libros de texto como hemos podido observar son tan escuetas que ignoran el propio conocimiento del alumno. En los libros, *¿Cómo se dice...?*, *¡Hola, amigos!* y *Vistas* se conforman con dar una explicación general de las reglas gramaticales que en muchas ocasiones no resuelven la necesidad del estudiante:

- *Ser* expresses a fundamental quality and identifies the essence of a person or thing.
- *Estar* is used to express more transitory qualities and often implies the possibility of change.
- The direct object can be easily identified as the answer to the question *whom?* and *what?* about what the subject is doing.
- The imperfect is used to refer to actions, events, or conditions that the speaker views as in the process of happening in the past.
- The subjunctive mode is used because the action is not real or when the speaker views events as uncertain, unreal, or hypothetical.

Pensamos que si bien son correctas estas definiciones en muchos casos, dejan vacíos de sentido muchos actos de comunicación.

3.3 ¿Es imprescindible la traducción de las frases del español al inglés?

La mayoría de los alumnos no tienen conocimiento de la gramática de su L1. Por consiguiente, la manera como aprenden LE es a través de la traducción. Así pueden comprobar, según sus propios razonamientos, el significado de la oración y el uso de la gramática que están aprendiendo. Esto permite que el alumno adulto se sienta más seguro en los primeros estadios de la nueva lengua que está adquiriendo. Al poner de relieve las características de la LE también se sensibiliza el conocimiento del alumno hacia su L1. Es decir, le introducen al alumno estructuras que inconscientemente ya conoce. La explicación en inglés en el libro, facilita el aprendizaje de LE ya que los alumnos no se encuentran en una situación de inmersión lingüística y el español es como cualquier otra asignatura de la universidad que tienen que aprender dentro de un tiempo limitado.

Ahora bien, los efectos positivos que tiene la enseñanza de la lengua en la lengua meta, como citan Richards y Rodgers (1998) o Littlewood (1981) es por una parte la

conciencia que toma el alumno de su propio aprendizaje, ya que conlleva un mayor proceso de abstracción y por otra la adquisición de la fluidez.

4. Conclusión

Proveer las explicaciones gramaticales en el libro de texto en inglés o en español, y si finalmente se decide, cómo hacerlo, sigue siendo un tema que mantiene divididos a muchos pedagogos y expertos en la materia. Estamos casi convencidas de que difícilmente, y esperamos que al menos en este aspecto estén de acuerdo con nosotras, este viejo dilema, y no menos controvertido, se pueda resolver en un futuro. Como profesores de lengua, y después de este estudio presentado creemos –modestamente– que difícilmente se puede adquirir ciertos aspectos gramaticales que presentan dificultad en los alumnos anglófonos con aserciones generalizadas como hemos comprobado.

Recurrir a las estrategias de las que dispone el alumno adulto es muy útil en el proceso de adquisición de una nueva lengua, aunque esta, como es de esperarse, guarde diferencias inevitables con respecto a la lengua materna. Por este motivo, no es realista la idea de que el estudiante renuncie verdaderamente a su bagaje gramatical previo, o de que no recurra a su lengua como ayuda para la mejor comprensión de la ELE. Recientes trabajos de investigación en adquisición de segundas lenguas han demostrado que el uso de la L1 del alumno en el aula no surte efectos negativos, ni interfiere ni retrasa el proceso de aprendizaje de un idioma; sino por el contrario, facilita su adquisición (Thomas and Collier, 1999). No hay dudas de que los alumnos de LE traducen constantemente de su L1 a la LE y viceversa. Proveer de ejemplos concretos que contrastan las estructuras de ambas lenguas siempre puede ser muy beneficioso para los estudiantes, ya que les ayudará a comprender mejor no solo la lengua meta sino también su propia lengua, y con el tiempo, podrán además perfeccionar las cuatro destrezas de la LE, porque el éxito del aprendizaje de la LE está estrechamente vinculado al nivel de madurez en L1 que posea cada alumno (Vygotsky, 1962). Sin embargo el abuso de la traducción y la constante mirada hacia la lengua primera puede llevar a la ralentización de la adquisición.

Por otra parte, tanto los libros bilingües como monolingües muchas veces simplifican o generalizan tanto las explicaciones, que en lugar de aclarar las dudas, pueden confundir más a los alumnos. Hay que procurar que las explicaciones y los ejemplos que aparezcan en los libros de texto realmente reflejen los usos reales de la lengua meta y tratar de reflejar el avance de las investigaciones realizadas en el aula de español.

Como ya sabemos, la enseñanza exclusiva de la gramática solo atañe a los aspectos formales de una lengua, y por ende, sus reglas y usos nunca podrán suministrar a los alumnos de aquellas herramientas de comunicación necesarias para desenvolverse en situaciones cotidianas. En nuestra opinión, lo que sí debemos hacer en el aula los profesores que nos dedicamos a la enseñanza de LE, es intentar, con la ayuda del libro de texto u otros materiales didácticos, que los alumnos interioricen y automaticen los usos gramaticales a través de muestras auténticas y verosímiles.

En los métodos tradicionales, como ya sabemos, se creó una gran ruptura en la enseñanza de la gramática con respecto a la enseñanza del vocabulario. En algunos casos nos encontramos con ciertos enfoques cuyas teorías de aprendizaje se desarrollaron en torno a la enseñanza gramatical como fue el *Método Gramática-traducción* cuyos componentes principales fueron Kart Plötz, H.S Ollendor y Johann Heidinger. En estos métodos la lectura y la escritura fueron los focos fundamentales (J. Richards y Rodgers, 1998:11) Aunque este enfoque nos parezca arcaico, hoy día hemos

podido apreciar aquí en Toronto donde nos encontramos haciendo nuestra labor de docente que todavía se utiliza este método para la enseñanza de español y del francés como segunda lengua en algunos de los centros universitarios y no universitarios. Caso curioso porque no es este el enfoque que utilizan sin embargo cuando la enseñanza de la segunda lengua es el inglés. La razón que los profesores dan cuando se les pregunta por esta diferencia metodológica en la docencia de los diferentes idiomas, es que la traducción es necesaria en el caso del español, que es la que nos interesa, porque los alumnos no se encuentran en una situación de inmersión lingüística. Sin embargo también debemos tener en cuenta que es en este aula, donde muchos alumnos van a encontrar el único contacto con el español. Por esta causa el facilitarles un contexto donde se desarrolle la lengua de forma efectiva y no encerrarnos en la exclusiva utilización de una metodología cuando tratamos de solventar cierto tipo de dificultades, va a facilitarles la adquisición de la lengua.

5. Referencias bibliográficas.

- ATKINSON, David. 1987. "The mother tongue in the classroom: A neglected resource?" *ELT Journal* 41: 241-247.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen, BEVERLY A. S. HARTFORD, Rebecca MAHAN-TAYLOR, Mary J. MORGAN and Dudley W. REYNOLDS. 1991. "Developing pragmatic awareness: closing the conversation". *ELT Journal* 45:4-15.
- BERTINETTO, P.M. (1986). *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano*. Florencia: Academia de la Crusca
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- COOK, V. (1999). "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly* 33: 185-209.
- DELLER, Shelagh y Mario RINVOLUCRI. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. Surrey, Kent: Delta Publishing.
- ELLIS, R. (1996). *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L y B CAMÚS BERGARECHE. (2004). *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. 8º ed. Madrid: SM
- GOZDAWA-GOLEBIOSKI, R. (2003). *Interlanguage Formation. A Study of the Triggering Mechanisms*. Warsaw: Institute of English Studies, University of Warsaw.
- GUTIÉRREZ ARÁUS, M. (1994). "La enseñanza de la gramática". *Actas del IV congreso de ASELE*. Madrid: SGEL, 87-93
- HILL, S. y B. WILLIAM (1984). *Bilingual Grammar of English-Spanish Syntax*. Toronto: University Press of America
- HINKEL, E. y S. FOTOS. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- JAMES, C. (1994). "Explaining grammar to its learners". En Martin Bygate, Alan Tonykin and Eddie WILLIAMS (eds.). *Grammar and the Language Teachers*. New York: Prentice Hall, 203-214.
- JARVIS, LEBREDO y MENA-AYLLÓN. (2011). *¿Cómo se dice...?* 9th ed. United States: Heinle Cengage Learning.
- JARVIS, LEBREDO y MENA-AYLLÓN. (2008). *¡Hola, amigos!* 1st Canadian edition. New York: Houghton Mifflin Company.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publication.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: University Press.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Tomos I y II. Barcelona: Difusión
- MARTINET, J. (1975). *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos
- PARADOWSKI, Michal B. 2007. Foreign-Language grammar instruction via the mother tongue. En Boers, Frank, Jeroen Darquennes and Rita Temmerman (eds.) *Multilingualism and Applied Comparative Considerations in Second and Foreign Language Instruction*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 153-167.
- PEREIRA RODRÍGUEZ, I. (1997). Orden de adquisición de una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo. *REALE*, 8, 89-104
- PÉREZ-LEROUX, A.T. (2008). Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición infantil del lenguaje y la teoría de la mente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 2, 90-98.
- PORTO DAPENA, J.A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- RICHARDS J. y C. LOCKHART. (1997). *Estrategias de reflexión de enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press
- RICHARDS, J y T. RODGERS. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- SASTRE, M. A. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: ediciones colegio de España
- SCOTT, V. y S. RANDALL. (1992). "Can students apply grammar rules after reading textbook explanations?", *Foreign Language Annals*, 25, 4, 357-367.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- TERRELL, T. y M. SALGUÉS (1979). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español a angloparlantes*. NY: Wiley.
- THOMAS, W. y V. COLLIER. (1999). "Accelerated schooling for English language learners". *Educational Leadership*, 56, 46-49.
- VEYRAT RIGAT, M. (1993). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo. A Monographic Series in Linguistics and World Perception*. Valencia: Universitat de València.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. MA: MIT.
- ZAMORANO AGUILAR, A. (2005). *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)*. Madrid: Arco libros

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTOS MULTILINGÜES:
REFLEXIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL TRILINGÜES
EN CANADÁ Y MÉXICO**

Vanessa Reyes

Universidad de Ottawa/UNAM-Canadá

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar las reflexiones personales de profesores trilingües nativo-hablantes del español que trabajan con grupos de estudiantes para los que el español representa en muchas ocasiones una tercera lengua. Se revelan sus experiencias de aprendizaje de múltiples lenguas y el impacto que estas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos. Los resultados nos informan también sobre la manera cómo los conocimientos lingüísticos de los estudiantes pueden ser empleados como recursos docentes que fomentan la reflexión metalingüística, la tolerancia hacia nuevos aprendizajes y un acercamiento positivo hacia la influencia translingüística.

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the personal reflections of trilingual teachers, native-speakers of Spanish, who work with groups of students for whom Spanish represents a third language. The study reveals teachers' reflections on their learning of several languages and the impact that these learning experiences have had on their understanding of Spanish teaching in complex multilingual contexts. At the same time, the findings inform us on the ways that students' language knowledge may be used as teaching resources that promote metalinguistic reflection, tolerance for new language learning episodes and a positive view on crosslinguistic influence.

1. Introducción

Más allá de cualquier programa de formación docente, es imposible minimizar la influencia tan importante que las experiencias de aprendizaje de los profesores de lenguas obtienen mediante sus propias prácticas profesionales (Borg, 2005; Golombek, 1998). Estas experiencias contribuyen a su visión de lo que implica ser un buen estudiante de lenguas, un buen profesor de español y lo que constituye una metodología eficaz en el salón de clase. Por otra parte, el contexto de enseñanza puede en sí mismo convertirse en una variable que contribuye al dinamismo de la profesión. En algunos casos puede llegar a exigir una readaptación o alteración de las propias creencias del profesor o hasta un viraje hacia nuevas formas de proceder (Feryok, 2010).

En esta ponencia se presentan los resultados preliminares de un proyecto doctoral cuyo propósito es investigar los puntos de encuentro entre las experiencias de aprendizaje y los conocimientos previos de los profesores de lenguas, sus prácticas docentes en el salón de clase y por otra parte, las exigencias de los contextos de enseñanza multilingües. En esta ocasión, me enfocaré en la manera cómo dos profesoras de español trilingües perciben las particularidades del contexto multilingüe en el salón de clase y cómo, según ellas, sus propias experiencias personales trilingües han contribuido a su visión del aprendizaje del español como lengua adicional. Este estudio fue realizado en dos centros de enseñanza del español para adultos como lengua adicional,

uno en Canadá y el otro en México. Ambos contextos fueron considerados multilingües debido al número de lenguas representadas en el salón de clase.

2. Las particularidades de los contextos de enseñanza multilingües

Por contextos de enseñanza multilingües se hace referencia a situaciones de contacto lingüístico complejas, producto de la presencia de múltiples lenguas representadas en el salón de clase. El multilingüismo, o el conocimiento de más de dos lenguas a nivel grupal, puede ser en algunos casos el resultado de trabajar con un grupo de estudiantes con diversos antecedentes lingüísticos o que ya son bilingües o trilingües (Council of Europe, 2001). En otras ocasiones, la fuente del multilingüismo en el salón de clase son los mismos profesores; cuando ellos son bilingües o trilingües, como es el caso de este estudio. Como consecuencia de esta situación de aprendizaje, la lengua meta puede representar la L1 para el profesor pero la L2, la L3 o hasta la L4 para el estudiante. Esa combinación de estatus de la lengua meta hace posible que este grupo sea considerado muy experimentado en el aprendizaje de lenguas adicionales, contrariamente a un grupo donde tanto el profesor como los estudiantes son monolingües hasta antes de enfrentarse al aprendizaje de la lengua adicional.

Un punto muy importante que se debe destacar es que para la mayoría de los centros educativos que viven cierto grado de multilingüismo en el salón de clase, ayudar a los estudiantes a alcanzar el plurilingüismo, o el conocimiento de más de dos lenguas a nivel individual (Council of Europe, 2001), no constituye necesariamente una misión institucional. Podría decirse que en tales casos, el multilingüismo ocurre de manera accidental y por lo tanto, con frecuencia se trata de un fenómeno ignorado que pasa desapercibido. Como consecuencia, la posición que ocupa la lengua adicional en el bagaje lingüístico del estudiante tiene poca o ninguna incidencia en el programa de estudios o en las directrices institucionales oficiales, comenzando por el hecho de que los mismos profesores podrían no comprender el proceso de aprendizaje de una tercera lengua (L3). Por otra parte, como bien lo explica De Angelis (2011), no se puede esperar que los profesores de lenguas sepan enfrentarse a contextos de enseñanza para los que no han sido formados. Por esta razón, investigar el papel de los docentes que se enfrentan a contextos de enseñanza multilingües es particularmente pertinente para comprender la dinámica que se desarrolla en el salón de clase donde cohabitan tantas lenguas.

3. El aprendizaje de una lengua adicional en contextos multilingües

Los estudios que tratan sobre la adquisición de terceras lenguas indican que el bilingüismo, o el hecho de poseer dos lenguas, puede servir de trampolín o de factor facilitador al momento de adquirir una lengua adicional (Cenoz, 2003). Esta facilitación en el aprendizaje de la L3 se explicaría por el dominio y la familiaridad que acumula el bilingüe con respecto al proceso de aprendizaje de una lengua adicional. Como resultado de esa experiencia, el bilingüe desarrollaría un repertorio abundante y variado de estrategias de aprendizaje y cognitivas que se refina de manera personalizada a medida que progresa en su aprendizaje de lenguas y aprende a manipularlas con un mayor grado de confianza (De Angelis, 2007; Kemp, 2007). Estas estrategias contribuyen en gran manera a acelerar la adquisición y la transferencia de conocimientos entre las lenguas conocidas por el estudiante. De ahí la idea comúnmente aceptada que aprender una L3 es más fácil que aprender la segunda (L2) y que los

bilingües aprenden las lenguas subsecuentes con mayor facilidad en comparación a los monolingües.

Por otra parte, autores tales como Cummins (2000) han insistido en la importancia de la interdependencia de las lenguas conocidas por el individuo y en su capacidad para influirse mutuamente (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001). Las lenguas constituirían una base lingüística común capaz de compartir y transferir conocimientos, conceptos, elementos y otras habilidades, permitiendo de esa manera una interacción directa entre las lenguas, a diferencia de un aislamiento de las estructuras lingüísticas (Kecskes y Papp, 2003). Como resultado se agilizan las nuevas adquisiciones basándose en lo que ya es conocido para el aprendiz y permitiéndole establecer hipótesis sobre similitudes y diferencias entre las lenguas con mayor facilidad (De Angelis, 2007). Esta base común compartida explicaría el por qué, en el caso de los adultos por ejemplo, existe una fuerte tendencia a comparar lo que se conoce en términos de léxico, estructuras gramaticales y patrones en general entre lenguas conocidas para entonces entender mejor las exigencias de la lengua adicional.

Es importante enfatizar que estos beneficios del bilingüismo y la posición ventajosa del trilingüe en comparación a un monolingüe constituyen una condición que pueden aprovechar tanto los estudiantes de lenguas adicionales como los profesores que han tenido este tipo de exposición a múltiples lenguas. A título de ejemplo, Ellis (2004) comenta que durante un ejercicio de corrección y justificación de errores, los profesores de inglés bilingües/plurilingües tendían a reflexionar y comparar las estructuras usando todas las lenguas conocidas, sin limitarse a la lengua primera (L1) como era el caso de los profesores de inglés monolingües. Por otra parte, estos docentes bilingües/plurilingües percibían las lenguas primeras de sus alumnos como recursos que facilitaban la adquisición del inglés como lengua adicional, a diferencia de representar una fuente de interferencia negativa únicamente. En otras palabras, las experiencias lingüísticas de estos profesores habían contribuido a su visión positiva sobre la relación entre las lenguas del hablante plurilingüe y por ende, a su concepción del proceso de adquisición de las terceras lenguas. Esta manera de abordar el repertorio lingüístico de los alumnos en el salón de clase está relacionado en parte a una habilidad que tiende a desarrollarse de manera excepcional en los plurilingües: la conciencia metalingüística.

4. El papel de la conciencia metalingüística de los profesores plurilingües en su enseñanza de lenguas adicionales

La conciencia metalingüística es la habilidad de enfocar la atención sobre las estructuras lingüísticas y de manipularlas de manera explícita y consciente (Moore, 2006). Esta habilidad se manifiesta cuando la persona es capaz de distinguir los significados y las funciones de las estructuras gramaticales, comprender el uso de estructuras gramaticales, identificar ambigüedades y errores, sugerir y justificar correcciones, y comparar y contrastar estructuras gramaticales entre varias lenguas (De Angelis, 2007). Esta habilidad se manifiesta en la L1 como en las subsiguientes pero alcanza un grado mayor de desarrollo en contextos de aprendizaje formales en los que se otorga un lugar al aprendizaje de estructuras lingüísticas explícitas (Jessner, 2006). Por otra parte, se ha observado que la conciencia metalingüística se desarrolla de manera especial en los plurilingües debido al hecho de haber estado expuestos a diferentes lenguas y de haber tenido que analizarlas con detenimiento durante el aprendizaje (Herdina y Jessner, 2002). La conciencia metalingüística juega un papel tan importante en el aprendizaje de lenguas que ha sido identificada como componente fundamental del Factor-

M(ultilingüism), o el conjunto de efectos positivos por ser plurilingüe que permiten una adquisición más fácil de las lenguas adicionales y que distingue a los plurilingües de los monolingües y de los bilingües (Jessner, 2008).

En el caso de los docentes trilingües, la conciencia metalingüística juega un papel muy importante en su enseñanza porque, como bien lo explica Andrews (2007), la expectativa hacia los profesores de lenguas es que conozcan las reglas gramaticales, las puedan aplicar pero también las puedan explicar a los estudiantes. En esa labor de explicación explícita de las estructuras gramaticales está directamente relacionada la conciencia metalingüística porque es justamente la que le permite al profesor usar técnicas docentes de gramática explícita y deductiva. Por otra parte, De Angelis (2011) considera que sería inapropiado exigir de parte de los profesores un proceder para el que no han sido entrenados. En este caso, sería inapropiado esperar que los profesores sepan intuitivamente cómo practicar su profesión en contextos multilingües si no han recibido algún tipo de formación específica para ese tipo de contexto de enseñanza. Por otra parte, podríamos preguntarnos de qué manera esa falta de formación podría verse compensada justamente por el plurilingüismo de los profesores y sus experiencias de aprendizaje de múltiples lenguas. En otras palabras, ¿de qué manera la amplia experiencia de aprendizaje de varias lenguas de los profesores trilingües puede influir en su manera de interactuar y enfrentarse a contextos de enseñanza multilingües? Este campo de investigación es sumamente reciente y por lo tanto, comenzamos apenas a descubrir la contribución de los profesores plurilingües en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos multilingües. Como consecuencia, este proyecto doctoral busca explorar la visión de los profesores sobre este fenómeno usando un método cualitativo.

5. Marco teórico y metodológico

Para proceder con el análisis de estas preguntas, se adoptó el modelo *Teacher Language Awareness* (Andrews, 2007) que enfatiza el papel de las creencias y los conocimientos previos del docente en su toma de decisiones pedagógicas. Según este modelo, la competencia lingüística del profesor, sus creencias sobre la lengua meta como objeto de estudio y su conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes contribuyen a la conciencia metalingüística del profesor. Esta conciencia se ve reflejada más particularmente en el salón de clase durante los episodios de enseñanza explícita de la gramática cuando las estructuras y las reglas de la lengua meta son analizadas con detenimiento. Puesto que esta conciencia metalingüística se desarrolla a mayor grado en los plurilingües debido a su amplia experiencia analizando y manipulando diferentes lenguas (Herdina y Jessner, 2002), es pertinente investigar de qué manera esta se comporta y justifica sus prácticas en el caso de los docentes trilingües. El modelo de Andrews (2007) subraya el hecho de que la lengua meta en el salón de clase juega diferentes papeles de manera simultánea. La lengua adicional que los estudiantes están aprendiendo, es decir, la lengua materna de los profesores, es el medio de instrucción en el salón de clase y el punto de referencia con el que los profesores miden el progreso de los estudiantes. Esta identidad multifacética de la lengua meta es la que contribuye a la complejidad del contexto multilingüe en el que se condujo este estudio.

De la misma manera, la teoría de *Complex Systems* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008) reconoce la naturaleza entrelazada de los fenómenos viéndolos como sistemas que están estrechamente relacionados y que se influyen mutuamente, como si se tratara de un telaraña. Al estudiar un fenómeno complejo como es el caso de un contexto de enseñanza multilingüe, el modelo recomienda un acercamiento ecológico, es decir que

se tomen en cuenta el mayor número de factores y posibles relaciones sean estos externos o internos. Por esta razón, la conciencia metalingüística de los profesores no debería ser analizada como un factor aislado como, por ejemplo, la ayuda de un simple ejercicio metalingüístico que de alguna manera explique las prácticas docentes en el salón de clase. Ese tipo de procedimiento resultaría una perspectiva muy limitada y poco representativa de la compleja realidad vivida en el salón de clase y en la mente de los profesores plurilingües. Al mismo tiempo, el modelo de *Complex Systems* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008) tiene la finalidad de entender cómo los sistemas se auto-organizan con el fin de alcanzar la estabilidad a pesar de la complejidad del contexto.

Esta investigación utiliza una metodología de tipo cualitativo-exploratorio. En esta ocasión, comparto dos estudios de caso. Se trata de dos profesoras de español con varios años de experiencia docente que son competentes en por lo menos tres diferentes lenguas. Ambas profesoras trabajan para el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Autónoma de México, que desde 1921 se ocupa en la enseñanza del español como lengua adicional. El Centro está situado en la Ciudad de México pero cuenta además con otras sedes en territorio mexicano, en Estados Unidos y en Canadá. Una de las participantes labora justamente en la sede en Canadá mientras que la otra en México. Si se considera en ambos casos el perfil profesional y lingüístico de las participantes y el hecho de que, tanto en Canadá como en México, algunos de los estudiantes a los que enseñan estos profesores están aprendiendo el español como una L3, es posible establecer que ambos contextos de enseñanza son sin lugar a dudas multilingües.

6. Resultados

Presento en esta ocasión los resultados preliminares de esta investigación doctoral utilizando como base tres temas que surgieron a partir de las entrevistas realizadas a las profesoras durante el año 2011:

- Las experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas de las profesoras.
- El impacto que estas experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos.
- El uso de las lenguas de los estudiantes como recurso docente en el salón de clase.

6.1 Leonor

6.1.1 Sus experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas

Leonor es doctorante en literatura hispánica. Trabaja como profesora de español en Canadá desde hace más de cinco años aunque se introdujo a la profesión en México como profesora de literatura a hispanohablantes de nivel secundaria. Ella se considera trilingüe siendo competente en español, inglés e italiano, y con conocimientos pasivos en francés. Al pedirle que identificara las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico, Leonor decidió mencionar sus lenguas según la frecuencia de uso.

Su aprendizaje del inglés como del italiano comenzó en la escuela preparatoria en México. En el primer caso, Leonor indicó que su primer contacto con el inglés no fue exitoso pero que hubo necesidad de trabajarlo al llegar a Canadá. De hecho su primer

empleador le sugirió que aprendiera el inglés para atender mejor a sus alumnos anglófonos. En cuanto al italiano, “por amor al sonido de la lengua”, Leonor decidió seguir con sus estudios en la universidad. Finalmente, aprender el francés se había convertido en una necesidad reciente al mudarse a una región francófona de Canadá.

6.1.2 El impacto que sus experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos

Las experiencias de contacto con varias lenguas han contribuido claramente a la percepción que tiene Leonor en cuanto al proceso de aprendizaje de sus propios estudiantes. Ella declara:

“[El estudiante] no está buscando el referente para el significado de esa palabra fuera de su cabeza. Lo está buscando en su propio archivo. [...] Yo he escuchado muchas veces que los profesores dicen es que no, no hay que fomentarles que recurran a su lengua. Mi teoría o filosofía es diferente. Yo siempre si quieren recurrir a su lengua que lo hagan, ¿no? Y si en su lengua entienden lo que es un adverbio, lo van a entender en esta otra nueva lengua. Entonces yo nunca les evito que hagan referencias a su lengua”.

En las palabras de Leonor es posible notar el énfasis que ella otorga al hecho de recurrir a la L1 de los alumnos para entender las nuevas adquisiciones en español. La L1 aparece en su discurso como una fuente de conocimientos lingüísticos pero también como una referencia terminológica que facilita la comparación de funciones gramaticales entre las dos lenguas, por ejemplo en el caso de los adverbios. De hecho, Leonor admite que ella misma utiliza esas técnicas en sus clases de francés por lo que comprende lo que pasa por la mente de sus estudiantes. Como lo explica más tarde en una tercera entrevista, ¿quién es ella para impedirle a sus estudiantes que hagan conexiones a su L1 en la clase de español. “Y si decirlo a voz alta les ayuda, ¿por qué no?”.

Por otra parte, Leonor reconoció abiertamente en las entrevistas que utiliza las lenguas que conoce para facilitar la comprensión de sus estudiantes en el salón de clases o inclusive, para entender la fuente de los errores de estos. Ella justificó su postura diciendo, “mi habilidad en inglés me ayuda a poder explicarles lo que funciona diferente entre la gramática del español y la del inglés. Puesto que la entiendo porque aprendí la lengua. Entonces en ese sentido me ayuda”. En otras palabras, Leonor entiende que sus conocimientos lingüísticos pueden servir como recursos en el salón de clases sobre todo al establecer comparaciones y contrastes entre la lengua meta y la lengua materna de sus estudiantes, es decir al participar en episodios de reflexión metalingüística.

6.1.3 El uso de las lenguas de los estudiantes como recursos docentes

Como bien lo explica Leonor, debido a la política oficial de la institución y por convicción personal, ella utiliza únicamente el español en sus clases, independientemente del nivel de competencia de los estudiantes. Sobre el uso de las lenguas conocidas por sus estudiantes, ella agrega, “yo no lo traigo a menos que lo considere necesario. Pero si lo considero necesario es porque veo que ellos no entendieron el español y entonces digo hay que hacer un ejemplo más cercano a ellos”.

Además de facilitar la comprensión de los alumnos, Leonor entiende lo inevitable que resulta para los estudiantes recurrir a sus conocimientos en otras lenguas al declarar, “yo pienso que ellos empiezan a buscar solitos esa referencia de que te hablo. Ellos solitos empiezan como, como a buscar en su archivo. Y entonces empezamos a construir”. Por lo tanto, Leonor reconoce que más allá de su papel como docente, los mismos alumnos contribuyen a su propia construcción del español. Ella simplemente se agrega a ese proceso sobre el que ella no tiene control puesto que ocurre de manera individual y a un nivel cognitivo.

Por otra parte, en algunas ocasiones Leonor justifica el uso de las lenguas de sus estudiantes cuando estas le permiten identificar la fuente de sus errores. La identificación de estos errores se alcanza sin embargo, en colaboración con el propio estudiante quien ayuda a identificar la estructura conocida en la L1 y el nuevo concepto en español que está causando dificultades. Leonor explica que por medio de estas reflexiones colaborativas, el estudiante o los estudiantes pueden tomar conciencia de la fuente de su confusión. Es más, Leonor cree que participar en ese tipo de conversaciones metalingüísticas permite a los estudiantes aumentar su tolerancia por las diferencias marcadas entre las dos lenguas. Como ella misma lo dice “les ayuda a abrir su mente a lo diferente e ilógico que puede ser el español para ellos”.

6.2 Rocío

6.2.1 Sus experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas

Rocío es diseñadora gráfica pero labora como profesora de español L2 para el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) en México desde hace más de tres años. Su bagaje lingüístico incluye el español, el francés, el inglés, el italiano y ciertas habilidades de comprensión en portugués. Rocío se auto-identifica como trilingüe y establece el orden de sus lenguas de acuerdo al grado de desarrollo de sus habilidades de expresión oral. Según ese mismo criterio, ella dice medir la competencia lingüística de sus alumnos.

En su caso, ella estudió el francés, el inglés y el italiano en la universidad. Finalmente el francés recibió más de su atención al punto que Rocío decidió convertirse en profesora de francés para adultos hispanohablantes en México. Su experiencia como profesora de su propia L2 la llevó más tarde a formarse oficialmente como profesora de español y desde entonces Rocío se desempeñaba como docente de español a extranjeros en México.

6.2.2 El impacto que estas experiencias personales de aprendizaje de múltiples lenguas han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español en contextos multilingües complejos

Rocío reconoció en las entrevistas que sus experiencias de aprendizaje de numerosas lenguas habían contribuido a su manera de percibir las e interactuar con ellas. Ella explica:

“Cuando estudié el italiano [la L3], comencé a desarrollar en mí una conciencia lingüística, inclusive aun sin tener la formación de profesora de lengua empezaba yo una reflexión y una comparación con mi lengua materna. Entonces es diferente. Entre más lenguas vas estudiando, más se te va desarrollando esa conciencia lingüística. Vas buscando donde están las similitudes. Donde están las diferencias. Y por qué”.

Cuando se le preguntó de qué manera se desarrollaba esa conciencia lingüística, ella respondió que hacía parte del proceso de aprendizaje de todos los aprendices y que era estimulada por el profesor. Basándose en sus propias experiencias, Rocío argumentó que la conciencia lingüística alcanza un grado mayor de desarrollo al adquirir una L3 sobre todo cuando las lenguas están familiarizadas, como en el caso de las lenguas romances.

Por otra parte, Rocío piensa que “un profesor que tiene un conocimiento de varias lenguas y ha pasado por el proceso, puede compartirlo con el alumno, porque ha vivido la experiencia”. En otras palabras, el hecho de haber vivido el proceso de aprendizaje de varias lenguas le permite al profesor de no solamente entender la experiencia de sus propios estudiantes pero también compartirla, y por extensión, facilitársela a sus estudiantes. De hecho, al preguntarle si se percibía como profesora que acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, ella respondió “sí, creo que sí, que los acompaña, que participa en el proceso, que los sufre y que lo disfruta también”.

6.2.3 El uso de las lenguas de los estudiantes como recursos docentes

Para Rocío, las lenguas conocidas por los estudiantes son herramientas pedagógicas, en el sentido de que pueden usarse para facilitar el aprendizaje del español en el salón de clase. Por esta razón, ella declara que “cuando tengo conocimiento de la lengua [del estudiante], pues por supuesto que sí [lo animo a verla como recurso]”. Por otra parte, como ella misma explica, tiene el cuidado de no inducir a sus estudiantes a la traducción directa entre la L1 y el español. “Siempre hago la analogía de que las lenguas son como las personas. Cada persona es diferente. Somos parecidas, pero tenemos nuestras diferencias que nos hacen únicos. Entonces cuando se puede como recurso didáctico, sí uso [la traducción]”.

Al investigar las razones de esa postura, Rocío indica claramente que en su opinión la L1 de los estudiantes juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

“[...] A veces usan el inglés como un puente para poder asimilar el español para poder entenderlo en su cabecita de la lengua materna. Entonces yo considero que es una ventaja. [...] Entonces es un recurso maravilloso para mí ¿no? es que [el estudiante] lo supiera, el que yo lo supiera y que lo usáramos para el aprendizaje”.

De manera similar a Leonor, el uso de la L1 en el salón de clase en el contexto de conversaciones metalingüísticas son bienvenidas por Rocío, sobre todo cuando la lengua en cuestión es compartida por la profesora y el alumno. En tales ocasiones, ella anima a los alumnos a contrastar las estructuras del español a las de la L1. Tal técnica es importante según Rocío puesto que de esa manera se asocia la reflexión metalingüística directamente con los momentos de entendimiento en el estudiante, es decir las ocasiones cuando los nuevos conceptos son comprendidos y aceptados por el aprendiz. Sin embargo, cuando en el salón de clase hay otras lenguas presentes no conocidas por Rocío, ella prefiere no proceder con esas comparaciones intralingüísticas por respeto a los demás estudiantes a quienes no puedo atender de la misma manera por falta de conocimiento de sus lenguas maternas. En algunos casos opta por hacer referencia al inglés como “puente” para aquellos alumnos que conocen ese idioma aunque no como su L1. Como Leonor, Rocío comparte la idea que aunque la reflexión metalingüística

puede activar los nuevos aprendizajes, finalmente se trata de un proceso interiorizado por el estudiante y sus conocimientos. El docente simplemente se agrega a ese proceso en el salón de clase.

Resumiendo los resultados, es muy notable en los casos de Leonor y Rocío el efecto que sus experiencias trilingües han tenido en su manera de concebir la enseñanza del español. De sus reflexiones, se desprende en primer lugar una comprensión clara del proceso de aprendizaje del español como lengua adicional en los estudiantes basándose en sus propias experiencias de adquisición de varias lenguas. Como resultado, en sus prácticas docentes, optan por un método docente que permite a sus estudiantes acceder a sus conocimientos lingüísticos libremente, permitiéndoles de esa manera establecer puentes entre el español y su repertorio lingüístico. Por otra parte, sus comentarios subrayan una buena disposición de su parte por el uso y el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de sus estudiantes particularmente durante de episodios de reflexión en los que colaboran los estudiantes como el docente.

7. Conclusión

Los resultados preliminares de esta investigación doctoral revelan las reflexiones de dos profesoras trilingües sobre sus experiencias de aprendizaje de múltiples lenguas y el impacto que estas han tenido en su enseñanza del español en contextos multilingües complejos. Sus comentarios nos informan sobre la manera cómo los conocimientos lingüísticos de los estudiantes pueden ser empleados como recursos docentes que fomentan la reflexión metalingüística y facilitan el aprendizaje del español como lengua adicional. Finalmente, estas profesoras sugieren cómo las lenguas conocidas en el salón de clase pueden servir como herramientas para incrementar la tolerancia de los estudiantes hacia nuevos aprendizajes y lograr un acercamiento positivo hacia la influencia translingüística. A continuación se presentan algunas implicaciones de estos resultados y ciertos puntos de partida para investigaciones futuras.

Una primera implicación de esta investigación es el lugar que puede concederse a las lenguas conocidas por los estudiantes en el salón de clase. En décadas pasadas, la L1 de los estudiantes ha sido vista como una fuente de errores y en la medida de lo posible se ha intentado minimizar su influencia en el salón de clase, evitando por ejemplo, usarla a toda costa durante las clases (Cook, 2001; Turnbull y Arnett, 2002). Sin embargo, cuando la única perspectiva que se tiene sobre las lenguas de los estudiantes es esa, se deja de lado la posibilidad de usarla como base lingüística a partir de la cual se pueden transferir elementos útiles y sobre la que se puede construir o agregar una lengua adicional (Cummins, 2000). Por otra parte, de acuerdo con los estudios que tratan del aprendizaje de las terceras lenguas, desde un punto de vista psicolingüístico, no es posible separar las lenguas del individuo (Grosjean, 1998). Todas estas lenguas están intrínsecamente relacionadas y por eso, todas intervienen de manera directa o indirecta en el aprendizaje de una lengua adicional.

Una segunda implicación de este estudio tiene que ver con el papel de la conciencia metalingüística de los profesores en sus prácticas docentes. Cuando los profesores tienen un conocimiento gramatical sólido y explícito de su propia lengua, aumentan las probabilidades de usar un método de enseñanza gramatical explícito de la lengua meta. Sin embargo, cuando la finalidad del profesor es guiar a los estudiantes hacia una reflexión metalingüística en la lengua meta, una enseñanza que se limita a explicaciones gramaticales no es suficiente. La reflexión metalingüística requiere un análisis

articulado de las estructuras, el uso de comparaciones o contrastes, la manipulación de estructuras conocidas y nuevas y el estudio de las funciones comunicativas que se asocian a cada estructura (De Angelis, 2007). Esta manera de presentar los elementos lingüísticos en el salón de clase podría en algunos casos requerir una formación docente particular sobre todo cuando se les busca integrar a un enfoque comunicativo. Es interesante notar que los programas que han sido diseñados expresamente para los contextos multilingües, tales como *Éveil aux langues* (Elodil, 2006) y *Language Awareness* (Van Essen, 2008), han sido pensados principalmente para grupos de niños y adolescentes como parte de una formación educativa de base. En los contextos multilingües tales como Canadá y México no se han creado programas para públicos adultos que aprenden la lengua adicional por cuestiones laborales o por intereses personales pero que igualmente se beneficiarían de un enfoque comunicativo que promueve la conciencia metalingüística de los estudiantes.

Una tercera implicación está relacionada con la formación de profesores que trabajan en contextos educativos multilingües. Una iniciativa reciente que se ha implementado en algunas facultades de educación canadienses en los programas de formación para los profesores es el portafolio lingüístico para profesores. El propósito de esta iniciativa es ayudar a los profesores a tomar conciencia de la interacción que existe entre las lenguas conocidas por los estudiantes y sus respectivas funciones sociales, a recurrir a técnicas docentes que desarrollan la conciencia metalingüística de los estudiantes y en el caso de los profesores, desarrollar una identidad plurilingüe que sea realista y apropiada a cada contexto (Newby, 2007). Sería pertinente contar con un programa de formación de base o de actualización profesional para profesores de español en Canadá donde se puedan explorar estas ideas, basándose en lo que ellos mismos ya conocen y que han podido experimentar por sus experiencias personales con las lenguas.

8. Referencias bibliográficas

- ANDREWS, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORG, S. (2005). "Teacher Cognition in Language Teaching". En JOHNSON, K. (ed.), *Expertise in Second Language Teaching and Learning*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 190-209.
- CENOZ, J. (2003). "The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review". *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- CENOZ, J., HUFSEIN, B. y JESSNER, U. (2001). "Towards Trilingual Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10.
- COOK, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom". *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *The Common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- DE ANGELIS, G. (2011). "Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How these Influence Teaching Practices". *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- ELLIS, E. M. (2004). The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution of Language Background to Australian ESL Teachers' Professional; Knowledge and Beliefs. *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 90-108.
- ÉLODIL. (2006). *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. Consulta en línea. <http://www.elodil.com/index.html> (10 de octubre de 2012).
- FERYOK, A. (2010). "Language Teacher Cognitions: Complex Dynamic Systems?" *System*, 38, 272-279.
- GOLOMBEK, P. (1998). "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge". *TESOL Quarterly*, 32 (3), 447-464.
- GROSJEAN, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-49.
- KECSKES, I. y PAPP, T. (2003). "How to Demonstrate the Conceptual Effect of L2 on L1? Methods and Techniques". En COOK, Vivian (ed.), *Effects of the Second Language on the First* Clevedon: Multilingual Matters, pp. 247-265.
- KEMP, C. (2007). "Strategic Processing in Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies?" *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.
- HERDINA, P. y JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JESSNER, U. (2008). "A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness". *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Éditions Didier.
- NEWBY, D. y col. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz, Austria: Council of Europe.
- TURBULL, M. y ARNETT, K. (2002). *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- VAN ESSEN, A. (2008). "Language awareness and knowledge about language: Historical Overview". En CENOZ, J. y N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2e ed.) (Vol. 6, pp. 3-14). New.

EL USO DEL PORTAFOLIO ORAL EN LAS CLASES DE CONVERSACIÓN DE ELE*

María Victoria Soulé

Hankuk University of Foreign Studies, South Korea

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en examinar el alcance del portafolio de lenguas del alumno en el aula de ELE, analizar algunas de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para la creación de portafolios electrónicos y destacar el uso del *podcasting* para la conformación de portafolios orales. Con el fin de analizar la incidencia de esta herramienta en la comunicación oral de los aprendientes de ELE se presentan los resultados de un estudio realizado con un grupo de estudiantes universitarios surcoreanos.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the impact of student language portfolios in the Spanish L2 classroom, to discuss possibilities offered by Information and Communications Technology in designing electronic portfolios, especially podcasting in the creation of oral portfolios. The results of a study involving South Korean university students will be presented in order to analyze this tool's impact on the oral communication of Spanish L2 learners.

1. Introducción

La utilización del portafolio en las clases de lenguas extranjeras se viene implementando desde hace varios años. Bien es conocido el uso provechoso que de esta herramienta se puede hacer para fomentar en el aula tanto el aprendizaje reflexivo como autónomo por parte del aprendiente. Sin embargo, su aplicación parece quedar reducida a actividades orientadas a la reflexión sobre la lectura y escritura, dejando de lado un componente fundamental de la competencia comunicativa, el de la oralidad.

Los cambios experimentados en el mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación han hecho posible el desarrollo de dispositivos cuya utilización puede aplicarse a las clases de lenguas, tal es el caso de la implementación del *podcasting* a nivel institucional y su aplicación para la conformación de portafolios orales. Creemos que el uso de esta herramienta no solo fomenta la autonomía y la reflexión en el aprendizaje, sino que también las actividades realizadas para la creación de un portafolio oral desarrollan un aprendizaje activo, consolidando la cooperación entre los estudiantes, al tiempo que dichas actividades establecen un contacto con la lengua meta a través de materiales auténticos, posibilitando el conocimiento de aspectos socio-culturales. A modo de ilustración, presentaremos un trabajo realizado con un grupo de estudiantes de nivel avanzado de la Universidad de Hankuk.

* This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2012.

2. El portafolio de lenguas

El surgimiento del portafolio en el ámbito educativo de la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) se remonta a la década de los setenta. Su aplicación en las aulas se originó tras los cambios efectuados en el paradigma educativo que pasó de centrarse en la figura del profesor como transmisor de información a mediador en el proceso de aprendizaje, al tiempo que los alumnos dejaron de ser meros receptáculos de conocimiento para convertirse en protagonistas de dicho aprendizaje (Pastor Cesteros, 2006).

Entre las primeras investigaciones dedicadas al uso del portafolio se encuentra la de Sweet (1976), quien establece un análisis de las posibilidades educativas que ofrece el portafolio para el desarrollo de las destrezas de lecto-escritura. La evolución de esta herramienta a partir de entonces quedará reflejada en las numerosas definiciones que ha recibido a lo largo de los últimos casi cuarenta años. Si bien en sus inicios el portafolio fue explotado siguiendo la utilización que se le daba en el mundo del arte y del diseño, esto es, como carpeta destinada a albergar las mejores producciones de artistas y diseñadores (Little y Perclova, 2001), pronto pasó a ser no solo una compilación de los mejores trabajos realizados por los alumnos sino también a estar elaborado en función de unos objetivos específicos predefinidos, con un importante componente reflexivo acerca de los trabajos seleccionados y como una evidencia tanto del esfuerzo como del crecimiento del estudiante en el proceso de elaboración del mismo (Bullok y Hawk, 2000; Delmastro, 2005; Prendes y Sánchez, 2008).

De este modo, teniendo en cuenta los objetivos educativos por los que se implementa esta herramienta de trabajo, podemos establecer una distinción entre diferentes tipos de portafolios. García Doval (2005: 113) los clasifica en portafolios de muestras, de productos y de procesos. Los primeros recogen los mejores resultados obtenidos a lo largo de un curso; los segundos están destinados a analizar los resultados de una acción puesta en práctica, por lo que han de recoger tanto evidencias positivas como negativas del desarrollo del aprendizaje; por último, los portafolios de procesos son aquellos que se centran en cómo se va produciendo la consecución de los objetivos establecido en un curso, esto es, en “aprender a aprender”. Según señala la misma autora, en la actualidad existe una desproporción en el uso de los tres tipos de portafolio siendo el primero el más abundante y el último el menos empleado.

Nosotros quisiéramos añadir que la desproporción no se reduce a la aplicación en el aula de los diferentes tipos de portafolio sino también a un mayor uso de portafolios destinados al desarrollo de las destrezas de lecto-escritura, en detrimento de aquellos portafolios que persiguen fomentar una mejora de la comprensión, expresión e interacción oral.

3. El portafolio oral

La desproporción señalada parece responder a la naturaleza misma del portafolio, instrumento que, como hemos señalado antes, se incorporó a las aulas desde el mundo de las artes visuales. Un primer intento por superar esta situación desde el mundo hispanohablante fue llevado a cabo por Escobar Urmenta (2000). La investigación realizada por esta autora hacia finales de los años noventa del pasado siglo se centró en explorar el alcance del portafolio en tanto que instrumento de evaluación en el campo de las destrezas orales de una lengua extranjera. Para ello se sirvió del casete como

dispositivo para recoger los trabajos orales de los estudiantes, quienes debían seleccionar sus mejores trabajos tras escuchar y evaluar sus grabaciones, en tanto que la profesora tenía como tarea final la ponderación de dichos trabajos.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio destacaron la importancia de la grabadora como herramienta motivadora que otorga una finalidad a los trabajos realizados. A su vez, las tareas llevadas a cabo con este instrumento permitieron a los estudiantes gestionar la interacción, desarrollar estrategias comunicativas y fomentar las habilidades sociales del grupo (Escobar Urmenta, 2000: 328 y ss.).

Desde la publicación de esta investigación hasta la fecha se han producido importantes cambios en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación¹, cambios que han hecho posible una mejor utilización del portafolio en las aulas de lenguas. A continuación nos detendremos en el análisis de estos adelantos tecnológicos y cómo han sido empleados para la creación de portafolios de lenguas.

4. Creación de un portafolio oral a partir de las tecnologías de la información y la comunicación

Las TICs han favorecido el desarrollo de los denominados portafolios electrónicos o *e-portafolios*, los cuales, al igual que los portafolios tradicionales, contienen una selección de los trabajos realizados por los alumnos. No obstante, la diferencia entre unos y otros no solo reside en que los primeros presentan el material seleccionado en un formato digital; un *e-portafolio* puede incluir fotografías digitales, archivos de texto, audio y vídeos, y establecer enlaces con diferentes plataformas web, aprovechando las innumerables posibilidades que ofrece la red. Todos estos elementos suelen ser presentados mediante diversos soportes informáticos, como CDs o memorias USB, o incluso a través de Internet.

La creación de portafolios electrónicos a través de la red puede verse reflejada en blogs o, como los denomina Herrera Jiménez (2007: 23), *blogfolios*. Esta herramienta educativa permite adaptarse a las diferentes necesidades del grupo con el que se esté trabajando, de modo que, a medida que los estudiantes van avanzando en el conocimiento de la lengua mayor utilidad podrán dar al uso del portafolio. Entre las investigaciones realizadas acerca de este instrumento podemos destacar la de Hourigan y Murray (2010). En su estudio los autores concluyen que si bien la implementación de esta herramienta en el aula de lenguas no es una tarea fácil debido a la suma de trabajo que requiere tanto para profesores como para estudiantes, permite, por otra parte, mejorar las destrezas de lecto-escritura en una L2 a través de un proceso de aprendizaje reflexivo.

Las TICs también han hecho posible la creación de portafolios orientados a fomentar el desarrollo de otras destrezas, como por ejemplo la oralidad. Entre los dispositivos más utilizados para la creación de este tipo de portafolios destacan los *podcasts*,² término que designa a un archivo de sonido en formato mp3 y que puede ser descargado para ser

¹ En adelante TICs.

² Según Gelado (2006: 183) el origen del *podcasting* tiene sus raíces en tecnologías ya existentes como los blogs² y el formato MP3. En cuanto al término *podcast* surge de las palabras iPod y broadcast, y fue acuñado por Adam Curry en 2004. Inicialmente este vocablo hacía referencia a las emisiones de audio, pero posteriormente se ha usado de forma común para referirse a emisiones multimedia, de vídeo y/o audio. Otras denominaciones frecuentes son *vodcasting*, *videoblogging* o *vlog*⁴.

escuchado cuando se quiera, ya sea en el ordenador o en un reproductor portátil (mp3, iphone, ipod, etc.).

La implementación de esta herramienta a nivel institucional comienza en el año 2005, a partir de entonces varias universidades³ harán diferentes usos del *podcasting*, tales como proveer acceso a los estudiantes a conferencias, a clases o proporcionar material complementario. McGarr (2009: 309) clasifica el uso institucional del *podcasting* en tres categorías: como sustituto de la clase tradicional, como suplementario, esto es, como proveedor de material adicional y como creativo, a partir de las producciones realizadas por los estudiantes. Este último uso es el que menor atención ha recibido en las publicaciones dedicadas al análisis del *podcasting* en la educación superior (Lee *et al.*, 2008: 504), no obstante, creemos que es el más idóneo para la creación de un portafolio oral.

Para poder implementar el uso creativo del *podcasting* en una clase de lenguas, es necesario que la institución en la que se quiere poner en práctica el uso del portafolio oral disponga de una plataforma web donde los estudiantes puedan alojar archivos de audio y/o vídeo. Sin embargo, también se puede hacer uso de otras aplicaciones como por ejemplo: *www.divshare.com*, *www.wildvoice.com*, *www.podbean.com* o *www.podomatic.com*, entre otras.

En el estudio que presentamos a continuación, nos hemos servido de Podomatic. La elección de este servicio de alojamiento de archivos se debe a las múltiples opciones de trabajo que ofrece: en primer lugar, permite construir una página personal para cada uno de los estudiantes, página que para nuestro propósito se convierte en portafolio; en segundo lugar, dispone de varias alternativas para la creación y el almacenamiento de grabaciones, las cuales se pueden realizar on-line o a través de la selección de archivos; y finalmente, posee un espacio junto a cada archivo de audio o vídeo donde se puede introducir un texto escrito; es este espacio precisamente el que puede utilizarse para que los estudiantes lleven a cabo una reflexión sobre el trabajo realizado.

5. El estudio realizado

El estudio que presentamos a continuación se propone resolver el siguiente interrogante: *¿de qué forma incide el portafolio oral en la comunicación de los estudiantes?*, para ello partimos de la investigación en la acción (Wallace, 2001). Este método cualitativo tiene como objetivo analizar la puesta en práctica de una acción pedagógica surgida tras la reflexión del docente sobre un área problemática. En nuestro estudio dicha acción se ilustra con la implementación del portafolio oral, en tanto que herramienta destinada a desarrollar un aprendizaje reflexivo, autónomo y activo, en contraposición al memorístico y pasivo que suele caracterizar a los aprendientes de lenguas coreanos (Soulé: 2011).

Para observar los efectos del uso del portafolio se recogieron datos a través del diario del docente, mediante los podcasts creados por los estudiantes (es decir tanto de las grabaciones como las reflexiones sobre las mismas), y finalmente con un cuestionario de ocho preguntas cerradas y tres abiertas con las percepciones de los aprendientes

³ Los datos ofrecidos por Lee *et al.* (2008: 503) señalan a Princeton University (2005), University of California, Berkley (2006), Duke University (2006) como las pioneras en implementar el uso del *podcasting* a nivel institucional.

sobre la utilización del portafolio. En otras palabras podemos decir que la recogida de datos se realizó mediante la técnica de la triangulación (Dörnyei, 2007).

5.1. Participantes

Participaron en este estudio 13 estudiantes de nivel avanzado⁴ de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros, todos ellos pertenecientes a la carrera de filología hispánica. De entre los 13 estudiantes, 4 eran hombres y 9 mujeres, de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Este último dato podría hacernos pensar, si nos ceñimos a la descripción hecha por Mah (2010) de los universitarios coreanos, que se trata de un grupo de nativos digitales con capacidad de adaptar las tendencias ultramodernas de las TICs al contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en consonancia con Hourigan y Murray (2010: 212), creemos que es necesario establecer una distinción entre *nativos digitales* y *nativos digitales de aprendizaje*,⁵ los participantes de nuestro estudio pueden definirse como nativos digitales pero no como nativos digitales de aprendizaje; de hecho, si bien el 65% respondió, en el análisis de necesidades realizado al inicio del curso, haber recibido algún tipo de instrucción mediante *podcasts* o videos, el 100% aseguró no haber utilizado nunca una herramienta digital para ser evaluado en clase ni participar en un proyecto de creación de *podcasts* para la conformación de un portafolio.

Además de estos 13 estudiantes, también participó en este estudio la profesora-investigadora, quien puede ser definida como inmigrante digital.

5.2. Procedimiento

La evaluación de la incidencia del portafolio oral en la comunicación de los estudiantes se desarrolló durante 8 semanas y en un total de 16 horas de clase. Se dispuso este calendario y no el total del semestre (16 semanas) para analizar, dentro del marco de la investigación en la acción, los efectos de la implementación del portafolio y en caso de ser necesario modificar esta acción pedagógica.

La creación del portafolio oral constituyó el 20% de la calificación final que recibieron los estudiantes.⁶ Para la realización de las distintas actividades puestas en práctica en el aula, se siguió la temática ofrecida por las primeras seis unidades del manual *Nuevo Ven 3*. A partir de este material didáctico se desarrollaron varias actividades de comprensión y expresión oral: monólogos o exposiciones, actividades interactivas institucionalizadas, transaccionales y conversacionales.⁷ Todos estos trabajos centrados en la interacción oral fueron grabados por los estudiantes mediante el uso del teléfono móvil con el fin de

⁴ El nivel avanzado de conversación de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros se corresponde al nivel B2 establecido por el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa: 2002).

⁵ La diferencia entre ambos conceptos radica en que el primero hace referencia a sujetos que nacieron cuando existía la tecnología digital y tuvieron al alcance dicha tecnología para poder utilizarla. Los *nativos digitales de aprendizaje* son aquellos que han recibido una importante formación en el uso de las TICs con fines pedagógicos.

⁶ La calificación final se representa de la siguiente manera: examen medio (25%), examen final (25%), tareas realizadas en la conformación del portafolio (20%), participación en clase (20%), asistencia (10%).

⁷ Las actividades interactivas institucionalizadas son las que se realizan siguiendo un debate. Las actividades interactivas transaccionales, tal como su nombre lo indica, son las que están al servicio de una transacción. Este tipo de interacción suele llevarse a la clase a partir de los juegos de rol. Finalmente, las actividades interactivas conversacionales se caracterizan por un bajo grado de planificación, se trata de actividades dirigidas a poner en práctica la conversación coloquial (Soulé: 2011).

conformar el material que sería seleccionado por los propios estudiantes para la creación del portafolio.

Pero esta herramienta no solo estuvo integrada por los *podcasts* realizados por los aprendientes sino que también tuvieron que seleccionar otras muestras de lengua, relacionadas con los temas tratados en clase, a través de la web, ya fuera en formato de *podcasts* o *videocasts*. De esta manera se intentó fomentar el contacto de los estudiantes con la lengua meta a través de muestras auténticas. Por otra parte, los materiales auténticos aportados por la profesora también estuvieron a disposición de los estudiantes gracias a la creación de una página personal del docente a través de la aplicación *Podomatic*.

Las instrucciones sobre la utilización de esta aplicación se presentaron en la primera semana de clase mediante vídeos y documentos explicativos que también fueron alojados en la plataforma web de la universidad denominada *e-class* con el fin de ofrecer a los aprendientes acceso a esta información a medida que iban creando su página personal. Sin embargo, como veremos más adelante, el soporte técnico proporcionado por el docente se extendió durante varias semanas debido a la dificultad que encontraron algunos estudiantes en el uso de esta aplicación.

La creación del portafolio oral también implicó que los estudiantes realizaran una reflexión de un mínimo de setenta palabras sobre los *podcasts* seleccionados, en la que debían identificar los puntos fuertes de sus producciones como así también las áreas que necesitaban mejorar. A su vez, se propuso a los estudiantes que utilizaran el portafolio de forma interactiva, esto es, que interactuaran con los otros compañeros de clase realizando discusiones en las entradas o *podcasts* de los otros aprendientes. Esto último no fue de carácter obligatorio, de modo que no fue considerado para la calificación final. Sin embargo, creemos que fomentar la interacción entre los aprendientes a través de foros de discusiones promueve un aprendizaje activo, creativo y participativo, esto es, un aprendizaje colaborativo característico de una concepción constructivista de la enseñanza:

Esta concepción enfoca al estudiante en un nuevo rol: un estudiante activo, comprometido con su propio aprendizaje y responsable del mismo, que busca sus propias estrategias y desarrolla nuevos aprendizajes a través de la interacción con el mundo, con sus compañeros y/o con el profesor (Delmastro, 2002: 108).

Teniendo en cuenta que el constructivismo pedagógico enfatiza la enseñanza por procesos, es decir, una enseñanza donde se destaca no tanto los productos sino el proceso de aprendizaje, el portafolio oral que realizaron los estudiantes fue precisamente, retomando la clasificación de García Doval que señalábamos más arriba (§ 2) un *portafolio de proceso*. Por consiguiente, el proceso se centra en aprender a aprender y en reflexionar tanto sobre la forma en que se aprende como en el uso de las estrategias más apropiadas en la comunicación oral.

5.3. Discusión de los resultados

En esta sección ofrecemos los datos obtenidos en el estudio realizado. Para ello tendremos en cuenta la perspectiva del docente cuyas observaciones fueron recogidas en el diario del profesor, las reflexiones de los estudiantes sobre sus producciones y las

respuestas de los aprendientes al cuestionario entregado en clase en la octava semana del curso.

Como ya se ha señalado anteriormente (§ 5.1) los participantes de este proyecto se enfrentaban por primera vez al uso de una herramienta digital para ser evaluados en clase. Esto supuso que la creación del portafolio oral conllevara algunas dificultades técnicas. Si bien en la planificación del curso se había establecido una semana para las instrucciones sobre el uso de la aplicación Podomatic, el apoyo técnico proporcionado por el profesor tuvo que extenderse hasta la tercera semana de clases. Uno de los problemas más recurrentes de los estudiantes, que la profesora registró en su diario a partir de los emails recibidos, fue alojar los *podcasts* creados en clase en el portafolio:

- *Esta mañana yo te agregué como amiga en Podomatic. Y traté de subir la grabación hace dos horas hasta ahora, pero no puedo.*
- *Pero nunca pude subir la grabación. Además esperaba como más de 30 minutos hasta que suba.*
- *profesora soy [...] no entiendo muy bien el tema de podomatic, yo mande la grabación al email así como decían los pasos, pero si no te llegó ¿el lunes podrías ayudarme?*

La profesora también registró en su diario de clase la falta de entrega de las tareas en las fechas estipuladas en las primeras semanas por lo que tuvo que recordarles a los estudiantes en reiteradas ocasiones que dichas tareas formaban parte de la calificación final.

Sobre las reflexiones de los estudiantes realizadas sobre sus *podcasts*, la profesora detectó un paulatino progreso comenzando por la atención centrada en la forma, esto es, sobre los errores gramaticales, pasando por el vocabulario empleado por los aprendientes en sus propias producciones como así también en los *podcasts* de hablantes nativos de español seleccionados por los estudiantes, y finalmente, llegando a considerar el uso de diferentes estrategias orientadas a la comprensión y expresión oral:

Errores gramaticales:

- *He notado algunos errores. Los corregí con atención pero no estoy seguro que las correcciones se quede bien: Me sentaba mal/ Me sentía mal. La salud físico/ La salud física. ¿Estás hablando salud mental?/ ¿Estás hablando de salud mental?*
- *cuando es necesario → cuando sea necesario*

Vocabulario:

- *expaldinar (por explicar) el tema de su presentación: para hacer amigo(x) ->Se trata de unos consejos para hacer amigos.*
- *Nunca termina su presentación con la frase, 'Hasta aquí'. Porque se ve menos profesional. Hasta aquí lo cambio por "Son todos los consejos que les daríamos. Muchas gracias por escucharnos."*

Estrategias:

- *Escuchar a algún audio previamente en este lengua para adaptarse. Escuchar con atención.*

- Como he mencionado en la clase, cierro los ojos para concentrarme en el texto mejor. Intentar apuntar las palabras importantes.
- Creo que buscar la principal idea es muy importante. Cada texto, anuncio y una charla entre los compañeros también tienen fin o término. Por eso si entendemos el tema, será más fácil entender el contenido auditivo totalmente.
- En el caso de escuchar un mensaje publicitario no es necesario concentrarse mucho. Es más bien 'oírse'. Pero cuando escuche a alguien es necesario responderle instantáneamente. Debe ser una comunicación más interactiva.
- Me doy cuenta que hablo MUY rápido, y cuando me trabo no puedo seguir fácilmente, y no modulo mucho al hablar, casi ni se me entiende.

Todas estas entradas incluidas junto a las grabaciones de los estudiantes ilustran el grado de reflexión que pueden llevar a cabo los aprendientes de sus producciones orales, lo cual permite superar el aprendizaje memorístico que, tal como señalábamos más arriba, suele caracterizar a los aprendientes de lenguas coreanas.

Por último, para analizar la incidencia del portafolio oral en la comunicación de los estudiantes se entregó en la octava semana un cuestionario denominado “valoración del portafolio oral”, el cual se organizó en torno a ocho preguntas a partir de una escala de Likert (Brown y Rodgers, 2002), con la siguiente valoración: muy/mucho (4), bastante (3), poco (2) y nada (1). Estas ocho preguntas se reagruparon en ocho categorías sobre las que se obtuvieron los siguientes resultados:

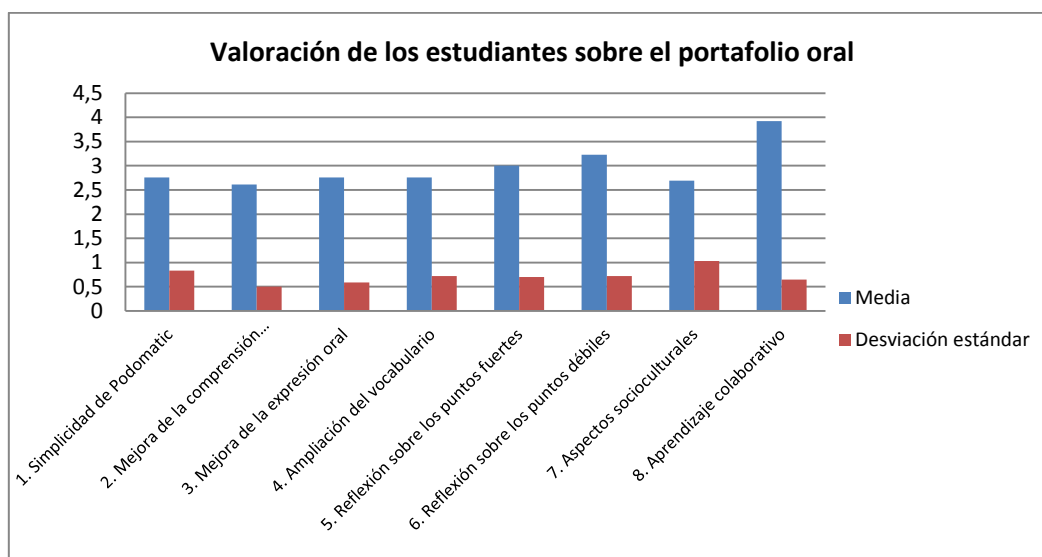


Figura 1: Valoración de los estudiantes sobre el portafolio oral

Si observamos la media de todas las categorías, podemos ver que los diferentes aspectos del portafolio recibieron una valoración positiva que oscila entre una puntuación de 3,92 como la media más alta otorgada a la categoría 8 “aprendizaje colaborativo” y 2,61 como la media más baja para la categoría 2 “mejora de la comprensión auditiva”. El valor alcanzado en la categoría 8 se corrobora con las respuestas obtenidas en la segunda parte del cuestionario:

- Pienso es bueno que el sitio “podomatic” reunía los estudiantes y la profesora.
- La interacción con mis compañeros me ayuda más en esa clase.

- *El aspecto que (más me ha gustado) es que puedo guardar todas las grabaciones en un lugar y compartir con los otros.*
- *La interacción se pueden escribir comentarios en cualquier pared de otra gente así que podemos intercambiar nuestras ideas muy fácilmente.*

De este modo, la utilización del portafolio oral de forma interactiva propició un aprendizaje colaborativo.

Sobre la simplicidad de Podomatic se alcanzó una puntuación de 2,76 lo cual lo acerca a “bastante fácil”, sin embargo, como se puede observar en el gráfico, la desviación estándar para esta categoría alcanza un valor de 0,83, una de las más altas, esto significa que las respuestas fueron dispares, esto es, el uso de Podomatic fue percibido por algunos aprendientes como “bastante fácil” y por otros como “poco fácil”:

- *Me gusta el sistema de “podomatic”. Estoy satisfecho en usarlo en la clase. Especialmente, subir el documento fácilmente es lo que me gusta más.*
- *“Podomatic” es bueno pero un poco difícil para acostumbrar.*

El resto de las categorías ofrecen una media bastante alta, como las categorías 5 (con una media de 3) y 6 (con una media de 3,23) relacionadas con el componente reflexivo del portafolio oral cuyos resultados reaparecen en las respuestas a las preguntas abiertas:

- *Por la grabación, puedo conocer los errores en mi conversación.*
- *A través de revisar las grabaciones, yo he notado los errores.*
- *Escuchando la grabación puedo enterarme de qué parte tengo que estudiar más.*
- *Según escucharlo otra vez, me ayudó saber las áreas que debo mejorar.*

Finalmente, el cuestionario contó con un apartado denominado “otros comentarios” en el que se registraron las siguientes opiniones:

- *Tengo más confianza cuando yo hablo ahora pero el escrito aún está muy mal.*
- *Poco a poco me estoy olvidando de hablar español, solo en esta clase tengo oportunidad de hablar español.*
- *Me deje los comentarios la profesora. “Feed-back” es muy útil para mejorar el español.*

6. Conclusión

La implementación del portafolio oral en el aula a partir de la creación de *podcasts* se llevó a cabo con el fin de que los estudiantes reflexionaran sobre el uso de estrategias de comunicación e interacción oral, ampliaran su vocabulario a través de muestras de lengua auténticas y conocieran aspectos socioculturales de la lengua meta.

La integración de esta herramienta en el proceso de evaluación no estuvo exenta de complejidad tanto para el profesor, debido a la carga horaria fuera del contexto formal de la clase para resolver las dudas e inconvenientes técnicos de los estudiantes, como para los aprendientes, quienes se enfrentaban por primera vez a un proyecto de esta naturaleza.

Sin embargo, en términos generales la experiencia puede ser calificada como positiva en tanto que ha fomentado el interés por un aprendizaje reflexivo y colaborativo; ha acercado a los estudiantes al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito académico y ha sido reconocida por los participantes como una experiencia provechosa ya que en palabras de los estudiantes “les ha dado más confianza a la hora de expresarse”.

7. Referencias bibliográficas

- BULLOCK, A. y HAWK, P. (2000). *Developing a Teaching Portfolio – A Guide for Preservice and Practicing Teachers*. Ohio: Merrill-Prentice-Hall.
- BROWN, J. y RODGERS, T. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- DELMASTRO, A. (2002) “Hacia la identificación de isomorfismos conceptuales y lingüísticos entre el constructivismo y la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Revista Omnia Año*, 8(1), 103-125.
- DELMASTRO, A. (2005). “El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente”. *Investigación y Posgrado*, 20(2), 187-211.
- DÖRNEY, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCOBAR URMENGA, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials: UAB, Tesis doctoral.
- GARCIA DOVAL, F. (2005). “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas.”, *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 14, 112, 119. [en línea]: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf> (última consulta el 20 de marzo de 2012).
- GELADO, J. A. (2006). “De los blogs al podcasting. ¿Continuidad o disrupción?” *La blogosfera hispana. Pioneros de la cultura digital*. Fundación France Telecom [en línea]: http://www.fundacionauna.com/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf (última consulta el 5 de abril de 2012).
- HERRERA JIMÉNEZ, F. (2007). “Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro”. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 16, 18 – 26. [en línea] <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf> (última consulta el 10 de marzo de 2012).
- HOURIGAN, T y MURRAY, L. (2010). “Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework”. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (2), 209-225.
- LEE, M., McLOUGHLIN, C. Y CHAN, A. (2008). “Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation”. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 501-521.
- LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe, Strasbourg.
- MAH, S. (2010). “Como elaborar y manejar la clase Ubiquitous”. *Estudios Hispánicos*, 57, 221-238.
- McGARR, O. (2009). “A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture”. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (3), 309-321.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- PRENDES, M y SÁNCHEZ VERA, M. (2008). “Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes”. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 32, 21-34. [en línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf> (última consulta el 18 de febrero de 2012).
- SOULÉ, M. V. (2011). “Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos”. *Actas del II Congreso de español lengua extranjera en Asia – Pacífico (CELEAP)*, Manila: en prensa.
- SWEET, J. (1976). “Experience Portfolio: An Approach to Student Writing”. *The English Journal*, 65(6), 50-51.
- WALLACE, M. (2001). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

CALENTANDO LA CLASE ESTRATEGIAS PARA LOS 5 PRIMEROS MINUTOS DE CLASE

Anny Guimont
Universidad McGill / Universidad Concordia

RESUMEN

Esta ponencia explica la importancia de empezar la clase con actividades de calentamiento. A partir de una regla mnemotécnica, presento aquí una variedad de ejercicios para usar en los primeros minutos de clase. Son unas microactividades creadas principalmente para los estudiantes universitarios de nivel A1 y A2. Son ejercicios breves que permiten repasar puntos gramaticales difíciles, practicar estructuras específicas, introducir un vocabulario nuevo, poner énfasis en un aspecto mal asimilado, etc. Las actividades de calentamiento fomentan la conversación en español de manera informal pero estructurada. Asimismo, permiten crear un ambiente relajado y abierto en la lengua meta.

ABSTRACT

This paper emphasizes the importance of starting a class with warm-up activities. Basing my warm-up exercises on a mnemonic device, I present a variety of mini-activities that can be used during the first few minutes of class. These exercises have been created specifically for first level university students. These short exercises can be used to review difficult grammar points, practice specific structures, introduce new vocabulary, focus on misunderstood aspects from previous classes, etc. Not only do warm-up activities encourage Spanish conversation in an informal yet structured way, but they also help foster a relaxed and open environment.

Quiero hablar aquí de los primeros minutos de clase y de unos ejercicios que podemos usar para iniciar nuestras lecciones. Obviamente el tiempo que se puede dedicar a estas microactividades varía según la duración y la frecuencia de nuestras clases. Cada docente trabaja en un contexto diferente. No es lo mismo dar una clase de 3 horas 1 vez por semana que una de 50 minutos 3 veces por semana. No es lo mismo enseñar a grupos pequeños de 18 estudiantes que trabajar con grupos de 38 estudiantes. Siempre hay que adaptar nuestra manera de enseñar a la realidad y las condiciones de cada institución. Por lo tanto, me refiero a actividades que duran entre 3 y 10 minutos según el contexto.

Típicamente, este tipo de ejercicio se suele hacer antes de practicar una actividad física para preparar el cuerpo al esfuerzo y también para evitar lesiones. Los especialistas dicen que el calentamiento es un conjunto de ejercicios que preparan tanto física como psíquicamente a la persona para que realice luego una actividad de mayor intensidad. Los músicos y los cantantes hacen ejercicios para calentarse y/o calentar su instrumento. El calentamiento da el tono a la lección o al entrenamiento y de allí la importancia de hacerlo atrayente y motivador. También los actores recurren a una serie de ejercicios de calentamiento para prepararse a encarnar y construir un personaje. Además, antes de cada representación teatral suelen hacer un calentamiento. Es fundamental y forma parte de la preparación del actor.

Pues siguiendo la misma lógica y a fin de mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes uso sistemáticamente unos ejercicios de calentamiento al empezar mis

clases. Sea cual sea la situación en la que tengo que enseñar, me di cuenta a lo largo de los años que para mí estos ejercicios son sumamente importantes. Para sentirme a gusto en el aula, necesito crear un buen ambiente (relajado, amistoso, abierto...). Trabajar en un ambiente que favorece el aprendizaje y el intercambio entre todos es fundamental para mí. Sin duda hay varias maneras de lograrlo y en mi caso el calentamiento forma parte de esas estrategias.

Creo que es importante comenzar cada lección de una manera personal. Se usa el calentamiento para favorecer relaciones más personales con los estudiantes para que puedan compartir sus experiencias, expresar sus ideas y conectarlas con el material del curso. Este aspecto afectivo los estimula a la hora de aprender una lengua extranjera. Sienten que forman parte de la clase. Se puede usar el calentamiento para practicar tanto la expresión o comprensión escrita como oral. En mi caso, me dediqué a las actividades enfocadas hacia la expresión oral. Estas actividades de calentamiento fomentan la conversación en español de manera informal pero estructurada. Asimismo, permiten crear un ambiente dinámico y abierto en la lengua meta.

Al hacer, de manera sistemática, un calentamiento relacionado con su experiencia personal o sus opiniones sobre diferentes temas, los estudiantes se mantienen motivados y conectados con la clase. Es una manera de poner en práctica lo que se estudia en el aula y relacionarlo con su vida. Se sienten involucrados y ven de manera concreta lo que pueden hacer y hasta dónde pueden llegar con el material del libro. Muy pronto en el semestre, tienen que articular un mensaje coherente y claro. Les permite a los alumnos ser más activos.

Una de las cosas que no hay que olvidar es variar la manera de empezar las clases. El uso de ejercicios de calentamiento diferentes permite lograrlo. Iniciar las lecciones siempre de la misma manera con el mismo tipo de actividades es contraproducente y se hace aburrido tanto para el profesor como para los estudiantes. Variar el inicio de las clases también nos ayuda a mantener el interés de nuestros alumnos a lo largo de las semanas.

Se puede usar una variedad de actividades breves con objetivos pedagógicos diferentes. Por ejemplo, las empleo para facilitar la transición del inglés o francés al español, repasar puntos gramaticales difíciles, practicar estructuras específicas, introducir y/o enriquecer el vocabulario, poner énfasis en un aspecto mal asimilado, asegurarme de la buena comprensión de una lectura trabajada anteriormente, etc. Estos primeros minutos son un momento privilegiado e informal en el que el profesor puede hacer hincapié en un aspecto que sus estudiantes necesitan mejorar o profundizar. También estas microactividades pueden ser muy útiles para evaluar informalmente la competencia oral de los alumnos con el objetivo de ayudarlos a mejorar. Es muy útil a la hora de comprobar quién hizo la tarea y/o estudió lo que se había pedido.

Hubiera podido presentar decenas de ejercicios de calentamiento, pero, por cuestión de tiempo y para estructurar mi presentación, lo que hice fue usar una regla mnemotécnica, en este caso la palabra CALENTAR, para presentar 7 microactividades que empleo en clase. Todas pensadas para estudiantes A1 y A2, pero que se pueden adaptar fácilmente a todos los niveles. Pues vamos a empezar con la primera letra, la C.

C: comparar

En esta actividad se trata de practicar los comparativos. Se puede emplear una variedad de temas pero siempre hay que recordar el vocabulario que maneja el estudiante. No plantear temas muy interesantes pero demasiado difíciles o complejos porque en estas situaciones los aprendices suelen olvidarse del español y volver a su lengua materna. La necesidad de expresarse es demasiado fuerte.

En esta primera actividad comparamos la vida en los centros urbanos con la vida campestre. El tema Ciudad-Campo no es muy original pero sirve para presentar la canción de Amparanoia “*En la ciudad*”. Hay una relación entre el calentamiento y lo que vamos a trabajar después en clase. También los estudiantes pueden expresarse fácilmente porque la actividad no requiere el uso de un vocabulario muy específico. De esta manera van cobrando confianza en su capacidad para expresarse en español y se sienten estimulados.

A: aconsejar

Para practicar el subjuntivo en cláusulas nominales les planteo problemas que van relacionados con la actualidad (este año la huelga estudiantil en la provincia de Québec), el tiempo (nuestro invierno da mucho de sí) o con un problema personal. Por ejemplo aquí planteo el problema siguiente: montar en bicicleta en invierno en Montreal. Personalmente me parece peligroso y me da miedo. Así que les pregunto lo que opinan y les pido unas sugerencias para los que usan este medio de transporte a pesar de todo. ¿Qué le aconsejas a un chico que usa su bicicleta en invierno? ¿Qué le recomiendas?

Otra manera de plantear el mismo problema sería pedirles su opinión para ayudar a unos amigos mexicanos que vienen a pasar 15 días en Montreal en febrero. Obviamente se trata de unos amigos que nunca han visto nieve. ¿Alguna recomendación?

Muchas posibilidades se abren según el tema escogido, el interés del grupo, las dificultades de los estudiantes y el vocabulario aprendido. Se puede poner en escena una variedad de situaciones para que los estudiantes expresen su punto de vista y hagan una serie de recomendaciones. Esta actividad tiene un objetivo claro y es un ejercicio bastante cerrado.

L: leer

Aquí se trata de un ejercicio totalmente abierto. En este sentido, muy diferente del anterior. Lo que busco es que se expresen, que hablen. Romper el miedo y la ansiedad que tienen algunos hacia la expresión oral. No quiero practicar una estructura especial o un vocabulario preciso. También me sirve para evaluar su progreso. Es una manera de relacionar la clase con las noticias y lo que está pasando en el mundo hispano. Para ello uso un material auténtico, en este caso, un titular del periódico *El País* publicado el 21 de marzo del 2012: “Cola para irse a trabajar a Quebec”. Les pido a los estudiantes su opinión y les hago una serie de preguntas para fomentar la conversación. ¿Por qué los catalanes quieren venir a Montreal? ¿Qué pasa en España ahora? ¿Crees que es una buena idea mudarse aquí? ¿Cuáles son las ventajas de Montreal? ¿Cuáles son las desventajas? ¿Necesitamos más inmigrantes?

E: enriquecer

Los 5 primeros minutos de clase son un buen momento para enriquecer el vocabulario y sobre todo relacionarlo con la vida cotidiana de nuestros alumnos. Hasta ahora siguen

apareciendo en nuestros libros cosas como: ‘mi pasatiempo favorito es escribir cartas’ o ‘el casete de Enrique Iglesias’. El léxico no refleja siempre nuestra realidad.

Uso un bolso o una mochila para practicar y adquirir un vocabulario realmente práctico y obviamente repasar también el léxico que proporciona el libro. Al llegar a clase hago un inventario de todo lo que se encuentra en mi mochila. Voy sacando todos los objetos, lo cual me permite repasar el vocabulario que aparece en el manual de clase: papel, bolígrafo, libro, cuaderno, lápiz. También aprovecho esta actividad para introducir un vocabulario nuevo que no enseña el manual: gafas, móvil, llaves, chicle, cartera. Luego, si hay tiempo, se puede ampliar la actividad y preguntarles a los aprendices si tienen algo diferente en su mochila.

N: narrar

Es verdad que las actividades de calentamiento favorecen la expresión oral y estimulan a los estudiantes a hablar de sus experiencias, pero todos sabemos que hay algunos que nunca quieren hablar y eso por distintas razones (timidez, falta de confianza, inhibición, aprensión comunicativa, ansiedad). Para que todos mis estudiantes participen en estas actividades orales les permito a algunos, y solo a algunos, preparar algo en casa antes de la clase como primer paso. Claramente con la intención de ayudarlos a hablar espontáneamente en otra ocasión.

Por ejemplo, cuando llega el momento de practicar los usos del pretérito y del imperfecto, punto especialmente difícil para los anglófonos, los intercambios suelen girar entorno a su vida universitaria. Los estudiantes suelen contestar lo mismo a las preguntas más corrientes como: ¿qué hiciste ayer/anoche? o ¿qué hiciste el fin de semana pasado? Una y otra vez van repitiendo fui a la biblioteca, estudié, hice la tarea y cené. Tampoco tienen una vida tan apasionante y los que la tienen no la quieren compartir con su profesora de español y/o sus compañeros de clase.

Todo eso para decir que algunos estudiantes (los más callados) tienen la oportunidad de preparar su intervención “espontánea” antes de la clase. Un día antes les doy un papelito con una situación especial, como por ejemplo: 1) Anoche te vieron pelearte con un policía en la calle Ste-Catherine, ¿qué pasó? 2) ¿Por qué tienes el pelo azul? ¿Qué hiciste? 3) Un estudiante de la clase te vio romper un cajero automático ¿Es verdad? Se trata de situaciones que se salen de lo cotidiano y así practican un vocabulario algo diferente además de los tiempos del pasado. Al iniciarse la siguiente lección les pregunto a cada uno lo que pasó. Los demás estudiantes que no sabían nada de la maniobra se quedan sorprendidos y todo el mundo suele reírse mucho porque esos estudiantes más tímidos muchas veces tienen un buen sentido del humor y mucha imaginación que solo el profesor conoce gracias a las redacciones y los diarios que escriben. Es una forma de descubrir a esos chicos callados e introvertidos.

T: transmitir

Transmitir información cultural y política. Este es nuestro espacio común para los anuncios. Al principio exigía que fueran noticias o acontecimientos del mundo hispánico (película, clase de salsa) pero la verdad es que había muy pocos anuncios y la mayoría de las veces los transmitía yo (y no era ese el objetivo). Luego amplí el tema a las actividades que tenían un interés para los estudiantes aunque fueran eventos que se desarrollaban en inglés o francés. Se anunció de todo: función teatral, espectáculo de “hip hop”, recital del coro de la universidad, reunión política, distribución de comida, recaudación de fondos, firmas para protestar, salida a la “cabane à sucre”. Lo único

obligatorio era que el anuncio se hiciera solamente en español. Realmente fue un éxito y aprendimos a conocernos mejor y ver cuáles eran nuestros intereses. Según la actividad anunciada luego les pedía un resumen, su opinión o una crítica del acontecimiento. También tengo que confesar que obtuve excelentes resultados con unos grupos y con otros todo lo contrario. Todo depende de la dinámica del grupo.

A: adivinar

Esta actividad tiene como propósito introducir el futuro de probabilidad. Es una manera diferente de estudiar y practicar el futuro. Les enseño la imagen de un cuadro abstracto (por ejemplo uno de Kandisky) y les hago una serie de preguntas. Presento el tema de manera informal diciéndoles que me encanta este cuadro pero no sé nada de pintura. Luego les pregunto: ¿Quién será el pintor? ¿De qué época será? ¿Qué representará el cuadro? ¿Qué querrá decirnos el artista? ¿Querrá decirnos algo? ¿Habrá un mensaje?

Se puede emplear una variedad de imágenes u objetos (fotos de personas o paisajes, dibujos humorísticos, pintura, objetos curiosos o exóticos, etc.) para llevar a cabo este ejercicio de calentamiento.

R: reciclar

Ya sabemos que la repetición es fundamental en el proceso de estudiar una lengua extranjera. De allí la idea de reciclar el material: es decir, volver a practicar el vocabulario visto en clase unas semanas antes, volver a practicar unas estructuras difíciles, volver a narrar en pasado cuando se terminaron los dos capítulos sobre el pretérito y el imperfecto. Reciclar nuestro material quiere decir combinarlo de manera diferente para que el estudiante vuelva a practicar lo estudiado anteriormente.

Finalmente, para concluir mi ponencia, intercambié ideas con el público sobre posibles actividades de calentamiento que se podrían realizar en clase. Hicimos una lluvia de ideas siguiendo la misma regla mnemotécnica que había usado en la presentación. Aquí van los resultados.

C	comparar, contar, cantar, conjugar, cerrar, cooperar, charlar, criticar, crear, comprobar
A	animar, acabar, arriesgarse, aconsejar,
L	leer, limar, levantar el interés, lamentar, ligar
E	enriquecer, estimular, explicar, enfatizar, escuchar, empezar, evaluar, expandir, examinar
N	narrar, negar, numerar, nombrar
T	trasmitir, terminar, tocar
A	ayudar, ampliar, averiguar, abrir
R	reciclar, repetir, rehacer, retomar, romper el hielo, resumir, repasar, revisar

Referencias bibliográficas

- CHAPMAN, B. (2003). *Warm-up Activities*. [en línea]: <http://www.classroomtools.com/warm-ups.htm> (última consulta el 15 de agosto de 2012).
- CONNER, J. (2012). “The Ideal Plan Lesson: Ten Steps to Total Fluency”. En CONNER, J. *Et al.* (ed.) *Breaking the Barrier*. [en línea]: <http://www.tobreak.com/the-ideal-lesson-plan> (última consulta el 28 de agosto de 2012).

- COTTER, C. (s.a). *Better Language Teaching*. [en línea]: <http://www.betterlanguageteaching.com/esl-activities/85-warmup-activities> (última consulta el 19 de agosto de 2012).
- HOMOLOVA, E. (2004). *Warm up Activities using Authentic Materials*. [en línea]: <http://www.eslteachersboard.com/s/AuthenticWarmUp.htm> (última consulta el 15 de agosto de 2012).
- MINGGUANG, Y. (s.a). *Warm up Activities*. [en línea]: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol37/no3/p24.htm> (última consulta el 15 de agosto de 2012).
- STATHAKIS, R. (2011). *A Good Start: 147 Warmup Activities for Spanish Class*. Larchmont: Eye On Education.
- WONG, H. (2000). *Effective Teaching. The First Five Minutes are Critical*. [en línea]: <http://teachers.net/gazette/NOV00/wong.html> (última consulta el 15 de agosto de 2012).

CUENTOS INFANTILES PARA ESTUDIANTES DE ELE DE TODAS LAS EDADES

Ana Mercedes Patiño
Bucknell University

RESUMEN

La literatura infantil brinda invaluablees oportunidades para el aprendizaje y perfeccionamiento del manejo de la lengua tanto en estudiantes nativo hablantes del español, como en quienes la estudian como lengua extranjera. El presente escrito ofrece ejemplos de posibilidades pedagógicas en tres cuentos infantiles que han sido especialmente bien recibidos en clases de ELE para adultos: *Secreto de familia* (2003), de la argentina Isol, “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda” (1966), de la también argentina María Elena Walsh, y *Tengo miedo* (1989), del colombiano Ivar da Coll.

ABSTRACT

Children’s literature offers very valuable opportunities to learn and perfect the command of the Spanish language in native speakers of Spanish, and in students who are learning Spanish as a foreign language. This article provides examples of pedagogic uses of three short stories that have been very well received by adult students of Spanish as a foreign language: *Secreto de familia* (2003), by the Argentinian writer Isol, “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda” (1966), by María Elena Walsh, also from Argentina, and *Tengo miedo* (1989), by the Colombian author Ivar da Coll.

1. Introducción

La literatura infantil brinda invaluablees oportunidades para el aprendizaje y perfeccionamiento del manejo de la lengua, tanto en estudiantes nativo hablantes de la lengua en cuestión, como en quienes la estudian como lengua extranjera. A pesar del enorme potencial de la literatura infantil como recurso pedagógico, esta no es suficientemente valorada ni explorada en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) para adultos, hecho que puede obedecer a razones extraliterarias tales como nociones limitadas sobre la pertinencia de usar textos para niños en clases para adultos y ausencia de muestras de esta literatura en los textos de ELE. El presente escrito ofrece ejemplos de posibilidades pedagógicas en tres cuentos infantiles que han sido especialmente bien recibidos en clases de ELE para adultos: *Secreto de familia* (2003), de la argentina Isol, “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda” (1966), de la también argentina María Elena Walsh, y *Tengo miedo* (1989), del colombiano Ivar da Coll.

Tanto en clases para hispanohablantes nativos como en clases de ELE los relatos que brindan mayor espacio para el juego, la creatividad y la reflexión son aquellos de gran calidad artística. Una riquísima fuente de estos relatos de calidad está en la literatura de

tradición oral y en el folklore, como lo prueban incontables leyendas latinoamericanas, historias del Tío Conejo e historias de la araña Anancy, todas ellas engañosamente simples, llenas de humor y de sabiduría. En América Latina y en los países de habla hispana hay además autores de literatura infantil que trascienden fronteras nacionales, generacionales y lingüísticas, pues además de ser leídos por públicos de todas las edades en sus países de origen y de circular en países de habla hispana, en muchos casos han sido traducidos a otras lenguas. De estos autores, cada país tiene su acervo, por ejemplo Carmen Lyra (Costa Rica), Aquiles Nazoa (Venezuela), Gaby Vallejo (Bolivia), María de la Luz Uribe y Fernando Krahn (Chile). Los tres autores que se presentan a continuación forman parte de este grupo de reconocidos autores de cuentos infantiles de gran calidad.¹

Entre los creadores y críticos de literatura infantil se afirma que una prueba de la calidad de un buen texto para niños es que este guste a lectores de todas las edades, no solo a los niños; de igual manera, un texto de buena calidad para estudiantes y lectores de español como segunda lengua debe gustar a estos últimos y también a estudiantes y lectores de español como lengua nativa. Además de la calidad literaria de los tres relatos que aquí se van a comentar, un aspecto que comparten es el que los tres se estructuran a partir de figuras de monstruos, de seres híbridos que exhiben rasgos de pertenencia a varias especies. Esta idea de monstruo sigue la amplia definición que ofrece Héctor Santiesteban Oliva, para quien el monstruo es un ser liminal en el que confluyen elementos disímiles e, incluso, contradictorios: “Acaso el rasgo más importante del monstruo sea que en su ser se da una *conjunctio elementorum*, una conjunción de elementos. Elementos heterogéneos en la mayor parte de las ocasiones, pero también con otros francamente contrapuestos, en donde llega a haber una conciliación de contrarios.” (p. 31) El carácter proteico de la figura del monstruo en la literatura para niños con frecuencia permite a los lectores reflexionar sobre la diversidad presente en las comunidades humanas y no humanas que constituyen el universo. En las clases de ELE los tres relatos señalados permiten además pensar la figura del monstruo como posible alegoría a expresiones de diversidad cultural, tales como el multilingüismo, las convenciones asociadas al género sexual y el diálogo con el arte y la literatura de otras culturas.

2. Cuentos infantiles para estudiantes y lectores de todas las edades

Los tres cuentos seleccionados están dirigidos a niños de entre cinco y ocho años, que están en sus primeros años de lectura y, como sucede con los cuentos y libros creados

¹ Para información sobre literatura infantil, particularmente en países de habla hispana, una fuente de consulta inicial es: CABEL, Jesús. *Literatura infantil y juvenil en Nuestra América*. Lima: Editorial San Marcos, 2000. Actualmente se puede tener acceso, a través de internet, a numerosas instituciones dedicadas al estudio y a la promoción de la literatura infantil y juvenil, muchas de ellas recopiladas en las páginas de revistas electrónicas tales como *Cuatrogatos* e *Imaginaria*: (<http://www.cuatrogatos.org/enlaces.html>), (<http://www.imaginaria.com.ar/indice-links/>).

para un público infantil, estos tres presentan numerosas ventajas para ser abordados por estudiantes de ELE de todas las edades:

- Se ofrecen como inofensivos, no asustan ni como libros ni como textos, son libros pequeños, livianos, de poco texto escrito, con manejo sencillo del lenguaje, con mucho dibujo y bastante espacio libre en la página.
- Incitan a una actitud creativa, lúdica y humorística, tanto de parte de los estudiantes como de los profesores.
- Infunden calma, puesto que se presentan como terreno para el error y el absurdo, aparentemente con pocas exigencias a nivel intelectual.
- Debido a su alto nivel de abstracción, pueden aludir a múltiples realidades, sin anclarse en ninguna en particular.
- Ofrecen una valiosa oportunidad para abordar temas complejos y álgidos, sin la prevención que estos temas usualmente despiertan, pues estos textos “desarman” con su aparente ingenuidad.
- Invitan a un acercamiento personal con ellos porque apelan a una etapa común a todos los lectores: la infancia.
- Ofrecen historias provocadoras y humorísticas que facilitan actividades de expresión oral, sean estos comentarios casuales, conversaciones informales o discusiones muy estructuradas.
- Son un muy versátil recurso para generar procesos de escritura creativa.

Es necesario recordar que los libros para niños están compuestos de sistemas de significación adicionales al lingüístico, entre estos el de la imagen, como lo afirma Istvan Schiritter:

Los libros para chicos ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos. Y el de la imagen no debe ser desdeñado. A la par del texto, creando nuevos relatos, fundando nuevas lecturas, uniéndose en un todo de sentido, jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar del lector. (83)

En las clases de ELE esta variedad de discursos que constituyen el libro para niños permite, a su vez, innumerables actividades en las que los estudiantes/lectores se acercan de forma lúdica al libro como objeto, al lenguaje de la imagen y al texto lingüístico, entendiendo así la riqueza del artefacto cultural que se les ofrece. Algunas de estas actividades son las mismas que recomiendan (para nativo hablantes) profesores, animadores a la lectura y promotores culturales:

- Juegos con los paratextos del libro: títulos, subtítulos, guardas, portada
- Juegos con la diagramación y las ilustraciones
- Juegos con la historia del cuento: crear nuevas historias, alterar la historia existente, adaptar la historia a condiciones particulares, por ejemplo cambio de espacio, protagonistas o época.²

² Algunas obras clásicas que reflexionan sobre la multiplicidad discursiva de los libros para niños y que proponen actividades concretas con esta literatura son: SCHRITTER, Istvan. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial; RODARI. (2000). Gianni. *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana; VENEGAS, María Clemencia, MUÑOZ, Margarita y BERNAL,

3. *Secreto de familia, de Isol*

Como en otros cuentos de Isol,³ en *Secreto de familia* la perspectiva y la narración provienen de un niño. El relato inicia con la confesión de una pequeña niña, quien afirma: “tengo un secreto”.

El secreto, cuenta ella, es que su mamá es un puercoespín en las mañanas. La niña lo descubrió un día que se levantó más temprano que de costumbre y vio a su madre preparando el desayuno. El aspecto monstruoso de la mamá, con el cabello lacio alborotado y apuntando en todas las direcciones, fue una imagen atemorizante para la niña, quien está desconcertada, además, porque la madre no muestra ninguna preocupación por tener esta apariencia. La niña se imagina que ni su padre ni su hermano conocen este penoso secreto de la madre y, por tanto, ella es ahora la única depositaria de tan perturbadora información. A partir de ese momento, la niña observa que la mamá vuelve a la normalidad en las tardes, cuando exhibe un aspecto similar al de las mamás de otras niñas, con el cabello bajo control – recogido en un moño – y luciendo un vestido como el que usan otras señoras.

También la niña entiende ahora por qué la mamá pasa tanto tiempo arreglándose y por qué compra tantos tarros de champú y de cremas, pues tiene la muy difícil tarea de esconder su aspecto real de monstruoso puercoespín. En esta labor de observación, la niña descubre que en ella misma algo se empieza a ver raro, aumenta su temor a también ser un puercoespín y a que su mejor amiga, Elisa, descubra tan vergonzoso secreto. Como está muy nerviosa por este secreto, la niña le pide permiso a la madre para pasar una noche en la casa de su amiga Elisa, donde sabe que va a encontrar la tan ansiada normalidad. Una vez allí, después de comer con la familia de Elisa, la niña y Elisa juegan con la colección de piedras de esta última, charlan y se acuestan. La niña, antes de dormir, se recuerda a sí misma que tiene que levantarse más temprano que todos para arreglarse, peinarse y, de este modo, ocultar su imagen de incipiente puercoespín. Así lo hace, desde muy temprano se levanta para arreglarse. Cuando está en esta tarea, la niña escucha un ruido en la cocina y, con curiosidad, va allí para averiguar qué pasa. Al entrar, una imagen monstruosa la saluda y le ofrece bizcochos... ¡Es la mamá de Elisa, convertida en oso! Cuando la niña todavía no se repone del susto,

Luis Darío. (1988). *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Bogotá: CERLALC / Ministerio de Educación Nacional.

³ Isol (Marisol Misenta) es una muy conocida autora e ilustradora argentina, nacida en Buenos Aires en 1972, en cuya obra se plasma el interés de la autora por las artes, la plástica, la literatura y los cómics. Desde su primer libro para niños, *Vida de perros*, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1997, los libros de la autora han sido muy bien recibidos por lectores de diferentes edades y países, tanto de habla hispana, como de otras lenguas. La traducción de los libros de Isol ha permitido que éstos se conozcan en Suiza, Portugal, Bélgica, USA, Francia, Noruega, Estonia, Canadá y Turquía. En la producción de esta autora e ilustradora figuran: *Cosas que pasan* (1998), *Un regalo sorpresa* (1998), *Intercambio cultural* (2000), *El globo* (2002), *Secreto de familia* (2003), *Piñatas* (2004), *Petit el Monstruo* (2006) y *Tener un patito es útil* (2007), y las ilustraciones para textos de otros autores, como *El cuento de Auggie Wren* (2003), de Paul Auster y *Tic Tac* (2002), *Ser y parecer* (2005), *Numeralia* (2006) y *Pantuflas de perrito* (2009), de Jorge Luján. Isol ha obtenido numerosas distinciones por su producción de libros para niños, entre éstas la Medalla de plata en los Premios Quórum (Consejo de Diseñadores de México) y las nominaciones al Premio Hans Christian Andersen (IBBY: The International Board on Books for Young People) y al Premio Astrid Lindgren (Suecia). (Andricaín y Rodríguez, “Entrevista con Isol”).

aparecen dos monstruos más, dos osos recién levantados: el padre de Elisa y Elisa misma. Todos parecen osos, con el cabello ondulado lleno de enredos y en completo desorden. La niña, mucho más asustada que cuando estaba en su propia casa, llama a su madre para que venga a recogerla cuanto antes. Cuando la madre la lleva de vuelta a la casa, ésta le dice a la niña: “-Ay, hijita, qué rara eres” y la niña contesta “-No tanto, mami, no tanto.”

Aunque *Secreto de familia* es un cuento corto, ofrece un compendio de elementos lingüísticos y narrativos que permiten reconocer, repasar, practicar y perfeccionar el manejo de los mismos como parte del aprendizaje de la lengua. A nivel literario, el relato apela a los procedimientos narrativos básicos: narración, descripción, diálogo y monólogo. Respecto a la gramática de la lengua, el cuento maneja los tres modos verbales -indicativo, subjuntivo e imperativo- y los tiempos verbales simples del español -presente, pretérito, imperfecto, futuro, condicional y presente del subjuntivo. Así mismo, en el texto se usan formas reflexivas e impersonales del verbo, conectores básicos, interjecciones, oraciones interrogativas, oraciones exclamativas, expresiones de cortesía y diminutivos.

Debido a este carácter abarcador del texto, es posible utilizarlo al final de una clase de español básico, como instrumento de repaso y práctica de la gramática del español vista hasta el momento; por ejemplo, se les puede pedir a los estudiantes que identifiquen cada modo, tiempo y forma verbal y expliquen por qué esta opción gramatical es la apropiada. Como ejercicio de práctica, los estudiantes pueden imitar este cuento, escribir la historia desde la perspectiva de Elisa, la amiga de la protagonista de *Secreto de familia*, de la madre de una de las dos niñas o escribir sobre ficticios “secretos de familia” de ellos mismos. En una clase de español a nivel intermedio, el ejercicio puede consistir en contar esta historia como si fuera el relato de la protagonista cuando esta ya es adulta, de este modo, el estudiante tendría que usar discurso directo reportado, discurso indirecto y tiempos verbales compuestos. En una clase avanzada de conversación, *Secreto de familia* es una historia que permite discutir aspectos tan complejos como lo son la significación que los niños dan la figura del monstruo, la construcción cultural de los géneros femenino y masculino, la idea de feminidad, la reproducción de roles culturales a través de la relación madre e hija, la importancia social de la imagen, la autoestima en las niñas y en las mujeres, el papel que desempeña la industria cosmética, la valoración social de rasgos fenotípicos raciales, las ideas sobre la belleza (particularmente sobre la belleza femenina) y la comparación de uno o varios de estos aspectos en comunidades de distinta procedencia geográfica, temporal y/o cultural.

4. “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda,” de María Elena Walsh

“Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda,” hace parte del libro de cuentos *Cuentopos de Gulubú*.⁴ Intercalando narración y diálogo, este

⁴ La gran escritora, compositora y cantante argentina María Elena Walsh (1930-2011) es especialmente conocida por sus composiciones para el público infantil. Desde su primer libro para niños, *Tutú Marambá*, publicado en 1960, la prolífica obra de esta autora ha estado cautivando a generaciones de lectores. Entre sus obras más conocidas figuran los poemarios *El reino del revés* (1965) y *Zoo loco* (1965); la novela *Dailan Kifki* (1966); las colecciones de cuentos *Cuentopos de Gulubú* (1966), *Chaucha*

cuento relata la llegada al reino de Gulubú de un Gatopato, animal híbrido entre los gatos y los patos, que exhibe claros rasgos de las dos especies. Así empieza el cuento:

Una vez, en el bosque de Gulubú apareció un Gatopato.

¿Cómo era?

Bueno, con pico de pato y cola de gato. Con un poco de plumas y otro poco de pelo. Y tenía cuatro patas, pero en las cuatro calzaba zapatones de pato.

¿Y cómo hablaba?

Lunes, miércoles y viernes decía miau.

Martes, jueves y sábados decía cuac.

¿Y los domingos?

Los domingos, el pobre Gatopato se quedaba turulato sin saber qué decir.

Así mismo, el comportamiento del Gatopato mantiene rasgos tanto de los gatos como de los patos, lo cual, lejos de traerle aceptación en los dos grupos, le trae rechazo tanto en uno como en el otro; los dos grupos muestran desconfianza e indignación hacia este animal impuro, que no solo es diferente de cada uno de ellos, sino que porta rasgos de una especie completamente ajena e incluso potencialmente enemiga. Finalmente la acogida a este ser híbrido viene de una especie que no es ninguna de las dos que lo constituyen, viene de una niña humana, la princesa Monilda, quien siempre había querido tener un Gatopato para ella. En el palacio de esta princesa, el Gatopato conoce a una Gatapata con quien da continuidad a la “especie gatipatil.” Además de elementos de la historia como la princesa y el palacio, a nivel composicional este relato evoca cuentos de hadas y relatos medievales de tradición oral, como se aprecia en rasgos tales como el extenso título que define a los personajes principales y, a la vez, sintetiza y califica la historia, el recurso del polisíndeton y la presencia en la historia de un narratorio explícito.

“Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda,” es un relato breve, sonoro, rítmico, constituido por frases cortas en las que se intercalan posibles preguntas de un lector infantil. En una clase de español básico, este relato es especialmente útil para conocer y jugar con fenómenos lexicales de la lengua, tales como la formación de palabras compuestas a partir de la unión de sustantivos (“gatopato”), la derivación y, a nivel morfológico, la existencia y significado de afijos (patitos, patería – gatopato, gatipatil). También el cuento permite abordar fenómenos fono-semánticos como la polisemia (pata: femenino de pato, pata: extremidad inferior del pato; patota: pata grande, patota: grupo, pandilla de patos; pico: terminación de la boca de una ave; pico: excedente, sobrante; querer: amar, querer: desear). El cuento se solaza en el juego con estos varios sentidos de las palabras, como cuando la princesa le pregunta al Gatopato si él quiere que ella lo quiera y él responde “Sí, quiero que me quieras [...] siempre que tú quieras que yo quiera que me quieras.”

y *Palito* (1976), *Manuelita ¿dónde vas?* (1997), *Pocopán* (2000) y *El diablo inglés* (2000); la recopilación *Versos tradicionales para cebollitas* (1967); las obras de teatro *Doña Disparate* y *Bambuco* (2008); y *Canciones para mirar* (2008). Como autora e intérprete grabó sus canciones y cuentos para niños en los discos *Canciones para mirar* (1963), *El país de No Me Acuerdo* (1967) y *Cuentopos* (1967), e interpretó su obra en películas como *Juguemos en el mundo* (1971). María Elena Walsh también escribió para adultos, para quienes compuso novela, poesía, crónicas, artículos y canciones. (“Dossier María Elena Walsh”).

En los cursos de nivel básico, los estudiantes pueden reconocer los fenómenos lexicales que exhibe el relato, tales como derivación, uso de afijos y polisemia. En cursos de nivel intermedio, los estudiantes pueden crear un relato que imite a este, como si fuera parte de una serie. El instructor puede, por ejemplo, dar el nombre del protagonista (Perrogallo, Jirafatigre, etc.) para que los estudiantes escriban el cuento, o los estudiantes mismos pueden pensar en el ser híbrido sobre el que quieren escribir su historia. Este ser híbrido puede también ser una mezcla de distintos objetos o de objetos y animales o de objetos y humanos.

En clases avanzadas de español “Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda” permite abordar temas complejos como el exilio, la migración, la condición de ser extranjero, la hibridez racial y cultural y otros procesos fundamentales para las comunidades humanas. Un elemento importante para la discusión lo ofrece el desenlace de esta historia, en el cual quienes aceptan al ser híbrido son seres exactamente iguales a él (la Gatapata) o de otra especie (la princesa humana), en ningún caso la aceptación viene de los grupos con los cuales solo se comparten algunos rasgos y de los cuales se proviene.

Un tema para discutir con los estudiantes es el conflicto lingüístico. La narración muestra las dificultades lingüísticas del Gatopato; aunque este habla las lenguas de las dos comunidades en las que se encuentra, su uso de las mismas no es exactamente igual al de ninguna de ellas. El Gatopato es sospechoso, no por el conocimiento de las dos lenguas, sino por la manera peculiar de usarlas, por su idelecto. Él encuentra una solución provisional para el conflicto lingüístico en la creación de un esquema que lo libera de la dificultad de decidir qué código usar, pero la irregularidad de la realidad —el número impar de los días de la semana— desborda la simetría lingüística que había mantenido, lo que le impide usar su bilingüismo. El Gatopato es sospechoso por “exceso,” no por carencia, lo cual ilustra la paradójica condición del extranjero. Como señala Julia Kristeva (1991:15), “el extranjero está reducido al silencio a pesar de ser políglota, arrinconado en su mutismo, a pesar de su conocimiento de más de una lengua. Así, entre dos lenguas, su reino es el silencio”⁵. A su vez, este silencio contribuye a que el extranjero se mantenga aislado y a que permanezca en él la convicción de que es imposible integrarse a esa comunidad que lo expulsa (Patiño, 2006:80).

5. *Tengo miedo, de Ivar da Coll*

Tengo miedo hace parte de la serie *Historias de Eusebio*.⁶ Eusebio es una especie de tigrillo niño quien, en esta historia, siente tanto miedo que no puede dormir, busca

⁵ La traducción es mía.

⁶ Ivar Da Coll es un destacado escritor e ilustrador colombiano, nacido en Bogotá, en 1962. Desde muy temprana edad ha estado vinculado al arte para niños, a los 12 años hizo parte del grupo de títeres Teatro de muñecos Cocoliche, en el cual se desempeñó como diseñador de muñecos y de escenografías. También interpretó personajes en montajes tales como: *Los títeres de cachiporra*, de Federico García Lorca; *El pájaro de fuego*, una adaptación de un cuento tradicional ruso, música de Igor Stravinsky; y *El castigo de los amantes*, una recreación de un mito amazónico, hecha por Milagros Palma. (“Autores: Ivar Da Coll”). Algunas de las más conocidas obras de Ivar Da Coll son: *Torta de cumpleaños* (1989) *Garabato*, *Hamamelis y el secreto* (1991), *Hamamelis y el señor Sorpresa*, (1993) *¡No, no fui yo!* (1998), *Medias dulces* (1997), *Balada peluda* (2001), *Nano y sus amigos* (2004) y la serie *Chigüiro*. Ivar Da Coll también ha ilustrado obras de otros autores de literatura infantil tales como Ana María Machado, Yolanda Reyes e Irene Vasco. (“Libros de Ivar Da Coll reseñados por Fundalectura”).

refugio en el cuarto de Ananías, un pato que, a manera de hermano mayor, lo tranquiliza a través de las verdades que le revela. El cuento se inicia con Eusebio en su cama, tratando de dormir, mientras solo oye las hojas golpeando el cristal de la ventana y, salvo unas pocas estrellas y la luna, solo ve la oscuridad. Para tranquilizarse, Eusebio le cuenta a Ananías la razón de su desvelo:

Tengo miedo de los monstruos que tienen cuernos...
 De los que escupen fuego...
 De los que son transparentes...
 De los que tienen colmillos...
 De los que vuelan en escoba y en la nariz les nace una verruga...
 De los que se esconden
 En los lugares oscuros y sólo dejan ver sus
 Ojos brillantes...
 De todos esos que nos asustan, tengo miedo.

En el pequeño libro de *Tengo miedo*, cada una de estas oraciones aparece en una página separada. La alusión a cada monstruo aparece en la página izquierda, acompañada por la ilustración del monstruo en la página de la derecha. Los dibujos, en blanco y negro, muestran a cada monstruo con expresión adusta, desplegando sus amenazantes poderes: el dragón tiene en una de sus garras una torre destruida, escupe fuego y está rodeado por árboles incendiados. El fantasma transparente y malhumorado, muestra sus uñas puntiagudas, mientras su cuerpo llena la habitación de la casa en la que se encuentra. De la misma manera, el ojeroso vampiro que despliega sus alas de murciélago y muestra sus afiladas uñas, se eleva en el espacio y deja tras de sí restos de árboles inertes. La bruja, que asciende en el cielo sobre su escoba, asusta con su mirada malévol y sus largos colmillos. El monstruo que se esconde en lugares oscuros es grande, tiene escamas, cuernos, cola, uñas afiladas y, lo que más parece asustar a Eusebio, una mirada inescrutable. Ante el miedo de Eusebio, Ananías muestra comprensión y procede a revelarles secretos sobre los monstruos que tanto atemorizan al pequeño:

Sabías tú que los que escupen fuego...
 Los que tienen cuernos...
 Los que son blancos, muy blancos, tan blancos que
 parecen transparentes...
 Los que tienen colmillos...
 Los que vuelan en escoba y tienen una verruga en la nariz...
 Los que se esconden en lugares oscuros y sólo dejan
 ver sus ojos brillantes...
 También deben lavarse los dientes antes de dormir.

Siguiendo el esquema de las primeras páginas del libro, esta última oración está en la página izquierda, acompañada por la ilustración en la página derecha. En la ilustración aparece el dragón lavándose los dientes. A diferencia de su primera aparición (cuando causaba miedo a Eusebio), ahora el dragón está en un espacio conocido para Eusebio, en el baño, realizando una actividad también familiar para él, lavándose los dientes. Las garras que al principio del cuento el dragón usaba para destruir el edificio, ahora son para sostener el cepillo de dientes y el tubo de crema dental. Antes salía fuego de su boca, ahora solo espuma. Esta domesticación del monstruo se repite con los otros monstruos. El relato continúa revelando la vida desconocida de esos seres a los que

Eusebio tanto teme. El relato afirma que a esos monstruos “A veces no les gusta la sopa” [...] “Se bañan bien con agua y jabón” [...] “Les da miedo cuando se quedan solos” [...] “Prefieren los helados de muchos sabores” [...] y “Les gusta mucho jugar a la pelota.” Cada una de estas revelaciones está acompañada por la ilustración en la que se ve al monstruo ejecutando una acción muy familiar para Eusebio y desempeñándola en espacios cerrados, dentro de la casa, lugar también conocido para él. El monstruo con cuernos aparece aburrido en el comedor, frente a un plato de sopa caliente y un pan. En la pared del comedor hay una fotografía de una posible madre o abuela, muy parecida a él. Los cuernos de este monstruo ahora no apuntan hacia arriba, sino hacia abajo, las garras no sostienen una calavera, sino la cuchara para tomarse la sopa y, al estar sentado, ya no exhibe sus intimidantes pezuñas ni su cola. El vampiro que antes levitaba, ahora está solo y asustado en su ataúd (como antes Eusebio en su cama), temeroso de lo que hay afuera y aferrado a un muñeco de peluche, un risueño murcielaguito. Al final del relato, después de saber que los monstruos son muy parecidos a él, Eusebio ya no tiene miedo, se despide de Ananías y se va a dormir solo a su cuarto.

En los cursos básicos de lengua, *Tengo miedo* es una historia ideal para reconocer y practicar el uso de reflexivos, verbos en presente, expresiones con “tener” y cláusulas adjetivas, para ello se pueden brindar alternativas que permitan a los estudiantes crear historias que sigan el modelo del cuento, tales como “Tengo risa de los animales que...”, “Tengo curiosidad de los insectos que..., ...de las personas que...” Se pueden también diseñar actividades que permitan crear tanto el texto lingüístico, como el gráfico, por ejemplo: cada estudiante dibuja un monstruo o ente que lo asusta, pasa el dibujo al compañero que tiene al lado, quien escribe una oración que define a ese monstruo que asusta a su compañero. Este estudiante pasa de nuevo el dibujo, con la frase, a otro estudiante, quien hace otro dibujo de este monstruo, pero en una situación que permita ver lo inofensivo que es. Un último estudiante recibe este dibujo del monstruo “domesticado” y escribe una oración que describa la nueva acción o circunstancia que hace del monstruo un ser vulnerable.⁷

En cursos de conversación, las actividades en torno al cuento pueden extenderse a discutir las razones del temor que causan los seres representados en *Tengo miedo*, el origen cultural de los mismos, las maneras en que se adquiere el miedo a estas figuras, el proceso cultural de asimilar “monstruos foráneos,” por ejemplo las brujas latinoamericanas y las europeas, muy distintas unas de otras, pero actualmente casi indiferenciadas. Se puede discutir también sobre las distorsiones de la realidad que trae el miedo y sobre los mecanismos individuales y colectivos que con frecuencia se adoptan para combatirlo. Otro posible tema de discusión es el proceso de intertextualidad que tiene lugar en cada obra literaria y en cada lectura de la misma y el efecto que este acervo cultural tiene en los lectores. En el relato de *Tengo miedo* se convocan clásicos de la literatura universal. Como señala la autora de literatura infantil Ana María Machado (Brasil), muchos de los grandes escritores de literatura universal

⁷ Esta actividad la sugirieron tres estudiantes de ELE en una clase de literatura: *Monstruos en relatos latinoamericanos para niños*. Estos estudiantes –Joel González, Jesse Rittner y Kimberly Rich– tomaron la clase en su tercer año de estudios universitarios en Bucknell University durante el semestre de otoño de 2011.

han sido grandemente influenciados por sus primeras lecturas que, en muchos casos, fueron de relatos para niños y jóvenes:

Lo que me interesa destacar no es la variedad de lecturas de los clásicos realizadas por personas famosas. Prefiero llamar la atención sobre el hecho de que todos estos libros fueron leídos a una edad temprana, en la infancia o en la adolescencia, y que pasaron a ser una parte inseparable del bagaje cultural y afectivo que sus lectores incorporaron a sus vidas, ayudándoles a ser quienes fueron. (p. 16)

6. A manera de conclusión

Como se ha venido señalando, la literatura infantil brinda inagotables posibilidades en las clases de Español como Lengua Extranjera para estudiantes de todas las edades. Los tres relatos aquí abordados son ejemplos de textos que permiten aproximarse de forma creativa y lúdica a la lengua española y a las culturas de habla hispana mientras que, a la vez, invitan a reconocer aspectos semejantes en los hablantes de todas las lenguas, a partir de una etapa común a todos: la infancia.

7. Referencias bibliográficas

- ANDRICAÍN, Sergio y RODRÍGUEZ, Antonio Orlando. “Entrevista con Isol en el sótano floreciente”. En *Cuatrogatos* [en línea]: <http://www.cuatrogatos.org/entrevistaisol.html> (última consulta el 11 de octubre de 2012).
- DA COLL, Ivar. (2006). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel Libros.
- “Dossier María Elena Walsh: El envés del revés”. En *Cuatrogatos* [en línea]: <http://www.cuatrogatos.org/dossierwalshintro.html> (última consulta el 11 de octubre de 2012).
- “Autores: Ivar Da Coll”. En *Colombia Alfaguara Infantil* [en línea]: http://www.santillana.com.co/alfaguara_inf/detalleAutor.php?autorID=332 (última consulta el 11 de octubre de 2012).
- ISOL. *Secreto de familia*. (2003). México: Fondo de Cultura Económica.
- ISOL. *Isol* [en línea]: <http://www.isol-isol.com.ar/ISOL/4-perfil.htm> (última consulta el 1 de octubre de 2012).
- KRISTEVA, Julia (1991). *Strangers to ourselves*. New York: Columbia University Press.
- “Libros de Ivar Da Coll reseñados por Fundalectura”. En *Leer en familia*. [en línea]: http://www.leerenfamilia.com/autor_ilustra01_libros.htm (última consulta el 11 de octubre de 2012)
- MACHADO, Ana María. (2007). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.
- PATIÑO, Ana Mercedes. (2006). “La condición del extranjero en tres relatos latinoamericanos para niños”. En *Latin American Essays XX*. Middle Atlantic Council of Latin American Studies, pp. 72-83.
- SANTIESTEBAN OLIVA, Héctor. (2003). *Tratado de monstruos. Ontología teratológica*. Universidad Autónoma de Baja California Sur. México: Plaza y Valdés.

- SCHIRITTER, Istvan. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- WALSH, María Elena. (2004). *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara.

**EL AULA DE ESPAÑOL COMO ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DE
LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL. DIEZ PROPUESTAS DE CLASE
PARA LA FORMACIÓN DE UNA “ISLA CULTURAL” MEXICANA EN EL
AULA DE ELE.**

José de Jesús Jiménez Hidalgo
UNAM-Canadá

RESUMEN

Los contenidos culturales se encuentran frecuentemente subordinados a los aspectos lingüísticos en la enseñanza de lenguas. La implementación de una isla cultural en el aula permite una transición más profunda y natural hacia la cultura meta. Una “isla cultural” representa un espacio (físico y cognitivo) de mediación hacia la cultura meta, donde los contenidos culturales son centrales. En este trabajo se describen las características de una “isla cultural”, además del esbozo de diez propuestas de clase delimitadas al caso mexicano. En la “isla cultura” no se prioriza la adquisición de contenidos, sino el desarrollo de una mente intercultural.

ABSTRACT

Cultural contents are often underrated, subordinated to linguistics aspects or considered merely ornamental in second language education. The implementation of a “cultural island” in the classroom setting allows for a transition to a deeper, more natural and truly intercultural understanding. The construction of a “cultural island” offers both a physical and cognitive scenario where cultural aspects play the major role. This paper provides a description of what a “cultural island” is, and a ten-class outline to create a Mexican “cultural island”. The focus is not just on the acquisition of cultural topics, but on the development of an intercultural mind.

El aprendizaje de una lengua no puede separarse del aprendizaje cultural. La misma noción de “cultura” en nuestras sociedades multiculturales debe redundar en una dimensión amplia y significativa; a saber, la del compromiso individual por concientizarse de las presuposiciones culturales que asumimos como “propias” y de aquellas que atribuimos a los “otros”. En este sentido, la enseñanza de lenguas es una invaluable oportunidad para crear espacios de interacción social donde se cuestionen estereotipos, se compartan experiencias culturales diversas y, en definitiva, se amplíe el universo cultural de estudiantes y profesores, con vías al desarrollo de una verdadera sensibilidad intercultural. Así como los contenidos lingüísticos que el alumno aprende se readaptan a medida que profundiza su conocimiento de la lengua meta, el conocimiento de la cultura (la de “nosotros” y la de los “otros”) se reestructura paulatinamente. Una de las principales dificultades que plantea la enseñanza del español en su planeación curricular es, precisamente, definir qué tipo de contenidos culturales enseñar, pues en torno a esta lengua se articulan gran número de culturas que se destacan por su diversidad. Si bien la norma culta del español es un estándar en todas las variedades dialectales, y existen diversos rasgos culturales afines, hay diferencias significativas que no pueden omitirse en ningún esfuerzo genuino por integrar la

enseñanza cultural en el aula de ELE. Sin embargo, la respuesta pertinente a tales planteamientos solo puede emerger de los contextos específicos de enseñanza y de los objetivos concretos que se persigan.¹ En este trabajo se expondrán las características fundamentales del concepto de “isla cultural”, su utilidad como recurso didáctico en el aula de ELE, así como una descripción de 10 propuestas de clase para crear una “isla cultural” mexicana.

Al plantear la construcción de una “isla cultural” mexicana en el salón de clases se espera, primordialmente, ofrecer un espacio de diálogo intercultural en el que, a partir del desarrollo de actividades de aprendizaje y reflexión en torno a diversos aspectos culturales típicamente mexicanos, los estudiantes logren reconfigurar críticamente sus prejuicios respecto a México, al tiempo que pongan en perspectiva los prejuicios que han cultivado acerca de sus propias culturas. Se espera que cada clase propicie el aprendizaje intercultural y contribuya a una “lectura” más rica de otros patrones de interpretación de la realidad, y no solo a la acumulación de nueva información acerca de un país extranjero. En nuestra isla cultural proponemos el empleo de una metodología práctica (la relación entre el concepto de interculturalidad y la metodología de enseñanza de lenguas no es de ninguna manera unívoca), basada en las nociones de empatía y sensibilización intercultural, de tal modo que permitan a nuestros estudiantes (re)orientarse y avanzar en el descubrimiento de la cultura mexicana, no solo para ayudarlos a obtener mejores habilidades colaborativas, sino para contribuir a la formación de sociedades en que se respeten más las diferencias y se pueda establecer una convivencia más armónica. Cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, poseen una especificidad a partir de otros.² Cuando se planea el diseño de una isla cultural, cada clase debe ser considerada en su relación con las otras. De ahí que sea necesario que los temas abordados se inscriban en el ámbito de lo cotidiano, no por limitarse a lugares comunes y clichés culturales, sino porque los asuntos a partir de los cuales se desarrollan las actividades tienen expresiones particulares en todas las culturas y, por lo tanto, posibilitan elementos de contacto y puntos de comparación accesibles a todos los estudiantes. De este modo, se espera que los alumnos establezcan un fructífero diálogo intercultural y logren acercamientos más propositivos hacia los desafíos que implica el laberíntico pasaje de apropiación de otra cultura. Más que la adquisición de nuevos “conocimientos” o “habilidades” se espera con esta isla cultural operar cambios respecto a las ideas y actitudes que los alumnos tienen hacia los otros y hacia sí.

A pesar de que en el ámbito de la investigación es cada vez más marcado el interés por promover en las aulas un aprendizaje “natural” de lenguas y culturas extranjeras, las

¹ Jasone Cenoz y Josu Perales distinguen que las variables resultan fundamentales en la consideración de varios modelos teóricos que tratan de explicar la adquisición de segundas lenguas, ya sea desde una perspectiva psicosocial: el modelo de aculturación (Shumann, 1978), el modelo de intergrupo (Gyles y Byrne, 1982), el modelo socioeducativo (Gardner, 1979) el modelo del contexto social, (Clément, 1980) y otros modelos (Krashen, 1978; Spolky, 1989) también incluyen variables contextuales al tratar de explicar y promover el proceso de adquisición de segundas lenguas. Carmen Muñoz (ed.) (2000).- *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

² “The essence of social cognition lies in the interaction of abstract (i.e. non perceptual) concepts, such as beliefs and intentions, values, reputations, rights and obligations, and group membership. All these are in turn rooted in the concept of a person, itself an abstract concept, in that a person is conceptualized as something over and above his or her body. Social/cultural behavior therefore must involve linking these abstract concepts to perceptible objects and actions, which are thereby, accorded a social meaning.” Jackendoff, (2007).- *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*. Cambridge: MIT Press, p.359.

condiciones que existen en los salones de clase resultan consustancialmente “artificiales” (“producidas por el ingenio humano” de acuerdo a la RAE), pues el salón de clases es un ambiente en donde las variables de interacción lingüística y cultural son manipuladas y se encuentran “controladas” de un modo que, si bien no es idéntico a un espacio de experimentación, tampoco es tan impredecible como un entorno donde la interacción ocurre de modo espontáneo.³ Esto —hay que aclararlo— no supone una valoración negativa, sino apenas una descripción. De hecho, resulta significativo recordar que, en la noción misma de cultura “lo artificial” representa uno de sus elementos constituyentes.⁴ Es precisamente esta capacidad para crear escenarios artificiales lo que debe ser aprovechado en la enseñanza de lenguas para diseñar ambientes (tanto materiales como cognitivos) que promuevan de forma más eficaz el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. La noción de “isla cultural” resulta muy útil para entender este proceso, pues las clases de lenguas crean un espacio artificial de interacción y tránsito hacia la lengua meta, pero en este caso a partir de la delimitación de los contenidos culturales. Lo que se propone al utilizar tal concepto es aplicar los aspectos metafóricos asociados a la noción de “isla” tanto en lo referente a su significación intersubjetiva, como en lo que respecta a la construcción consciente de límites sociales y culturales.

La idea de “isla” connota reclusión y singularidad, por lo que la metáfora es usada en la descripción de un espacio que crea patrones evolutivos divergentes y de desarrollo cerrados. Sin embargo, como en el caso de la biología, en antropología esta concepción inexacta cumple funciones operativas; de hecho, la idea de “isla” e “insularidad” son, sobre todo, metáforas potentes —a menudo implícitas— de la delimitación de sistemas. La emergencia de un mundo aparentemente sin fronteras debería hacernos repensar nuestros conceptos de culturas y sociedades como entidades relativamente cerradas y aisladas. El mundo contemporáneo está marcado por procesos de globalización cultural y por la consecuente disolución (y reforzamiento) de los límites físicos que tales dinámicas propician. La globalización parece desmentir, en la práctica, las especulaciones teóricas respecto a la existencia de sociedades completamente aisladas. Resulta cada vez más evidente que los límites culturales no son absolutos y que las redes de comunicación e intercambio vinculan a las sociedades casi donde quiera que estas se encuentren. Sin embargo, la idea misma de sociedades, grupos y culturas como entidades que pueden ser aisladas conceptualmente con fines analíticos no ha sido descartada. De hecho, en determinados ámbitos se puede implementar esta metáfora de modo práctico con muy buenos resultados. Uno de los campos donde más fructífero puede resultar este planteamiento es en los salones de LE, pues ahí se lleva a cabo el aprendizaje de una lengua y, por consecuencia, de la(s) cultura(s) en donde esta se inscribe, creándose de ese modo un espacio de interacción en el que, de manera cotidiana, todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se aproximan a una cultura distinta que, para efectos didácticos, se considera como un sistema discreto y relativamente limitado. Al concebir el aula de LE como una “isla cultural” se

³ “En contextos formales, el estudiante suele recibir algún tipo de instrucción sobre el funcionamiento de la lengua y recibe *feedback* sobre aspectos específicos y/o generales de los resultados de la instrucción. En estos contextos, la exposición a la segunda lengua es el resultado de un proceso de intervención educativo que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de la interacción al que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas”. Carmen Muñoz, *op. cit.*, p. 110.

⁴ Malinowski indicó claramente que “el hombre, con el objetivo de vivir altera continuamente lo que lo rodea. En todos los puntos de contacto con el mundo exterior, crea un medio ambiente secundario, artificial”. En: Kahn, J S (ed.) (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona: Anagrama, p. 85.

define de un modo explícito los contenidos y referentes culturales con los que se trabajará, con el objetivo de que el estudiante pueda experimentarlos de manera constante y significativa.

La caracterización de una determinada cultura se produce mediante el contraste de pautas culturales distintas.⁵ En consecuencia, nociones como “insularidad” devienen una cuestión de perspectiva: el reconocimiento y asimilación de rasgos que nos permiten establecer contrastes entre la cultura propia y la de los otros. Por lo tanto, la aplicación del concepto de “isla cultural” puede ser muy útil didácticamente, pues permite dar cuenta del aislamiento relativo entre la cultura meta y la cultura materna. En el salón de clases tal disposición conceptual puede crear un ambiente muy propicio para la enseñanza de contenidos culturales. Si es posible que nosotros podamos ser *nosotros* es precisamente porque dicha noción necesita un correlato al que designar como *ellos*, como los *otros*. Por lo tanto, el aprendizaje intercultural supone un impulso que se encamina en dos direcciones: hacia un conocimiento profundizado de la otra cultura, pero también de la propia. Es necesario, entonces, preguntarnos dónde se establecen los límites culturales y cómo están representados; en resumen, qué entendemos por *nosotros* y a qué nos referimos cuando hablamos de los *otros*. Ese es, en resumen, el a veces sutil, pero complejo ejercicio que, en sus diversas facetas, ejecutaremos en nuestra “isla cultural”.

En un su ensayo acerca de la construcción de la idea de “diversidad” en la cultura francesa, Tzvetan Todorov identifica que en todas las sociedades hay una necesidad de establecer una distinción entre *nosotros* y los *otros*, que se reproduce de manera incesante desde los ámbitos individuales y que se prolonga hasta consolidarse en la idea de nación.⁶ En este sentido, el “nacionalismo cultural” (insularidad) es, ante todo, un vínculo conceptual y emotivo que se establece de modo individual con la propia cultura, pues a partir de esta noción se crea una vía que conduce hacia lo universal. Cada “nacionalismo cultural” es asumido como un “código” que permite acceder a lo universal; *a priori* no es ni malo ni bueno, ni mejor o peor que ninguna otra expresión “nacional”, sino apenas una vía de acceso y de reconocimiento de la realidad de los *otros* y de *nosotros*. El concepto de “nacionalismo cultural” se afirma como los atributos específicos de una nación y las obras de esta que la distinguen de las otras.

⁵ Thomas Hyland Eriksen plantea el problema en los siguientes términos: “The metaphor of insularity, usually implicit in anthropological research and theory, can be used to summarize these fundamental issues. The problem to be addressed here can thus be stated as follows. In which sense can cultural phenomena and human societies meaningfully be said to be discrete, that is to say autonomous, bounded and thus distinctive from each other; and conversely, to what extent is the entire cultural production of humanity woven together in a seamless, continuous pattern of communication and exchange? [...]. For although no cultural entity should be isolated absolutely even for analytical purposes, and that every human act and institution has been developed through communication with other human populations, it also remains a fact that societies remain to a greater or lesser extent isolated in important respects, lest they cease to be societies. The difference between isolated and non-isolated societies, although sometimes an important distinction, is always one of degree”. Eriksen, Thomas (1993). “Do cultural island exists?” *Social Anthropology*, No. 1. [en línea]: <http://folk.uio.no/geirthe/Culturalislands.html> (Última consulta es 2 de octubre 2012).

⁶ Citando a Antonin Artuad, Todorov previene acerca de los riesgos que puede atraer la consideración del nacionalismo cultural, no como una vía de acceso a lo universal, sino como un valor universal en sí: “Il y a le nationalisme culturel où s'affirme la qualité spécifique d'une nation et des œuvres de cette nation et qui les distingue; et il y a le nationalisme qu'on peut appeler civique et qui, dans sa forme égoïste, se résout en chauvinisme et se traduit par les luttes douanières et de guerres économiques quand ce n'est pas la guerre totale.” Tzvetan Todorov (1989). *Nous et les autres: La réflexion Française sur la diversité Humaine*. Paris : Seul, p. 211.

Esta idea coincide significativamente con la noción de “distancia relativa” en que se sustenta el concepto de “islas culturales”. Bajo tal perspectiva abordaremos el problema de “lo mexicano”, no solo para caracterizar las particularidades de este país y su población, sino para promover el aprendizaje intercultural.

Numerosos pensadores se han afanado en el estudio del carácter del mexicano y en la descripción de los rasgos que lo constituyen. La imaginería nacionalista que han estimulado se encuentra surcada de contradicciones ideológicas y de antagonismos generacionales; de hecho, como Roger Bartra lo afirma en su ya clásica disquisición sobre el asunto, los ensayos sobre “lo mexicano” parecieran ineludiblemente condenados a “morderse la cola”, ya que son una emanación ideológica y cultural del mismo proceso que pretenden analizar.⁷ Por lo tanto, más que buscar una definición que se pretenda totalizadora, sería más adecuado trabajar en torno a los puntos de referencia marcados por la tradición y por nuestra propia experiencia, con el fin de establecer un uso más funcional y operativo de dichas ideas. En lugar de concentrarse en la ficción de un inmutable carácter nacional (que implica ineludiblemente la convivencia y disputa de presupuestos y motivaciones culturales) y en la consecuente búsqueda de una inasible esencia, al diseñar una isla cultural valdría trabajar en un territorio más visible, en un ámbito más cotidiano, pues ahí precisamente se pueden identificar y aprovechar los puntos de contacto que existen con otras culturas.⁸ Por eso, se sugiere que la isla cultural esté concentrada en fenómenos culturales que son comunes a todas las sociedades (elementos de contraste), pero cuya expresión particular puede considerarse típicamente mexicana. La comida, las bebidas, la música, las celebraciones, algunas formas de entretenimiento y frases populares pueden estructurar nuestra “isla cultural” mexicana.

Evidentemente, muchos otros asuntos interesantes y hasta relevantes quedarían excluidos, no solo porque sería imposible abarcar todo el espectro de expresiones culturales que podríamos caracterizar como típicamente mexicanas, sino porque entre los temas elegidos existe un hilo conductor implícito: la cotidianidad, que es el terreno más profunda y profusamente plagado de tradiciones y creencias, muchas veces ancestrales. La cotidianidad es el ámbito donde se afirman, de un modo acaso imperceptible, la continuidad y permanencia de nuestros diarios gestos fugitivos. Así pues, al elegir los temas resulta importante considerar tres aspectos: la vigencia del asunto, su profundidad histórica, así como la relevancia que la tradición ha otorgado a dichas manifestaciones. Bajo tal perspectiva en esta propuesta quedan excluidos aspectos relacionados con el México prehispánico, la conquista y las grandes gestas nacionales o la vida y acciones de los próceres patrios; quedan fuera también las expresiones de la “alta cultura” y muchos de los elementos del folclore de que están poblados los museos y las ceremonias oficiales. Más que la historia oficial en la “isla cultural” es necesario abordar la historia viva, la que se forja día a día y que ha estado largamente expuesta a los avatares del tiempo, la que no ha cesado de cambiar y renovarse para poder permanecer. Podría incluso darse un nombre a cada actividad, utilizando expresiones populares que hagan alusión al tema, no tanto como un recurso

⁷ Roger Bartra (1987). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Grijalbo, p. 16.

⁸ “Thus I propose that cultural studies be defined as the study of mutually confirmative and conflicting patterns of dominant assumptions and values signified, explicitly or implicitly, by the behaviors of members of a social group and by the organization of their institutions [...] It is important to emphasize that the study of national character would involve the analysis of what is typical rather than what is necessarily unique”. Frederik Brogger (1992). *Culture, language, text: culture studies with the study of English as a Foreign Language*. London: Scandinavia University Press, p. 89

estilístico, sino por su potencia descriptiva; un subtítulo permitiría clarificar los contenidos. Además resulta conveniente organizar las clases en un modo secuencial, ir de lo general a lo particular. La siguiente propuesta puede ejemplificar esta perspectiva y ofrecer a los profesores un punto de partida para hacer sus propuestas:

- 1) *México de mil colores: la megabiiodiversidad en México*
- 2) *Surtido rico: México, nación multicultural*
- 3) *El mundo es redondo como una tortilla: los mexicanos están hechos de maíz*
- 4) *Mmm... para chuparse los dedos: la comida mexicana*
- 5) *Que’sto que l’otro, salud: el pulque y los mezcales*
- 6) *Jolgorios, huateques y pachangas: los mexicanos y sus fiestas*
- 7) *Quién dijo miedo, si para morir nací: el día de muertos*
- 8) *Ay, ay, ay, ay... canta y no llores: corridos y rancheras mexicanas*
- 9) *Circo, maroma y teatro: la lucha libre mexicana*
- 10) *Sabiduría en ampolletas: típicos refranes mexicanos*

Los temas pueden variar, así como el orden de su exposición. No obstante, se brindará un brevísimo esbozo que permitirá a los profesores intuir mejor la visión de conjunto que se persigue. Las clases “México de mil colores: la megabiiodiversidad en México” y “Surtido rico: México, nación multicultural” tienen como objetivo ofrecer un panorama general respecto a la diversidad biológica, lingüística y cultural que conforman México, por lo cual se propone que sean esas las dos primeras clases. Al abordar estos asuntos desde un principio se espera que el alumno pueda reconocer que no hay un solo México, ni un tipo único de mexicano. En las siguientes siete clases se intenta ofrecer un panorama general acerca de la forma en que los mexicanos celebran, cantan, comen, beben y se divierten; es decir, acerca de su vida cotidiana que, como hemos observado, es el siempre cambiante reflejo de su tradición. En “El mundo es redondo como una tortilla: los mexicanos están hechos de maíz” se aborda la relación que los mexicanos tienen con el maíz, no solo como alimento, sino considerándolo uno de sus más poderosos símbolos de identidad cultural; se destaca el caso de la tortilla, que si bien es un alimento milenario, sigue siendo consumida a pesar de que sus procesos de producción se hayan modificado significativamente. En este mismo sentido, la clase “Mmm... para chuparse los dedos: la comida mexicana”, será una breve introducción a esta cocina y planteará la forma en que los alimentos –su preparación y consumo– resultan un elemento de cohesión cultural. Caso similar ocurre con la clase titulada “Que’sto que l’otro, salud: el pulque y los mezcales”, dedicada a estas bebidas emblemáticas de México, que además de ser productos típicos, son una herencia viva. En “Jolgorios, huateques y pachangas: los mexicanos y sus fiestas” se ofrece una descripción general acerca del llamado espíritu festivo del mexicano, ejemplificado en dos celebraciones fundamentales: El grito de Independencia y la fiesta de La Virgen de Guadalupe. La siguiente clase “Quién dijo miedo, si para morir nací: el día de muertos” ofrecerá un acercamiento respecto a esta tradición tan significativa para los mexicanos. Por supuesto, no podía faltar una clase dedicada a la música; “Ay, ay, ay, ay... canta y no llores: corridos y rancheras mexicanas” permitirá que los alumnos conozcan más acerca del mariachi y el corrido, dos de los géneros musicales más representativos de México. La clase “Circo, maroma y teatro: la lucha libre mexicana” será dedicada a este deporte-espectáculo tan representativo de México. Como actividad final se sugiere una clase llamada “Sabiduría en ampolletas: el refranero mexicano”, que se considera la más oportuna para cerrar este ciclo, pues además de ofrecer las actividades de aprendizaje correspondientes al apasionante refranero mexicano (que condensa en gran medida

muchos de los temas abordados hasta el momento), podría establecer dinámicas de retroalimentación que permitan a todos los participantes realizar un balance general acerca del curso y de su proceso de sensibilización intercultural.

La construcción de una "isla cultural" es un proceso creativo en que se necesita determinar clara y organizadamente los contenidos, así como las actividades. Lo que resulta importante tener en mente es que, más que la enseñanza de contenidos específicos, resulta necesario detonar un proceso de reflexión y cambio de perspectiva en los alumnos. Dependerá de cada profesor hacer las adaptaciones que mejor convengan a las necesidades de sus alumnos y los objetivos específicos del curso. Cada profesor deberá evaluar su contexto de enseñanza, así como los conocimientos, necesidades, motivaciones y modos de aprendizaje de sus alumnos. Resultaría útil que, previo al inicio del curso, el profesor identifique las opiniones y creencias que sus alumnos poseen acerca de la cultura mexicana, para que durante el proceso de autoevaluación ellos puedan observar la modificación de sus ideas y actitudes. En todo caso, más allá de los cambios que cada profesor haga a estas propuestas de clase, hay que recalcar que su objetivo principal no es lingüístico o comunicativo. De hecho, no se pretende la adquisición de competencias interculturales específicas propuestas en el MCER, sino la sensibilización a expresiones culturales distintas y, en consecuencia, el desarrollo de una personalidad abierta e intercultural. Como profesores, no es suficiente que nos concentremos en que nuestros estudiantes desarrollen una fluidez lingüística; tendríamos que insistir en el desarrollo de su fluidez cultural.⁹ La esencia del aprendizaje de una cultura no es la adquisición de un cuerpo de contenidos, sino más bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una "mente intercultural". Dicha premisa ha impulsado al desarrollo de esta "isla cultural mexicana". No obstante, Las diez clases propuestas no son sino un itinerario entre los muchos posibles.

Referencias bibliográficas

- BARTRA, Roger (1987). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Enlace/Grijalbo.
- BROGGER, Frederik (1992). *Culture, language, text: culture studies with the study of English as a Foreign Language*. London: Scandinavia University Press.
- MUÑOZ, Carmen (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- JACKENDOFF, Ray (2007). *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*. Cambridge: MIT Press.
- KAHN, J S (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

⁹ El Modelo para el Desarrollo de la Competencia Intercultural (DMIS por sus siglas en inglés: Development Model of Intercultural Sensitivity) ofrece una alternativa asequible a los profesores de lengua para seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las competencias interculturales, así como para realizar una evaluación general de las mismas. BENETT, Milton, *The Development Model of Intercultural Sensitivity*. [en línea]: <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/magazine/v02n01/doc1-eng.pdf> (última consulta el 20 Septiembre 2012).

- TODOROV, Tzvetan (1989). *Nous et les autres: La réflexion Française sur la diversité Humaine*, Paris: Seuil.

Referencias electrónicas:

- BENETT, Milton, *The Development Model of Intercultural Sensitivity*. [en línea]: <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/magazine/v02n01/doc1-eng.pdf> (última consulta el 20 septiembre 2012).
- ERIKSEN, Thomas Hyland. "Do cultural island exists?" *Social Antropology*, no. 1, 1993. [en línea]: <http://folk.uio.no/geirthe/Culturalislands.html> (última consulta el 2 de octubre del 2012).

EL PROGRAMA DE ESPAÑOL LENGUA TERCERA EN QUEBEC: ¿HACIA UNA INTEGRACIÓN DE LAS DIRECTRICES DEL CONSEJO DE EUROPA?

Marjolaine Auclair-Davreux
Universidad de Montreal

Introducción. La enseñanza de ELE en Quebec. MCER y PCIC: usos e iniciativas canadienses. Justificación. Objetivos de la investigación. Estructura del programa de formación. Análisis del programa y comparaciones. Reflexiones. Conclusiones finales.

RESUMEN

En este trabajo expongo mi memoria de Máster realizado en la Universidad de Granada, España. Su principal objetivo es analizar el programa de español lengua tercera en la enseñanza secundaria, publicado en el 2006 por el Ministerio de Educación de Quebec (MELS), para averiguar si integra las directrices del Consejo de Europa. El estudio propone un análisis profundo de los componentes del programa, una comparación con los documentos de referencia europeos y una correlación de niveles. Se describe el contexto del estudio, sus objetivos y los resultados del análisis y de la correlación a través de reflexiones y conclusiones.

ABSTRACT

Here I present work from my Masters' thesis completed at the University of Granada, Spain. The main objective of this project is to analyse the secondary school program for Spanish as a Third Language published by the Ministry of Education of Quebec for its integration to the recommendations of the Council of Europe. The study proposes an analysis of the program components, a comparison between the European documents of reference and a correlation of the levels. The context of the study, its objectives and results are first presented, then final thoughts and conclusions are outlined.

1. Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) elaborado por el Consejo de Europa se define como “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (Centro Virtual Cervantes: 2011). Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la compatibilidad en la educación de idiomas y establecer unos índices comunes respecto a las cualificaciones evaluativas.

Con su publicación en el 2001, el MCER ha impulsado las mayoría de las editoriales, universidades y autoridades educativas a adaptar sus materiales y currículos a los niveles que propone. Considerando esas transformaciones en el campo de la enseñanza de lenguas y un aumento en la demanda de cursos de español en los establecimientos educativos de la provincia de Quebec, nos parece necesario examinar los programas existentes. En este estudio, pretendemos analizar el Programa de español tercera lengua para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria elaborado por el Ministerio de Educación de Quebec. Conocer la posición actual del currículo frente a esas novedades parece vital para poder entenderlo y desarrollarlo de manera óptima.

Este artículo pretende dar a conocer el proyecto de investigación cuyos objetivos eran explicar, analizar, comparar y relacionar el Programa de español lengua tercera del segundo ciclo de la educación secundaria de la provincia de Quebec con los documentos de referencia para la enseñanza del español lengua extranjera (el MCER y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Más precisamente, aspiramos a comprobar si el currículo de español lengua tercera de secundaria implanta y adapta sus componentes a los niveles de referencia del MCER. Proponemos identificar y relacionar elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el Programa del Ministerio de Educación así como ubicar sus componentes en los documentos de referencia. Este análisis tiene como objetivo facilitar la labor docente a la hora de utilizar dichos materiales para la planificación y elaboración de sus clases. Asimismo, deseamos encontrar una correspondencia entre el nivel alcanzado al terminar el programa y los niveles europeos de referencia.

A continuación, presentaremos el contexto de la enseñanza de ELE y los principales documentos de referencia europeos e iniciativas y proyectos canadienses relacionados. Luego expondremos el estudio empírico y los resultados del análisis y de la correlación terminando con algunas reflexiones y conclusiones del estudio.

1.1 La enseñanza del español en Canadá

En Canadá, la enseñanza del español difiere dependiendo de la provincia o territorio (El mundo estudia español: 2009) y de su legislación. En la educación primaria, se enseña únicamente en las provincias de Alberta, Colombia Británica, Ontario y Quebec. Alberta se distingue con su educación multilingüe y pluricultural; En el curso 2002-2003, implantó un programa bilingüe español-inglés que se ha integrado en el programa International Spanish Academies (ISA), el único del país, que tiene cada año más éxito dentro de la población.

En la educación secundaria, se imparten cursos de español sobre todo como materia optativa o en programas internacionales, en los que son obligatorios. En los estudios post-secundarios, la gran mayoría de los establecimientos ofrecen asignaturas de lengua castellana y en la Universidad “se imparten 76 titulaciones universitarias de primer ciclo en el área de lengua y literatura españolas en 42 universidades. Los programas de postgrado en la misma área son 17, en 10 universidades distintas. El español se enseña como lengua internacional en prácticamente cada una de las 94 universidades canadienses” (El mundo estudia español 2009: 114).

Cabe mencionar que el Ministerio de Educación español tiene una presencia importante en el país. Cuenta con dos asesores técnicos, uno en Ottawa y otro en Alberta. Existen Centros de recursos en las universidades de Montreal, de York (Toronto, Ontario) y en Edmonton (Alberta). Esas tienen el objetivo de promocionar la lengua y la cultura española y están dirigidos por los asesores técnicos destinados en Canadá. Además hay que destacar la presencia del Aula Cervantes en la Universidad de Calgary y sus iniciativas y proyectos concernientes la enseñanza del español en la provincia.

1.2 Sistema educativo y enseñanza de lenguas extranjeras

Con un sistema educativo descentralizado, la educación depende exclusivamente de cada una de las provincias y territorios (El mundo estudia español 2009: 107-108).

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo varía en todo el país. De hecho, “la tendencia a la internacionalización de la economía y el impacto de la

globalización está produciendo un incremento de la oferta y demanda de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria y, en algunos casos, también en primaria. Ese incremento va unido a un aumento de la obligatoriedad de ofrecer cursos de lenguas extranjeras cada vez en más niveles, pero casi siempre con carácter optativo” (El mundo estudia español 2009: 112).

2. La enseñanza de ELE en Quebec

2.1 Política lingüística

La política lingüística de Quebec es fruto de un largo proceso que empezó hace más de cuarenta años. Su intención es proteger y promover la lengua francesa en el territorio de Quebec para que sea la lengua común, o sea, de comunicación pública entre los quebequenses de cualquier lugar u origen. Uno de sus desafíos es conseguir mantener un equilibrio entre, por una parte, la afirmación clara del carácter francés de la sociedad quebequense mayoritariamente francófona (79.6 % de la población) y, por otra parte, el respeto de las comunidades anglófonas (8.2% de la población) y de los alófonos (12.3% de la población) que viven en el territorio (Gouvernement du Québec 2011).

2.2 Programme de formation de l'école québécoise (Reforma de la educación)

En el año 2004-2005, el Ministerio de educación de la provincia de Quebec instauró, después de muchos años de labor, el Programa de formación de la escuela quebequense que constituye la reforma del sistema escolar. Se basa en la voluntad que la escuela pueda ayudar a los jóvenes a alcanzar su proyecto de vida personal, escolar y profesional. Diseñado en la óptica de una formación de base común. El programa de formación se fundamenta en el desarrollo de competencias de los alumnos, es decir, en la utilización eficaz de sus conocimientos con el fin de realizar tareas y actividades reales. Por tanto, permite a la escuela ayudar al alumno a enfrentarse a las transformaciones de la sociedad y lo lleva a participar activamente en su aprendizaje.

2.3 Programa de español tercera lengua: Asignatura de español

Aunque la asignatura de español tercera lengua se ofrece desde hace ya tiempo en muchos establecimientos, en el año 2006 se publicó un programa detallado e incluido dentro del Programa de Formación de la escuela quebequense y que está diseñado para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, es decir, para los años 3º, 4º y 5º.

La asignatura de español se inscribe dentro del contexto de mundialización actual y responde a los objetivos del programa, además de posibilitar al alumnado una toma de conciencia de su propia cultura, los aportes de otra y los valores universales que existen. Español tercera lengua está destinada a alumnos que no conocen o conocen poco el idioma castellano. Posibilita una familiarización con un nuevo idioma y una nueva cultura. No se especifica el número de horas en el programa, pero está hecho para un total de 100 horas por año escolar. En el marco de la provincia de Quebec, y constatando el creciente interés por el español, su aprendizaje procura a los jóvenes la oportunidad de abrirse a otras culturas, hablantes, empleos y comercios para una futura actividad profesional o para un interés personal.

3. MCER y PCIC: usos e iniciativas canadienses

Canadá es uno de los cinco países observadores con los que cuenta el Consejo Europeo desde su creación. Su implicación indica apertura hacia las diferentes medidas y proyectos respecto a las políticas lingüísticas. De hecho, varias son las instituciones que se han interesado en el MCER, utilizando sus recomendaciones y siguiendo su modelo.

A continuación vienen los documentos que representan la realidad actual del uso del Marco Común europeo de referencia en el país.

3.1 CASLT- Asociación Canadiense de Profesores de Segundas Lenguas

La asociación organiza congresos y conferencias sobre la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Ha elaborado un “botiquín” de información sobre el MCER y el Portfolio en Canadá y ofrece sesiones de formación y talleres para darlos a conocer. Promociona eventos como en el 2007, un simposio de dos días sobre la utilización del Marco común de referencia y el Portfolio de lenguas y un coloquio (2006) que convocó a representantes de los ministerios de educación responsables de los programas de FSL (Francés segunda lengua) y ESL (Inglés segunda lengua) con el objetivo de explorar la posibilidad de establecer un marco de referencia canadiense para las lenguas (CASLT: 2011).

3.2 «L’exploitation du Cadre européen de référence pour les langues dans le contexte canadien : guide à l’intention des responsables de l’élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d’études» (Conseil des ministres.2010)

Proyecto pan-canadiense elaborado por el Conseil des ministres de l’éducation (Canadá) en enero del 2010. Se trata de un texto destinado a responsables y diseñadores de programas de estudios canadienses que presenta el MCER en el contexto canadiense, la forma de trabajar con el Marco, y los elementos a tener en cuenta a la hora de utilizar los niveles de referencia del MCER y el Portfolio europeo de lenguas en Canadá.

La guía tiene como objetivo presentar posibles orientaciones para una eventual explotación del MCER en el contexto canadiense.

3.3 “Nouvelles perspectives canadiennes: proposition d’un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada (Vandergrift, 2006)”

Es la propuesta de Laurens Vandergrift (Universidad de Ottawa) para un marco común de referencia para las lenguas, específico para Canadá. Aunque este proyecto apunte las lenguas oficiales del país sin mencionar las LE, consideramos sus recomendaciones muy valiosas. Proporciona información esencial para comprender cómo este texto puede incidir sobre los programas de lenguas y cuáles serían las repercusiones que llevaría la adopción del MCER en el contexto canadiense.

Con sus recomendaciones, Vandergrift da un paso más hacia el uso del MCER en Canadá. Apunta las ventajas considerables del documento europeo caracterizado por su coherencia y transparencia, capacitándolo a responder a la diversidad de necesidades y de culturas pedagógicas de las provincias y territorios.

3.4 Trabajo del Aula Cervantes en Calgary: Correlación entre el programa de Alberta y el Plan curricular del Instituto Cervantes

El estudio “La educación francesa y española en Alberta: una correlación entre el currículo de lengua del oeste de Canadá y los descriptores de los niveles de referencia”, llevado a cabo por Carlos Soler Montes y María Jesús Plaza, pretende establecer una correspondencia exacta entre los documentos europeos y canadienses de los 4 programas de estudio de Alberta con los descriptores del francés y español, basándose en el MCER. Los descriptores están recogidos dentro del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y detallan los niveles de referencia del Marco común.

La realización de este proyecto demuestra que existe un interés real, por parte de las autoridades educativas, hacia la implantación de niveles de referencia en el sistema

escolar. También señala las múltiples ventajas que el Plan curricular puede proporcionar a los profesionales de la enseñanza de la lengua española además de la promoción de certificación internacional.

3.5 El currículo de lenguas en Colombia Británica: Additional Languages Elementary– Secondary Curriculum (2010)

El Ministerio de Educación de Colombia Británica ha publicado una guía adicional para el currículo de lenguas en las escuelas secundarias de la provincia. Se basa en el MCER y se organiza alrededor de competencias, utilizando los niveles de referencia en vez de grados. En pocas palabras, ofrece un ejemplo de adaptación de los niveles de referencia del MCER dentro de un contexto de enseñanza reglada y permite ver cómo los expertos han diseñado el programa y de qué manera han introducido el paso de un nivel a otro.

4. Justificación

La envergadura del MCER se refleja en su adopción más allá del viejo continente, por otras naciones que han estado modificando y adaptando su currículo a esos niveles además de seguir sus recomendaciones. Canadá, además de haber apoyado el proyecto europeo desde el principio como país observador, ha puesto en marcha varios trabajos de investigación y documentos para la explotación del MCER en el contexto educativo canadiense. Observando el panorama y los diferentes proyectos asociados al MCER en Canadá, llegamos a cuestionarnos sobre la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec y la relación que tiene con el documento de referencia. Un estudio del programa de español tercera lengua para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria hecho por el Ministerio de Educación parece relevante porque permitiría conocer la posición actual del currículo frente a esas novedades para poder entenderlo y desarrollarlo de manera óptima.

Nos preguntamos entonces si el programa de español de segundo ciclo de enseñanza secundaria en Quebec implanta y adapta los niveles europeos de referencia del MCER; si existen elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el programa del Ministerio de Educación de Quebec; dónde pueden encontrar los usuarios del currículo de español de Quebec los componentes del programa dentro de los documentos de referencia europeos; y cuál es la correspondencia del nivel último que alcanzan los alumnos al final del programa (3 años).

Responder a esas cuestiones permitirá situar el programa de español lengua tercera frente a los documentos de referencias específicos a la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente el español. Asimismo, los resultados podrían aportar datos significativos que tendrían repercusiones en las prácticas docentes y en la adopción y utilización de esos referentes de los que los expertos alaban el uso.

5. Objetivos de la investigación

Con este trabajo quisimos, en un primer momento, comprobar si el currículo de español lengua tercera del segundo ciclo de enseñanza secundaria en Quebec implanta y adapta sus componentes a los niveles de referencia del MCER. En segundo lugar, identificar y relacionar elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el programa del Ministerio de Educación. El tercer objetivo trata de ubicar los componentes del programa de español en los documentos de referencia con el fin de facilitar la labor docente a la hora de utilizar dichos materiales. Y finalmente, nos propusimos encontrar una correspondencia entre el nivel alcanzado al terminar el programa y los niveles europeos de referencia.

6. Estructura del programa de formación

El programa de español lengua tercera pretende servir de referencia para la enseñanza del español en los establecimientos de la provincia de Quebec. Precisa los alcances y orientaciones que guiarán las elecciones educativas. Ofrece una visión común de las competencias a desarrollar así como el enfoque que adoptar. (Enfoque comunicativo que preconiza la contextualización de los aprendizajes) (Belzil 2007: 30).

“Español, tercera lengua”, es una asignatura optativa que se ofrece en el segundo ciclo de educación secundaria en las escuelas francófonas, anglófonas públicas o privadas de todas las regiones de la provincia de Quebec (Belzil 2007: 30).

Está destinado a alumnos quebequeses no hispanófonos, que no conocen o conocen poco el idioma enseñado. Se trata de una iniciación a una nueva lengua y a su cultura que favorecerá la apertura, el respeto y la tolerancia hacia locutores de otros países.

Cabe precisar que una de sus limitaciones es el contexto en que se lleva a cabo: desarrollándose únicamente en el marco escolar durante un número limitado de horas. El papel del profesor y la implicación de los alumnos determinarán la calidad del aprendizaje e influirá a la hora de fomentar un medio rico y estimulante necesario al aprendizaje de calidad. El siguiente cuadro resume claramente el programa:

ESPAGNOL, LANGUE TIERCE (Tiré du programme de formation de l'école québécoise, 2 ^e cycle, Espagnol, Langue tierce)				
COMPETENCES	SENS DE LA COMPETENCE	COMPOSANTES DE LA COMPETENCES	CRITERES D'EVALUATION	PONDERATION
Compétence 1 Interagir en espagnol	Il s'agit de l'élément central du programme. L'élève doit exprimer de manière spontanée ses besoins, donner son appréciation ou son opinion dans divers contextes, tant à l'oral qu'à l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées. Suivre la démarche d'interaction Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones 	<ul style="list-style-type: none"> Participation aux interactions en espagnol Cohérence du message Clarté et forme du message Gestion de la démarche d'interaction Intégration d'éléments culturels 	45% (3 ^e secondaire) 40% (4 ^e et 5 ^e secondaires)
Compétence 2 Comprendre des textes variés en espagnol	L'élève doit comprendre différents types de textes (tant ce qui est vu, lu et entendu).	<ul style="list-style-type: none"> Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement Suivre la démarche de compréhension S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones 	<ul style="list-style-type: none"> Exploitation d'une variété de textes Démonstration de sa compréhension Gestion de la démarche de compréhension Reconnaissance d'éléments d'ordre culturel. 	35% (3 ^e secondaire) 30% (4 ^e et 5 ^e secondaires)
Compétence 3 Produire des textes variés en espagnol	L'élève doit créer des textes (oraux, écrits, visuels ou mixtes) qui permettent l'expression de la communication. Notons que de cette compétence se différencie de la compétence 1 par le fait que la production est réalisée sans contact avec le destinataire et qu'elle nécessite davantage de préparation.	<ul style="list-style-type: none"> Diversifier ses expériences de production Suivre la démarche de production Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones 	<ul style="list-style-type: none"> Variété des types de textes créés Cohérence du message Clarté et forme du message Gestion de la démarche de production Intégration d'éléments culturels 	20% (3 ^e secondaire) 30% (4 ^e et 5 ^e secondaires)

Resumen del programa de español tercera lengua (cégep Limoilou 2010).

6.1 Documentos complementarios

Para elaborar situaciones de aprendizaje y evaluación, podemos consultar el “Cadre des situations d'apprentissage et évaluation” (PFEQ) que proporciona pautas muy útiles.

Por otra parte, el “Cadre d’évaluation des apprentissages” (PFEQ) y “Las escalas son herramientas que facilita el Ministerio para la evaluación de los aprendizajes.

El 21 de julio de 2011, se publicó el documento “Progresión de los aprendizaje en la secundaria- Español lengua tercera” que ofrece tablas con la progresión del aprendizaje que los docentes podrán utilizar.

7. Análisis del programa y comparaciones

El objetivo del análisis del programa es de encontrar las relaciones existentes entre los elementos del programa de español tercera lengua del segundo ciclo de secundaria y los dos documentos de referencia. Más que una comparación, resaltamos las similitudes y las diferencias que encontramos en los dos documentos que deseamos relacionar para eventualmente correlacionar los distintos años y contenidos del programa con los niveles de referencia. Esa puesta en relación nos permite ver cuáles son los elementos comunes y proporciona la información necesaria para facilitar el uso y la comprensión de los documentos de referencia que consideramos necesarios para una buena práctica docente en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en este caso concreto, la enseñanza del español.

Por la diferencia de índoles de los documentos, decidimos, en un primer instante, exponer las características generales de las tres obras para facilitar su diferenciación. Luego nos centramos en la comparación propiamente dicha, analizando de manera aislada los elementos específicos.

La primera parte revisa las características generales de los documentos del estudio: la índole del texto, el contexto en el que se ha elaborado, su forma, sus contenidos, los niveles de progresión y la evaluación.

En la segunda parte, se examinan punto por punto los elementos del programa, aportando una definición, las correspondencias que tiene con el MCER y el PCIC, unas consideraciones o comentarios y finalmente facilitamos su ubicación, especificando dónde se puede encontrar la información relativa a la sección estudiada. Decidimos adoptar una estructura fija que se repite para cada sección del currículo de español con el fin de simplificar la comparación, que podría resultar ambivalente y complicada dado el carácter abstracto de los conceptos tratados.

Siguiendo la estructura del programa, los elementos están analizados a partir del modelo fijo mencionado anteriormente. 1. Las tres competencias (interactuar, comprender, producir) y sus componentes. 2. Los criterios de evaluación. 3. Las expectativas de fin de ciclo. 4. Los parámetros de las situaciones de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de la competencia: el contexto y las modalidades de realización, la índole de los temas tratados, los tipos de contexto y de mensaje, la índole de las interacciones esperadas, los elementos lingüísticos, los referentes culturales, los procesos y estrategias, los recursos humanos y materiales, los objetos de retroacción reflexiva: la interacción y el proceso. 5. Los contenidos de formación que se dividen en cinco secciones: los elementos de la situación de comunicación, los elementos lingüísticos, los referentes culturales, las estrategias de aprendizaje y de utilización de la lengua y el proceso de interacción, comprensión o producción.

La elección por nuestra parte de utilizar tablas analíticas con estructura fija (descripción, correspondencias, consideraciones, y “dónde encontrarlas” (MCER y PCIC)) dificulta la sintonización de los resultados y les da un carácter individual no generalizable.

Por el número de tablas que obtuvimos, ponemos solamente unas tablas del análisis en el Anexo 1. Hemos destacado las grandes líneas y las características más significativas en las reflexiones que vienen más adelante.

8. Correlación con las expectativas de fin de ciclo y los contenidos

La labor de asociar los elementos del currículo de español con los niveles de referencia no es nada fácil y puede resultar algo arbitraria. Los diferentes documentos que intentamos correlacionar han sido elaborados en contextos diferentes y por ello debemos de ser cuidadoso a la hora de afirmar hechos. Además, cuando se hizo el trabajo de investigación, el MELS todavía no había publicado el documento “Progreso de los aprendizajes en la secundaria” (MELS, 2011) que nos hubiera facilitado la correlación.

El MCER ofrece descriptores ilustrativos que detallan lo que es capaz de hacer el usuario de una lengua en cada nivel de dominio. Tiene un carácter global y general que es aplicable a todas las lenguas y fuera de un contexto. Por ello, nos referimos a los descriptores de niveles de referencia que se encuentran en el Plan curricular del Instituto Cervantes y que son específicos a la lengua española.

8.1 Establecer correspondencias

El objetivo último de la correlación es poder asociar a cada uno de los años del programa de español, un nivel de referencia europeo. El programa se extiende a lo largo de 3 años escolares en el segundo ciclo de la educación secundaria, es decir, con alumnos adolescentes de entre 15 y 17 años de edad. Como el análisis de los componentes del programa reveló ser bastante global, mostrando una progresión entre sus parámetros pero dificultando su relación con los descriptores del MCER. Por ello, decidimos centrarnos en averiguar qué nivel se pretende alcanzar al final del ciclo de 3 años.

8.2 Nivel de partida

Como menciona el programa en su introducción, el currículo ofrece “la posibilidad de familiarizarse con una tercera lengua en el marco de cursos opcionales. Los cursos van destinados a alumnos que no conocen o conocen poco el idioma enseñado; se trata pues, de una iniciación a un nuevo idioma y a la cultura que este vehicula” (PFET: 1).

Ahora bien, ese dato nos indica el nivel aproximativo en el que los alumnos empiezan a aprender el idioma. Consecuentemente, si determinamos, a través de la correlación de los componentes del currículo, el nivel que se espera al fin del ciclo, obtendremos una idea de la progresión en estos 3 años.

Partiendo de este dato, relacionar con la mayor precisión que se nos ofrece, por una parte las expectativas de fin de ciclo correspondientes a las competencias del currículo y sus componentes con las escalas ilustrativas del MCER. Por otra parte, los contenidos mencionados con los diferentes inventarios del Plan curricular.

8.3. Correlación con las expectativas de fin de ciclo y los contenidos

El objetivo de la correlación es encontrar el nivel que se pretende alcanzar al finalizar los tres años de cursos que sugiere el programa. Para conseguir una correlación significativa, hemos elegido en primer lugar relacionar las expectativas de fin de ciclo aportadas de cada competencia con las herramientas e informaciones que proporcionan los documentos de referencia (cf. el Anexo para ver las tablas de correlación). Pensamos que así, podremos llegar a una aproximación del nivel más alto adquirido.

Pudimos comprobar que existen muchos puntos comunes entre las expectativas de fin de ciclo y las escalas del MCER que corresponden al nivel B1. La índole de los temas o problemáticas y el contexto tienen semejanzas con las escalas y cuadros sacados del documento europeo. Sin embargo, cuando se trata de procesos, de estrategias y de referentes culturales, resulta complicado conectar para determinar un nivel. Consideramos que esos elementos se refieren a las competencias generales del saber aprender. Está claro que se describen estrategias propias de las actividades comunicativas de la lengua, pero esas se encuentran más bien en los contenidos del programa. No obstante, los objetivos generales del Plan curricular, que constan en las dimensiones del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, reúnen muchos de los elementos presentes en las expectativas de fin de ciclo y nos permiten otorgar un nivel a los datos que aporta el currículo. Debemos resaltar la falta de información en los enunciados, porque su generalidad puede causar ambivalencias. Por ejemplo “utiliza la lengua española para manifestar sus necesidades, sentimientos, gustos, opiniones, apreciaciones, y dudas” puede corresponder a varios niveles según los elementos lingüísticos que se utilicen durante el acto de comunicación. En cuanto a los contenidos, las listas detalladas presentes en el currículo se pueden vincular con los distintos inventarios del Plan curricular. Sin embargo, debemos tener en cuenta que por su carácter abierto y no exhaustivo de sus contenidos, el programa dificulta su correlación con los niveles europeos de referencia. En nuestro caso, solamente queremos llegar a una aproximación del nivel al que llegan los alumnos, pero estamos muy conscientes de la necesidad de tener en cuenta todos los elementos posibles y de llevar un proceso de validación para poder obtener una nivelación coherente y exacta. Por ello, decidimos ofrecer unas figuras de correlación que permiten una visión global de la correspondencia que existe entre las expectativas de fin de ciclo y los niveles europeos de referencia.

Al examinar esas imágenes, constatamos que los elementos principales corresponden entre sí. Globalmente podemos afirmar que un alumno que termina los 3 años del programa de español lengua tercera, debería, según lo que apunta el currículo, tener un nivel B1.

9. Reflexiones

A la luz de las informaciones aportadas por el estudio, hemos llegado a algunas aportaciones que consideramos relevantes:

En un primer tiempo, opinamos que el uso del Marco común europeo de referencia y del Plan curricular del Instituto Cervantes puede beneficiar y proporcionar mucha información y herramientas a los profesores de español tercera lengua. Los documentos podrían complementar el currículo y ofrecer ideas, hacerles reflexionar sobre sus prácticas y beneficiar de descriptores muy completos específicos a la lengua española.

En segundo lugar, para una utilización óptima de los documentos de referencia, sería conveniente asociar niveles a cada año del programa. Comprobamos a través del marco teórico de nuestro trabajo, que existen ya varios proyectos que integran los niveles de referencia, y eso en el país donde realizamos el estudio. Así, obtendríamos un punto de partida para asociar los contenidos, escalas, objetivos, etc., que se presentan en las obras del consejo de Europa. Por ejemplo, al conocer el nivel de nuestros alumnos, sabemos a qué secciones y apartados del PCIC nos podemos referir. También nos permitiría un intercambio con otros establecimientos y profesionales de la provincia y del país así

como una facilidad para la asociación de certificaciones y eventualmente una apertura hacia los exámenes internacionales como el DELE.

Cabe mencionar que en el mismo orden, los materiales de ELE se adaptan también al MCER, lo que sugiere otra vez la necesidad de adaptarse para conseguir una enseñanza de calidad que se transforme con los cambios de la sociedad actual.

Otro punto, es el uso del Portfolio europeo de las lenguas que lograría ofrecer una herramienta práctica y fácil de uso para el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Ese proyecto involucra los valores que vincula el programa de formación, dirigido a la autoevaluación, a la retroacción reflexiva y a la autonomía del alumno.

10. Conclusiones finales

La revisión de los principales trabajos sobre la utilización de los documentos europeos de referencia aportó mucha información sobre el estado actual de la cuestión. Lo que más nos sorprendió fue el número de iniciativas relativas al Marco común europeo de referencia para las lenguas que existen en Canadá.

Las recomendaciones de uso del MCER en el ámbito de la enseñanza de lenguas despertaron curiosidad por nuestra parte en cuanto a la situación en la provincia de Quebec. Además, la lectura detallada del programa de español tercera lengua del segundo ciclo de secundaria y su análisis nos permitieron familiarizarnos con sus distintos componentes e ideas generales. De hecho, la comparación que hicimos con el MCER y PCIC reveló que tiene elementos comunes considerables.

La correlación por su parte resultó ser bastante compleja. Llegamos a la hipótesis de que el nivel que se alcanza después de los 3 años supuestos en el currículo, es un B1. Habría que validar ese resultado y considerar un número más amplio de parámetros de correlación para poder llegar a una correspondencia exacta y válida.

Pudimos comprobar que el currículo de español lengua tercera del segundo ciclo de enseñanza secundaria en Quebec, no implanta y adapta sus componentes a los niveles de referencia del MCER. Se menciona el MCER en la bibliografía, pero no se habla en ninguna parte de los niveles de referencia europeos.

Identificamos y relacionamos varios elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el programa del Ministerio de Educación. Hay que destacar la similitud de los conceptos y del enfoque utilizado. Por otra parte, las tablas elaboradas en el análisis permiten ubicar los componentes del programa de español en los documentos de referencia, facilitando la búsqueda de los contenidos y conceptos dichos materiales. Este estudio podrá ser utilizado por parte de los docentes para facilitar el empleo del MCER y del PCIC. Aunque sea aproximativa, encontramos que el nivel alcanzado al terminar el programa y los niveles europeos de referencia es un B1. Como mencionamos más arriba, sería necesario un examen más profundo de los elementos y contenidos del programa así que una validación para una futura adopción de los niveles en el currículo.

Nuestro estudio es el comienzo de una gran reflexión acerca de la asignatura de español que es, recordémoslo, optativa y que cuenta con un programa desde hace pocos años. Suponemos que con el tiempo, el programa se irá especificando y adaptando, pero una investigación más amplia sobre la adopción de niveles y su integración en el currículo podría eventualmente llevar a una mejora. Supondría entonces un avance hacia el

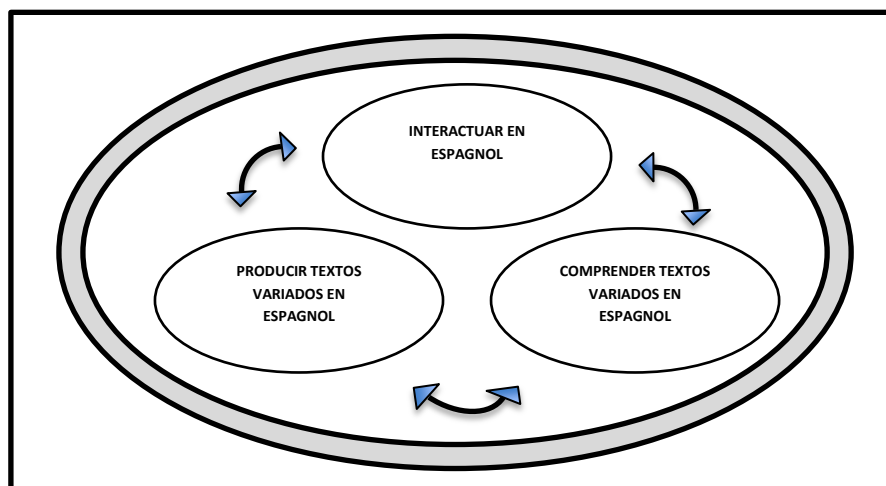
aprendizaje a lo largo de la vida, la movilidad, la certificación internacional además de una ayuda para la elaboración de programas y materiales. Todo ello resultaría ser de gran utilidad para el futuro de ELE en la enseñanza reglada de Quebec.

11. Referencias bibliográficas

- BELZIL, S. (2007). « Un nouveau programme optionnel : le programme d'espagnol, langue tierce ». *Virage : instruire, socialiser, qualifier ensemble*, vol. 9, n° 2, Gouvernement du Québec.
- BELZIL, S. (2006). « Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques ». *Tynkuy* 3, 67-73.
- CASLT: Canadian Association of Second Language Teachers. <http://www.caslt.org/> [Última consulta online: 30 de mayo 2011].
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Última consulta: 10 de junio 2011].
- CMEC: Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien*.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC: secrétariat de la politique linguistique. <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/politiquelinguistique/> [Última consulta online: 19 de enero 2011].
- CEGEP DE LIMOILOU. (2010). *Fiches renouveau pédagogique, Fiche 13, le domaine des langues*. <http://www.lareussite.info/?cat=74> [Última consulta: 3 de febrero 2011].
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/plan_curricular.htm [Última consulta: 10 de junio 2011].
- INSTITUTO CERVANTES. (2009). El mundo estudia español.
- LUSSIER, H. (2006). PRÉFACE: Nouvelles perspectives canadiennes proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le canada, mai 2006. Bibliothèque et Archives Canada.
- MIGUEL GARCÍA, J. A. (2007). *El mundo estudia español*. CVC Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_0607/pdf/paises_36.pdf [Última consulta: 13 de marzo 2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2e cycle », [en línea], <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire> [Última consulta: 15 de junio 2011].
- MINISTRY OF EDUCATION OF BRITISH COLOMBIA. (2010). *Additional Languages Elementary – Secondary Curriculum 2010*.
- VANDERGRIFT, L. (2006). Nouvelles perspectives canadiennes proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le canada, Bibliothèque et Archives Canada.

ANEXO 1. Ejemplo de la estructura de análisis del programa**Las competencias del programa de español**

Las competencias son los elementos centrales del programa. Están presentadas individualmente resaltando su sentido, sus componentes, sus criterios de evaluación y expectativas de fin de ciclo, así como los parámetros de las situaciones de aprendizaje y evaluación en las que se van a desarrollar.



Las competencias en español (Programa de español lengua tercera MELS 2006).

Descripción (o sentido de la competencia)

1. Interactuar en español constituye el elemento central del programa. Se refiere a la capacidad de comunicarse espontáneamente en dicho idioma, tanto en lo **oral** como en lo **escrito**. Los alumnos interactúan en diferentes contextos para comunicar sus necesidades o para emitir su apreciación o su opinión.

2. Comprender textos variados en español se refiere a la construcción del sentido de diferentes tipos de textos que se van explorando y descubriendo. Con lo que **oye, lee y ve**, el alumno desarrolla su comprensión de la lengua española, aprende a conocer el funcionamiento de la misma y se familiariza con las culturas hispanohablantes.

3. Producir textos variados en español se manifiesta a través de la creación o de la realización de **textos orales, escritos, visuales o mixtos** que sirven para la expresión y la comunicación. Además de brindar al alumno la ocasión de seguir su aprendizaje del español, la producción de textos le permite manifestar la comprensión que tiene de las particularidades del idioma y de sus valores culturales

Correspondencias

Como hemos podido constatar, el programa se elabora alrededor de tres competencias que a su vez están compuestas de varios componentes y que se desarrollan dentro de varios parámetros propios a las situaciones de aprendizaje y evaluación. Cada competencia supone una parte oral y otra escrita.

Si nos referimos al MCER, no encontraremos la misma terminología dado que las competencias se dividen entre:

-Las **competencias generales** (que no son específicas a la lengua): El conocimiento declarativo (saber) (del mundo, sociocultural, la conciencia intercultural), las destrezas y las habilidades (saber hacer) (prácticas, interculturales), la competencia “existencial” (saber ser) y la capacidad a aprender (saber aprender) (reflexión sobre el sistema de la

lengua y la comunicación, reflexión sobre el sistema fónico y las destrezas correspondientes, las destrezas del estudio y las destrezas heurísticas).

-Las **competencias comunicativas de la lengua**: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Como las podemos relacionar con otros elementos del programa, las detallaremos más adelante.

Sin embargo, los términos “interactuar, comprender y producir” se encuentran en el capítulo 4 “El uso de la lengua y el usuario o alumno” en la sección “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”. Se dividen en: actividades y estrategias de expresión (oral, escrita), de comprensión (auditiva, lectura, audiovisual), de interacción (oral, escrita) y de mediación (oral, escrita).

Se pretende hacer reflexionar sobre qué serie de actividades de expresión oral tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Proporciona escalas ilustrativas que describen las actividades propias a cada nivel.

Por otra parte, el cuadro de autoevaluación (MCER 2002: 30) tiene como variables “escribir-expresión escrita”, “hablar- expresión oral, interacción oral” y “comprender-Comprensión de lectura, comprensión auditiva”. Somos conscientes del carácter holístico de las competencias del programa y no omitimos considerar los componentes, los criterios de evaluación, las expectativas de fin de ciclo y los parámetros de las situaciones de aprendizaje y evaluación para su desarrollo. No obstante, para facilitar una armonización con los documentos de referencia y facilitar su comprensión, debemos tomar cada elemento por separado.

Consideraciones

Las actividades propuestas, las escalas ilustrativas así como las estrategias, facilitan ejemplos que pueden ser muy útiles a la hora de elaborar una programación. En cambio, advertimos que las actividades de mediación no están presentes dentro del currículo e incluirlas podría ser un aporte interesante.

Dónde encontrarlas

MCER: Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno, apartado 4.4 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias (p. 60).

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (p. 30).

PCIC: Se desarrollan las competencias generales en los objetivos generales y las comunicativas dentro de los diferentes inventarios.

Criterios de evaluación

Interactuar	Comprender	Producir
-Participación en las interacciones en español -Coherencia del mensaje -Claridad y forma del mensaje -Gestión del proceso de interacción -Integración de elementos culturales	-Explotación de una variedad de textos. -Demostración de su comprensión. -Reconocimiento de elementos de orden cultural	-Variedad de los tipos de textos creados -Coherencia en el mensaje -Claridad y forma del mensaje -Gestión del proceso de producción -Integración de elementos culturales

Definición

Se encuentran en cada apartado de las tres competencias del currículo. Como lo indica su nombre, indican los criterios que se evaluarán.

Correspondencias

Siendo propias al currículo y sus componentes, no tienen correspondencias directas con los otros documentos.

Consideraciones

Aunque no haya correspondencia directa, se puede utilizar las escalas ilustrativas de las actividades de la lengua y la sección “Tipos de textos” (p.93) del MCER. En cuanto al documento del IC, los inventarios “géneros discursivos y productos textuales”, “saberes y comportamiento socioculturales” y “Objetivos generales: aprendiente autónomo” podrían constituir un material considerable.

Dónde encontrarlas

MCER: Escalas ilustrativas (todas) y la sección “Tipos de textos” (p. 93).

PCIC: el inventario “géneros discursivos y productos textuales”, “saberes y comportamiento socioculturales” y “Objetivos generales: aprendiente autónomo”.

PRESENTE Y FUTURO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Rosa Esther Delgadillo Macías
Centro de Enseñanza para Extranjeros-UNAM

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es provocar la reflexión a partir de preguntas como: ¿Qué significa enseñar lengua en la era de la globalización? ¿Por qué es importante enseñar español como lengua extranjera? ¿Qué metodologías favorecen el desarrollo de las competencias generales: el saber, el saber hacer, el saber aprender y el saber ser con el otro? ¿Cuál es el papel del profesor? ¿Cuál es el papel de los materiales didácticos? ¿Qué variante del español enseñar?

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, metodología de lenguas, materiales didácticos

ABSTRACT

The aim of this paper is to provoke thought with questions like: What does language teaching mean in the age of globalization? Why is it important to teach Spanish as a foreign language? What methodologies favor the development of general competencies: knowledge, know-how, knowledge and wisdom to be learned with the other? What is the role of the teacher? What is the role of materials? What variant teach Spanish?

Keywords: Language teaching, language methodology, teaching materials

1. Introducción

El presente en la enseñanza de lenguas se caracteriza por un marcado cambio de paradigma educativo debido al intercambio político, comercial, académico y laboral que hace necesario que los actores en estos intercambios puedan comunicarse de manera efectiva. Esto conlleva un cambio de metodología y de materiales didácticos. Asimismo, hay un cambio en los roles del profesor y del estudiante. El profesor ya no será el que dé solo ejercicios para que el alumno mecanice estructuras; ¡no!, ahora tendrá que planificar y organizar sus contenidos de enseñanza a partir de las tareas que el alumno deberá realizar en los diferentes ámbitos en los que se mueva; asimismo, tendrá que ayudar a sus alumnos a desarrollar estrategias cognitivas y de comunicación que le permitan resolver los diferentes problemas que se le presenten en las distintas situaciones comunicativas en las que el alumno tenga que actuar. Tiene que ayudarlo a desarrollar su autonomía en el aprendizaje y a que aprenda a trabajar colaborativamente. Es decir, el profesor deberá estar pendiente del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

El alumno, en consecuencia, tendrá que responsabilizarse de su aprendizaje y de la búsqueda de oportunidades para usar la lengua que esté estudiando. Tendrá que estarse monitoreando constantemente a partir de actividades de autoevaluación que el profesor le proporcione o por sí mismo. Tendrá, por ende, que desarrollar nuevas competencias para comunicarse eficazmente.

Para lograr lo anterior se requiere de teorías de aprendizaje que consideren todos los factores involucrados en el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico, pero también en las que se rescate el valor social que implica el aprendizaje de otra lengua. El

paradigma cognoscitivo, con diversas propuestas teóricas, es el que ha dado respuesta a los diferentes problemas relacionados con la enseñanza de lenguas.

Sabemos que el cognoscitivismo postula que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente. Al aplicarlo a la enseñanza de lenguas, vemos cómo el estudiante construye gradualmente la gramática de la lengua extranjera, así como su aspecto funcional, usando sus conocimientos previos del mundo y sus procesos mentales. Este modelo se asocia a términos como análisis de necesidades e intereses, decodificar, esquema, monitor, estrategias, negociación, *input*, interacción, motivación, diferencias individuales, *intake*, codificar, filtro afectivo, retroalimentar, estilos de aprendizaje, habilidades, aptitudes, actitudes, aprendizaje significativo, términos que todo docente deberá conocer y entender porque forman parte del proceso de adquisición de una segunda lengua o de una extranjera.

En la integración de todos los aspectos anteriores, los materiales didácticos juegan un papel muy importante dado que es a través de ellos como se va construyendo el nuevo sistema de la lengua de manera significativa para que el alumno pueda recuperarlo cuando quiera dar y pedir información, agradecer, justificarse, dar una opinión, por poner un ejemplo.

Sabemos que debido a la globalización, el paradigma educativo está cambiando día a día, Hay más movilidad de estudiantes y profesores, los que tienen que vivir y adaptarse a ambientes culturales diferentes.

De ahí que el objetivo de esta comunicación sea el provocar la reflexión a partir de preguntas como: ¿Qué significa enseñar lengua en la era de la globalización? ¿Por qué es importante enseñar español? ¿Qué metodologías favorecen el desarrollo de las competencias generales: el saber, el saber hacer, el saber aprender y el saber ser con el otro? ¿Cuál es el papel del profesor? ¿Cuál es el papel de los materiales didácticos? ¿Qué variante del español enseñar?

Un acercamiento a posibles respuestas se hará desde la perspectiva del modelo de Spolsky, quien propone un conjunto de condiciones que determinan el desarrollo de una L2/LE a partir del contexto social en el que se encuentra el estudiante quien, gracias a sus actitudes manifiestas en su motivación, actúa conjuntamente con otras características como son su edad, personalidad, capacidades, conocimientos previos que le dan la oportunidad de aprender y de interactuar con otros individuos, poniendo en juego aspectos lingüísticos y no lingüísticos. Condiciones que son consideradas desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

2. ¿Qué significa enseñar lengua en la era de la globalización?

Dar respuesta a esta pregunta nos remite al concepto de globalización que se refiere a la creciente interdependencia que conlleva el intercambio de bienes, servicios, capitales y conocimientos entre los países. En este intercambio los usuarios de una lengua deben no solo demostrar que son competentes en un determinado campo de conocimiento a nivel licenciatura, sino que tienen que desarrollar nuevas habilidades y estrategias

relacionadas con la negociación y la comprensión de aspectos lingüísticos y culturales que les permitan la comunicación de manera eficaz y asertiva en otra lengua. Esto equivale a decir que se deben dominar varios idiomas. Cateora y Graham señalan que “el idioma es una de las barreras principales para lograr una comunicación eficaz [...] El problema involucra los diferentes idiomas de cada país, los dialectos dentro de uno mismo y los problemas sutiles de los matices típicos que tiene un idioma”. (2001: 561)

En este contexto, el profesor de lenguas se ha visto ante el dilema de cambiar sus métodos tradicionales por unos más acordes a las necesidades comunicativas de sus alumnos. Han surgido, así, nuevas propuestas metodológicas que consideran al alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje; se han buscado otras formas de reflexión en cuanto a la presentación de los contenidos que este alumno tendrá que dominar para ser competente en otro idioma. Se han tenido que unificar los niveles de actuación de acuerdo a lo establecido por estándares internacionales como lo es el MCER.

3. ¿Por qué es importante enseñar español?

En este contexto es como vemos que el español se ha convertido en un recurso económico como lo propone Óscar Berdugo en tanto que el español para extranjeros ocupa un lugar central y de vanguardia dentro de lo que tenemos que construir entre todos. (1999:19).

Tres características hacen que el español sea considerado un recurso económico: su demografía, su funcionalidad y su prestigio. Demográficamente se sabe que alrededor de 500 millones de hablantes usan la lengua de Cervantes. El hecho de que el español sea considerado como una lengua oficial hace que esta se convierta en una lengua de comunicación internacional, una lengua para transacciones comerciales, un recurso económico que abre las puertas a la profesionalización de los docentes, a la industria editorial y a la movilidad estudiantil, aspectos que representan su funcionalidad y, finalmente, el prestigio de esta lengua representado por su gran riqueza cultural.

4. ¿Qué metodologías favorecen el desarrollo de las competencias generales: el saber, el saber hacer, el saber aprender y el saber ser con el otro?

En los últimos treinta años, la enseñanza del español pasó de un método estructuralista, no olvidado del todo en la actualidad, a la orientación pedagógica basada en tres enfoques: el generativo, el cognitivo funcional y el sociocultural que dan por resultado el llamado enfoque comunicativo. Esto propició que hubiera un cambio en el papel desempeñado por el profesor frente al alumno. Este cambio orientó a los profesores a la búsqueda de metodologías más flexibles basadas en teorías de adquisición de lenguas; dando por resultado dos tipos de profesores: los formados bajo programas orientados hacia la lingüística aplicada y los que continuaron con una tradición basada en la repetición de estructuras. Los diferentes centros y escuelas de enseñanza de español empezaron a demandar profesores capacitados y preparados en programas específicos de formación docente para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Ante la nueva metodología cuyo concepto de lengua está determinado por su uso más que por el aprendizaje de formas y estructuras, el profesor ha tenido que implementar nuevos recursos didácticos e incluir una variedad de materiales de diferentes tipos para

ayudar a sus alumnos a que desarrollen las capacidades para la recepción y la producción de la lengua. Podemos decir que esto conlleva el cambio de escenarios pedagógicos, la presentación de los materiales didácticos en varios formatos y la preocupación por la evaluación de los saberes y las competencias lingüísticas y comunicativas logradas por los aprendices.

4.1 La enseñanza del español. Nuevo paradigma

Dar respuesta a lo que implica “aprender” otro idioma en la era de la globalización, en la sociedad de la información y del conocimiento, nos conduce a tomar en cuenta: 1) Los trabajos de investigación que se han realizado en los últimos años. 2) El marco de referencia con el que se han diseñado planes y programas de estudio, materiales didácticos y exámenes de aprovechamiento y certificación. Y, 3) El contexto de enseñanza.

Es un hecho que en las últimas dos décadas los trabajos de investigación se han inclinado por una perspectiva cognoscitivista de la adquisición de lenguas “que postula que el hombre es un ser activo, que con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del ambiente. El aprendizaje [por ende] se debe, ante todo a los procesos mentales internos de los individuos y, por ello, busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo que se aprende y cómo se relacionan con el uso de lo que se aprendió” (Da Silva G. y A. Signoret, 2005: 78). Estas investigaciones se centran en explicar cómo la interacción permite el desarrollo de procesos cognitivos y sociales que facilitan el aprendizaje de lenguas,¹ a través de la negociación de significados, que se promueve con el intercambio de información y el uso de estrategias de comunicación.

En los últimos años, en la enseñanza de lenguas ha predominado el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* que es “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa”².

Podemos hablar de dos contextos: el relacionado con una situación de inmersión del alumno en el lugar donde se habla el español y, otro, en donde no es el español la lengua de comunicación, esto es, en una situación de lengua extranjera. En ambos contextos, se trata de dar respuesta a una de las necesidades mundiales: la comunicación con hablantes de todas las latitudes del planeta tierra como producto de la globalización.

En el campo de la enseñanza de lenguas entendemos por globalización el cambio en la concepción de los fenómenos culturales, que llevan implícita una revisión de todos los términos que designan un campo nocional, comenzando por la propia definición de cultura y, por ende, del lenguaje como sistema de comunicación.

¹ Cfr. Alcon Soler, E., & García Mayo, M. del P. (2009). Special guest-edited issue on Interaction and language learning in foreign language context: Introduction. *International Review of Applied Linguistics*, 47 (3-4): 239-243.

² Cfr. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consultada el 7 de septiembre de 2012)

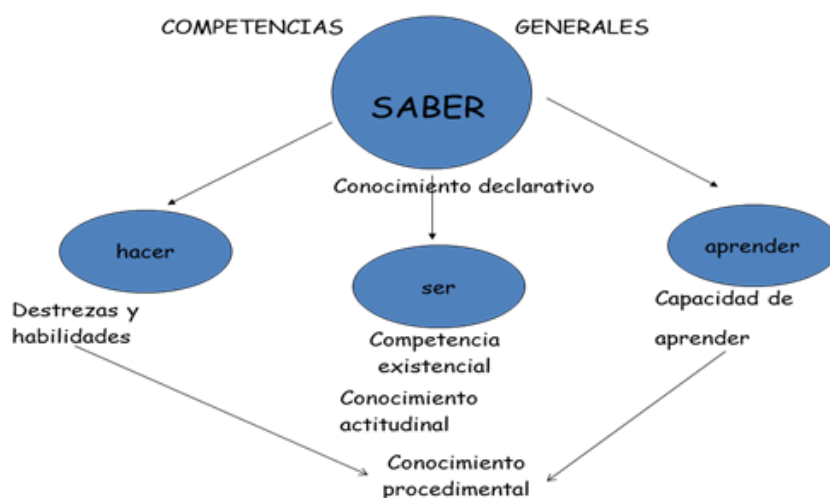
4.2 El español y la globalización

El hecho de que el español sea una de las lenguas oficiales registrada en varias instituciones internacionales nos lleva a: 1) establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio en cada área de conocimientos; 2) transferir el conocimiento a diferentes contextos; 3) establecer el equilibrio entre el conocimiento conceptual y procedimental; 4) tomar conciencia de los procesos del desarrollo del propio aprendizaje y finalmente, 5) agregaremos un aspecto más que puede leerse en el MCER: promover la adquisición de la lengua apoyada en procesos de comunicación que favorezcan el aprendizaje de otras culturas.

4.3 La enseñanza del español y sus actores

Los actores en estos procesos requieren desarrollar nuevas competencias (véase Fig. 1) referidas a la capacidad de utilizar las lenguas con fines comunicativos, así como de participar en una relación de interculturalidad en la que una persona, como ser social, deberá conocer y usar varias lenguas y comportarse “adecuadamente” en varias culturas. Esta capacidad es llamada por el MCER plurilingüe y pluricultural.

Figura 1. Competencias generales



Donde el **Saber** se orienta hacia el saber hacer, el saber ser (con uno mismo y con el otro) y el saber aprender. El **saber** es el conocimiento declarativo, la información que el sujeto es capaz de representarse y verbalizar, en relación con personas, objetos, acontecimientos, entidades abstractas, fenómenos, o con las relaciones que se establecen entre ellos (conexiones lógicas, interpretaciones); se configura a partir del aprendizaje académico, el interés personal o la experiencia.

El **saber hacer** es la destreza o habilidad, el dominio de una serie de procedimientos debidamente coordinados y secuenciados que, gracias a la experiencia, el sujeto es capaz de expresar en conductas concretas de forma consciente o inconsciente. Corresponde al conocimiento procedimental.

El **saber aprender** es la capacidad o conjunto de disposiciones de tipo genético susceptibles de desarrollarse a través de la experiencia y dar lugar así a conocimientos y habilidades o destrezas y actividades. Se asocia al conocimiento procedimental.

El **saber ser** es la competencia existencial que involucra a la motivación; entendida ésta como el conjunto de factores que disparan y vigorizan la conducta del sujeto y la

orientan en una dirección concreta: motivos, intenciones, curiosidad, interés, necesidad. Asimismo, es una actitud o disposición cognitiva del sujeto (cognitiva, afectiva, conductual) que condiciona sus respuestas ante la realidad y ante los hechos. Conocimiento actitudinal.

4.4 Nueva metodología de ELE

Parte, principalmente, de los principios del llamado enfoque comunicativo al considerar la lengua como instrumento de comunicación, por lo que **el uso de la lengua debe estar orientado a fines comunicativos**, de ahí que el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumno sea capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social.

Otro aspecto relevante es considerar al **alumno** como el **centro de la enseñanza**, de ahí que se haga **énfasis en los procesos naturales de aprendizaje** por los que el cómo se procesa, recupera y produce la lengua constituye uno de los aspectos primordiales, a estos procesos se asocia el desarrollo de estrategias de comunicación y aprendizaje. Esta centralidad en el alumno conlleva a que se haga una **valoración de las variables individuales**, asociadas con factores afectivos y motivacionales.

En el MCER podemos leer “El enfoque aquí adoptado, en general, se centra en la acción en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, en decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua sino también de tipo social) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (2002:9), de ahí la importancia de las **relaciones entre la lengua y el contexto sociocultural**. Finalmente, hacer consciente al alumno de todos estos aspectos mediante el fomento de la metacognición ayudará al **desarrollo de la autonomía del alumno**.

Tanto el MCER como el PCIC nos ayudan a tener una visión más amplia de esta nueva orientación metodológica de ELE, en la que se incluye: 1) el papel activo del alumno que ha dado pie para llamarla enfoque basado en la acción; 2) la consideración de procesos de comunicación a través de la práctica en el aula; 3) la transferencia de lo que se ha construido en el aula a situaciones reales de comunicación; 4) la puesta en práctica de todos los procesos cognitivos que coadyuvan a que el alumno vaya adquiriendo la lengua y, de esta manera, pueda ser competente en una sociedad al reconocer los aspectos socioculturales y pragmáticos propios de la cultura meta.

El *Marco común europeo de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del campo de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

- Es una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera. (Véase Fig. 2)
- Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así

como los conocimientos y habilidades que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

Figura 2. Base común del MCER



La enseñanza de idiomas deberá facilitar a los estudiantes los medios para satisfacer sus necesidades comunicativas mediante la propuesta de tareas relacionadas con los ámbitos: educativo, profesional, público y personal.

El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) tiene como objetivo “proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.” (2006:9). (Véase Fig. 3)

Figura 3. Inventarios del PCIC



Respecto al contenido, sus componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje, giran en torno del alumno, sujeto de aprendizaje, a quien consideran como un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo.

5. ¿Cuál es el papel del profesor?

Ante este nuevo paradigma basado en la acción, el profesor también tiene que cambiar y debe estar consciente de que él ya no es solo el trasmisor de conocimientos, o del

usuario de un determinado método presentado a través del libro de texto, sino el promotor de aprendizajes significativos. Para lograr esto es necesario que considere los ejes que conforman los contenidos propuestos, esto es, considerar los ejes: funcional, gramatical, cultural y estratégico sobre los que gira el proceso enseñanza de ELE.

5.1 Papel del nuevo profesor de ELE

A partir de lo anterior, podemos señalar que las nuevas funciones del profesor lo llevan a convertirse en un facilitador, un organizador, una fuente de recursos, investigador, guía, informante, fuente de información y evaluador.

Esta variedad de funciones nos indican que su actuación no solo se reduce al salón de clases, sino que, al ser un organizador de actividades, deberá elegir, previamente, todos los recursos: materiales didácticos, procedimientos y formas de evaluación que le permitirán realizar con efectividad su quehacer pedagógico.

5.2 Cambio pedagógico

El papel del nuevo profesor de ELE demanda: a) del conocimiento de las necesidades de comunicación de sus alumnos; b) de la consideración del papel activo del alumno en clase; c) del conocimiento de los procesos psicolingüísticos, esto es, de la forma en cómo se adquiere una lengua y la importancia del error como una manifestación de lo que el alumno está aprendiendo; d) de la práctica de procesos de comunicación en el aula; e) la preparación de actividades que permitan al alumno transferir lo practicado en clase a situaciones reales de comunicación y f) de la observación del avance del aprendizaje de su alumno mediante la evaluación formativa.

6. ¿Cuál es el papel de los materiales didácticos?

Tradicionalmente se han considerado a los materiales y a los recursos didácticos como medios que facilitan la realización de las experiencias de aprendizaje y se consideran, junto con los objetivos, las estrategias, las técnicas y la evaluación, como uno de los elementos fundamentales que deberán tomarse en cuenta al planificar la enseñanza.

Los medios son, pues, aquellos instrumentos que configuran el tipo de relación que mantiene el alumno con los conocimientos que tiene que adquirir. El tipo de medio que se emplee condiciona el tipo de operaciones mentales que desarrolla el alumno en el manejo del medio y el procesamiento de la información.

Con fines pedagógicos llamamos **materiales** y auxiliares **didácticos** a aquellos medios que tienen el propósito de facilitar el aprendizaje, favorecen o facilitan el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de las estrategias de aprendizaje. Tienen un contenido, una estructura y un enfoque determinado. Estos materiales son: impresos, libros de texto, guías de observación, revistas, periódicos, imágenes, mapas, grabaciones, videos, películas, maquetas, carteles, glosarios, blogs, pizarrón, y **recursos audiovisuales** a aquellos aparatos que facilitan nuestra actuación docente como son: las grabadoras, la televisión, el retroproyector, etcétera.

Actualmente el proceso enseñanza aprendizaje está cambiando y, con el avance tecnológico, ya se piensa en otros tipos de recursos. Gutiérrez Martín señala: "La integración curricular de las nuevas tecnologías como recursos supone que lo más

relevante no sean los medios como la realidad, ni como lo que consideramos 'objetos reales', que también son las representaciones verbales, audiovisuales, etc., sino aquello que nos permite facilitar el estudio y la comprensión de la realidad, es decir, la información en sí y los sistemas simbólicos utilizados para transmitirla" (1997:97). Lo relevante, por lo tanto, no será el tipo de recurso, sino el tipo de diseño de materiales que se haga para el empleo pedagógico de tales recursos. A todos estos recursos se les denomina como multimedia, los cuales permiten al alumno conseguir los conocimientos, habilidades, estrategias necesarias para comunicarse, esto es, interpretar y producir mensajes, utilizando distintos lenguajes y medios; así como desarrollar su autonomía personal y un espíritu crítico.

6.1 Finalidad

La finalidad de los materiales, en general, es la de promover una interacción dinámica en el salón de clase o en los nuevos escenarios de aprendizaje, como son las diferentes plataformas tecnológicas, mediante el desarrollo de estrategias y habilidades lingüísticas y comunicativas, la práctica lingüística y comunicativa, el uso de la lengua a través de interacciones verbales o escritas y las formas de evaluación.

Figura 4. Finalidad de materiales didácticos para el aprendizaje de lenguas.

Desarrollo de habilidades/competencias	Desarrollo de estrategias	Práctica lingüística y comunicativa	Uso de la lengua	Evaluación
Comprensión auditiva Producción Oral Interacción Comprensión de lectura Producción escrita	Cognitivas Afectivas Metacognitivas	Conceptualización	Interacciones Explicaciones Descripciones Narraciones	Diagnóstica Formativa Sumativa

Podemos elaborar materiales que respondan a cada uno de estos aspectos, como tarjetas para trabajar vocabulario, expresiones y situaciones; juegos de palabras, de roles, de mesa; ejercicios de falso o verdadero, opción múltiple, llenar espacios, complementación y transformación; cuestionarios, exámenes orales y escritos, baterías de ejercicios y escalas para medir exámenes. De ahí que en el mercado se encuentren una variedad de materiales que podríamos clasificar en los siguientes grupos: materiales de apoyo gramatical, materiales para la comprensión y expresión escrita, materiales para la ampliación de vocabulario, materiales para la práctica de la fonética, materiales para la comprensión y expresión oral, materiales centrados en la enseñanza de la literatura y la cultura

De la elección del material dependerá el tipo de actividades que propongamos al alumno para ayudarle a que su aprendizaje sea significativo. Por ello, los materiales deberán diseñarse o seleccionarse con la intención de que respondan a alguna de las etapas del proceso de aprendizaje, ya sea para la sensibilización, la recepción de datos lingüísticos y culturales, el desarrollo de estrategias, de comprensión e interpretación y de producción, tanto en forma oral como escrita, con la finalidad de que el alumno sea

capaz de interactuar en diferentes situaciones de comunicación: describiendo, narrando, argumentando o evaluando. Los materiales didácticos generalmente se asocian a libros de texto y manuales; no obstante, el avance tecnológico nos conduce al empleo de otros recursos como son la Internet, la creación de blogs, y una variedad de materiales llamados multimedia.

7. ¿Qué variante del español enseñar?

Actualmente, en el campo de la enseñanza, está en discusión qué español usar ya que “... el español es el segundo idioma más estudiado en el mundo tras el inglés, con más de 20 millones de estudiantes y la tercera lengua con más usuarios del Internet (164 millones, 7,8% del total), y la segunda en comunicación internacional. Es uno de los seis idiomas oficiales de la ONU. Es también idioma oficial en varias de las principales organizaciones político-económicas internacionales (UE, UA, OEA, OEI, TLCAN, UNASUR, CARICOM, y el Tratado Antártico, y del ámbito deportivo (FIFA, COI, IAAF, etc.)”.³

Aquí nos interesa analizar el campo educativo en la enseñanza del español; este se puede enseñar desde dos perspectivas: como segunda lengua (en una situación de inmersión) o como lengua extranjera. En el primer caso, como señala Jurado (2012:429) “la enseñanza se lleva a cabo utilizando la norma culta existente en el entorno lingüístico. En el caso de una situación de no inmersión se deben tomar decisiones institucionales considerando que el alumno espera aprender y emplear correctamente la lengua meta”.

De ahí la necesidad de un trabajo colegiado que permita tomar en cuenta al elaborar programas de estudio y materiales didácticos, las necesidades de los alumnos referidas a sus actividades profesionales, laborales o académicas con relación a las variantes geográficas del español.

8. El futuro

A partir de lo planteado y que proviene del nuevo paradigma didáctico es necesario que cualquier acción relacionada con la enseñanza de ELE, considere lo planteado tanto por el MCER y su aplicación en el PCIC, así como los resultados de las investigaciones que se están realizando en torno a las innovaciones tecnológicas aplicadas a la enseñanza⁴ que plantean la a) implementación de nuevas actividades para el uso de la “next generación de e books”, b) la creación de cursos cortos en línea para el desarrollo profesional o simplemente para que el usuario conozca más sobre algún determinado tema, c) el uso de la evaluación formativa y la retroalimentación como soporte del proceso de aprendizaje, d) la elaboración de guías para el reconocimiento de habilidades y logros a partir de un determinado marco de trabajo, e) proponer al estudiante actividades que promuevan el aprendizaje analítico a través del análisis de datos, f) la elaboración de actividades que fomenten el trabajo colaborativo y, por último, g) el desarrollo de una conciencia ecológica a través de un aprendizaje “rhizomatic”.

³ http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol

⁴ Ver *Innovating Pedagogy 2012*.

Con relación a los materiales y recursos didácticos, conviene aprovechar todas las alternativas que se ofrecen en la actualidad sin olvidar que nuestro alumno es un agente social capaz de conocer elementos que constituyen el sistema de la lengua, y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación.

Además, es un hablante intercultural capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español, por ende, es capaz de establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanoamericanos.

Y, finalmente, el alumno debe ser un aprendiente autónomo, quien, gradualmente, ha de hacerse responsable de su proceso de aprendizaje con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de la vida.

9. Conclusión

Como hemos señalado el presente de ELE se encuentra ante una perspectiva de cambio de paradigma ante un mundo globalizado por lo que se hace necesario:

- Buscar el desarrollo de materiales multifuncionales que permitan a los alumnos desarrollar no solo las competencias generales, sino también aquellas relacionadas con habilidades visuales y orales.
- Crear programas de certificación de la lengua que participen en instancias como lo es el Sistema de certificación del español lengua extranjera (SICELE).
- Implementar en los currículos el desarrollo de nuevas habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías de la información.
- Crear en las instituciones educativas en las que se enseña ELE, programas para la formación del profesorado como pueden ser diplomados, especializaciones, etc. unificados en cuanto a contenidos.
- Crear las condiciones para que cada país de habla hispana pueda tener una representatividad en el contexto internacional de ELE a partir de su variante lingüística y del tipo de alumnos que atienda.
- Buscar el respeto por cada una de las culturas de los países que integran la comunidad de habla hispana.

Y, finalmente, ¿cómo ayudar a los alumnos a que desarrollen esas capacidades para el desempeño real en el mundo educativo y laboral, mediante el saber hacer, el saber decir y el saber actuar en otra lengua? La respuesta a esta pregunta queda en el aire para que cada uno de nosotros, dentro de nuestras posibilidades, hagamos uso de todos los recursos que están a nuestra disposición con la finalidad de desarrollar el interés por el aprendizaje de otro idioma a nuestros alumnos, asimismo, como señala Manel Lacorte, (2007): debemos desarrollar pautas de trabajo curricular y docente, de manera que cualquier profesor disponga de recursos para comprender e incorporar a su labor cotidiana temas como, por ejemplo, la integración de los elementos contextuales en el aprendizaje de una L2, las relaciones interpersonales en el proceso pedagógico, la relación entre conocimiento y práctica en la labor docente y la realidad sociopolítica en la enseñanza de otras lenguas.

10. Referencias bibliográficas

- ALCON soler, (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Universidad jaume i. Servicio de comunicación y publicaciones.
- ALCON Soler, E., & García Mayo, M. del P. (2009). Special guest-edited issue on Interaction on language learning in foreign language context: Introduction. *International Review of Applied Linguistics*, 47 (3-4): 239-243.
- BERDUGO , O. (1999). “Radiografía económica del ELE”. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. (Actas del X Congreso Internacional ASELE)*. España: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. ASELE.
- CATEORA, Philip y John L. Graham (2001). *Marketing International*: México: McGraw-Hill.
- GUTIÉRREZ M., A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- JURADO S., Martha (2012). “¿Qué español enseñar? ¿Tú sabes, vos sabés, vosotros lo sabéis? La variación lingüística del español y su enseñanza como L2 o como LE” en *90 años de cultura. Centro de Enseñanza para Extranjeros*. México: CEPE-UNAM.
- KLINGLER, C., G. Vadillo (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.
- LACORTE. M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arcos Libros.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Junta de Castilla y León, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. (2003)
- SILVA G., H. y A. Signoret. (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: CELE/ Editorial Trillas.
- SHARPLES, M. *et al* (2012). *Innovating Pedagogy 2012. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. United Kingdom: The Open University.
- SOLER, C. *et al* (coordinadores) (1999). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. I*. Cádiz: Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz.
- SPOLSKY, B. (2004). *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.

DINÁMICA GRUPAL Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE ELE

María de Lourdes Gay

Universidad Especializada de las Américas

RESUMEN

La dinámica grupal y las técnicas didácticas son conceptos que, por su envergadura y relación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, muchas veces tienden a ser confundidos. Según ya señalaron Cartwright y Zander (1975), es indispensable hacer la diferenciación entre la concepción científica y la concepción popular de dinámica grupal para lograr su mejor entendimiento. En el desarrollo de esta presentación se pretende dejar claros estos dos conceptos, así como presentar algunos de los principios didácticos necesarios para facilitar el aprendizaje significativo entre los estudiantes de una lengua segunda o extranjera. Finalmente, se mencionan algunas técnicas didácticas que pueden ayudarnos a motivar y favorecer la interacción en clase, considerando las diferentes competencias y habilidades involucradas para el aprendizaje del español, lengua extranjera (ELE).

ABSTRACT

Group dynamics and teaching techniques are two concepts that, for its relationship within the teaching-learning process, often tend to be confused. As already noted Cartwright and Zander (1975), it is essential to differentiate between the scientific and the popular conception of group dynamics for attaining your best understanding. This presentation will clarify these two concepts and will present some of the necessary teaching principles to facilitate meaningful learning among students learning a second or foreign language. Finally are mentioned several training techniques that can help motivate and encourage interaction in class, considering the different competencies and skills involved to learn Spanish, foreign Language.

Con el transcurso del tiempo, el término dinámica grupal ha ido ganado mayor popularidad, lo que conlleva, a veces, a un significado impreciso del mismo y, muy particularmente, a confundirlo con el de técnica didáctica. Este hecho, como señalan Cartwright y Zander (1975), lo observamos en las distintas acepciones que se le pueden dar al término “dinámica grupal”. Por un lado, las de uso popular y por otro, las orientadas a su concepción científica más apropiada para todos aquellos que se dedican al trabajo grupal.

Dentro del uso popular de este término, vemos que este es referido a una serie de técnicas didácticas vivenciales (por ejemplo: dramatizaciones, ruptura de hielo, competencias, colaboración, retroalimentación de procesos, decisiones en grupo, comunicación, juegos, etc.). En este sentido, es necesario clarificar que las técnicas didácticas se conciben como herramientas y procedimientos que nos ayudan a favorecer y motivar el aprendizaje (Andueza, 2007), es decir, las técnicas didácticas implementan la estrategia de enseñanza propuesta para estimular la dinámica que vive un grupo (Acevedo, 1991).

Dentro de la acepción científica, destacaremos la que se refiere al campo de investigación que se dedica a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo, su crecimiento y aprendizaje, así como las interrelaciones entre los individuos y otros grupos más amplios (Kurt Lewin citado en Cartwright y Zander, 1975). La dinámica grupal es pues, el resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los cambios internos de los grupos y en la forma en que reaccionan sus integrantes.

Todo grupo de aprendizaje, en nuestro caso el grupo de español lengua extranjera, tiene su propia dinámica grupal y pasa, como cualquier otro grupo, por tres diferentes etapas o momentos. Según González (1994), estos momentos son encuadre o inicio, clímax o desarrollo y amarre o cierre:

1. El primer momento, encuadre o inicio, es necesario para identificar expectativas y activar los conocimientos previos a manera de diagnóstico. Este momento debe ser breve, entre 5 o 10 minutos, dependiendo de la duración de cada clase o sesión. Una de las finalidades es justamente relacionar los conocimientos previos con la información que se va a aprender. El término activar alude a provocar de manera intencionada la actividad, a fin de captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales del alumno hacia la actividad previamente planeada (Anaya, 2007).

Schachter-Singer (citado en Papalia y WendkosOlds, 1996), destaca que las estrategias de activación cognitiva ubican al alumno respecto al nuevo tema a tratar, porque permiten disponer del conocimiento antecedente sobre el tema y establecer un clima de motivación y confianza.

2. El desarrollo o clímax, es la parte más larga de los momentos de la dinámica grupal, es el grueso del proceso de aprendizaje donde el profesor debe tratar de favorecer al máximo las diferentes competencias generales¹, es decir, el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender. El saber son los conocimientos cognitivos; el saber hacer implica las destrezas y habilidades; el saber ser involucra la parte afectiva y emocional de las actitudes; y por último, el saber aprender conlleva a la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento (Consejo de Europa, 2002).

De igual forma en esta etapa, el profesor debe considerar todos los componentes de la competencia comunicativa, es decir, las llamadas competencias pragmáticas, lingüísticas y sociolingüísticas, con la realización de las distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.

3. El amarre o cierre es el último momento de la dinámica grupal, de igual importancia, que los dos anteriores, resulta ser breve como la etapa de encuadre. Es aquí donde tiene lugar la recapitulación como una forma de revisión enmarcada en la evaluación permanente. Cuando un tema o sesión llega al

¹ El Marco Común Europeo de Referencia denomina competencias generales a las diferentes áreas de aprendizaje.

cierre, se le resume, se le estructura y se le completa. La recapitulación puede ser individual, por equipo o grupal, pero en todos los casos es el alumno quien requiere recapitular e integrar la información, controlar lo que aprende y tener conciencia de ello como base para aprendizajes posteriores; por lo tanto, el momento de recapitulación debe ser múltiple.

La recuperación de aprendizajes y la estimulación de experiencias variadas son importantes en los tres momentos de la dinámica grupal. La adquisición de una lengua segunda o extranjera requiere de aprendizajes de corto, mediano y largo plazo, de aquí que la memoria y la estructuración cognitiva jueguen un papel importante. Como ya señaló el psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus (Murdock, 1985), la mayor parte de lo que aprendemos lo olvidamos después de un corto período de tiempo. Este autor mostró, bajo las condiciones de su experimento, que se olvida un 75% de lo aprendido después de tan solo 48 horas. Aunque la velocidad del olvido puede ser determinada por la naturaleza de la materia de estudio, por la existencia de interferencias con materias similares y por otros factores. En muchos casos el olvido puede aproximarse a una función logarítmica o una exponencial. Un ejemplo es la siguiente figura donde se muestra el porcentaje del conocimiento recordado en función del tiempo transcurrido.

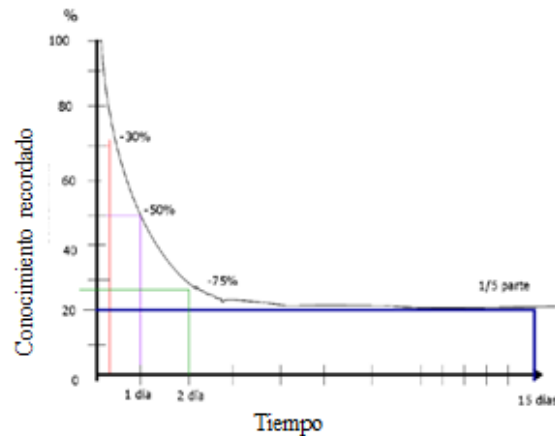


Figura 1. Curva del Olvido de Ebbinghaus

Sin embargo, Ebbinghaus mostró también que si el conocimiento se estimula y refuerza, la retención de lo aprendido puede pasar de un corto a un mediano y largo plazo.

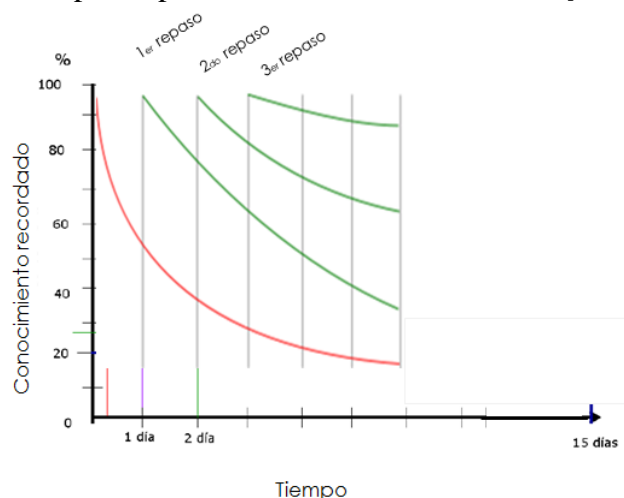


Figura 2. Curva del Olvido con refuerzos de Ebbinghaus

En nuestras clases de ELE, no podemos pasar todo el tiempo dando repastos de todos los conceptos y competencias a desarrollar, pero sí podemos trabajar sobre una serie de condiciones que pueden afectar o estimular al aprendizaje, la memoria y la retención de lo aprendido.

Como señala Moreno (2004), el rendimiento positivo del aprendizaje en los seres humanos es la consecuencia de la interacción armónica entre las condiciones que intervienen en su aprendizaje. En este sentido, la autora señala principalmente cuatro; las condiciones personales, de contexto, psicológicas y ambientales:

a) Las condiciones personales hacen referencia a la experiencia, la escolaridad, los intereses y necesidades del alumno. En relación a estos últimos, en la medida de lo posible, la enseñanza del ELE debería relacionarse a las diferentes esferas de acción o áreas de interés, como lo son los ámbitos: personal, público, profesional y educativo.

b) Las condiciones del contexto son esenciales para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua, ya que se refieren a lo que entendemos como competencia sociolingüística, la cual juega un papel destacado en la comunicación y comprensión de las normas sociales y del aprendizaje de la cultura, volviéndose así indispensable para la mejor adquisición de una segunda lengua (Consejo de Europa, 2002).

c) Las condiciones psicológicas están relacionadas a los horarios de enseñanza y de aprendizaje de cada alumno; a los estados emocionales; a la buena identificación de los momentos de atención y concentración; y muy particularmente, en la enseñanza de lenguas, al buen equilibrio que se pueda dar entre los momentos de tensión y relajamiento (Barrios, 1997). En este sentido en las condiciones psicológicas de cada estudiante debemos considerar los estilos individuales de aprendizaje, de los cuales principalmente se destacan tres: visual, auditivo y kinestésico (Dilts y Epstein, 1995).

d) Las condiciones ambientales se vinculan a los factores del lugar de aprendizaje como: la luz, el ruido, la incomodidad, el espacio, la visibilidad, la audición, los medios didácticos que se utilizan, etc. Cabe mencionar aquí que como profesores de ELE es importante favorecer en algunas ocasiones ambientes creados para facilitar el aprendizaje a través de laboratorios o simuladores de lenguas.

Aunado a las condiciones o hechos del aprendizaje anteriormente mencionados, también debemos considerar una serie de principios didácticos que nos ayudan a propiciar un aprendizaje más significativo y permanente. Según Moreno (2004), estos principios son:

- Principio de actividad,
- Principio de realidad y comprensión
- Principio de progresividad
- Principio de recuperación
- Principio de variedad
- Principio de individualización
- Principio de cooperación

Principio de autoaprendizaje

La mejor manera de implementar estos principios, en nuestras clases de ELE, es con el apoyo de estrategias y técnicas didácticas aplicadas en los diferentes momentos de la dinámica grupal. Cada grupo, tema y actividad son diferentes, es por ello que indudablemente tendremos que realizar adaptaciones y deberemos estar conscientes que seguramente estas técnicas y estrategias tendrán ventajas y limitaciones y que, por ello, deberemos saber adaptarnos al momento de su aplicación.

Existen diversas clasificaciones de las técnicas didácticas, nosotros basados más en un enfoque comunicativo orientado al papel activo del alumno, retomaremos lo planteado por Acevedo (1991) quien las clasifica según su grado de interactividad y destaca particularmente las técnicas centradas en el alumno y las técnicas vivenciales. Estas técnicas potencializan el proceso de comunicación (Andueza, 2007) y estimulan la interacción en las diferentes habilidades de comprensión y de producción, lo que ayuda al proceso motivacional.

Hoy en día, se puede encontrar una gran variedad de estas técnicas y de otras que pueden ser adaptadas a la enseñanza de lenguas. A manera de ejemplo, en esta presentación mencionamos solo algunas de ellas:

Interioridades, basta, dos verdades y una mentira, frase en cadena, teléfono descompuesto, el fin del mundo, etc.

Técnicas como estas se pueden encontrar en la bibliografía y en los sitios de internet que se presentan en el anexo. Ahí mismo, se pueden consultar los procedimientos de aplicación.

Para concluir, es importante mencionar que la reflexión y la búsqueda constante de nuevos métodos y técnicas que favorezcan el aprendizaje de nuestros alumnos de ELE, nos llevarán a estar más conscientes de que hablar y conocer la lengua española no significa saber enseñarla.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, A. (1991). *Aprender jugando*, México, Limusa, 224 p.
- ANAYA, R. et al. (2007), *Crear Ambientes de Aprendizaje*, México, CONALEP.
- ANDUEZA, M. (2007). *Dinámica de grupos en educación*, México, Trillas
- BARRIO, M. (1997). “Motivación en el aula de lengua extranjera”. En *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, pp. 18 -30
- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A. (1975). *Dinámica de grupos: investigación y teoría*, México, Trillas,
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes para la traducción en español. [En línea]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, (última consulta el 28 de septiembre de 2012).
- DILTS R. y EPSTEIN T. (1995). *Aprendizaje dinámico*, Barcelona, Editorial Urano.
- GONZÁLEZ, J. et al. (1994). *Dinámica de grupos, técnicas y tácticas*, México. Ed. Pax.

- MORENO, G. (2004). *Didáctica: fundamentación y práctica*, México, Progreso.
- MURDOCK, B. (1985). "The contributions of Hermann Ebbinghaus". In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol 11(3), pp. 469-471
- PAPALIA, D. y WENDKOSOLDS, S. (1996). *Psicología*. México: McGraw-Hill.

ANEXO I

Los sitios que se presentan a continuación, a manera de referencia, son trabajos adaptados a la enseñanza de ELE.

- El trabajo realizado por Edna Pizarro (2007), Orientaciones para la enseñanza de ELE : más de 100 actividades para dinamizar la clase de español, [en línea]:
<http://www.educacion.gob.es/dms-static/6d8e2563-5790-4b48-b57b-b18d3eecb143/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/complementos/orientaciones.pdf>
- El material elaborado por Hernán Guastalegnanne, (2009), Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ele, [en línea]:
<http://www.educacion.gob.es/external/br/es/publicaciones/orient.pdf>

Programa del CEDELEQ IV (4 y 5 de mayo 2012)**Plenarias:**

1. Susana Pastor (Universidad de Alicante, España)
Portafolio docente y evaluación del profesor de ELE
2. Luis Navarro (Tec. de Monterrey, México)
Mitos de la lengua que afectan al aprendizaje del español como lengua extranjera
3. Ricardo Gómez, escritor español – *Conferencia extraordinaria: Gastronomía y literatura. El cuento: ‘Salir de tapas’*

Ponencias:

1. Anny Guimont (McGill, Quebec)
Calentando la clase. Estrategias para los 5 primeros minutos de clase
2. Mignette Garvida y Belén Huarte (Ryerson y York University, Ontario)
La explicación de la gramática en los niveles inicial e intermedio en los libros de texto bilingües (inglés-español) de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)
3. Matilde Asencio y Annie Desnoyers (Cégep du Vieux Montréal, Quebec)
Presentación del sitio web de ELE “El Camino de Santiago”
4. Diego Arias (UQÀM / Universidad de Salamanca, España)
La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes
5. María T. Mascaró Llabrés (McGill, Quebec)
La práctica de la expresión oral en grandes grupos
6. Marjolaine Auclair (Collège Saint-Paul de Varennes, Quebec)
La enseñanza del español en Quebec: Hacia una integración de las directrices del Consejo de Europa. Análisis y correlación del MCER y de los niveles de referencia en la Enseñanza Secundaria.
7. Vanessa Reyes (University of Ottawa, Ontario)
La enseñanza del español en contextos multilingües: Reflexiones de profesores de español trilingües en Canadá y México
8. Estela Bartol (Université de Montréal, Quebec)
La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado
9. Lucia Chamanadjian (McGill, Quebec)
El trabajo grupal a la hora de abordar el cuento en la clase E/LE

10. Giancarlo Fantechi (Université de Montréal, Quebec)
A vueltas con el enfoque cultural en la clase de ELE: De la teoría a la práctica
11. Verónica Lomelí y Teresa Espín (UNAM, México)
Presentación y primeros resultados del programa de español para la comunicación oral –ECO- de la UNAM Canadá
12. Sandra Palomino (Universidad Federal de Roraima, Brasil)
El uso del léxico hispanoamericano en la clase de ELE
13. Ana Mercedes Patiño (Bucknell University, EEUU)
Monstruos en la clase de español
14. Carlos Rico (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
La competencia comunicativa intercultural en los materiales de enseñanza de ELE
15. María Victoria Soulé (Hankuk University of Foreign Studies, Korea)
El uso del portafolio oral en las clases de conversación de ELE
16. Carmen Romero (APH-C / Toronto Catholic Distric School Board)
Explorando concepciones interculturales: “Hispano en Canadá”
17. José Manuel Foncubierta (Editorial Edinumen)
La gramática desde la cultura comunicativa: usos y normas en la enseñanza del español como lengua extranjera
18. Rosa Esther Delgadillo (UNAM, México)
Presente y futuro en la enseñanza de ELE: los materiales didácticos
19. José Jiménez Hidalgo (ESECA-UNAM, México)
El aula de español como escenario para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Diez propuestas de clase para la formación de una isla cultural mexicana en el aula de ELE
20. Hannia Porras y Alejandra Lez (Université de Sherbrooke, Quebec)
Aprendizaje activo en E/le: trabajo por proyectos, inclusión de tecnologías y adquisición de la lengua española
21. Enrique Pato y Laura Pérez (Université de Montréal, Quebec)
La variación dialectal en clase de ELE: De la teoría a la práctica

Talleres:

1. Ana K. López y Jesús L. Moreno (Universidad Autónoma de Puebla, México)
La música como parte de la cultura mexicana

2. Elizabeth Ortiz y Geneviève Ann Whissell (Cégep de l'Outaouais, Quebec) ***Ejercicios y actividades para comunicarse en español***

3. Paola Agudelo (Université de Montréal, Quebec)
Recuperar la memoria: reflexión práctica para docentes de ELE

4. Jessica Payeras y Natalia Mac Lennan (UQÀM y UdeM, Quebec)
Prezi en una clase dinámica de ELE

5. María Ramírez Aúz (Editorial SGEL)
Interculturalidad en la clase de E/LE: Construyendo puentes entre culturas

6. María Lourdes Gay (UDELAS - Universidad Especializada de las Américas, Panamá)
Dinámica grupal y técnicas didácticas en los cursos de ELE

7. Elena Pitkowski (UQÀM)
El uso de la prensa en la clase de ELE: actividades didácticas

8. Cristina Uribe (Collège Sainte-Marcelline, Quebec)
La sinalefa y el encadenamiento: estrategias fáciles para mejorar la fluidez de los estudiantes

9. Beatriz Lado e Inma Taboada (Lehman College y University of Illinois at Chicago, EEUU)
Integración de lengua y cultura en la clase de ELE

10. María Eugenia Santana (Grupo Anaya)
Recursos didácticos para dinamizar el aula de ELE

11. Javier Lloro (CRE/ Université de Montréal, Quebec)
El español virtual. Utilizando las plataformas en línea

12. Jacqueline Valdebenito (Marie-Victorin/ITHQ, Quebec)
En un contexto de aprendizaje, no hago lo que el estudiante es capaz de hacer. Un principio pedagógico básico para una mejor gestión del aula y de las actividades didácticas.

13. Ainoa Polo (Editorial Edelsa)
De la palabra a la acción: cómo potenciar la producción oral desde el manual

14. Marcelo Ribeiro Martins (Université de Sherbrooke, Quebec)
La enseñanza de la cultura en clases de primaria: la cultura más allá de esta propuesta en los materiales didácticos

15. José M. García, Karen McMullin y Amy Stoneman (Universidad de Granada, España, y Trent University, Ontario)

El método biográfico-narrativo en la enseñanza y aprendizaje de ELE

16. Patricia Granja (George Washington University, EEUU)

Taller de escritura: trabajo en comunidad y desarrollo del pensamiento crítico

Pósteres:

1. Pierre-Luc Paquet (Universidad de Alicante, España)

Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en análisis.

2. María Elena Zapata. (UQAM, Québec)

Intercambio lingüístico e intercultural: Espejito, espejito, ¿Dime quién soy?

3. Francesca Boschetti. (Memorial University, Newfoundland)

El aprendizaje del español a través de un curso de cultura española.

4. Elisa Acevedo Fernández y Araceli Álvarez Cederborg (UNAM-Canadá)

Español para escuchar en el coche