



GRANADA, MUCHO QUE ENSEÑAR

ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA,
LA CULTURA Y EL OCIO

Granada, Palacio de Congresos
Del 1 al 3 de abril de 2016

eug
2018



© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

GRANADA, MUCHO QUE ENSEÑAR.

ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL
DE LA LENGUA, LA CULTURA Y EL OCIO

ISBN: 978-84-338-6315-7

Edita: Editorial Universidad de Granada

Diseño: motu estudio

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Editores

Antonio Illescas García

Antonio Perales Castro

Comité organizador

Eva Fernández Romero

Raúl Lozano Ruiz

Juan Ignacio Martín García

Antonio Perales Castro

Carmen Caballero Navas

José Manuel Llana Navarro

Tanya Grigorova

Toñi Quiñones Gómez

Comité científico

Juan Antonio Moya Corral

Antonio Perales Castro

Rosario Alonso Raya

Pedro Barros García

Aurora Biedma Torrecillas

Antonio Briz Gómez

Antonio Illescas García

Rosa Tejero Roldán

Pablo Martínez Gila

Mercedes Porcel Martín

Francisco Herrera Jiménez

ÍNDICE DE ACTAS

Introducción.....	9
Antonio Illescas García	
Por una política de estado y un plan de comunicación para la lengua y la cultura en español	13
Antonio Perales Castro	
Nuevos enfoques pedagógicos. Gamificación en el aula. Mecánicas y recursos.....	19
María Asunción Arrufat Pérez de Zafra	
Los «errores» de los estudiantes de español angloparlantes	29
Amaya Camarero Rojo	
El aula actual de ELE: potencialidades y retos	43
Daniel Cassany	
Contar cantando, cantar contando. Música y lengua en el aula ELE	65
Isabel Daza González	
La retroalimentación del profesor en la corrección de la expresión escrita: un puente de comunicación y aprendizaje entre el alumno y su error	93
M ^a Dolores Fabián Martín-Arroyo	
La clase está en la calle: Granada como fin didáctico	107
Miguel Farfán Calderón	
Un proyecto de lectura interactiva 2.0 que multiplica los espacios de interacción.....	123
Dolores Fernández Montoro	
El proceso de la adaptación sociocultural de los niños rusos en España.....	139
Polina Gladkova	

Destino UK: consejos prácticos para el (futuro) profesional de ELE en el Reino Unido.....	155
<i>Iria González-Becerra · Mercedes Porcel Martín</i>	
ADOLL: proyecto de la Unión Europea para la enseñanza de español, ruso e inglés a personas ciegas y con discapacidad visual.....	171
<i>Rafael Guzmán Tirado</i>	
Si mahoma no va a la montaña, la montaña va a mahoma: enseñar español a través del teatro.....	183
<i>Vanessa Hidalgo Martín</i>	
Adaptación y resolución de dudas en la clase ELE.....	199
<i>Francisco José Carmona Guerrero · María José Ruiz Pérez · Mélodi Nova Garrido</i>	
Las fórmulas fáticas en la enseñanza de la lengua española a extranjeros.....	207
<i>Anastasia Kutkova</i>	
Gramática integradora: propuesta para facilitar la interacción en el aula.....	219
<i>Aranzazu Minguet Burgos</i>	
Aplicación de técnicas dramáticas en la enseñanza de ELE.....	235
<i>Marina Montero García</i>	



Enseñando español partiendo de la lengua materna de los estudiantes: el inglés	249
Elena Morales Rivas	
Inmersión cultural y lingüística: una experiencia fuera del aula de ELE, trabajo de campo	267
Susana Ortiz Hidalgo · Ángela Aguilera Expósito	
John Carlin, una vida en español: dos lenguas, dos culturas.....	285
Mercedes Porcel · Rosa Tejero	
Los 1001 falsos amigos y su explotación didáctica en la enseñanza del ELE a itálofonos	289
Raúl Quesada Portero	
La enseñanza del español en italia: razones de su éxito y propuestas para consolidarlo	307
Raúl Quesada Portero	
Significados no literales del léxico religioso en español ¿Somos conscientes de lo que decimos?.....	329
Alberto Quevedo Ortiz	



eug

2018

GRANADA, MUCHO QUE ENSEÑAR

ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL
DE LA LENGUA, LA CULTURA Y EL OCIO

FESTIVAL INTERNACIONAL DE LA
LENGUA, LA CULTURA Y EL OCIO

FLËCOS



INTRODUCCIÓN

Antonio Illescas García

Presentamos la edición de las actas del II Festival Internacional de la Lengua, la Cultura y el Ocio (FLECOS) que se celebró en Granada del 1 al 3 de abril de 2016. Fueron muchos los esfuerzos por parte de los organizadores para coordinar sinergias y dar cabida y forma en esta cita a la riquísima diversidad que tiene esta ciudad. El resultado, como se puede apreciar si se consulta el intenso programa de actividades del festival, no debería tener más calificativo que el de excelente. Durante tres días, las propuestas de FLECOS impregnaron de cultura el Palacio de Congresos de Granada y los demás espacios esparcidos por la ciudad en que se desarrollaron actividades, lugares tan emblemáticos como la Alhambra, el Albaicín, el Sacromonte o el Realejo. Asimismo, facilitó el intercambio de experiencias (también de servicios y productos) entre los ponentes, profesores, estudiantes, proveedores y demás participantes en el evento.

El eslogan usado en el congreso, «Granada, mucho que enseñar», resume la esencia y finalidad de FLECOS: mostrar una ciudad en permanente ebullición en la que aprender español como segunda lengua puede resultar una experiencia vital única e irrepetible. Porque la enseñanza de la gramática y vocabulario no se puede disociar del conocimiento y dominio de los códigos culturales, el maridaje entre las clases de ELE (Español como Lengua Extranjera) y la degustación de variedades de aceite de oliva (por poner solo un ejemplo) no necesita justificación. Aunar recursos y acercar propuestas para que el estudiante extranjero se «empape de español» es y será el objetivo de FLECOS. Actores imprescindibles de este proyecto son los profesores de los centros acreditados de ELE, que con su profesionalidad y dinamismo transmiten a miles de estudiantes conocimientos y sentimientos: la lengua no solo se conoce, también se siente, se vive; y también los gestores de empresas e instituciones que ofertan servicios y productos

con los que el estudiante extranjero puede experimentar por sí mismo lo que se le enseña en clase: montañismo, visitas culturales, gastronomía... Esta aparente oferta inconexa es en realidad la columna vertebral del festival.

El ámbito y la vocación de FLECOS no se limita a Granada ya que entiende que son los puentes e intercambios -no las barreras- los que permiten evolucionar y crecer. Por ello fomenta la participación de ponentes de otras partes de España y del extranjero, y centra especialmente la atención en un país invitado. En esta edición se analizó al Reino Unido como emisor de estudiantes de ELE que eligen España y Granada para sus estancias, y también como receptor de profesores que quieren enseñar español en los centros educativos británicos. Las exposiciones del Consejero de Educación de la Embajada Española en Londres y del profesor Trevor J. Dadson ilustraron a los asistentes sobre la importancia e interés que el español tiene actualmente en este país. Por su parte, los participantes en las mesas redondas «Trabajar en el Reino Unido» y «¿Cómo trabajar de profesor ELE en RU y otros países?» desgranaron las oportunidades que los enseñantes de español tienen para ejercer su profesión en los distintos niveles educativos, así como los requisitos que deben cumplir para solicitar los puestos que Reino Unido oferta. Un invitado especial, el periodista y escritor John Carlin, abogó por potenciar la relación entre las lenguas y culturas que constituyen Europa; sus certeros y contundentes análisis de la realidad sociopolítica (sobre todo británica y española) despertaron el interés y el debate entre los asistentes a su charla.

Otras figuras relevantes que aportaron a FLECOS su experiencia y sabiduría fueron José Manuel Bleca, profesor y académico, que impartió la conferencia inaugural en la que habló de las fortalezas y debilidades del español en el mundo, y el periodista Carlos Herrera que desgranó con sagacidad y humor las sorpresas que se encuentran en el fondo de armario de la lengua española.

El Comité Organizador no lo tuvo fácil para encajar en los tres días de FLECOS la gran cantidad de ponencias, talleres y pósteres presentados, aportaciones todas ellas de un gran rigor científico, y que versaron sobre las siguientes líneas temáticas:

- Experiencias y estrategias de los docentes de ELE en inmersión

- Experiencias y estrategias de los docentes de ELE fuera de España
- Interculturalidad, género y civilización en la enseñanza de ELE
- Aspectos formales en la enseñanza de lenguas (fonética, morfología, sintaxis, semántica, pragmática)
- Actividades de comunicación (CL, CA, EE, EO, EIE, EIO)
- Enfoques metodológicos
- Nuevas tecnologías y la enseñanza ELE
- Enseñanza por contenidos / fines específicos
- El bilingüismo / plurilingüismo en la enseñanza
- Evaluación
- La acreditación del profesorado, la acreditación del conocimiento y la competencia en la enseñanza de segundas lenguas según objetivos
- La acreditación de examinadores DELE
- Hispanismo

Agradecer finalmente el buen trabajo y la dedicación del Comité Organizador y del Comité Científico, así como el apoyo y la presencia de instituciones como Turismo de Andalucía, Patronato Provincial de Turismo de Granada, Diputación y Ayuntamiento de Granada, Fedele y Español en Andalucía, entre otras. Y por supuesto, nuestro agradecimiento a la colaboración de la Universidad de Granada que hace posible que estas actas puedan ser publicadas.

Esperamos que la llama de FLECOS, tan oportuna y necesaria para evidenciar la importancia que tiene la enseñanza de ELE en todos los sectores culturales y económicos, no se apague y pronto estemos inmersos en la organización de su tercer festival.

POR UNA POLÍTICA DE ESTADO Y UN PLAN DE COMUNICACIÓN PARA LA LENGUA Y LA CULTURA EN ESPAÑOL

Antonio Perales Castro

Castila, Centro Internacional de Estudios Hispánicos

RESUMEN

El presente artículo defiende que la lengua y la cultura en español son productos de gran valor económico además de herramientas con las más altas prestaciones para impulsar la economía de una comunidad. Explica que en los tiempos de globalización es necesaria una política de estado que concluya en un Plan de Comunicación para abordar la oportunidad de liderazgo que se presenta para los países de habla hispana. De acuerdo con esta estrategia, se considera que los profesores de español son un colectivo clave en el que conviene invertir.

Palabras clave: Lengua; cultura; estrategia; economía; profesores; ELE

SUMMARY

This paper argues that Spanish language and culture are not only products of great economic value, but highly powered tools which can propel a community's economy. It is proposed that, during the current period of globalisation, a national policy for language and culture is required, concluding with a communication plan which allows the country to capitalise on the leadership opportunity arising for Spanish-speaking countries. It is suggested that Spanish language teachers are key to the success of this strategy and, as such, are a group deserving of increased investment.

Keywords: language; culture; strategy; economy; teaching; Spanish as a foreign language

El valor material de una lengua es objeto de numerosos estudios desde diversos enfoques. Los maestros de ceremonias de las dos ediciones de Flecós se han referido a este aspecto de nuestro idioma. En la inauguración de Flecós en 2014, Luis García Montero nos recordaba palabras de Pablo Neruda que hacían referencia al valor material del castellano: «se llevaron el oro y nos dejaron el oro». Por su parte, José Manuel Blecua, nuestro padrino en 2016 nos daba una clave para la reflexión: «el español es una lengua americana con un apéndice en Europa». Advirtamos pues que, aunque se trate del apéndice original, ciertamente es un apéndice en situación excéntrica con respecto a la comunidad principal, América. España queda en ubicación marginal y en cierta debilidad como nos recuerda Oscar Berdugo en su anatomía del sector ELE¹.

El economista José Luis García Delgado² califica el idioma español como *nuestro producto más universal*, nuestro particular *euro* para la comunidad de hispanohablantes. En la misma línea que otro poeta, director en su día del Instituto Cervantes, César Antonio de Molina, que hace ya más de una década lo había identificado como *el petróleo de España*³.

Congresos como FLECOS pretenden ir más allá de la industria de la lengua. Invitan a la transversalidad, a calcular y multiplicar el efecto arrastre⁴. Flecós es un motivo y consecuencia de una permanente reivindicación: a partir de la importancia de la lengua en las transacciones emocionales, culturales, comerciales, por ende económicas, reivindica el español y su cultura como un sector estratégico, una herramienta básica que impulsa otros sectores productivos.

Decía la escritora Carme Riera en *No Es Un Día Cualquiera* (Rne) que un país que no ama y respeta su cultura, «es un país de tercera»,

1 Oscar Berdugo, “El español como recurso económico, anatomía de un nuevo sector” (Cuadernos Cervantes, 2001)

2 José Luis García Delgado, economista y editor de varios estudios sobre el valor económico del español, en la Málaga Education Week, enero de 2018.

3 El País, 24 de marzo de 2007.

4 Oscar Berdugo, destacaba ya este valor del español en su publicación: con la enseñanza de la lengua además del impulso de una industria propia de la enseñanza que incluye la industria editorial y otras culturales, surge además un arrastre, un impulso del consumo de otros productos vinculados a la lengua materia de estudio: moda, turismo, vinos, aceite...

y «el nuestro es un país de primera», concluía. Su razonamiento es el propio de una escritora, académica de la lengua y presidenta de CEDRO; pero es extensible a todas las manifestaciones culturales y seguramente a otros ámbitos del tejido industrial. Una Ministra de Cultura⁵ se atrevió a declarar que «un concierto de rock en español hace más por el castellano que el Instituto Cervantes».

Toda la cultura es esencial para la economía que nos mantiene: desde los libros que publicamos a la obra de teatro o concierto que promocionamos, la serie, la película, el partido que proponen nuestros medios, la televisión, la radio o el *influencer* que seguimos.

¿Tenemos en España o en la comunidad de habla hispana un plan de comunicación que por un lado promocióne y haga competitiva la cultura en español y que, en consecuencia, inspire y motive a los creadores en español?

Recordaba el propio César de Antonio de Molina otros tiempos de oro y mucho prestigio de la cultura en español, cuando en Italia «para garantizar el éxito de obras de teatro bastaba con mencionar a Lope de Vega⁶».

Cabe cuestionarse si en estos tiempos de globalización hacemos lo necesario para mantener el prestigio de la cultura en español desde los diferentes ámbitos de responsabilidad.

Si observamos los medios de comunicación, da la sensación de que promocionamos más otras culturas y que probablemente estamos más al día de lo que ocurre en Londres, Nueva York o Los Ángeles que de los estrenos en Bogotá o Buenos Aires. Sabemos bastante más de *Halloween* que del Día de Muertos mejicano. Presumiblemente sin reciprocidad: no hay evidencias de que en NY, Londres o Los Ángeles oigan igualmente de lo que ocurre por aquí. Es más, en cierto modo tenemos descuidada la atención a la creación propia, algo que puede ser contrario a nuestros intereses.

5 Carmen Calvo en la revista Rolling Stone (número 58, diciembre de 2004)

6 En Contrastes (Monográfico, “El valor económico del español”, abril 2005)

Debe de haber algo genético que trasciende entre generaciones. Ya en el siglo XV constan reivindicaciones en este campo. Así se anhelaba en “Claros Varones de Castilla” (1486), como recientemente nos recuerda Pérez Reverte en su artículo *Airados cuando convenía serlo*: «Si oviera escritores que sopieran ensalçar los fechos de los castellanos, como los romanos que supieron sublimar los de su nación romana...» Puede que suframos una debilidad endémica y secular para la Comunicación. Ya había quien lo reprochaba en el siglo XV. Y, por el contrario, diríase también a bote pronto que los anglosajones han hecho conciencia de la Comunicación aplicada a los planes estratégicos. Son el modelo a seguir.

Quizás sea así de fácil y sólo debemos tomar nota del modelo anglosajón. El caso es que nos toca tomar conciencia y empezar a exigirnos un Plan de Comunicación para la lengua y la cultura en español, que sirva de guía a todos los que tengan un papel. Un plan que nos ayude a crecer como una sociedad que tiene la oportunidad de ser referente y ejercer el liderazgo de su cultura propia, la hispana.

«Los idiomas no salvan vidas»

En los inicios de 2018, los profesionales de la sanidad balear se manifestaban en Palma de Mallorca y centraban sus protestas contra la exigencia del catalán en los servicios sanitarios de la Comunidad Autónoma Balear bajo el eslogan “los idiomas no salvan vidas”. El postulado da que pensar. Valga que no, que los idiomas efectivamente no salvan vidas, pero la cultura y la lengua, son arietes del impulso económico y el desarrollo social, y aunque no salven vidas, ayudan a vivirlas con mejores condiciones.

Podríamos debatir si es antes el huevo o la gallina, si la lengua y la cultura abren la puerta de las comunidades para el intercambio económico o es al contrario, que es el empuje económico el que abre puertas a la exportación cultural. En cualquier caso, resulta notorio que suelen ir de la mano, y ambas necesitan sus cuidados. Parece evidente que la lengua, la cultura y la economía que representan son las herramientas básicas para que una sociedad se desarrolle.

Una fortaleza y una oportunidad: los profesores ELE

Reivindicamos, pues, un Plan Estratégico para la comunicación en español y, desde FLECOS, nos permitimos recordar un recurso esencial, unos nuevos protagonistas. Ha surgido un nuevo gremio profesional, los profesores de español. Tienen la vocación, están excelentemente formados y claramente convencidos con *el milagro del español* que decía Juan Ramón y de que «la lengua es la más eficaz de todas las armas y la más rentable de todas las inversiones» que escribió otro premio nobel, Cela. Verdaderos embajadores para defender el peso de nuestra cultura y nuestros valores en la internacionalización.

Como repito en muchos foros, los profesores de español son los héroes de la supervivencia y relevancia hasta hoy de nuestra lengua y cultura por el mundo. Su labor difundíendolas desde el absoluto convencimiento y la profunda complicidad es de un valor incalculable. Deberíamos crear un sistema para reconocer e impulsar esa labor, desde la política, con una Administración concienciada y eficaz e implicando a los otros actores del tejido productivo, a las empresas, beneficiarias también de esa ingente tarea. Esa inversión tiene garantizado un cuantioso retorno.

De ahí surgieron proyectos como FLECOS que apuestan por la transversalidad y por el desarrollo de sinergias. Que no falte la música... en español.

NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS. GAMIFICACIÓN EN EL AULA. MECÁNICAS Y RECURSOS

María Asunción Arrufat Pérez de Zafra

Universidad de Granada

RESUMEN

El presente taller tiene como objeto introducir el concepto de gamificación a los docentes ELE permitiéndoles aplicar las mecánicas de gamificación a sus clases y ofreciéndoles una visión del potencial de la gamificación a través de ejemplos reales que otros docentes han desarrollado y aplicado en sus aulas.

Palabras clave: Educación; gamificación; ludificación; TIC

SUMMARY

This workshop aims to introduce teachers to gamification and to enable them to apply the gamifying mechanics to their classes, visualizing the potential of gamification through real examples that other teachers have developed and implemented in their classrooms.

Key Words: Education; gamification; ludification; ICT

Introducción

El concepto de gamificación es bastante reciente, consiste en el empleo de elementos de juegos en entornos no lúdicos (Simões, Díaz y Fernández, 2013). Por lo tanto, utiliza los elementos del diseño de juegos y sus mecánicas en contextos que no son de juego para incrementar el compromiso de los estudiantes (Domínguez *et al*, 2013). La aproximación de la gamificación ejerce una gran influencia en el desarrollo del estudio, ya que incrementa la participación y la motivación de los

sujetos a través de un contexto de juego que facilita el aprendizaje implícito.

Gracias a las mecánicas que ofrecen la gamificación, los alumnos aprenden sin ser conscientes de que están aprendiendo, lo que se puede apreciar en la recuperación inconsciente y no intencional de la información relevante por parte de los alumnos (Jiménez y Méndez, 1999).

Durante los últimos años, se han realizado numerosos estudios sobre aprendizaje y gamificación como potencial herramienta educativa. A nivel del currículo educativo de la educación primaria y secundaria, sus beneficios han sido probados y, a día de hoy, ya se están aplicando como los proyectos de Educ@conTic¹, Santillana en su propuesta de videojuegos educativos, SM en sus aventuras gráficas.

La evaluación de la calidad y la efectividad de la educación es a día de hoy foco de importantes investigaciones. La gamificación se presenta como una fuente veraz de aprendizaje implícito, utilizada cada vez más en la educación a través de la aplicación de distintas metodologías y dinámicas. Las mecánicas básicas que se han recopilado en el presente taller son: recompensas, insignias, puntos de experiencia, premios, niveles, reconocimientos, retos, avatares y personajes.

Los recursos² ofrecidos en el taller comprenden desde juegos ya desarrollados para materias o temarios concretos hasta materiales específicos para profesores ELE.

Bases teóricas de la gamificación

La psicología tiene un papel fundamental en la gamificación. Los modelos teóricos que sustentan el beneficio para el aprendizaje de la gamificación son la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría de Flujo y el Modelo de Fogg.

La Teoría de la Autodeterminación se fundamenta en la motivación que tiene el individuo a la hora de tomar decisiones sin ningún tipo de influencia externa. Esta teoría describe las necesidades innatas

1 <http://www.educacontic.es/>

2 Los recursos que se han desarrollado en el taller están a disposición de los docentes a través del enlace <https://drive.google.com/file/d/0B-KwUijDmn8pSDU5M2dRYIlvaGc/view?usp=sharing>

que impactan directamente en el desarrollo personal y que, a su vez, favorecen el desarrollo de las motivaciones intrínsecas. La Teoría de la Autodeterminación recoge tres necesidades básicas. La *autonomía* es la percepción que tiene el ser humano para saber que puede tomar sus propias decisiones. La *necesidad de relacionarse* y conectar con la sociedad. La *necesidad de ser competente*, poder practicar nuestras habilidades y mejorarlas. El aprendizaje gamificado puede ser una motivación intrínseca para la superación de la asignatura y la adquisición de los contenidos docentes y la retroalimentación por parte del profesor satisface la necesidad de ser competente al reconocer la habilidad o conocimiento del estudiante.

La Teoría del Flujo describe cual es el estado mental óptimo para realizar con éxito una actividad. El estado se conoce como *flow* o flujo. Para alcanzar dicho estado es necesario que la actividad suponga un desafío, no ha de ser ni demasiado sencilla ni demasiado complicada, pues el usuario no ha de aburrirse o sentirse frustrado. La claridad es esencial para el establecimiento de metas y objetivos. Además, recibir un feedback es de gran ayuda para que el alumno identifique los logros y sienta que los objetivos son alcanzables. El estado de flujo es aquel en el que se encuentra el individuo cuando pasan las horas y parece que llevase unos minutos con la actividad.

El modelo Fogg de comportamiento explica las tres causas que pueden desencadenar un cambio en el comportamiento del consumidor. En primer lugar, tiene que haber una acción desencadenante, conocido como *desencadenamiento*. En segundo lugar, el usuario tiene que tener la *habilidad* o capacidad para poder ejecutar la actividad. Finalmente, y uno de los puntos más importantes en la educación y en la gamificación, está la *motivación*, facilita que el usuario participe por voluntad propia, siendo el elemento de mayor peso en el cambio de un comportamiento.

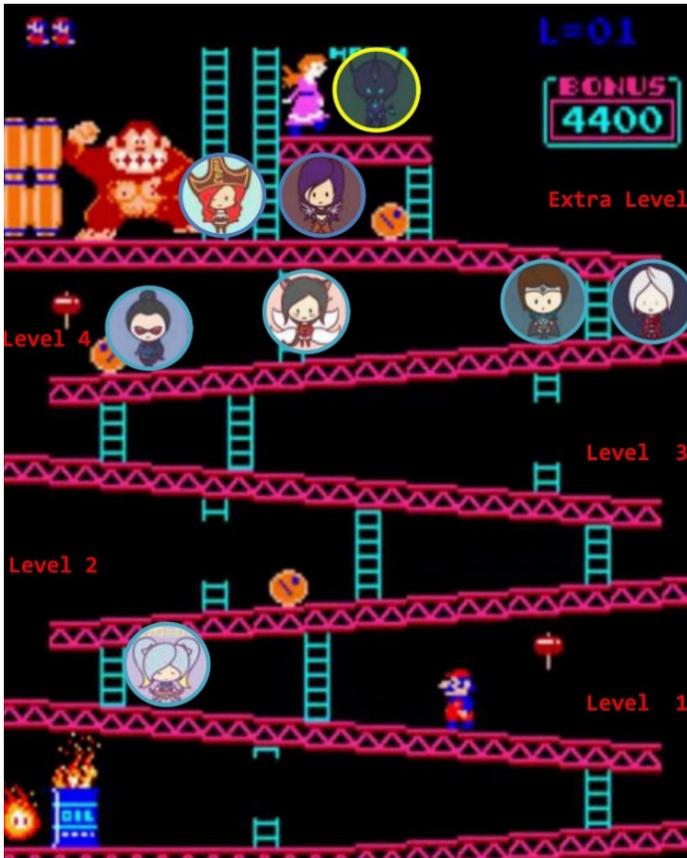
Mecánicas de gamificación

Las recompensas y los premios permiten reconocer el trabajo de los alumnos, así como motivarlos externamente. Algunos de los ejemplos de recompensas y premios que se pueden aplicar en el aula son: elegir

el lugar donde el alumno se quiere sentar durante una semana, elegir con qué compañero sentarse durante una semana, elegir el tema del siguiente trabajo o proyecto, recibir una ayuda del profesor durante el examen, cambiar un negativo por un positivo o recibir un taller sobre un tema de interés para el alumnado.

Las insignias son elementos que permiten el reconocimiento de una actitud, actividad o conocimiento. Son muy prácticas como metodología para guiar el buen funcionamiento del aula, así como para el reconocimiento de la superación de los contenidos didácticos de una asignatura.

Ranking de los equipos de League of Legends. Gamification Challenge



Los puntos de experiencia, el reconocimiento, los retos y los niveles permiten a los alumnos visualizar de manera gráfica su desarrollo y aprendizaje en la asignatura. Los niveles deben ser escalables. Pueden estar divididos en retos que los alumnos tengan que conseguir para superar el nivel. Los niveles aportan la sensación de progreso y reconocimiento, además de permitir el acceso a nuevos contenidos. Una propuesta didáctica con puntos interactivos realizada en secundaria consideraba tanto la acumulación de puntos como el intercambio por premios una vez al mes en un mercado donde la moneda eran los puntos. Las herramientas que se han tratado en el taller para la realización de rankings han sido Word y Excel. A continuación podemos ver un ejemplo del ranking de la última semana del estudio gamificado sobre videojuegos y docencia en traducción e interpretación *Gamification Challenge*.

Los avatares y personajes son un elemento visual que permite a los alumnos sentirse identificados por una imagen. Además, a los personajes se les puede asignar un rol que facilite el desarrollo de la actividad. Un ejemplo de roles y personajes lo podemos observar en la tarjeta siguiente:

Roles del estudio Gamification Challenge. Pícaro

Pícaro



- ✓ Recolecta las capturas de los objetivos del equipo
- ✓ Las envía por email

Recursos para la gamificación en el aula

Class Dojo³ es una aplicación que permite evaluar a los alumnos con puntos positivos y puntos a mejorar e interactuar con los padres. Sirve tanto para dar feedback y organizar la clase como para estar en contacto con los padres a través de la aplicación. Es una app abierta a la creatividad del docente, permite personalizar todas las insignias y avatares que aparecen en el programa.

C-system⁴ ofrece una recopilación de reglas de juegos de rol. El docente puede adaptar las normas para diseñar su propio juego utilizando las reglas de juegos existentes..

Time line Empezaremos es un juego de cartas que consiste en ubicar temporalmente eventos. Es un juego atractivo y divertido, con instrucciones de uso muy fáciles de seguir. Cada partida se resuelve en unos 15 minutos, por lo que es ideal para poder utilizarlo en diferentes momentos de la secuencia didáctica. Las posibilidades para el aula ELE que ofrece José Ramón en su blog⁵ son:

1. Introducir y contextualizar la narración de acontecimientos en el pasado, desde el punto de vista de la anterioridad y la posterioridad. Los usos del pretérito perfecto simple y el pretérito pluscuamperfecto.
2. Practicar de modo comunicativo los usos de los tiempos del pasado, pretérito perfecto simple y pretérito pluscuamperfecto, para contar cuándo se produjeron los acontecimientos y el pretérito imperfecto, para contextualizar el período en el que se produjeron los inventos.
3. Practicar las oraciones relativas para describir los inventos que aparecen en las tarjetas del juego.
4. Recurso para elaborar la lista de instrucciones de uso de los inventos y poner en práctica el imperativo o las perífrasis.

El espía. Se trata de un divertido juego de mesa de roles ocultos, donde el espía tiene que averiguar dónde están el resto de jugadores

3 <https://www.classdojo.com/es-es/?redirect=true>

4 <http://www.rolgratis.com/c-system/>

5 <http://jramonele.blogspot.com.es/>

y estos tienen que averiguar quién es el espía. Es un juego breve y comunicativo.

La plataforma Breakoutedu⁶ es una plataforma estadounidense que recoge numerosos ejemplos de juegos desarrollados por docentes. En cada uno de los juegos se indica la materia, el tiempo estimado, el material necesario, un resumen del juego y el número de alumnos que pueden jugar.

El programa Davesmapper⁷ permite crear todo tipo de mapas con una gran variedad de características de manera gratuita.

La página web de diseño de cartas de Hearth Stone⁸ permite crear bajo la tipología de cartas del juego cualquier tipo de carta. La propuesta que se ha presentado en el taller consiste en la elaboración de cartas para enseñar el vocabulario de las profesiones en español.



6 <http://www.breakoutedu.com/games>

7 <http://davesmapper.com/>

8 <http://www.hearthcards.net/>

La página web Inklestudios permite crear libros maquetados. Se puede insertar texto e imágenes y conseguir el diseño de un libro real. Este formato fomenta la participación de los alumnos en la escritura, puesto que eleva las redacciones a la creación de su propia historia de libro.

Otra de las propuestas de José Ramón para el aula ELE es el empleo de un divertido juego con tickets. Al principio de cada clase el alumno recibe tres tickets con los que podrá utilizar su lengua materna una vez, usar su diccionario bilingüe o preguntar a un compañero.

La red de gamificadores Gamifica tu aula⁹ comparte los proyectos de gamificación que se están desarrollando actualmente en las diferentes aulas de primaria, secundaria y universidad; intercambiando recursos, ideas y valoraciones. Sus principales objetivos son: difundir qué es la gamificación, recursos y herramientas para poder gamificar; colaborar y compartir nuestras experiencias para mejorar el proceso de gamificación; ser una referencia y ayuda para otros profesores interesados en gamificar sus aulas, centros o claustro; e, investigar y debatir sobre el diseño y uso de la gamificación en la educación: sus mecánicas, dinámicas, aplicaciones...

Conclusiones

La gamificación es una metodología innovadora con mucho potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las edades. Los recursos que existen para poder aplicarla en el aula son abundantes y variados, pudiendo utilizarlos de manera sencilla tras su descubrimiento en el taller. Las mecánicas de gamificación permiten hacer del entorno no lúdico de la enseñanza un entorno de juego en el que gracias al flujo los alumnos aprendan de manera intrínseca, natural y divertida.

Referencias bibliográficas

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2008): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper Perennial Modern Classics.

⁹ <http://gamificatuaua.wix.com/ahora>

- DE-MARCOS, Luis, Adrián DOMÍNGUEZ, Joseba SAENZ-DE-NAVARRETE y Carmen PAGÉS (2014): «An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning», *Computers&Education*, 75, 82-91.
- DOMÍNGUEZ, Adrian, Joseba SAENZ-DE-NAVARRETE, Luis DE-MARCOS, Luis FERNANDEZ-SANZ, Carmen PAGES y José Javier MARTÍNEZ-HERRAIZ (2013): «Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes», *Computers & Education*, 63, 380-392.
- FOGG, Bj (2009): *A behavior model for persuasive design*, New York, Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology.
- JIMÉNEZ, Luis y Axel CLEERMANS (1998): *Implicit Sequence Learning: The Truth is in the Details*, California, Sage.
- JIMÉNEZ, Luis y Cástor MÉNDEZ (1999): «Which attention is needed for implicit sequence learning?», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25, 236-259.
- REBER, Arthur (1993): *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*, New York, Oxford University Press.
- RYAN, Richard y Edward, DECI (2000): *Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, Rochester, American Psychologist.
- SIMÕES, Jorge, Rebeca DÍAZ y Ana FERNANDEZ (2013): «A Social gamification framework for a K–6 learning platform», *Vigo, Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353. Doi: <http://10.1016/j.chb.2012.06.007>

LOS «ERRORES» DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL ANGLOPARLANTES

Amaya Camarero Rojo

OnSpain, Málaga

RESUMEN

El taller ofrece un acercamiento a las dificultades y errores de los estudiantes angloparlantes de español. Es importante que los estudiantes y profesores trabajen todos los niveles en los que los estudiantes pueden tener conflictos en su aprendizaje: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-cultural. A través de una breve comparación de las dos lenguas, el español y el inglés, podemos prever algunos de los problemas y errores más observados entre estudiantes angloparlantes, a fin de ayudarlos en su dominio de la lengua meta.

Palabras clave: Angloparlantes; errores; pronunciación; corrección.

SUMMARY

The workshop offers an approach to the difficulties and mistakes made by native English-speaking students learning Spanish. It is important that students and teachers work on all features of language that can give rise to learning difficulties: phonetic-phonologic, morphosyntactic, semantic and lexical and cross-cultural pragmatics. By means of a brief comparison between the two languages, Spanish and English, we can predict some of the most commonly observed mistakes and difficulties for native English-speaking students in order to better help help them in mastering the language.

Key words: English-speaking; mistakes; pronunciation; correction.

Introducción

Las cifras de la población nativa que habla español muestran por sí solas el interés actual por el aprendizaje de nuestra lengua. Según el último informe del Instituto Cervantes (2014), el 6,7 % de la población es hispanohablante. En el puesto de las lenguas más habladas del mundo ocupa el segundo lugar después del chino mandarín. Una consecuencia directa de este hecho es que, a pesar de que a día de hoy el inglés sigue siendo la lengua franca en prácticamente todos los ámbitos, el español es una de las más demandadas en la enseñanza de L2. Debido precisamente al número considerable de angloparlantes que existe en el planeta, hay numerosos estudiantes de español tanto dentro como fuera de nuestras fronteras cuya lengua materna es el inglés. Estudiar los tipos de dificultades y problemas que caracterizan a esta extensa comunidad en la adquisición del español proporciona herramientas que hacen más fácil al profesor y al alumno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los errores

El estudio de los errores ha suscitado siempre un enorme interés. Prácticamente desde el inicio de los primeros estudios sobre la adquisición de lenguas se empezó a considerar el tratamiento del error como un elemento clave en el aprendizaje. Hay por tanto numerosísimas publicaciones en torno a este tema que explican la evolución que tuvo la concepción del error. En un primer momento, el error era considerado algo negativo y que se debía evitar a toda costa. Posteriormente, esta situación cambió y se le dio al error un papel más protagonista, ya que a través de su estudio se obtenía muchísima información tanto para el profesor como para el estudiante.

En relación al español, la investigación sobre los errores fue relativamente más reciente, aunque cada vez se pueden encontrar más publicaciones (Cestero Mancera *et al* 2001). Desde la década de los noventa autores como Graciela Vázquez, Isabel Santos Gargallo y Sonsoles Fernández, empezaron a estudiarlo y establecieron diferentes clasificaciones de errores según los criterios adoptados (Penadés, 2003). Por ejemplo, Graciela Vázquez (1991) estableció una extensa

clasificación con cuatro criterios, lingüístico, etiológico, comunicativo y pedagógico. Según uno u otro podemos hablar de errores de omisión (criterio lingüístico), errores de ambigüedad (criterio comunicativo), errores fosilizables (criterio pedagógico), errores interlinguales (criterio etiológico), etc. Son algunos ejemplos de los numerosos frentes en el ámbito de los errores a los que los docentes de lengua extranjera deben prestar atención en el aula.

En estas páginas vamos a revisar los errores producidos por influencia interlingual, es decir, los que son consecuencia directa de la comparación que realiza el aprendiz entre su lengua materna y la lengua meta, comparando para ello la lengua inglesa y la española. Se producen en todos los niveles, desde los más básicos a los más avanzados. Mostraremos un resumen contrastivo entre los dos idiomas en los cuatro campos mencionados, fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-cultural. En un trabajo de estas características no se pretende hacer un estudio exhaustivo entre las diferencias de las dos lenguas. En primer lugar, porque no sería viable en términos de espacio y tiempo; en segundo lugar, porque pretendemos mostrar una panorámica general de los errores cometidos en cada uno de los aspectos a tratar (fonético, léxico, semántico, pragmático), a fin de recoger algunos de los más observados entre los estudiantes angloparlantes.

Tipos de errores por interferencia en estudiantes angloparlantes

El aprendizaje de una lengua pasa por dominar los cuatro niveles que conforman una lengua, el fonético-fonológico, el léxico, el semántico y el pragmático. A continuación mostramos una comparación de las dos lenguas en estos cuatro apartados.

Nivel fonético-fonológico

Una de las primeras cosas de las que tiene que tomar conciencia un estudiante es la necesidad de adaptarse a los fonemas de la lengua que estudia. Es normal asimilar sin darse cuenta los fonemas de la lengua meta a los de la suya propia (Sánchez Benedito, 1986: 9-10). Una de

las dificultades, por ejemplo, ocurre cuando una misma grafía representa dos fonemas distintos en ambas lenguas: la /t/ es dental en español y alveolar en inglés.

Para corregir esto, la pronunciación se debe trabajar desde los niveles más iniciales. Es común encontrarse a estudiantes con un nivel intermedio que han fosilizado este tipo de errores fonéticos porque no se les explicó o corrigió de forma apropiada cuando iniciaron su aprendizaje. Aunque lleguen a tener un uso de la gramática española impecable, este tipo de errores puede llevar incluso a la incompreensión por parte del interlocutor, en los casos de pronunciación muy influenciada por su lengua materna.

El sistema fonológico de las vocales en inglés es bastante más complejo que el español. Nuestra lengua cuenta con 5 fonemas simples (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/), mientras que el inglés tiene 12. Este hecho produce diferentes interferencias al sustituir los angloparlantes vocales que existen en su idioma materno. Un ejemplo común es el cambio de la vocal española /a/ por la inglesa /æ/. Otro fenómeno habitual es la pronunciación incorrecta de la vocal /o/, contrastada con el fonema inglés /ou/: /Sosa/ vs. /Sousa/ (Hualde, 2013).

En cuanto al sistema consonántico, en español tenemos 20 fonemas, frente a los 24 del inglés. Aunque se podrían especificar bastantes más, exponemos de forma resumida los problemas en la pronunciación consonántica que presentan mayor dificultad para los angloparlantes:

- Fonemas /b/ y /v/. En inglés son dos fonemas independientes; pero en español solo existe el fonema /b/ para la pronunciación de palabras con las grafías *b* y *v*.
- Fonema /r/. En español existe un fonema vibrante simple y uno múltiple, pero en inglés solo existe el simple. Además, difieren en el lugar de articulación, lo que hace que su pronunciación sea muy distinta en ambos idiomas.
- Interferencias de interpretación entre los sonidos /p/, /t/, /k/, /tf/. Son aspirados al inicio de palabra en español y explosivos en inglés.

Nivel morfosintáctico

Este es el nivel más estudiado en las comparaciones entre el español e inglés. Hay numerosos trabajos monográficos y gramáticas compa-

radas publicadas al respecto, aunque tratando aspectos muy diversos y bajo corrientes lingüísticas también muy distintas (Valero Garcés, 2000).

Existe un número considerable de diferencias entre ambos sistemas, las cuales son las causantes de algunas de las dificultades y consiguientes errores en los estudiantes. Las diferencias afectan prácticamente a todos los componentes morfosintácticos del español. Entre los más comunes podemos citar:

1. La concordancia en el sintagma nominal (el número, el género). La diferenciación en español entre masculino, femenino y neutro presenta frecuentes problemas en el alumnado. Con la categoría de número también ocurre lo mismo, al no haber una correspondencia exacta entre ambas lenguas. En inglés, el adjetivo y el artículo no tienen distinción en el género y número, por ejemplo.
2. El tiempo y el modo verbal. Mientras que en inglés solo existen dos tiempos con forma propia (presente y pasado) en español contamos con varios (presente, imperfecto, indefinido, futuro, condicional e imperativo, además de las formas de subjuntivo que el inglés no posee). Esto hace que el uso de los verbos sea uno de los aspectos gramaticales más difíciles de dominar para los angloparlantes. Es frecuente la confusión entre los tiempos de pasado, entre el pretérito indefinido y el perfecto, y entre el imperfecto y el indefinido.
3. La concordancia en el sintagma verbal. De la misma manera, el inglés solo cuenta con una diferencia en la tercera persona del singular, mientras que el español diferencia todas las personas a través de las terminaciones.
4. Ser y estar. Son los dos verbos que más dificultad suelen suponer al alumnado angloparlante, al compararlo con el único que tienen ellos, el verbo *to be*. La explicación ofrecida en los niveles más bajos, en la que básicamente se atribuye al verbo *ser* las cualidades permanentes y al verbo *estar* las transitorias, se van complicando a medida que suben de nivel y ven otros usos atendiendo al significado.
5. El uso de artículos (determinados, indeterminados, omisión)
6. Orden de los elementos del sintagma nominal. En español el orden entre nombre y adjetivo es mucho más flexible que el orden inverso del inglés, y muchas veces viene dado por construcciones fijas.

7. Las preposiciones (a, de, en, por, para, ...). El sistema preposicional es otro de los puntos más difíciles de dominar cuando se aprende una lengua. Instintivamente se tienden a usar verbos con preposiciones que no son normales en la otra lengua. Es frecuente escuchar errores de preposiciones en todos los niveles. Su uso correcto es una tarea ardua y paciente que debe implicar tanto al estudiante como al profesor para su temprana corrección a fin de evitar la fosilización.

Nivel léxico-semántico

El español y el inglés, debido a su proximidad tanto geográfica como histórica, presentan una gran coincidencia léxica. Hasta un 40% del léxico del inglés viene del francés, y puesto que el francés y español son lenguas romances, es natural encontrarse una gran coincidencia entre los dos idiomas (Valenzuela Manzanares, 2002).

Dentro de las confusiones a nivel léxico-semántico observadas en estudiantes angloparlantes se encuentran abundantes cognados, es decir, las palabras que se pronuncian o se escriben de igual o parecida manera en las dos lenguas. Existen numerosísimos ejemplos en los que cometen errores, especialmente los que presentan ligeras variaciones en terminaciones (*descripción vs. description, atención vs. attention, artista vs. artist, etc.*). Mención especial merecen los *falsos cognados* o *falsos amigos*, es decir, los pares de palabras que a pesar de tener una forma muy similar en ambas lenguas presentan una diferencia substancial en su significado (*actualmente vs. actually, colegio vs. college, parientes vs. parents, etc.*).

Nivel pragmático-cultural

El dominio de una lengua no significa solo conocer su gramática y vocabulario. Conocer el componente pragmático es primordial para hacer un uso adecuado en diferentes contextos y no llevar a malentendidos o falta de comunicación. Dicho de otro modo, al enseñar una lengua el docente tiene que asegurarse de que se domine no solo el código lingüístico del idioma y de que el alumno actúe según se espera de él (Miquel, 1997). De lo contrario se puede llegar a situaciones que

a veces son divertidas, pero otras son irritantes o frustrantes para el aprendiz.

Una de las primeras cuestiones a destacar en el campo de la pragmática es la cortesía, por la cantidad de situaciones problemáticas que suponen a menudo para los estudiantes. La cortesía aparece en diversidad de contextos socioculturales y se puede transmitir a través del lenguaje verbal y del no verbal. Una de las mayores dificultades suele ser la elección correcta entre las dos formas de tratamiento que existen en español, la normal, *tú*, y la cortés, *usted*. La utilización correcta entre una u otra no es fácil de comprender, ya que su uso depende de muchos factores contextuales, especialmente para un angloparlante, en cuya lengua no se hace esta distinción a través de la persona, pues solo cuentan con la forma *you*.

Otro ejemplo dentro del campo de la cortesía lo encontramos en las peticiones. En inglés se utilizan con frecuencia expresiones indirectas del tipo *Can I have...? Could I / you...?*, y con frecuencia el aprendiz recurre a una traducción literal de estas expresiones a la hora de pedir algo en español. Sin embargo, los españoles a menudo recurrimos a formas directas tales como *Quiero...*, *Dame...*, que sorprenden en mayor o menor medida a muchos aprendices de español cuando se les explica lo habitual de su uso.

Por otra parte, la enseñanza del español no solo es una cuestión lingüística en el sentido más literal. Aprender una lengua conlleva otros aspectos culturales que deben ser explicados convenientemente a los estudiantes para evitar cualquier tipo de malentendidos o falta de información. Mostramos algunas como ejemplo:

- Gestos, reacciones, movimientos, etc. Los españoles nos caracterizamos por ser enormemente gestuales. Estos gestos tan característicos de nuestra cultura proporcionan una información que los estudiantes también deben conocer.
- Normalmente rechazamos algo la primera vez que se nos invita, aun queriendo aceptarlo. Es normal que si te invitan a cenar en una casa, por ejemplo, esperamos a que nos los repitan dos o tres veces antes de decir que sí.

- Restamos importancia a los cumplidos. No importa cómo de orgullosos estemos de esa prenda que llevemos puesta; siempre tendremos tendencia a decir lo poco que nos costó o los años que tiene.
- Nuestra manera de saludarnos es muy característica. Pero los dos besos se dan no solo con buenos amigos o familia, sino también con conocidos o cuando nos presentan a alguien.
- Aunque hoy en día no hay norma impuesta en la forma de vestir, aún nos sigue chirriando ver a alguien con sandalias y calcetines.
- Nuestra diferencia de horarios en la comida es algo que aprenden con rapidez al llegar a nuestro país. Sin embargo, no está de más decirles que no es típico pedir paella para cenar o que no la tomamos a todas horas.

Reflexión docente sobre los errores

El papel del profesor de lenguas es fundamental no solo porque influye en el ambiente de la clase, sino porque afecta directamente al aprendizaje de los estudiantes. Hoy en día prácticamente cualquier docente de lenguas sabe que en ese aprendizaje el error tiene un lugar destacado. Nuestra actuación frente al error debe efectuarse en todos los frentes, teniendo en cuenta siempre el nivel en el que se encuentra el estudiante. Para ello, consideramos que como profesores debemos conocer perfectamente los contenidos y currículo de cada nivel de enseñanza para saber qué es lo que corresponde corregir a nuestros estudiantes.

Respecto a la gravedad del error, muchas son las opiniones según los docentes y los mismos alumnos en torno a los mismos. Personalmente, considero grave cualquier error que en general impide o dificulta la comunicación, así como los errores fosilizados que se repiten en los alumnos. Ponemos un ejemplo de error en los campos que debe trabajar un profesor:

ERRORES	EJEMPLO
Fonético-fonológicos	<i>/Nou quierou nada, gracias/*</i>
Morfosintácticos	<i>Granada «es» en el sur de España*</i>
De léxico	<i>La «intervista» es mañana*</i>

Pragmáticos-culturales	- <i>Me encanta tu camiseta</i> - <i>Gracias, sí, es preciosa.</i>
------------------------	---

Son muchos los apartados en el tema de los errores en los que se podría reflexionar. Como ejemplo, valen todas las preguntas que se pueden hacer al respecto: cómo, cuándo, dónde y por qué debemos corregir a los estudiantes. Sin embargo, cada uno de estos temas requeriría un estudio particular con su correspondiente desarrollo. No obstante, a fin de reflexionar como docentes, podríamos concretizar estas cuestiones para el tema que nos ocupa en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de errores consideras más graves?
2. ¿Haces algún tipo de ejercicio común de tratamiento del error?
3. ¿Cuál es la actitud del estudiante ante el error?
4. ¿Corriges los errores individualmente a cada estudiante?
5. ¿Reservas algún periodo de tiempo especial para trabajar en grupo los errores más comunes?

Acciones específicas

Los errores que encontremos en una clase serán tan variados como alumnos tengamos en ella. Es hora de pasar a la acción y llevar a cabo acciones correctivas para su tratamiento. En términos generales se pueden citar estas medidas (Fernández López, 2002):

- Estrategias personales de superación (visualizar, asociar, explicar, repetir, anotar...)
- Cuadernos de superación de error
- Grabaciones
- Actividades de ejercitación: sobre los errores concretos y frecuentes, con lenguaje auténtico y contextualizado, en las mismas expresiones en que aparece el error
- Con actividades lúdicas, personalizadas, con laguna de información

Ante la diversidad de errores que cometan nuestros estudiantes, siempre habrá algunos que predominen y se repitan en mayor o menor medida. En este caso sería conveniente emplear una parte de alguna de las sesiones (o una sesión completa) para trabajarlos conjuntamente

y hacerlos reflexionar. Se pueden hacer listas de errores más comúnmente observados, tanto en la producción oral como escrita, y plantearse las periódicamente, con el objeto de que ellos mismos puedan reflexionar por qué cometen dichos errores y cuáles serían las formas correctas. Un ejemplo de lista de errores, teniendo en cuenta la competencia gramatical que les corresponda por nivel, podría ser:

- La gente tienen razón*
- Ella gusta el chocolate*
- Ayer vine mucha gente*
- Visito mis amigos frecuentemente*
- No problema, sabo llegar a casa*
- Vivir en Málaga tiene sus ventajas*
- Cuando terminaré el trabajo, te llamaré*

No obstante, la experiencia me ha mostrado que en lo que se refiere a reservar espacios de tiempo específicos para la corrección de los errores puede funcionar de manera más o menos satisfactoria en los niveles medio y superior. Sin embargo, en los niveles inferiores no suele ser así, con frecuencia se aburren y se desaniman. Para ello, sea cual sea nuestra forma de abordar los errores es fundamental no solo hacerles ver la conveniencia de ello, sino que además se debe introducir en el aula desde un punto de vista humorístico o al menos atractivo.

Una actividad que utilizo como introducción para tratar los errores de tipo fonético es mostrar en el aula videos de personas famosas de su misma lengua materna que están aprendiendo español. Hay muchos ejemplos divertidos que pueden encontrarse por la red y que se pueden analizar entre todos. Incluso se pueden usar muestras de lengua contrarias, es decir, videos de españoles que hablan con un exagerado acento español en su lengua materna, y así hacerles comprender lo conveniente de intentar reproducir lo mejor posible los fonemas del otro idioma. Normalmente es una actividad que tiene buena acogida y que concienza en esos puntos tratados en los videos mucho más que una explicación teórica.

En los errores de tipo morfosintáctico, también tiene cabida el uso de actividades lúdicas o de soporte audiovisual. La actividad *A la abuela Dolores le gustan los errores* es un ejemplo de actividad docente que

mediante un título pegadizo y la creación de un personaje más o menos divertido introduce el componente del error en el aula (Muñoz-Basol, 2015). Cambiando la nomenclatura de la actividad de *La hoja de errores* a *La abuela Dolores* consigue una aceptación sustancial de trabajar los errores en niveles bajos. También el uso de las nuevas tecnologías nos puede ayudar en este aspecto, con diferentes herramientas. El uso de programas como *kahoot.it*, al que se puede jugar de forma individual o grupal, siempre me ha funcionado en clase para este tipo de tareas. A través de sus móviles y de un proyector en la clase se pueden llevar a cabo competiciones en las que los estudiantes tengan que detectar, corregir o reflexionar sobre errores.

En definitiva, sea cual sea el método a llevar a cabo, se trata de usar los errores como parte del aprendizaje para que los estudiantes asuman la importancia de los mismos, los detecten y aprenden la forma correcta y por qué. Todo ello sin que tengan miedo a expresarse en otra lengua, aceptando el error como valioso recurso didáctico.

Conclusiones

Conocer una lengua implica dominar todos los niveles de esta (fonológicos, léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos). Por consiguiente, los errores de un estudiante durante el aprendizaje de un nuevo idioma pueden suceder en cualquiera de estos aspectos. Los profesores de ELE debemos contar con todos los recursos posibles que puedan facilitar el aprendizaje a nuestros estudiantes y el uso de la lengua de la forma más correcta posible.

Como docente de ELE, soy de la opinión de que en la enseñanza de la lengua no se debe emplear más que la lengua meta durante las clases, en este caso el español. Sin embargo, el conocimiento de la lengua materna del estudiante puede proporcionar mucha información sobre los aspectos que pueden suponer una mayor dificultad para él y que son fuente de errores. El inglés y el español son dos lenguas que comparten tanto similitudes como diferencias, y ambas explican algunos de los errores que comete el estudiante por interferencia entre una y otra. Por otra parte, no se trata de que el docente tenga que dominar la lengua materna del estudiante, dado que si se quiere indagar sobre esta

cuestión existen numerosos análisis contrastivos entre las dos lenguas. En este trabajo hemos querido ofrecer los casos más representativos observados durante las clases a través de años de experiencia.

En definitiva, el conocimiento previo de los errores típicos atribuidos a un perfil de estudiantes mediante una comparación de la lengua materna y la lengua meta proporciona al docente una herramienta muy útil a la hora de ayudarlos a enfrentarse a la corrección y asimilación de sus errores.

Referencias bibliográficas

- CESTERO MANCERA, Ana María, Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ, Ana BLANCO CANALES, Laura CAMARGO Fernández y José SIMÓN GRADA (2001): «Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)», *Actas del XII Congreso ASELE*. Valencia [en línea: 10/05/2016 http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0527.pdf]
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2002): «Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación», *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, 13-14/12/2002 [en línea: 10/05/2016 www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf]
- HUALDE, José Ignacio (2013): *Los sonidos del español*, Cambridge, Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2014): *El español: una lengua viva. Informe 2014* [en línea: 17/05/2016 http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/informes/p01.htm]
- MIQUEL, Lourdes (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *RedELE* [en línea 10/05/2016 http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b]
- MUÑOZ-BASOLS, Javier (2005): «Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores: el error como herramienta didáctica en el aula de ELE», *RedELE*, [en línea: 10/05/2016 http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_

ESP_05_35Munoz_basols.pdf?documentId=0901e72b80e4d5bf]

- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003): «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco de análisis de errores», *Lingüística en la Red*, 1, Madrid, Universidad de Alcalá [en línea: 10/5/2016 http://linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf]
- SÁNCHEZ BENEDITO, Francisco (1986): *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española*. Madrid, Alhambra Longman.
- VALENZUELA MANZANARES, Javier (2002): «Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general», *Carabela*, 51, Madrid, SGEL, págs. 27-45.
- VALERO GARCÉS, Carmen (2000): «Inglés y español mano a mano», *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 29, págs. 22-33 [en línea: 10/5/2016 http://www.cuadernos cervantes.com/lc_ingles.html]
- VÁZQUEZ, Graciela E. (1991): *Análisis de Errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt,a.Main, Peter Lang.

EL AULA ACTUAL DE ELE: POTENCIALIDADES Y RETOS

Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra

Presentación

Sin duda la enseñanza de ELE está cambiando de manera rápida y radical con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de manera parecida a lo que ocurre en el resto de ámbitos de la vida. Ya quedan pocos lugares en los que no haya un ordenador y pocas personas que vivan desconectadas de la nube digital. Quedan también pocas aulas, menos profesores y pocos aprendices que no tengan conexión a la red, que carezcan de correo electrónico, que no busquen algún recurso en internet y que no resuelvan sus quehaceres diarios, profesionales o personales, en la red, directamente o con la mediación de otra persona.

A continuación resumiré algunos de los cambios más relevantes que se están produciendo en la enseñanza de ELE, utilizando el aula como marco de referencia y estableciendo una comparación esquemática pero clara entre el aula de clase de antes de la llegada de internet y la actual, con los diferentes recursos incorporados desde la nube digital (TIC) y que están disponibles a pocos clics con un portátil y wifi o con el móvil. Este texto resume en parte otros trabajos (Cassany 2011 y 2014) pero aporta ejemplos y comentarios específicos y más actuales del ámbito de L2 y ELE; la bibliografía también se ha actualizado.

Componentes del aula

Hasta hace muy poco, antes de la llegada de internet, los espacios y las oportunidades de aprendizaje formal de un idioma extranjero y de ELE se limitaban a las clases presenciales en el aula, prescindiendo de la enseñanza a distancia. El aula era un espacio cerrado y gestionado

por el docente, con recursos bastante limitados, sobre todo de tipo impreso (libros de texto, cuadernos de ejercicios, pósteres en las paredes, diccionarios u otros manuales de consulta) o en papel (libretas de apuntes, cartulinas para juegos, *post-it* para anotar y colgar en la pared, etc.), aunque a finales del siglo XX se popularizaron los equipos audiovisuales: primero los reproductores analógicos de audio (casetes, discos) y luego de vídeo. El aprendiz llegaba a clase con su libro de texto y su cuaderno y usaba la anotación gráfica como una estrategia básica de memorización, razonamiento y aprendizaje. Las prácticas extraescolares (o externas al aula) se limitaban a los deberes y a las tareas semanales, como los ejercicios del libro o del cuaderno de tareas, las lecturas graduadas o, ya más adelante, la visualización de alguna película.

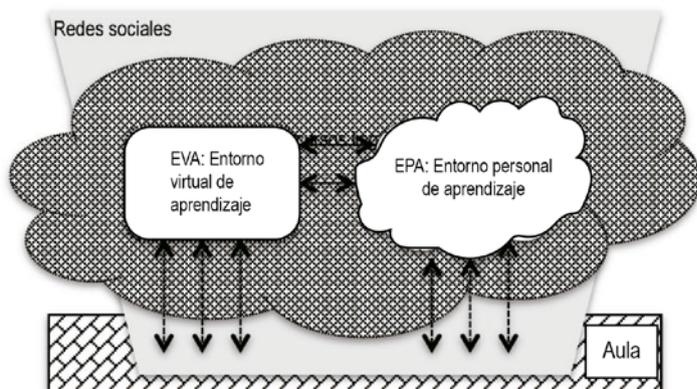
En este contexto, la irrupción de las TIC y de internet provoca cambios dramáticos en este espacio de aprendizaje. Por una parte, los centros educativos y las editoriales preparan plataformas digitales en las que ubican los materiales didácticos en formato digital. Los aprendices navegan por la red a su antojo buscando todo tipo de recursos de su interés, desde productos culturales de la lengua meta hasta interlocutores con los que mantener contacto e incluso desarrollar amistad. Además, se organizan grupos de conversación y de intercambio entre los colegas de cada clase, ciclo y centro, para cooperar en el avance de su aprendizaje. En la red también encontramos a pocos clics buena parte de los recursos que antes solo nos podía ofrecer una buena biblioteca, como enciclopedias, diccionarios de todo tipo, manuales de gramática, álbumes de fotografía, una videoteca inagotable, etc. Todo ello está al alcance de todos los aprendices, en cualquier lugar y momento, de manera gratuita.

Sin duda con estos cambios el aula de antaño queda empequeñecida y muy limitada. Por ello las clases reales han ido incorporando varios elementos supletorios, que intentan conectar el aula tradicional con las TIC y con los recursos que estas facilitan. Este esquema representa los elementos más relevantes del aula presencial conectada a la red:

El aula física se representa como un espacio rectangular, cerrado con paredes rectas, conformado por ladrillos. Encima de este espacio flota en todo momento una nube, que metaforiza internet y el mundo digital. Dentro de esta nube hallamos dos espacios particulares, como

el EVA de cada clase (espacio cerrado) y el EPA personal de cada alumno (también con forma de nubecita para indicar su apertura) y los recursos lingüísticos (diccionarios, verificadores, gramáticas, etc.). Finalmente, las redes sociales se superponen a internet y lo superan, puesto que también pueden usar las líneas telefónicas. Veamos ahora con un poco más de atención cada uno de esos cuatro componentes.

Tabla núm. 1. El aula actual de ELE



EVA: Entornos Virtuales de Aprendizaje

Resulta ya difícil imaginar alguna institución educativa, pública o privada, que no ofrezca hoy a sus aprendices y docentes un entorno virtual de aprendizaje, una especie de «aula digital» que complemente el espacio físico de clase presencial. Dicha plataforma en la nube puede adoptar denominaciones particulares en cada centro: aula / campus / repositorio / ambiente, por un lado, y digital / virtual / en línea, de otro. Los especialistas se refieren a ellos de manera global con la denominación que usamos aquí (EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje; VLE en inglés: Virtual Learning Environment) u otras equivalentes, como Learning Management System (LMS). También es corriente usar los nombres de las diferentes marcas, sean de pago (como Blackboard, Desire2Learn) o libres (como Sakai, Claroline, Edmodo). En España y en buena parte de América Latina sin duda la plataforma más

popular es Moodle, acrónimo de Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ver Moodle.org), si bien a veces los usuarios ignoran esa denominación, porque conocen solo el EVA con la denominación particular de cada centro.

En la práctica, el EVA consiste en un entorno cerrado, en internet, al que acceden solo aprendices, docentes y administradores predeterminados, con sus datos digitales (correo, contraseña, perfil académico). Sirve para gestionar numerosas cuestiones de la enseñanza formal de ELE, tanto administrativas (listas de aprendices, formación de grupos, registro de calificaciones, calendario y agenda de actividades) como didácticas (lecturas, tareas, guías docentes, correcciones, materiales diversos). El prototipo de EVA más corriente suele incorporar correo, foros de discusión, chats públicos y privados, wikis, blogs, talleres, bitácoras o portafolios, diarios, glosarios y otros recursos. El docente gestiona esos recursos de manera parecida a como lo ha venido haciendo en la clase física: puede enviar avisos, colgar materiales, preparar ejercicios (tests, cuestionarios, tareas de producción oral y escrita), vincular recursos externos, formar equipos de trabajo entre los aprendices, corregir sus producciones, realizar tutorías, resolver dudas, etc. El programa informático almacena todos los materiales y registra (tracking) la actividad que realiza cada aprendiz (cuándo entra y sale, qué documentos cuelga y baja, cuántos mensajes y palabras escribe, qué recursos no ha visualizado, etc.). Este sistema —que forma parte de lo que hoy conocemos como «datos masivos» (o big data) ofrece información detallada del comportamiento en línea del aprendiz, que puede complementar los resultados de evaluaciones cualitativas, presenciales o en línea. Finalmente, el EVA distribuye los recursos y las tareas por bloques (temas o semanas) que se pueden ordenar cronológicamente y abrir y cerrar a conveniencia del docente, siguiendo el calendario de un curso, o que pueden permanecer abiertos indefinidamente.

Varios autores (Lankshear y Knobel 2011; Adell y Castañeda 2010; Cobo y Moravec 2011) han criticado con fuerza el EVA porque:

- reproduce los roles tradicionales y jerárquicos de autoridad del docente (con privilegios de acceso y control) y de sumisión del alumno

(sin acceso a los recursos, pendiente solo de «cumplir» las instrucciones de su profesor);

- calca la estructura compartimentada y rígida de la enseñanza presencial, con asignaturas independientes, programas curriculares cerrados, tareas semanales y evaluaciones periódicas;
- no sigue la filosofía conocida de la Web 2.0, en la que todos somos iguales, podemos producir contenido y no solo consumirlo, y, en definitiva,
- porque su inclusión en la clase presencial no supone —afirman— ninguna innovación didáctica sustancial.

De algún modo, el EVA sería un tipo de «adosado» virtual a la clase presencial, que copiaría, ampliaría y seguiría su espíritu y práctica —y esta es la razón por la que hemos representado este componente en el esquema anterior con un rectángulo con líneas discontinuas y puntos interiores, que quiere recordar su carácter formal y cerrado y su parecido con el aula física.

No obstante esas críticas, el EVA facilita muchos aspectos organizativos del día a día de un curso y acaba siendo un complemento beneficioso de las clases, que aprendices y profesores valoran de manera positiva con la experiencia real. Los docentes lo usan para:

- hacer avisos (incidencias, ausencias, suspensiones, cambios de fecha);
- ofrecer y ordenar todos los recursos de un curso (hipervínculos; documentos de texto, audio o vídeo; referencias bibliográficas), que están disponibles 24 horas al día y 7 días a la semana;
- plantear tareas de aprendizaje en diferentes contextos (en línea o fuera de línea; individuales o por grupos, etc.), y
- corregirlas y cualificarlas, usando la función de seguimiento en línea, que ya vimos.

El aprendiz lo usa para:

- acceder a todos los recursos de un curso;
- informarse y hacer seguimiento de las tareas;
- entregarlas a tiempo desde cualquier lugar y en cualquier momento;
- plantear y responder dudas con los compañeros de clase y el docente

- para dialogar y trabajar de manera cooperativa.

En algunos casos, en cursos con niños o jóvenes, el EVA también se usa para mantener el contacto con los progenitores y familiares del aprendiz.

En definitiva, el hecho de que toda o parte de la información de un curso de ELE esté alojada en la nube ofrece numerosas ventajas:

- desvincula el seguimiento del curso de la clase presencial y ayuda al alumnado ausente y al más autónomo, que prefiere trabajar por su cuenta, más allá del horario de clase;
- fortalece los lazos entre los aprendices y desarrolla el sentimiento de «grupo», de pertenencia a un colectivo;
- ofrece una guía o referente común a todos, que es más flexible, dinámico y versátil que un libro de texto, y
- crea nuevos espacios de aprendizaje y colaboración, guiados desde el aula pero más abiertos y vinculados con internet y la comunicación y cultura digital.

Por todo ello, creemos que los EVA son excelentes herramientas complementarias del aula física y que en el futuro todos los cursos de ELE van a tener uno —si es que ya no es así—.

Entonces —y para terminar este apartado— el debate de fondo ya no es si conviene tener o no EVA en la clase de ELE, sino cómo se aprovecha este recurso en el día a día: qué tareas se hacen en la nube en el EVA y qué otras se reservan para la clase física; cómo se ordenan los materiales; cómo se organiza cada tipo de recurso (foro, chat, wiki, etc.), según las potencialidades y aplicaciones que ofrezca cada versión del EVA. En la práctica, los docentes de un mismo centro, con un mismo grupo de alumnos y en una misma clase, puede usar el mismo EVA de manera diferente: algunos lo aprovechan solo como repositorio de fotocopias o materiales, de manera directiva (del profesor al aprendiz); otros aceptan plantear tareas al alumnado y corregirlas en línea (interacción docente-alumno) y solo unos pocos por ahora se atreven a usar el EVA para fomentar la interacción entre aprendices (de igual a igual) y para crear nuevas situaciones de aprendizaje, diferentes de las del aula física, para practicar la lengua meta de manera comunicativa fuera del horario de clase.

EPA: Entorno Personal de Aprendizaje

Este segundo componente del aula actual está representado en el esquema anterior por una nube más clara y pequeña, dentro del nubarrón grande de internet, para indicar que se trata a grandes rasgos de una pequeña selección de los recursos disponibles en la red. En efecto, el EPA se refiere al conjunto de recursos digitales (periódicos, blogs, webs, bases de datos, contactos, programas) que usa un aprendiz en su día a día, para resolver sus necesidades informativas y formativas cotidianas —y también para aprender español. Algunos ejemplos de lo que puede ser un EPA en la práctica son:

- el escritorio de nuestro ordenador, en el que tenemos acceso directo a los programas que usamos más a menudo, a los recursos que consultamos de manera continuada;
- la carpeta de «favoritos» de nuestro navegador, en el que guardamos y ordenamos los hipervínculos que llevan a los recursos que nos interesan, o
- el contenido que hemos guardado en una aplicación de agregación (Delicious, Diigo) y que son también los lugares que hemos visitado y que nos interesan de la red.

Pero conviene tener presente que el EPA no se compone solo de contenido digital, sino que también puede disponer de libros en papel, contactos físicos con personas, conversaciones casuales o asistencia a actos presenciales.

Se trata, entonces, de un término nuevo para denominar algo que siempre ha existido: el conjunto de fuentes de información (personas, acontecimientos, publicaciones analógicas o digitales, programas informáticos) que permiten actualizarnos, formarnos de manera continuada, sin la mediación de un profesional de la educación. Hace 25 años o más, un docente o un médico posiblemente formaban parte de alguna asociación científica de su disciplina y recibían en su despacho sus boletines mensuales o trimestrales de avances y noticias; asistían a algunas de sus actividades (encuentros, seminarios) en las que se intercambiaban experiencias e investigaciones, o incluso a veces podían hacer algún viaje al extranjero para participar en un acontecimiento es-

pecial (congreso internacional, simposio específico); también podían visitar las librerías y bibliotecas más próximas para conocer las novedades editoriales, y también se reunirían de vez en cuando con algunos colegas de su centro o de su localidad para tomar café e intercambiar impresiones y chismes, de manera informal. Ese conjunto vasto y diverso de contactos, publicaciones y actividades periódicas constituía —hace 25 años o más— su fuente de actualización o, en la terminología actual, su Entorno Personal de Aprendizaje.

Sin duda, con la llegada de internet la lista anterior de fuentes parece ridícula. Hoy en día un docente o un médico disponen a pocos clics de decenas de miles de fuentes digitales, creadas por las instituciones públicas, las empresas comerciales, las asociaciones profesionales y los profesionales que comparten su trabajo a título individual, gracias a la filosofía de cooperación de los residentes digitales. Hoy un docente y un médico tienen a su disposición muchos más recursos de los que necesitan e incluso de los que serían capaces de procesar en su tiempo de formación. Ahora padecemos ‘exceso’ de recursos e *infoxicación* (de información + intoxicación) por la sobreabundancia de información y su calidad desigual. Hoy el problema es el contrario: saber elegir las propuestas que tienen utilidad y más calidad entre todas las disponibles. Hoy mantenerse informado y aprender es más fácil en apariencia —porque casi todo está en la red, a pocos clics—, pero más complejo en la práctica —porque hay que separar el grano de la paja, conocer los criterios para hacerlo bien y estar al día de los cambios constantes.

La denominación en español de Entorno Personal de Aprendizaje (o EPA) procede de Adell y Castañeda (2010), que siguen el trabajo de Attwell (2007), entre otros, que se refiere al *Personal Learning Environment* (o PLE). El término se viene usando desde 2004, según Álvarez (sin fecha), que ofrece diversas publicaciones y materiales digitales en su portal. Algunos autores prefieren el término *Personal Learning Network* (Red personal de aprendizaje) u otros equivalentes. También podemos hallar varios trabajos en español que utilizan la sigla en inglés (PLE), sin que haya motivo lingüístico para hacerlo. Más recientemente, exploran a fondo este concepto varios artículos editados por Castañeda, Cosgrave, Marin y Cronin (2016) y Rodríguez Illera y Prendes Espinosa (2014) en sus respectivos boletines.

Sin duda, se trata de un concepto poderoso que se opone al EVA por su misma naturaleza autogenerada y su versatilidad. En líneas generales, siguiendo Cassany (2011) el EPA:

- se centra en cada usuario y, de hecho, surge de manera natural y espontánea según los intereses del sujeto; al contrario, el EVA lo imponen las autoridades académicas, de arriba abajo, es uniforme (igual para todos los aprendices) y restrictivo;
- es dinámico y flexible, a diferencia de la plataforma de aprendizaje, que es estática y cerrada;
- borra la frontera entre el aula y la nube o entre el aprendizaje formal y el informal; cualquiera puede elaborar su EPA si hay ganas de aprender; en cambio, el EVA suele incluir solo actividades formales, que se evalúan según criterios preestablecidos;
- se vincula con la autonomía del aprendiz, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, a diferencia de los EVA que están más encorsetados.

Si pensamos ahora en los aprendices de ELE, no cabe duda de que el componente del EPA tiene un potencial relevante para incrementar el aprendizaje de la lengua, sobre todo a través de internet. En esta época de aprendices conectados a la red, de incremento y dispersión por todo el mundo de los contactos personales en redes sociales, de productos culturales globalizados y de recursos lingüísticos gratuitos, sin duda los alumnos aprenden por su cuenta fuera de la red, de manera informal, mientras se divierten escuchando música, viendo vídeos o chateando con amigos y con internautas que comparten sus mismos intereses. Es lo que conocemos como aprendizaje *informal* (y con otras denominaciones, como *ubicuo*, *continuado* o *invisible*).

En este contexto, parece sensato y estratégico plantearse cómo podemos contribuir desde el aula física, desde el tiempo de clase, a que los aprendices construyan y desarrollen su propio EPA, para aprender mejor por su cuenta fuera de las paredes del aula, cuando acabe el curso —o incluso mientras dure, paralelamente—, a lo largo de la vida. El poco tiempo de clase, en comparación con las horas libres que pueden dedicarse a navegar por la red, puede resultar más valioso si enseñamos al aprendiz a descubrir buenos recursos de español, si le orientamos

en las redes sociales, los repositorios, los medios de comunicación o los canales de vídeos y audios de sus temas favoritos en español, en los que puedan entrar en contacto con la lengua meta y con sus hablantes. Cabe recordar que el aprendiz de ELE tiene escaso conocimiento de la cultura española y de los recursos digitales hispanos, además de tener una competencia limitada en el idioma. Por ello, que tenga habilidades informáticas (uso de navegadores, conocimiento de programas en otros idiomas, motores de búsqueda, bases de datos) o experiencia con otros idiomas (lengua materna, inglés), no necesariamente garantiza que pueda ser autónomo para encontrar y usar apropiadamente los recursos disponibles en español y que están etiquetados en este idioma.

Acabo con un ejemplo ilustrativo. Shafirova y Cassany (en prensa) exploran cómo aprenden ruso en línea por su cuenta cinco jóvenes españoles, a partir de entrevistas etnográficas en profundidad y del seguimiento de su actividad en línea. La pregunta inicial de investigación plantea qué actividades, recursos y contactos desarrollan estos sujetos para mejorar su competencia en un idioma tipológicamente lejano, que usa otro alfabeto y recursos (motor de búsqueda, redes sociales, repositorios) diferentes a los occidentales y que está poco presente en el día a día en España e incluso en la red. Los resultados muestran, en primer lugar, que los aprendices se apropian de prácticas culturales diversas, adaptadas a sus intereses personales y a su disponibilidad, como escuchar música, contactar con amigos virtuales, ver dibujos animados o buscar recetas culinarias. Incluso los tres sujetos que afirmaron ver dibujos animados para aprender ruso, hacían prácticas bastante distintas, con relación al tipo de producto cultural y a la manera de verlo. Así, dos informantes veían *Masha y el oso* (dibujos actuales y populares, que retratan contenidos culturales y prácticas de la cultura rusa), aparentemente dirigidos a público infantil, y otro *Los Simpson* y *Adventure Time*, que tiene otro destinatario. Además, cada persona podía usar versiones lingüísticas diferentes del mismo dibujo animado, según su disponibilidad en la red: podía usar varias versiones de audio (original ruso o inglés o doblaje a otra lengua) y de subtitulación (en ruso o en otros idiomas), por separado o de manera combinada. En segundo lugar, los resultados también sugieren que los alumnos que aprenden más son los que consiguen integrar esas prácticas en su for-

ma de ocio personal, de manera continuada y apasionada, adoptando en parte el rol de *fan* (fanático) o de seguidor de un determinado producto cultural, o sea, que conseguían implicarse de manera más emocional y personal con la práctica en cuestión.

Cambiando de idioma y de perspectiva, podemos imaginar fácilmente a nuestros alumnos de ELE y preguntarnos cómo podemos ayudarles a desarrollar caminos parecidos a los de estos jóvenes españoles que aprenden ruso. Algunas preguntas relevantes son precisamente qué productos culturales audiovisuales hispanos les pueden interesar, qué redes sociales pueden ser atractivas para ellos, qué grupos y géneros musicales les pueden gustar, o qué videojuegos o dibujos animales les pueden motivar hasta convertirse en un medio eficaz para aprender la lengua.

Recursos lingüísticos

El tercer componente del esquema anterior se refiere al conjunto de recursos lingüísticos gratuitos de ELE que almacena la nube y que el aprendiz puede consultar con unos pocos clics desde su tableta, portátil o móvil, en cualquier momento y situación, para resolver *in situ* alguna duda de comprensión o expresión. Con Internet algunos materiales de consulta tradicionales, como el diccionario, los libros de verbos conjugados o la enciclopedia, han adoptado un formato digital, pero también se han creado recursos nuevos, como el verificador ortográfico, el traductor automático, el corpus de textos o el oralizador o transcriptor entre habla y escritura, que ofrecen nuevas prestaciones al aprendiz y al docente y que abren nuevos horizontes en la enseñanza de lenguas.

Los ejemplos pueden ser muy variados: un turista que traduce «Dos cervezas frías» del holandés al español y que hace clic en la opción «oralizar» de un traductor, acercando su móvil al oído de un camarero en una terraza en Granada; un alumno que estudia Geografía en español en el instituto y que no entiende un término en un enunciado de una tarea, por lo que lo copia y lo pega en un diccionario bilingüe; un aprendiz que busca en un corpus de textos en español cuál es el adjetivo más habitual para jamón (¿curado, serrano, de jabugo, salado?); un

aprendiz que busca en YouTube un tutorial sobre el uso de los tiempos verbales en español, etc.

Este cuadro, procedente de Cassany (en prensa¹) ordena los recursos disponibles según criterios de la lingüística computacional.

Tabla núm. 2: Recursos lingüísticos digitales

	Habla	Escritura	Multimodalidad
Tecnologías	Reconocimiento de voz (palabras y habla), identificación o verificación del hablante, síntesis de palabras y habla, oralización o conversión de escritura en habla, sistemas de diálogo e interpretación de habla.	Reconocimiento óptico de caracteres impresos y manuscritos, verificación ortográfica y gramatical, corrección de estilo; traducción asistida y automática, gestores de terminología, memorias de traducción, correctores y evaluadores de escritos, productos de textos (resúmenes); dictado o conversión del habla a escritura; transliteración entre sistemas de escritura.	Lectores y oralizadores de imágenes; apps de acceso a aparatos (discapacitados).
Recursos	Corpus de habla: conversaciones y monólogos; muestras de variación dialectal y contextual, de nativos y hablantes de L2, de niños y adultos; muestras de adquisición, interlenguaje e interacción entre idiomas; corpus de prosodia y comunicación no verbal, etc.	Bancos de datos de vocablos, textos e información lingüística: diccionarios monolingües, plurilingües, de definiciones, sinónimos, etc.; terminología y vocabularios especializados; corpus de escritos; gramáticas (conjugadores verbales, reglas morfológicas, sintácticas o semánticas); portfolios de aprendizaje.	Bancos de imágenes con metadatos, vídeos y mundos virtuales vinculados con términos y contextos verbales; portfolios.

En lingüística computacional se distinguen los *recursos* (bases de datos) de las *tecnologías* (programas informáticos) y ambos distinguen el procesamiento de la *señal sonora* (habla), *gráfica* (escritura) o *multimodal* (acústica, visual, recreación virtual, etc.). Pero para finalidades más aplicadas no es tan fácil distinguir unos de otros, puesto que las tecnologías trabajan con recursos y las señales se combinan. En la práctica, nos referimos a *diccionarios* generales de lengua monolingües o plurilingües (DRAE, DIRAE, Wordreference), traductores automá-

ticos o asistidos (Google, Instituto Cervantes, El País, Apertium), verificadores ortográficos (incorporados a Word u OpenOffice), conjugadores verbales (Onoma, Reverso), corpóra de texto (CREA), bancos terminológicos (TermCat, IATE), etc. La selección incluye recursos institucionales o de autoridad (DRAE) y otros más populares (Wordreference, Google Search).

Algunos trabajos teóricos de lingüistas (Sinclair ed. 2004, Aijmer ed. 2009) sugieren que estos recursos —y especialmente los corpus de textos— podrían usarlos los aprendices para resolver de manera autónoma sus dudas léxicas y gramaticales en L2, como en los ejemplos anteriores. Es el enfoque denominado *data-driven learning* (o «aprendizaje guiado por datos»), que los «datos masivos» (*big data*) podrían usarse de manera eficaz con interfaces accesibles a los usuarios. En concreto, estos autores sostienen que estos recursos permiten al aprendiz:

- trabajar de manera autónoma, sin depender del docente ni de un libro de texto;
- usar muestras auténticas y frecuentes de lengua (dada la gran cantidad de datos), y
- desarrollar su capacidad de análisis y su creatividad.

Aunque tampoco se esconden los inconvenientes que presenta la propuesta:

- no todos los idiomas disponen de los recursos mencionados, de modo que solo los idiomas más poderosos (con más hablantes, inversión, tecnología) pueden beneficiarse de este enfoque;
- el alumno-usuario requiere cierta formación lingüística (conceptos gramaticales y lingüísticos, conocimientos mínimos del idioma), familiarización con el recurso (ubicación, prestaciones, interfaces) y capacidades informáticas (navegación, búsqueda), y
- no parece adecuada para niños, principiantes de un idioma y personas con escasa alfabetización (puesto que la interfaz es por ahora escrita).

Aunque estas reflexiones se centran sobre todo en el uso de los corpóra de textos —y surgieron con el nacimiento de la lingüística del corpus—, creo que buena parte de sus ideas son aplicables al resto de

recursos y a su aprovechamiento de manera masiva entre la población, con todo tipo de aprendices.

Al respecto, en otro lugar (Cassany (en prensa¹) he presentado los resultados de una investigación realizada con 59 jóvenes españoles plurilingües (catalán, español, inglés y/o alguna otra lengua personal [árabe, alemán, gallego, francés]) a partir de entrevistas en profundidad. Los datos sugieren que estos jóvenes prefieren los formatos digitales (en red) al papel, los recursos plurilingües (Wordreference, Traductor de Google) a los monolingües (DRAE) y los plurifuncionales (traductor) a los más específicos (diccionario). Los comportamientos de los jóvenes también muestran una brecha importante entre que saben aprovechar esos recursos de manera sofisticada, con estrategias ingeniosas, y los que apenas recuerdan el nombre del recurso y lo usan de manera simple o torpe.

Por ejemplo, algunos jóvenes plurilingües reconocieron que usaban motores de traducción diferentes según la combinación de lenguas con que estuvieran trabajando, porque sabían las prestaciones que ofrecía cada motor; o que usaban estrategias de revisión tan particulares como la *retrotraducción* (traducir en un sentido, del inglés al español, y luego a la inversa, para comprobar si la versión de salida es correcta), el uso de un tercer idioma para verificar una traducción, o la comparación entre traductores diferentes, para contrastar la calidad óptima de una versión. Finalmente, los jóvenes también mostraron actitudes muy diversas ante el aprovechamiento del traductor automático: unos lo usaban de manera corriente, con buenos resultados, mientras que otros lo consideraban «malo» e incluso perjudicial. Por ejemplo, en algunas personas prevalecía la idea que usar el diccionario es una práctica positiva para aprender, pero usar el traductor automático es lo contrario, lo cual carece de base científica —puesto que todo depende de cómo se use en cada caso el diccionario o el traductor.

Redes sociales

Este cuarto componente del aula actual se representa en el esquema anterior con una pirámide invertida que conecta por su extremo más estrecho con los aprendices y, por su lado más ancho, con el docente

del aula, y que se abre a la nube y al exterior. Por *redes sociales* me refiero aquí a las aplicaciones más corrientes que vinculan a las personas entre sí en internet, sea o no a través de alguna actividad profesional, académica u ociosa, sin distinguir marcas, ámbitos o tipos, como Facebook, Tuenti, LinkedIn, YouTube, Instagram, Tumblr o WhatsApp, por poner ejemplos diversos. (Para una aproximación exhaustiva sobre los tipos de redes sociales y sus usos educativos, ver Castañeda ed. 2010; en Cassany en prensa² se estudia y ejemplifica su aprovechamiento en la educación superior para la enseñanza de lenguas.)

En estos momentos, una gran mayoría de aprendices de ELE disponen de perfil personal en una o varias redes sociales y rápidamente inician los contactos con el resto de compañeros de clase, a medida que avanza un curso —aunque no se conocieran previamente. En poco tiempo, los alumnos de un curso pueden abrir un grupo de conversación en WhatsApp, un grupo privado en Facebook o un foro o un chat en alguna red social equivalente del país en que se hallen. Según varias investigaciones en curso (IES 2.0_1x1 2014), los alumnos de un mismo grupo pueden mantener abiertos varios grupos de conversación: con todos los alumnos (de tipo más académico), con los amigos más cercanos (de carácter más personal), con 2 o 3 compañeros para realizar un trabajo cooperativo de clase, etc. También es posible que el docente decida participar activamente en el mismo grupo, como un participante más o con el rol de dinamizador educativo, o que se mantenga al margen.

Aclaremos también que alguno de los recursos del EVA puede actuar como red social de los alumnos. Moodle o Blackboard ofrece chats, foros, correo electrónico y medios para intercambiarse documentos entre sus usuarios. La única razón para recurrir a las redes sociales informales, no gestionadas por la institución o el docente, es que son las más populares entre los aprendices. Estos confiesan que leen mucho antes y con más interés un mensaje enviado a WhatsApp o a Facebook que a un foro del EVA de la asignatura. De hecho, suelen conectarse al EVA solo cuando están en clase o deben hacer algo para la clase, mientras que en su vida corriente, noche y día, están siempre atentos a WhatsApp o Facebook. Y conviene también no olvidar que las modas afectan también de manera notable esas prácticas: en Espa-

ña muchos adolescentes se iniciaron con Messenger de Hotmail hace ya unos cuantos años, y luego abrieron perfil en Tuenti —que es una red hoy abandonada—, pero luego saltaron a Facebook y ahora están en Snapchat o en WhatsApp, ya pensando quizás en mudarse a Telegram u otro recurso.

En mi experiencia, esas redes sociales espontáneas tienen algunas ventajas no desdeñables:

- los alumnos las usan como apoyo para seguir la dinámica del aula, cumplir con los deberes o las tareas extraescolares, intercambiarse documentos y recursos cuando no se tienen y plantear y resolver dudas;
- crean lazos de compañerismo que van más allá del aula, cuando un alumno está ausente, ocurre alguna incidencia o no hay clase presencial (fines de semana, vacaciones);
- permiten avisar e informar a toda la clase con gran rapidez y efectividad, y
- permiten que los alumnos más tímidos en la clase presencial tengan más oportunidades para interactuar con sus compañeros.

Como mencioné, la participación del docente puede ser diversa. Los alumnos abren, cierran y gestionan los grupos por su cuenta en las redes en las que ya están presentes, al margen del docente, por lo que cabe considerarlas personales o privadas, informales y, por tanto, no escolares o académicas. Pero también es posible que el docente proponga abrir un grupo en Facebook o en algún otro lugar y mantener allí una interacción más abierta e informal (con todos los alumnos o con el subgrupo más dispuesto), más allá del horario de clase. Las dos opciones son viables e incluso compatibles: en nuestras investigaciones varios jóvenes han explicado que tenían habitualmente dos grupos de conversación para una misma actividad extraescolar (música, deporte, inglés), una con compañeros y entrenadores y otra sin estos últimos, de manera que en cada grupo se habla de temas y de maneras diferentes.

Este último punto trae a colación la cuestión de la privacidad. Algunas redes son públicas (Twitter), pueden vincularse con el ámbito laboral (LinkedIn), con una práctica (publicar vídeos en YouTube o

fotos en Pinterest) o con una disciplina (educ@contic), y otras son más personales (Tuenti, Facebook) aunque también se pueden usar con finalidades más formales (como un grupo o una web en Facebook). Por ello, conviene prestar atención a la naturaleza de cada red social y al tipo de actividad que se plantea, para no transgredir el límite fino y a menudo invisible entre lo público y lo privado. Así, al crear un «grupo» en Facebook entre los alumnos de un curso, basta con que el administrador (docente) sea amigo de otra persona (otro docente que participe en el grupo), lo cual permite que los alumnos y el docente no sean «amigos» y que la privacidad de cada uno quede intacta. Son también relevantes las opciones de privacidad en la formación de grupos: podemos crear un grupo «cerrado» a la mirada externa o «abierto», de modo que cualquiera lo puede ver. En cambio, un grupo de conversación en WhatsApp exige conocer el número del móvil personal del sujeto, lo cual supone entrar dentro de la esfera privada de los alumnos. Y aquí las actitudes son muy variadas y personales: desde docentes que se pueden negar a traspasar esa frontera, hasta docentes que lo hacen y no le dan importancia.

Más allá de la gestión del día a día (avisos de incidencias, tareas nuevas, novedades), las redes de alumnos de una clase de ELE pueden tener muchas utilidades. Veamos aquí algunas de esas buenas prácticas:

- compartir recursos para aprender español, que no tienen cabida en los formatos tradicionales (*memes*, vídeos, canciones en YouTube, noticias de actualidad, webs sobre temas culturales); se puede proponer que cada aprendiz recomiende (o haga «curación») de algún recurso;
- disponer de un repositorio completo y ordenador de las publicaciones del alumnado, que se pueden compartir y comentar en grupo;
- mantener el contacto en vacaciones o en momentos de receso, con alumnos ausentes o con los menos habladores.

Por ejemplo, en su grupo de trabajo en Facebook, denominado *Vacaciones infernales*, los docentes de ELE Juan García-Romeu y Javier González Lozano animan a sus alumnos checos a explicar experiencias reales o imaginadas de vacaciones que fracasan o sufren cambios e incidencias relevantes. Esos mismos docentes crearon en Facebook

el perfil *AprenderEscribiendo*, con recursos y tareas de escritura para sus alumnos. Este recurso ordena varios recursos digitales de español, como diccionarios, foros de dudas, aplicaciones para conjugar verbos, etc. Se trata de dos buenos ejemplos de aprovechamiento del material digital para crear redes con los aprendices y abrir espacios de colaboración a medio camino entre el EPA y el EVA, puesto que están animados por el docente, pero conectan con el aprendiz en entornos informales.

EPÍLOGO

Acabo con algunas reflexiones entorno a esta nueva aula de enseñanza de ELE, a modo de conclusión, con cierto tono provocativo:

- El aula actual de ELE se parece muy poco a la que tuvimos hace solo algunas décadas. Quizás algunos docentes y aprendices todavía están acostumbrados al aula de antaño, pero la emigración resulta irreversible.
- Sin duda una parte importante de la interacción entre aprendices y con el docente alrededor de la enseñanza de ELE ocurre en la nube, en diferentes espacios como el EVA, el EPA y las redes sociales. En este contexto, la duda más relevante consiste en saber qué tipo de tareas, actividades e interacciones es más provecho desarrollar con cada componente. Algunas preguntas en este sentido son: ¿qué es conveniente hacer en clase, si el alumno dispone de todo el material en la nube?, ¿qué tipo de preguntas deben plantearse y responderse por el correo electrónico?, ¿cuál es mejor medio (correo digital, notas manuscritas, correcciones con ‘Guardar cambios’, comentario oral en clase) para corregir una redacción escrita?, y tantas otras.
- La profusión de materiales de todo tipo en la red puede provocar en algunos docentes la sensación de intrusismo o de sustitución, o sea, de que el docente resulta menos útil en el contexto actual porque el aprendiz tiene más posibilidades de aprender por su cuenta, sin nuestra ayuda. Sin negar que ahora es mucho más fácil aprender fuera del aula, también debemos reconocer que muchos aprendices requieren atención más personalizada, en forma de indicaciones sobre cuáles son los recursos de calidad, cómo se usan en cada contexto, cómo se pueden aprovechar para aprender, etc. En este sentido, el rol del docente está cambiando de manera radical y silenciosa: cada día es

menos modelo lingüístico y menos facilitador de materiales, y es más asesor, orientador, «curador» de recursos.

- En este contexto el trabajo del docente de ELE es mucho más complicado, diverso, tecnológico, dinámico. Quizás antes bastaba con preparar unas buenas clases, con tareas de repetición fonética, de prácticas por parejas y con actividades comunicativas finales. En cambio, hoy —además de preparar la clase presencial— hay que abrir las aulas virtuales del EVA, colgar los materiales, atender los correos de los alumnos, seguir cada grupo en Facebook o WhatsApp, aclarar las dudas tecnológicas del alumno más analógico, etc. Es más trabajo, más diverso y a lo largo de 24 horas.

Y acabo con una anécdota reciente que me parece significativa. Un estudiante mío de doctorado, con la tesis leída y con excelente valoración, me pidió hace poco que le firmara y enviara un certificado sellado por mi universidad conforme su doctorado era «presencial». Estaba tramitando su admisión como docente en una universidad hispanoamericana y, puesto que su título oficial de doctor no informaba sobre el carácter presencial o a distancia del estudio, pedían aclaraciones. Por supuesto, dicha petición tiene sentido solo si la valoración de hacer un doctorado en línea o en modo presencial es radicalmente diferente. Por ello, quizás el aula actual carga con muchos componentes digitales y hoy la docencia es más compleja, pero el contacto cara a cara, en distancias cortas y en vivo sigue siendo el espacio más precioso y el más valorado socialmente.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, David (sin fecha): Los PLE son para el verano. Portal personal e-aprendizaje. <consulta: julio de 2013>
- AIJMER, Karin (Ed.) (2009): *Corpora and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- ATTWELL, Graham (2007): «The Personal Learning Environments —the future of eLearning?», *eLearning Papers*, 2/1.
- ADELL, Jordi y Linda CASTAÑEDA (2010): «Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje», en ROIG VILA, Rosabel y FIORUCCI, Massimi-

- liano (eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. Alcoi: Marfil – Roma: TRE Univesita degli Studi.
- BUYSE, Kris (2014): «Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados», *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), 101-115.
- CASSANY, Daniel (2014): «Enseñar a leer y escribir en la época de internet», en FIAPE V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Biblioteca Virtual RedELE: ISSN: 1697-9346; NIPO: 030-15-030-0. http://www.mecd.gov.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/Numeros_especiales/V-CONGRESO-FIAPE.html
- CASSANY, Daniel (2011): *En_línia: llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona, Graó. Versión castellana: *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama, 2012.
- CASSANY, Daniel (en prensa1): «Recursos lingüísticos en línea: contextos, prácticas y retos», *Revista signos*, 49, suppl. 1. 2016.
- CASSANY, Daniel (en prensa2): «Redes sociales para leer y escribir», en Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López y Montserrat Castelló, *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basades en la investigación*. México, Fundación SM. 2016.
- CASTAÑEDA, Linda, Mike COSGRAVE, Victoria MARIN y Catherine CRONIN (2016): «Personal Learning Environments: PLE Conference 2015. Special Issue Gest Editor», *Digital Education Review*, 29, junio.
- CASTAÑEDA, Linda (Ed.) (2010): *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla, Editorial MAD.
- COBO, Cristóbal y John W. MORAVEC (2011): *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, UB.
- IES 2.0_1x1 (2014) Proyecto IES 2.0. <https://sites.google.com/site/ies201x1/home> <3-11-14>
- LANKSHEAR, Colin y Michele KNOBEL (2011): *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead, Berkshire, Open University Press, 3a edición.

- Moodle. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos), <http://moodle.org/> <24-10-14>
- RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis y María Paz PRENDES ESPINOSA (2014): «Presentación del monográfico ‘Nuevos escenarios de aprendizaje’», Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 47, abril.
- SHAFIROVA, Ludmila y Daniel CASSANY (en prensa): «Aprender ruso en línea: la perspectiva de los estudiantes», Trabajo de fin de Máster en Estudios del Discurso. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- SINCLAIR, John McHardy (Ed.) (2004): How to use corpora in language teaching. Amsterdam, John Benjamins.

CONTAR CANTANDO, CANTAR CONTANDO. MÚSICA Y LENGUA EN EL AULA ELE

Isabel Daza González

Carmen de las Cuevas

RESUMEN

¿Qué es la música? ¿Qué la lengua?

Estas preguntas a priori sencillas esconden un complejo entramado de respuestas en el que nuestro trabajo pretende desenvolverse para plantear otra serie de cuestiones básicas; a saber, ¿cómo se relacionan música y lengua? ¿En qué sentido forman parte de una cultura dada? o ¿por qué y cómo explotar la potencia reveladora de la música como herramienta en la enseñanza de una segunda lengua?

En busca de soluciones a estas y otras preguntas y, sobre todo, con el ánimo de abrir nuevos interrogantes que nos inviten a seguir pensando, comenzaremos con una serie de reflexiones teórico prácticas. Fijado el mapa conceptual, continuaremos proponiendo la creación de unidades didácticas a partir de tres «artefactos» fundamentales en lo que podríamos llamar *cultura popular musical*; la importancia de las nanas como canción popular en Federico García Lorca, «*Cuidad sin sueño*» del disco *Omega* (Enrique Morente y Lagartija Nick) y «*Oración*» de *Tendrá que haber un camino* (Soleá Morente).

Palabras clave: música; lengua; canción popular.

SUMMARY

These questions look simple but hide complex network of answers, that our workshops aims to untangle, in order to bring up some other basic questions. For example: how are music and language related? In what sense are they part of an specific culture? And how and why to use them in a foreign language classroom?

In search of solutions to these and other issues and, especially, looking forward to finding new questions to keep thinking about, we will start with a theoretical background.

We will continue proposing the creation of teaching materials based on three essential 'artefacts' in the so called 'musical popular culture'.

Key words: music; language; popular songs.

COMENCEMOS POR LANZAR DOS PREGUNTAS AL AIRE;
¿Qué es la música? ¿Qué la lengua?

Estas preguntas, a priori sencillas, esconden un complejo entramado de respuestas que, a su vez, se despliegan en otras cuestiones fundamentales, a saber; ¿cómo se relacionan música y lengua? ¿Qué de universal y qué de particular se desprende de ambas producciones? ¿En qué sentido forman parte de una cultura dada? o ¿por qué y cómo explotar la potencia reveladora de la música como herramienta en la enseñanza de una segunda lengua?

Como «trabajadora de la lengua», aunque también de la cultura en un sentido amplio, he querido comenzar estas reflexiones planteando estos mismos enigmas a ciertos «trabajadores de la música», todos ellos creadores contemporáneos y piezas claves de nuestra cultura popular musical. Todos ellos, implicados, de un modo u otro, en las composiciones que tomamos, no sólo como ejemplo de nuestras consideraciones, sino, más allá, traídas aquí como *artefactos culturales* a partir de los cuales rastrear ciertas cuestiones básicas determinantes en las producciones artísticas modernas y contemporáneas¹.

1 De ahí, que propongamos como actividad de cierre la elaboración de tres unidades didácticas a partir de la escucha de tres canciones con las que, además de trabajar los aspectos léxico-semánticos y gramaticales pertinentes según el caso, llevaremos a nuestros estudiantes de la importancia radical de las *nanas* como composición popular e infantil en la obra de Federico García Lorca, a la voz vanguardista que produce la escritura de *Poeta en Nueva York*, pasando por punto de ruptura con todo y con todos que supuso la publicación del disco *Omega* (El Europeo, 1996) y su aportación fundamental al campo de la música como al de las letras. Abierta la reflexión sobre la productiva relación entre literatura y flamenco, *Tendrá que haber un camino* (El Volcán música y Octubre, 2015) mostrará el recorrido de ciertas cuestiones palpitantes aún, por tanto determinantes, en el entramado cultural del que se desprende la lengua que nos produce y que nuestros estudiantes se plantean como meta.

La escena musical toma la palabra:

[PARA TI, ¿QUÉ ES LA MÚSICA Y QUÉ ES LA LENGUA?]

J. J., Machuca (Voces y teclados en *Lori Meyers, Eskorzo y Antonio Arias-Multiverso*)

La música, a parte de mi forma de vida, es el lenguaje más universal que ha creado el ser humano. Personas de distinto sexo, edad o nacionalidad pueden entenderla y pueden usarla.

La lengua, un sistema creado para comunicarnos de forma escrita u oral. Cada zona tiene su lengua, su propio código de comunicación.

Miguel Martín (guitarra y voces en *Lori Meyers y Antonio Arias-Multiverso*)

La música es básica, un trozo de nosotros, muestra el estado de ánimo, es capaz de ponernos la carne de gallina sin tener frío y de unirnos con el resto de la gente.

La palabra en la música, es decir, la letra, es una de las formas de comunicación más potentes. No seríamos capaces de hacerlo de otra manera.

Manu Ferrón (composición, guitarra y voz en *Grupo de Expertos Sol y Nieve y en solitario*)

La palabra, tanto en su manifestación oral como, particularmente, en la escrita, es la mejor forma de articular el pensamiento humano, de concretar las ideas. Me parece imprescindible, como la respiración. Un medio fascinante, un instrumento potentísimo y la mejor representación posible del conjunto de pensamientos que justifican nuestra existencia. La música es el ritmo y la melodía con las que nos conducimos en nuestra vida. Una fuente de estímulos.

No concibo una vida sin música como no la concibo sin palabras.

Eric Jiménez (batería en *Los Planetas y Lagartija Nick*)

Música es un lenguaje, la letra es otro. El lenguaje de la música permite más sentidos emocionales. Música y letra forman un maridaje perfecto para que afloren los sentimientos más insospechados.

Ani Zinc (composición y voz en *Diseño Corbusier*)

Cuando compones, cuando eres creador, comunicas sentimientos, tu estado de ánimo. Estás más abierto a sentir que a entender. Aunque música y lengua nazcan de una misma necesidad, la comunicación, la música es más propensa a romper las normas, como si escribiéramos sin reglas gramaticales, sin reflexionar, dejando la imaginación libre, la emoción. La lengua introduciría el entendimiento, la razón, los porqués.

Soleá Morente

El arte en general nos ayuda a entender qué hacemos aquí en la tierra, de dónde venimos, qué somos. Lo que da un sentido a la vida. La música nos ayuda a entendernos con nosotros mismos, la literatura igual. Son el medio a través del cual el ser humano puede contar lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que siente, lo que le ocurre. Una manera también de no sentirse solo, de saber que hay alguien en el mundo con quien puedes sentirte identificado. No estás solo ni estás loco. La música y el arte son la vía a través de la cual podemos dialogar con nosotros mismos y con lo que nos rodea.

Juan Codorniú (guitarra en *Lagartija Nick, Matilda*)

Para mí, la música y la lengua son expresiones de la complejidad del ser humano. La música como relaciones matemáticas con emergencia, experiencias sensibles y emociones. La lengua, como trama comunicativa en la que se basa el éxito adaptativo de la existencia humana.

Daniel Guirado (batería en *Pájaro Jack*)

La música es la manera en la que tendríamos que encarar un primer contacto extraterrestre. Es una forma de comunicación común a todas las conciencias porque es muy primitiva. Aparece ya cuando los primeros fenómenos mentales se dan en la corteza de nuestro cerebro reptil profundo; miedos, sentimientos, instintos...Es el mínimo común múltiplo de todas las conciencias. Así que, salvando el escalón de tra-

ducir nuestra música a las frecuencias audibles por el oído hipotético de un hipotético extraterrestre, seríamos capaces de mostrarle nuestras intenciones bélicas, amorosas o festivas a través de una melodía y, por primitiva que fuese la conciencia de ese ser, sería capaz de entenderlo. El lenguaje verbal, cuando nuestro cerebro se desarrolla más, llegamos al nivel consciente. El consciente colectivo, la menara de expresar información, no son ya los fenómenos primitivos sino información; pensamientos originales, resolución de problemas.

Me parece curioso que los humanos hayamos creado una vía de comunicación entre la música, como lenguaje de nuestro cerebro reptil primitivo, y la lengua verbal, que está en la corteza y es tan analítico e informativo; la poesía, esa forma de lenguaje ambipolar que se da la mano con las dos partes del cerebro.

Así, la música es el lenguaje universal, pero universal de todo el universo, por eso quiero hablar de extraterrestres, y la lengua es el lenguaje más matemático. De ahí, que lo importante para mi no sea tanto la música como la letra, la única manera de resolver la comunicación entre nuestros dos cerebros enfrentados.

José Ángel Arias

La música es la vibración que se produce cuando se enfrentan y chocan el ruido y el silencio. La música surge entre las grietas de ese encuentro sin fin. Ruido y silencio son armas preñadas de su contrario. La música es cualquier posible forma que adopten esas armas.

Hubo un tiempo en que la palabra habitó en las entrañas de la respiración, del ritmo, de la intensidad, del susurro, de la tensión, de la aceleración, de las pausas, del grito. Hubo un tiempo en que la palabra fue palabra fuente, palabra armada, ahora es palabra desarmada, palabra yerma. La palabra es un inmenso solar pidiendo a gritos obreros de la construcción.

Antonio Arias (composición, voz, guitarra y bajo en *Lagartija Nick, Multiverso*)

La música es la biosfera de la lengua. Es donde vive la lengua. No olvidemos que el sonido viaja a 343 metros por segundo y que sólo se desarrolla en la atmósfera por tanto, es la vida de la materia que es la literatura.

Así, la música es la atmósfera, la lengua la materia. La palabra, siempre en busca del sentido, es hoy, nos dice Ángel Arias, «un inmenso solar pidiendo a gritos obreros de la construcción».

Obreros de la construcción, he ahí nosotros. Trabajadores en dos sentidos, de un lado embajadores de la lengua y todo lo que ella comporta. De otro, para mí el más importante, en tanto que *enseñantes*, profesores en un sentido amplio y profundo, machadiano, por así decir. Responsables, en última instancia, de volver a habitar ese solar vacío.

Pero ¿cómo enfrentarnos a una obra de tan gran magnitud? Y, sobre todo, ¿cómo hacer asequibles los materiales que la componen [la lengua, la palabra en un sentido amplio] a esos «peones en aprobación» que, venidos de una lengua *otra*, aspiran a adquirir las competencias pertinentes para ser considerados parte de una segunda lengua, la lengua meta?

Si escuchamos con atención las respuestas que acabamos de ofrecer, parece que hay un claro consenso en la definición kantiana² de la música como un *lenguaje de las emociones*, que comunica más de lo que la palabra puede comunicar en sí misma, que incluso va más allá del silencio (o está preñada de él). *Un gran lenguaje*, que es a su vez *fuerza de estímulos*, es decir, no sólo transmisor sino también creador de emociones, y que, por tanto, es universal (*universal de todo el universo*, se nos decía) pues no se atine a las fronteras que demarcan las lenguas y nos interpela a todos en tanto que seres vivos, es decir, seres capaces de experimentar pasiones y emociones, de deleitarnos placenteramente o precipitarnos sin rumbo por la pendiente del goce.

«No se comenzó por razonar, sino por sentir», nos dice Rousseau en su *Ensayo sobre el origen de las lenguas* y añade, «se pretende que los hombres inventaron la palabra para expresar sus necesidades, esta opinión me parece insostenible» pues, para el filósofo, las primeras lenguas no pudieron ser *lenguas de geómetra* sino que fueron *lenguas de poeta*, es decir que, al principio se habló en poesía y, más allá, según Rousseau, la inarticulación de las voces naturales unida a la profusión y magnitud de los sonidos de la naturaleza habrían conducido a un lenguaje imitativo y onomatopéyico que se cantarían en vez de ser hablado.

2 Cfr., Kant, Inmanuel, (1790). Véase también Pinilla (2013: 83-101).

Las primeras historias, las primeras arengas, las primeras leyes, fueron en verso; la poesía fue encontrada antes que la prosa; esto debió ser así porque las pasiones hablaron antes que la razón. Pasó lo mismo con la música, al principio no hubo otra música que la melodía, ni otra melodía que el sonido variado de la palabra; los acentos formaban el canto, las cantidades formaban la medida y, se hablaba tanto por los sonidos y por el ritmo como por las articulaciones de la voz. Antiguamente, decir y cantar eran una misma cosa, -dice Estrabón; lo que muestra, añade, que la poesía es la fuente de la elocuencia. (Rousseau, 1781:19)

Federico García Lorca, en su famosa conferencia sobre el *Cante Jondo* (*cante primitivo andaluz*)³ recoge esta misma idea a propósito de Manuel de Falla y sus estudios sobre la siguiriya gitana;

El enarmonismo como medio modulante, el empleo de un ámbito melódico tan recluso que rara vez traspasa los límites de una sexta, y el uso reiterado y hasta obsesionante de una misma nota, procedimiento propio de ciertas fórmulas de encantamiento, y hasta de aquellos recitados que pudiéramos llamar prehistóricos, ha hecho suponer a muchos que el canto es anterior al lenguaje. (García Lorca, 1989: 259)

Ideas que se han mantenido en el tiempo y se formulan en la actualidad en diversos estudios en la línea de Steven Brown, que afirma la existencia de una hipotética *musilengua* como un sistema ancestral de comunicación en el que música y lengua aún eran una misma realidad que más tarde se habrían diferenciado y especializado⁴.

Hasta aquí, una pregunta se hace inevitable, ¿por qué ha surgido la lengua como algo distinto de la música? ¿Por qué, si disponíamos de un *lenguaje universal*, *lenguaje absoluto* según Wagner, capaz de comunicarnos incluso con la Naturaleza a la que imita, por qué- repito- he-

3 Hemos trabajado con la edición de esta conferencia ofrecida en García Lorca, Federico. (1989) *Granada, paraíso cerrado y otras páginas granadinas*. Ed., de Enrique Martínez López. Miguel Sánchez Editor. Granada.

A propósito de la importancia que, tanto Lorca como Manuel de Falla, conceden al «canto primitivo andaluz» véase también: Falla, Manuel de. (1922) *El Cante Jondo. Canto primitivo andaluz*. Palabras publicadas con motivo de la 1ª edición del *Concurso de «Cante Jondo»* organizado por el Centro Artístico de Granada en la festividad del Corpus Christi, los días 13 y 14 de junio de 1922.

4 Vid., Nils L. Wallin, Björn Merker, and Steven Brown.(2000)

mos creado unas formas de comunicación particulares, estrictamente nacionales (de Nebrija al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) y, por tanto, limitadas a un grupo determinado que comparte unos referentes culturales concretos que a su vez producen esta misma lengua?

Tal vez, la explicación radique en la existencia de la *Gramática Universal* que postula Noam Chomsky (2003), como dotación genética del ser humano, y de cuyo diseño se encarga esmeradamente la lingüística contemporánea sobre la presuposición de que existe la facultad del lenguaje; en palabras de Chomsky, «hay una parte del cerebro o de la mente que se dedica específicamente al conocimiento y al uso del lenguaje. Se trata de una función particular del cuerpo: es una suerte de órgano lingüístico, a grandes rasgos análogo al sistema visual». (Chomsky, 2003: 37) Pero, ¿cómo funciona esta facultad lingüística? Para Chomsky, a través de lo que se ha dado en llamar *gramática generativa*, esto es, a partir de un conjunto de propiedades que llama *expresiones lingüísticas* y que permiten acceso a dos tipos distintos de información; el sonido y el sentido.

Aquí, una afirmación fundamental pues la lengua, incluso desde el punto de vista de la Lingüística general, es, ante todo, sonido. Una cadena de sonidos que adquieren un sentido específico pero que, como tal sonido, es materia y en tanto que materia está expuesta al choque, la erosión, al desgaste y al cambio.

En cualquier caso, desde esta perspectiva, la cuestión pasaría más bien por cómo representan la realidad estas *expresiones lingüísticas*, es decir, cómo se refieren las palabras a las cosas, qué relación se establece entre el mundo y el lenguaje, sin duda cuestiones de sumo interés para comprender la estructura que nos hace seres parlantes pues, en esta misma línea de investigaciones, se considera que el lenguaje, a pesar de lo innato de su facultad, como tal lenguaje es finito, lo infinito serían sus posibilidades de realización pero, aún cabe preguntarnos, ¿cómo se adquiere este lenguaje? O, en el caso que nos ocupa, ¿cómo se adquieren los lenguajes particulares? ¿Cómo se adquiere una lengua *otra*? Y, sobre todo, ¿qué aprendemos cuando aprendemos una lengua?

A estas preguntas intentan responder los estudios neurolingüísticos que abordan la enseñanza de las distintas lenguas y que, junto con el

concepto de *competencia comunicativa*, introducido por D. Hymes en los 70 y las destrezas o habilidades en la que más tarde las subdividirían, priman hoy en la enseñanza de las segundas lenguas que, superando lo estrictamente lingüístico, manifiestan asimismo la importancia de los factores culturales y sociales.

Lourdes Miquel⁵ lo explica así;

Hablamos de competencia cultural para referirnos (...) a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural. (Miquel: 1999: 139)

Así que, más allá de un sistema lingüístico, de una estructura dada con una lógica interna propia, lo que intentamos aproximar a nuestros estudiantes son ciertos *estándares culturales* de la lengua meta, esa zona de conexión entre lengua y cultura (o culturas, atendiendo a la partición de Miquel y Sans, 1992) de la que surgen los matices identitarios de una sociedad, sus signos particulares, sus convenciones, sus tradiciones y, por qué no, sus puntos de ruptura.

La comunicación es pues un fenómeno complejo en el que intervienen una multitud de factores además del lenguaje verbal, -recordemos la definición de Bridwhistell⁶; *el hombre es un ser multisensorial que sólo a veces verbaliza*- O, dicho de otro modo, la lengua es un sistema de comunicación, sí, pero la comunicación no puede ser ni su definición ni su finalidad pues, para ser realmente comunicativa, necesita una multitud de apoyos, entre ellos, un ritmo y una melodía, es decir, una música que le es propia.

No deja de sorprenderme que tan a menudo definamos la lengua por su función comunicativa. Si la lengua es agente socializador y he-

5 Véase también: MIQUEL, L. y SANS, N. (1992)

6 Cit. en Rodríguez Escancio, Imelda y María Hernández Herrate (2010)

ramienta para la comunicación, asimismo nos aísla del mundo creando un muro entre el yo y lo otro, consciente o inconscientemente. La lengua hace visible aquello que queremos decir pero, sin duda, sus limitaciones hacen a su vez imposible decirlo completamente, como advirtió Jacques Lacan y la escuela psicoanalista de los 60 en adelante, «la lengua no es otra cosa sino la integral de equívocos que de su historia persisten en ella» (Lacan 1972: 28).

En este sentido, podríamos afirmar que más que producir una lengua somos producidos por ella, es la lengua a la que pertenecemos la que produce nuestra subjetividad dentro de un entramado previo al individuo donde reposan una multitud de sentidos comunes a un grupo social y que nosotros adquirimos por el hecho de ser hablantes. Siendo así, la tarea de enseñar una segunda lengua se complica bastante pues, *el concepto de perro no ladra* (Spinoza) y se trataría de ir mucho más allá de la pura asociación entre significados y significantes (Seassure) regidos por unas reglas dadas o usados de un modo determinado.

La poesía, no sólo por ser fusión de música y lengua como apuntaba D. Guirado, podría ayudarnos pues supone en sí misma una lucha con lo imposible que enriquece la lengua de matices expresivos. Pero, ante todo, la música, ese lenguaje absoluto que apunta a nuestro cerebro reptil primitivo, aportaría la intensidad de sentido necesaria, la atmósfera imprescindible para llegar, no más lejos, sino, como apuntaba Juan Ramón Jiménez, más hondo.

La música constituye una revelación más alta que ninguna filosofía» nos decía Beethoven. O Lorca; «la melodía, mucho más que el texto, define los caracteres geográficos y la línea histórica de una región y señala de manera aguda momentos definidos de un perfil que el tiempo ha borrado. (García Lorca, 1989:299)

Un *artefacto cultural*, como una canción o un poema, desvela más verdad, más conocimiento que largas horas de explicaciones pues sólo el arte hace visible lo invisible.

A través de la música, podemos hacer palpable aquello que la lengua sólo puede delimitar, más aún cuando nos dirigimos a estudiantes, de cualquier edad, sexo, condición social o nivel, que son ajenos al menos a una parte de la lengua en la que se han producido esas manifestacio-

nes culturales que, como profesores, acaso como personas, debemos defender, estudiar y extender pues guardan, no sólo la memoria histórica de la conciencia colectiva sino, sobre todo, la carga subjetiva que nos lanza como sujetos al encuentro con el porvenir.

Para dinamizar estas reflexiones y mostrar posibles caminos, de la gramática a la pragmática, del léxico a las profundas cuestiones socio-culturales que le dan sentido, propongo a continuación tres ejemplos de posibles unidades didácticas a través de las cuales hacer asequibles a nuestros estudiantes conocimientos que les ayuden a desentrañar la realidad del entramado cultural en el que se ha desarrollado la discursividad hispánica.

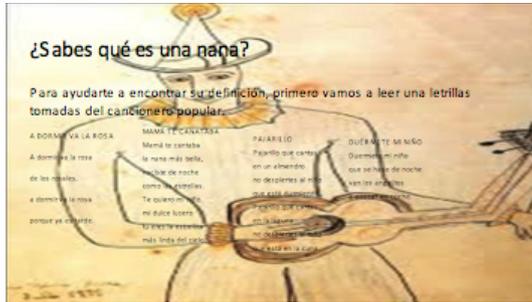
Federico García Lorca y las canciones populares.

(B1)



Audio: Nana de Sevilla. Interprete: La Argentinita. Piano: Federico García Lorca. Duración: 2:46 min.

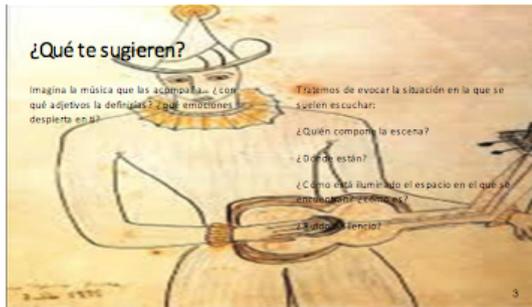
Actividades previas a la escucha:



¿Sabes qué es una nana?

Para ayudarte a encontrar su definición, primero vamos a leer una letrilla tomada del cancionero popular.

A DOMINAR VA LA ROSA	MÁS TE CANTARÉ	PAJARILLO	QUÉ BIEN TE ME AÍSCO
A dominar la rosa	Ménde te cantabo	Pajarillo que cantaba	Quémate mi niño
de los rosales,	la nana más bella,	en un alimandro	que se hizo de noche
a dominar la rosa	como las estrellas,	no desciendes al río,	van los encañales
porque ya estánte,	Te quiero mi niño,	no está dormido,	
	mi dulce sueño	ya está dormido,	
	¡gracioso sueño!	en la figura	
	más linda del cielo,	no despierta,	
		no despierta,	
		está en la cama	



¿Qué te sugieren?

Imagina la música que las acompaña... ¿con qué adjetivos la definirías? ¿qué emociones despierta en ti?

Trámites de evocar la situación en la que se suelen escuchar:

- ¿Quién compone la escena?
- ¿Dónde están?
- ¿Cómo está iluminado el espacio en el que se encuentran? ¿cómo es?
- ¿A quién se dedica?

3



Aspectos formales

Juguemos con el vocabulario:

- DIMINUTIVOS (Formas y funciones)
- REGIONALISMOS
- ONIMATOPEYAS
- INTERJECCIONES

Y con los malditos verbos:

- CONTRASTES
- IMPERATIVOS
- POSICIÓN DE LOS PRONOMBRES RESPECTO AL VERBO

4



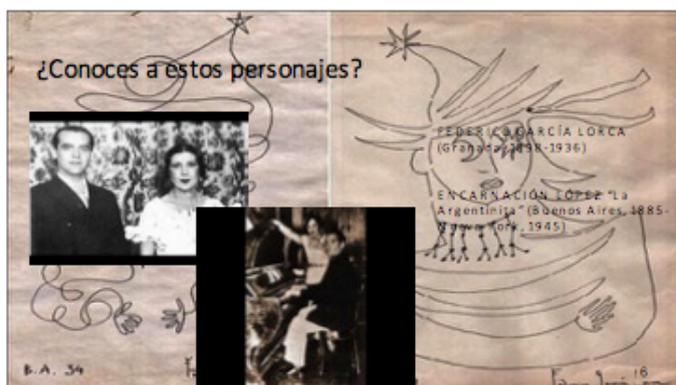
ASOCIACIONES

En todas las lenguas se cantan canciones de cuna... ¿recuerdas alguna, propia de tu cultura, es especial para ti?

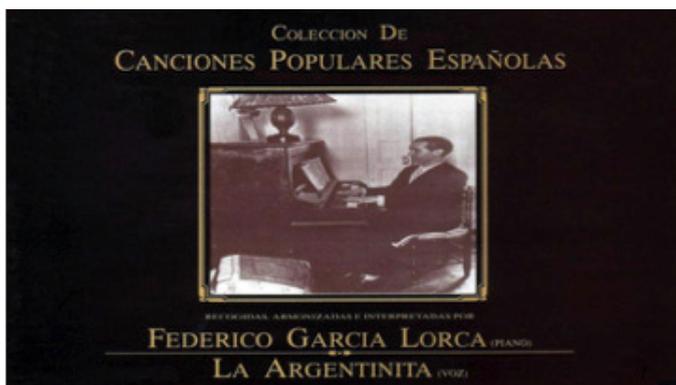
¿Quieres cantarla?

¿Por qué es especial?

5



Escucha:



Nana de Sevilla

Ese gallegueto
no tiene mare.
Lo ganó una gitana
lo echó a la calle.
No tiene mare
no tiene mare,
no tiene mare.

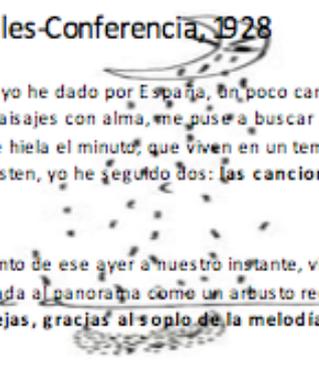
Ese niño chiquito
no tiene cuna.
Su padre carpintero
y le hará una.
Y le hará una, sí,
y le hará una, no,
y le hará una.

8

Actividades posteriores a la escucha:

Proponemos a nuestros estudiantes que relacionen la letra de la canción con las palabras del propio García Lorca acerca de las nanas infantiles. Para ello, les facilitamos la conferencia *Las Nanas Infantiles* (1928)

Asimismo, podemos completar esta actividad relacionando esta conferencia con la producción ensayística del poeta así como con las obras de teatro que utilizan significativamente el recurso de la nana (véase *Yerma* o *Bodas de Sangre*).

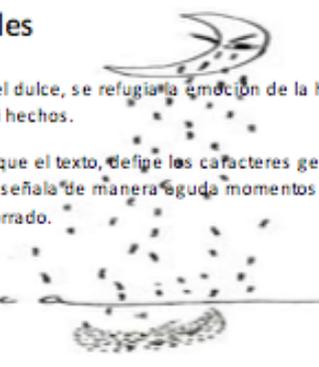


Las Nanas Infantiles-Conferencia, 1928

En todos los paseos que yo he dado por España, un poco cansado de catedrales, de piedras muertas, de paisajes con alma, me puse a buscar **elementos vivos**, perdurables, donde no se hiela el minuto, que viven en un tembloroso presente. Entre los infinitos que existen, yo he seguido dos: **las canciones y los dulces**.

Una canción salta de pronto de ese ayer a nuestro instante, viva y llena de latidos como una rana, incorporada al panorama como un arbusto reciente, **trayendo la luz viva de las horas viejas, gracias al soplo de la melodía**.

9

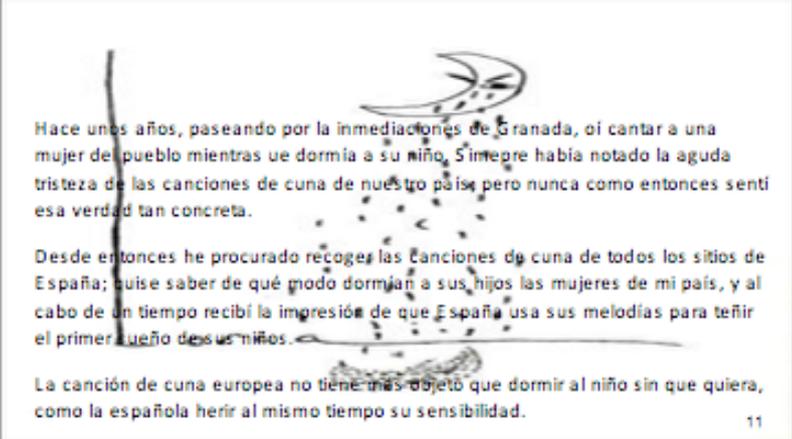


Las nanas infantiles

En la melodía, como en el dulce, se refugia la emoción de la historia, su luz permanente sin fechas ni hechos.

La melodía, mucho más que el texto, **define los caracteres geográficos y la línea histórica de una región y señala de manera aguda momentos definidos de un perfil que el tiempo ha borrado**.

10



Hace unos años, paseando por la inmediaciones de Granada, oí cantar a una mujer del pueblo mientras se dormía a su niño. Siempre había notado la aguda tristeza de las canciones de cuna de nuestro país, pero nunca como entonces sentí esa verdad tan concreta.

Desde entonces he procurado recoger las canciones de cuna de todos los sitios de España; suise saber de qué modo dormían a sus hijos las mujeres de mi país, y al cabo de un tiempo recibí la impresión de que España usa sus melodías para teñir el primer sueño de sus niños.

La canción de cuna europea no tiene más objeto que dormir al niño sin que quiera, como la española herir al mismo tiempo su sensibilidad.

11

Cuestiones más sobresalientes en torno a las que organizar debates o exposiciones en clase.

Temas fundamentales

- El niño como isla espiritual.
- La estilización de lo popular.
- La música como expresión de lo inefable.
- La tensión entre la tradición y las vanguardias.

12

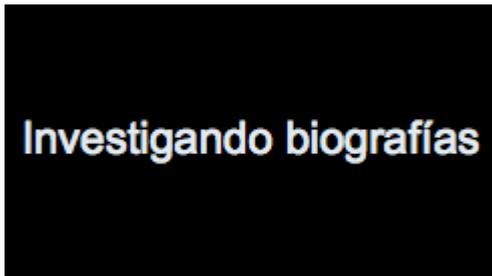
Omega: la razón del grito

(B1/B2)



Audio: Ciudad sin sueño (*Omega*, El Europeo, 1996). **Interprete:** Enrique Morente. **Música:** Lagartija Nick. **Duración:** 5:44 min

Actividades previas a la escucha:



Federico García Lorca

- ¿Dónde y cuándo nació Federico García Lorca?
- Federico estudió Filosofía y Letras y Derecho en la Universidad de Granada pero, al trasladarse a Madrid, ¿en qué reconocida institución continuó sus estudios? ¿puedes citar el nombre de alguno de sus compañeros?
- Además de a la poesía, Federico se dedicó a otros géneros literarios. ¿Podrías decir a cuáles?
- ¿Cómo murió Federico García Lorca?

Enrique Morente

- ¿Dónde y cuándo nació Enrique Morente?
- Además de poner voz a Federico García Lorca, ¿a qué otros poetas ha cantado Enrique Morente?
- ¿Qué premios ha recibido el cantaor flamenco?
- En septiembre de 2005, presentó un trabajo en el que le canta a un famoso monumento, ¿podrías decirnos a cuál?

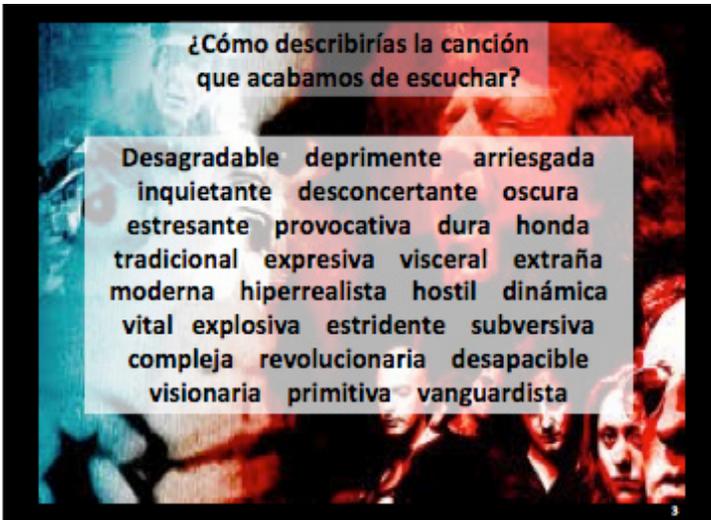
Lagartija Nick

- ¿Dónde y cuándo se formó la banda Lagartija Nick? Y ¿De dónde sacaron su nombre?
- Además de Omega, ¿qué otros discos ha publicado esta banda?
- En 1997, la banda rinde homenaje a otro artista granadino, ¿puedes decirnos a quién?
- ¿Qué astronauta español declaró que "es más difícil encontrar en una tienda un disco de Lagartija Nick que llegar vivo a Marte"?

Escucha:

Para ilustrar la escucha, podemos utilizar alguno de los videos colgados en la red que ayuden a nuestros estudiantes a contextualizar emocionalmente la canción (véase, por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=xiGLqhatgoo>).

Análisis de las emociones y sensaciones que nos provoca la canción.



Análisis de la letra, en comparación o no con el poema homónimo de *Poeta en Nueva York* (Federico García Lorca, 1929).

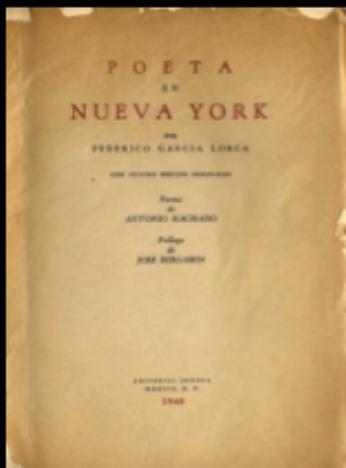
“Esa canción para mí habla de una ciudad donde no duerme nadie con la conciencia tranquila. Ni uno ni otro. Con la angustia de qué podrá pasar al día siguiente. Es una sociedad que vive en el aire. No duerme por desesperación. Y refleja la sociedad de consumo, la sociedad de la ambición, del comercio engañoso, la especulación y la corrupción.”

(Enrique Morente)

ctividades posteriores a la escucha:

Facilitamos material visual para que nuestros estudiantes compongan una breve historia del disco que ganará en complejidad en función del nivel de los alumnos.





**“Ofrece los mecanismos expresivos para mostrar la amenaza, personal y colectiva, de una civilización que conduce al desarraigo, a la soledad y a la muerte.”
(Pedraza Jiménez)**

7



10



11



13



15



17

**“Yo ya no quiero ser cantaor
flamenco nunca más. Quiero ser el
cantante de Lagartija Nick.”**

(Enrique Morente)

16

**“Poeta en Nueva York es tan duro
como nosotros y tan hondo como
Enrique.”**

(Antonio Arias)

19

Oración

(B2)

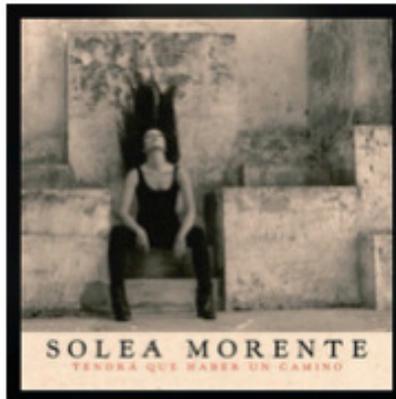
ORACIÓN

Tendrá que
haber un
camino
Soleá Morente

Audio: Oración (*Tendrá que haber un camino*, El volcán música-October, 2015). **Interprete:** Soleá Morente. **Letra:** Manu Ferrón. **Música:** Manu Ferrón y Miguel Martín

Actividades previas a la escucha:

¿Quién esta chica?



Elaboramos una breve biografía de la cantante.

- Vuelvan las aguas cristalinas a bañar nuestras almas y a su cauce.
- Llenen los sauces sólo por los hombres que no lo que hacen.
- Por encima de prejuicios y de amenazas ved la luz, pobres nacidos cada mañana.
- Sirvan mil dudas como líbreras para mil cerraduras abránsese las puertas de la persepón nuestra voluntad abrazar lo infinito.
- Por encima de prejuicios y las alabanzas, la experiencia admitir la esperanza.
- Por encima de los juicios y de trascender la experiencia admitir la esperanza.
- Por encima de la prisión y la ignorancia, trascender la experiencia la esperanza.
- Vuelvan las aguas cristalinas a nuestras lágrimas y vuelvan a su cauce. No quede nadie sin oportunidad para
- Entregarse al delirio, apociguarse, libremente su destino en el aire.

Repartimos una versión de la letra a la que le faltan algunos verbos. Los estudiantes juegan a imaginar cuáles pueden ser.

Escucha:

Dinamizamos la escucha utilizando el video que ofrece la web *cultura-granada.com*

(Véase: <http://www.culturagranada.com/solea-morente-san-miguel-alto>)

Actividades posteriores a la escucha :

Reflexionamos sobre los usos del subjuntivo:

Gramática y funciones

¿Conoces otras oraciones en español?

¿Por qué es tan frecuente el uso del subjuntivo en este tipo de textos?

La oración que acabamos de escuchar expone una serie de deseos trascendentales...¿te atreves a formular los tuyos?

Contenidos socioculturales

- **Relacionar la Oración de Soleá Morente con el concepto de razón poética de María Zambrano.**
- **Flamenco y literatura: la relación flamenco y literatura ha dado muchos frutos en el contexto de la cultura hispánica...¿te atreves a investigar un poco?**

Referencias bibliográficas

- CHRISTOFORIDIS, Michael (1997): *Un acercamiento a la postura de Manuel de Falla en el «Cante Jondo» (canto primitivo andaluz)*, Archivo Manuel de Falla, Granada.
- CHOMSKY, Noam (2003): *La arquitectura del lenguaje*. Traducción de Miguel Martínez-Lage y Eugenia Vázquez Nacarino, Barcelona, Kairós
- DAHLHAUS, Carl y EGGBRECHT (2012): *¿Qué es la Música?* Traducción de Luis Andres Bredlow. Ed., Barcelona, Acantilado.
- FALLA Y MATHEU, Manuel de (1922): *El Cante Jondo. Canto primitivo andaluz*. Ed., Granada, Urania.
- GALINDO, Bruno (2011): *Omega. Historia oral del un álbum que unió a Enrique Morente, Lagartija Nick, Leonard Cohen y Federico García Lorca*, Madrid, Lengua de Trapo..
- GARCÍA, Miguel Ángel (2010): *Un aire oneroso. Ideologías literarias de la modernidad en España (siglos XIX-XX)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GARCÍA, Miguel Ángel (2001): *El veintisiete en vanguardia (hacia una lectura histórica de las poéticas moderna y contemporánea)*, Valencia, Pre-textos.

- GARCÍA LORCA, Federico (1990): *Poeta en Nueva York y otras hojas y poemas*. Ed., Mario Hernández, Madrid, Tabapress.
- GARCÍA LORCA, Federico (1989): *Granada, paraíso cerrado y otras páginas granadinas*. Ed., Enrique Martínez López, Granada, Miguel Sánchez Editor.
- GRAMSCI, Antonio. (1972): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- GONZÁLEZ, Ángel (2004): *El grupo poético del 27*, Madrid, Visor.
- KANT, Immanuel (1790): *Crítica del Juicio*, Ed., de 1977. Traducción de Manuel García Morente. Madrid, Espasa Calpe.
- LACAN, Jacques (1972): *El Atolondradicho* en Revista *Escansión* nº 1. 1984. Paidós. Buenos Aires.
- MAINER, José Carlos (1975): *La Edad de Plata (1902-1939) Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Cátedra 3º ed., 1985, Madrid.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2012): *Clases de música (actividades para el uso de canciones en la clase de español)*, Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, Lourdes (1999): *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*, REV., Carabela, núm. 45. pp., 137-144.
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (1992) *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. Rev., Cable, núm. 9.
- NILS L. Wallin, BJÖN Merker, and STEVEN Brown (2000): *The Origins of Music*. MA: Harvard University Press. Cambridge.
- PINILLA, Ricardo (2013): *Kant contra Kant: la cuestión de la música en la Crítica del Juicio*. Ed., Universidad de Salamanca. Azafea Rev., filos., 15., pp., 83-101.
- RODRÍGUEZ ESCANCIO, Imelda y María HERNÁNDEZ HERRATE (2010): *Lenguaje no verbal. Cómo gestionar una comunicación de éxito*, La Coruña, Netbiblo.
- RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2002): *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*, Granada, Comares.
- RODRÍGUEZ, Juan Carlos (1996): *Dichos y escritos*, Madrid, Hiperión.
- RODRÍGUEZ, Juan Carlos (1994): *Lorca y el sentido (un inconsciente para una historia)*, Madrid, Akal.
- RODRÍGUEZ, Juan Carlos (1990): *Teoría e historia de la producción ideológica*, Madrid, Akal.

ROSS, Alex (2009): *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Traducción de Luis Lago, Barcelona, Seix Barral.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1781): *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Ed. 1984, México, Fondo de Cultura Económica.

Material audiovisual

Colección de canciones populares españolas. Sonifolk, 2006.

Omega, El Europeo, 1996.

Tendrá que haber un camino. El volcán música-October, 2015.

Video *Ciudad sin sueño*. La caja negra producciones. <https://www.youtube.com/watch?v=xiGLqhatgoo> (30/5/2016)

Video *Oración*: <http://www.culturagranada.com/solea-morente-sanmiguel-alto> (30/5/2016)

LA RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESOR EN LA CORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: UN PUENTE DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE ENTRE EL ALUMNO Y SU ERROR

M^a Dolores Fabián Martín-Arroyo

Escuela Carmen de las Cuevas, Granada

RESUMEN

Incorporar a la programación de aula una corrección con fines didácticos de la expresión escrita exige al docente un papel mucho más activo que el de ser un mero ejecutor de la señalización del error del alumno. La retroalimentación del profesor no solo será un mecanismo para la confirmación o el rechazo de la hipótesis lingüística del alumno, sino una herramienta comunicativa y de aprendizaje entre el profesor, el alumno y su error.

Palabras clave: Corrección; Expresión escrita; Comunicación; Error; Métodos.

SUMMARY

Incorporate to syllabus a written correction for teaching purposes requires to teachers a more active role than to be only a pointing student error. Teacher feedback not only be a tool for confirmation or rejection of the student linguistic hypothesis, but a communication and learning instrument between teacher, student and error.

Keywords: Written; Correction; Communication; Error; Methods.

La inercia en la corrección del profesor

Gracias a los *enfoques centrados en el alumno* se está produciendo una renovación del papel del profesor. El docente ha dejado de ser en exclusividad una fuente de conocimiento para pasar a ser un mediador entre el alumno y su aprendizaje: el agente responsable de crear las condiciones favorables para que sea efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cambios metodológicos introducidos han hecho que se sumen nuevas tareas a la competencia docente haciéndola cada vez más compleja. Tanto es así que solo una formación continua del profesorado (Verdía, 2011) podrá cubrir estos retos a los que debe enfrentarse el docente de español en la actualidad.

Cuando un profesor debe cubrir estas nuevas necesidades, pero no le respalda una formación adecuada para ello, el principio que se activa para regir su actuación docente es su propia concepción de la enseñanza-aprendizaje, es decir, el conjunto de creencias que tiene sobre la docencia. Existen estudios que analizan cómo sus experiencias previas, bien como profesores o bien como estudiantes de lenguas, siguen influenciándoles incluso tras haber sido formados según unos principios metodológicos (Williams y Burden, 1997: 65; Pizarro, 2013: 176).

La participación de este tipo de creencias en la corrección de la expresión escrita del alumno es muy activa. Para empezar porque como profesores abordamos esta tarea bajo la idea de que en el papel de profesor está implícita la obligación de corregir el discurso escrito del alumno (Cassany, 1993: 42). El profesor movido por la inercia de esta creencia no se para a pensar, en primer lugar, si desea o no incorporar esta técnica didáctica a su actuación docente. Y en segundo lugar, si finalmente decide incluirla, tampoco se pregunta qué objetivos didácticos persigue al hacerlo, ni qué tipos de errores va a corregir, ni el método que usará para hacerlo o cuándo establecerá los periodos de corrección. Bajo esa inercia asume que debe ser él y solo él el responsable de la corrección en el aula, pero no recapacita que en algún momento de su programación de aula puede ceder este rol en virtud de nuevos contextos de aprendizaje. Pero aún más, en lo que menos reflexiona dentro de esta inercia, y debería ser la primera pregunta que deba realizarse un profesor ante la corrección, es “¿por qué corrijo?”

La corrección escrita como acto comunicativo

Siempre que un alumno pone en práctica la lengua meta, este necesita conocer si se cumple o no la intención comunicativa que persigue. Para ello, comprueba el efecto que produce en su interlocutor su mensaje y espera de él una respuesta que confirme o no su hipótesis lingüística. La retroalimentación que le proporcione el interlocutor influirá en su comportamiento comunicativo posterior, puesto que en el caso de recibir una retroalimentación negativa, esta forzará al alumno a buscar la mejora en su discurso.

En un contexto educativo, el profesor es el principal receptor de la producción lingüística del estudiante y, como tal, será el encargado de proporcionarle esta retroalimentación a través de un mensaje correctivo. Con la corrección del discurso del alumno, el profesor toma el papel de emisor de un nuevo mensaje que persigue informar al alumno de su error y, al mismo tiempo, del estado de su competencia comunicativa. Por tanto, este intercambio de papeles hace considerar al acto de corregir como un particular intercambio comunicativo entre el alumno y el corrector de su discurso.

El proceso de codificación y decodificación del discurso del alumno

En el ámbito de la expresión escrita, este intercambio comunicativo parte del texto escrito del emisor-alumno. Este texto se presenta en apariencia como un discurso escrito real, pero que en el fondo es un producto discursivo fruto de un proceso de codificación que difiere del modelo tradicional. Por una parte, porque la intención comunicativa del discurso ha sido neutralizada. El alumno no escribe con un deseo de comunicar algo al receptor-corrector, sino movido por unas directrices externas procedentes del profesor o de la actividad a la que está adscrito el texto resultante. El emisor-alumno, por ello, no es el gestor de los actos locutivo e ilocutivo de su mensaje sino solo el ejecutor. Por otra, el alumno no se ve obligado a generar interés sobre su escrito en el lector-receptor ya que a este solo le interesa su mensaje como producto lingüístico. El receptor-corrector ve al emisor-alumno solo como un interlocutor capaz de producir un discurso: imagina su competencia comunicativa a partir de lo que produce, pero *a priori*, la

información suministrada no le causa el menor interés. El objetivo de la decodificación del receptor-corrector no está en el mensaje sino en el uso que el emisor-alumno hace del código para construir su discurso, en otras palabras, el contenido informativo del mensaje no es relevante para él, pero sí el uso de la lengua meta que hace para elaborarlo porque se convierte en una herramienta descriptiva del estado de la interlengua del emisor-alumno.

Tanto el proceso de codificación y como el de decodificación de este primer movimiento comunicativo se enmarcan dentro del contexto de aula. El discurso escrito del emisor-alumno forma parte de una programación didáctica que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y que está en relación a su vez con los objetivos de nivel de interlengua del alumno. A su vez, el código lingüístico que el alumno utiliza para construir su discurso es el que ha sido presentado en clase conforme a la norma lingüística que el profesor lleva al aula y en relación a la cual se procederá la corrección de los errores.

El proceso de codificación y decodificación del mensaje correctivo

Este es el mismo contexto en el que se produce el siguiente movimiento comunicativo, la retroalimentación del receptor-corrector. Es necesario indicar en este punto que es el profesor es el que toma principalmente el papel de corrector en el aula por ser la corrección un “saber hacer” más de su competencia docente. Sin embargo, el profesor puede ceder esta responsabilidad a otros agentes en pos de posibilitar nuevos entornos de aprendizaje en el aula. Es posible el uso de una metodología correctiva entre iguales en donde el discurso del alumno sea corregido bien por otro alumno o a través de una técnica en grupo. Una corrección de estas características no puede asemejarse a la realizada por el docente, pero posibilita la autorreflexión en el alumno-corrector sobre las posibilidades que le brinda su competencia comunicativa para llevar a cabo la corrección del texto de su compañero, y además favorece la aparición de un nuevo contexto colaborativo de aprendizaje (Bitchener & Ferris, 2012: 125).

El objetivo del mensaje correctivo del receptor-corrector-docente es el de establecer una comunicación efectiva entre el alumno y su

error, o lo que es lo mismo, que el alumno después de decodificar su mensaje pueda llegar a comprender su error. Debido a la repercusión que la retroalimentación del corrector ejerce sobre el uso de la interlengua en el alumno, el profesor-corrector deberá crear un buen cauce de comunicación de esta retroalimentación, así como realizar una buena gestión de la misma.

Existen diferentes maneras de codificar el mensaje correctivo o de elaborar la retroalimentación del corrector, pero todas ellas coinciden en dos aspectos: el primero, es que el acto de codificación se produce sobre el propio discurso escrito del emisor-alumno; y segundo, que el emisor-corrector-profesor podrá utilizar tanto códigos lingüísticos como códigos no lingüísticos para codificar su mensaje. De este último factor dependerá el tipo de información que el emisor-corrector ofrezca al receptor-alumno sobre su error y además condicionará las particularidades del proceso de codificación.

Según el método de corrección que el docente considere más adecuado para su contexto de enseñanza-aprendizaje, se abrirán dos tipos de vías comunicativas con el alumno: o bien el profesor comunica directamente el error al alumno y le proporciona su solución; o bien hace que el alumno construya su propio puente hacia el conocimiento de su error por medio del mensaje correctivo que elabore. En esta segunda vía, el corrector solo informa de la existencia del error y será el alumno el que llegue por sí solo a su solución. Como puede observarse, el acceso al error será diferente si se elige un camino u otro de comunicación.

La comunicación directa del error

Si lo que le interesa al emisor-corrector es proporcionarle un acceso rápido a la forma correcta del error al receptor-alumno, debe decantarse por el uso del método directo de corrección. Para la codificación del mensaje correctivo a través de este método, el corrector normalmente hace uso de códigos no verbales, como lo son las marcas (Imagen 1).

Con ellas, el corrector señala el error, añade elementos que faltan o tacha aquellos que no se adaptan a la norma lingüística que ha presentado en el aula. Con un sistema correctivo a través de marcas, el emisor informa al receptor de la existencia del error y de su localización concreta y también le proporciona su solución.

Imagen 1. Método directo. Código no verbal. Sistema de marcas

Me gusta mucho Granada porque es bonito^a tiene mucho historia interesante. Y ^{está} hay Sierra Nevada cerca. El próximo año me gustaría ~~pasar~~⁴ en otro año en España.

Imagen 2. Método directo. Código no verbal y verbal. Anotaciones

Me gusta mucho Granada porque es bonito^a tiene mucho historia interesante. Y ^{está} hay Sierra Nevada cerca. El próximo año me gustaría ~~pasar~~⁴ en otro año en España.
pasar: en español no existe -ss-

Si el corrector necesita proporcionar una mayor información al receptor en el mensaje correctivo podrá hacer uso de códigos verbales al añadir anotaciones (Imagen 2) o comentarios (Imagen 3) que faciliten la decodificación. Las anotaciones son frases breves que encierran ideas claves, útiles para la comprensión del error. Los rasgos lingüísticos que deben caracterizarlas son la brevedad, la claridad, la relevancia y una localización en el mensaje que no invite a la confusión (Cassany, 1993).

Imagen 3. Método directo. Uso de código no verbales y verbales. Los comentarios

② Muy bien los usos de ir + a + infinitivo. La descripción de tu ciudad es muy bonita. Revisa los errores y ¡buen trabajo!

③

④ "mucha historia" o "una historia interesante" son de género femenino

Me gusta mucho Granada porque es bonito^a tiene mucho historia interesante. Y ^{está} hay Sierra Nevada cerca. El próximo año me gustaría ~~pasar~~⁴ en otro año en España.
pasar: en español no existe -ss-

① La palabra "historia" y las ciudades son de género femenino. Recuerda las normas de acentuación en español y los acentos en las desinencias verbales

Si el corrector ve necesario añadir una mayor carga informativa, hace uso de los comentarios. Estos son pequeños textos de muy diversa índole. Ferris (2006:94) los ha sistematizado en tres tipos: los llamados

comentarios orientativos, que son aquellos que buscan transmitirle al alumno información sobre el error o darle sugerencias o consejos que le ayuden en su comprensión. (Imagen 3, punto 1); los comentarios valorativos (Imagen 3, punto 2), que son aquellos en los que el corrector transmite una valoración del uso de la interlengua del alumno; y los comentarios positivos, que persiguen equilibrar el choque emocional del acto correctivo con ánimos al estudiante (Imagen 3, punto 3). También están los que Smith (1997:253) denominó “comentarios de respuesta tutorial” en donde el profesor-corrector cita al alumno a una revisión personal ante la imposibilidad de explicar con pocas palabras la solución del error que ha cometido (Imagen 3, punto 4).

Como se puede observar, una corrección de este tipo conlleva una codificación laboriosa dependiendo de la cantidad de información que se le quiera suministrar al alumno. Sin embargo para el receptor, la decodificación es relativamente fácil: siempre que el error sea postsistemático, el alumno podrá advertir la causa de su desviación lingüística a través de una revisión de las marcas, anotaciones o comentarios del profesor. Esta tarea se ve dificultada si la información proporcionada por el corrector es confusa o las marcas son ambiguas, por lo que es necesario cuidar mucho la forma de proporcionar la retroalimentación.

Por otra parte, este tipo de método correctivo no asegura que se produzca el proceso de decodificación. La revisión del texto corregido depende en exclusiva de la motivación intrínseca que tenga el alumno sobre la corrección. Existen alumnos que aprenden con las correcciones de sus errores, pero otros no prestan el menor interés a las marcas, anotaciones o comentarios que el profesor les hace en sus escritos. Por tanto, el profesor que opte por este tipo de método debe programar una tarea posterior con la que verifique que el alumno a vuelto a su escrito y que ha comprendido sus fallos (Vazquez, 1991: 67).

La comunicación indirecta del error

Si el docente considera que el alumno con su nivel de interlengua es capaz de encontrar por sí solo la solución correcta al error, podría decantarse por el uso en su programación de alguno de los métodos indirectos de corrección. Este conjunto de técnicas correctivas se basan en una aproximación inductiva al error por lo que el alumno, gracias a

su competencia comunicativa en la lengua meta, será el encargado de encontrar la solución correcta a la forma lingüística errada que previamente escribió. El papel del profesor-corrector será el de crear un mensaje capaz que guíe al alumno en su proceso de autodescubrimiento.

La elección de este tipo de técnicas favorece la autonomía del alumno, su capacidad de atención y reflexión en la búsqueda del error, así como la capacidad de autoreflexión sobre su competencia comunicativa, pero si utilizamos en el aula algunas de estas técnicas, es necesario un trabajo formativo con el alumno. Posiblemente este haya experimentado métodos tradicionales de corrección en los que era impensable que el profesor no formulara la solución al error, por esa razón, es necesario salvar el choque mental que puede causar en el alumno una técnica de este tipo y para ello habría que programar una preparación previa a la primera exposición de un mensaje correctivo generado con unos de estos métodos.

Algo que tienen en común todos estos métodos es que hacen uso mayoritariamente de códigos no verbales para la codificación del mensaje correctivo. La idea de proporcionar la mayor autonomía posible al alumno hace que se reduzca al máximo la cantidad de información directa proporcionada, con lo que dificulta el acceso rápido al error por parte del receptor.

Dentro de los métodos indirectos, la llamada “corrección evidenciadora” es la que presenta la codificación más fácil de realizar. Esta técnica se basa en señalar la existencia del error, nada más. Para ello, el corrector puede indicar con un número la cantidad de errores que el alumno ha cometido por línea (Imagen 4) o también puede indicarle su localización a través de otras marcas, como por ejemplo, el círculo o el subrayado (Imagen 5).

Una corrección de estas características es bastante rápida de ejecutar para el corrector, pero es la más difícil de decodificar para el alumno porque no solo debe corregir sus errores, sino que para ello antes debe detectarlos. Este hecho provoca que no siempre llegue el alumno a conocer y comprender su error.

Pero si decidimos guiar parcialmente el proceso de decodificación, el corrector puede crear un código de signos (Imagen 6, 8 y 9) que ayude al alumno a orientarse en la fase de detección e identificación del

error. Un código de signos es un repertorio de señales en el cual cada una se corresponde a un tipo de información lingüística con la que está familiarizado el alumno. La complejidad de esta técnica radica en ese proceso de familiarización porque el alumno debe primero, saber usar el código y, segundo, saber autogestionar con él su reflexión cuando revise el mensaje correctivo.

Imagen 4. Método indirecto. Señalización numérica de la cantidad de errores por línea

El otro problema es la gente escandinava no puede acostumbrarse el ritmo de vida mediterránea. 1 1

Hay una cosa que no entiendo. Si la mayoría de los habitantes de Sigtuna están jubilados, ¿por qué quieren mudarse a un país diferente?

Por otro lado, la carta que ha llegado al Ayuntamiento de La Rabita es simpático, muy puntual y esmerado. Su dinero ayudaría mucho a nuestro pueblo. Por ejemplo: construiríamos edificios o fábricas donde los desempleados podrían trabajar [...]

Imagen 5. Método indirecto. Señalización de la localización del error.

El otro problema es la gente escandinava no puede acostumbrarse el ritmo de vida mediterránea.

Hay una cosa que no entiendo. Si la mayoría de los habitantes de Sigtuna están jubilados, ¿por qué quieren mudarse a un país diferente?

Por otro lado, la carta que ha llegado al Ayuntamiento de La Rabita es simpático, muy puntual y esmerado. Su dinero ayudaría mucho a nuestro pueblo. Por ejemplo: construiríamos edificios o fábricas donde los desempleados podrían trabajar [...]

Imagen 6. Método indirecto. Símbolos de error.

El otro problema es la gente escandinava no puede acostumbrarse el ritmo de vida mediterránea. →

↕ Hay una cosa que no entiendo. Si la mayoría de los habitantes de Sigtuna están jubilados, ¿por qué quieren mudarse a un país diferente?

Por otro lado, la carta que ha llegado al Ayuntamiento de La Rabita es simpático, muy puntual y esmerado. ↔ Su dinero ayudaría mucho a nuestro pueblo. Por ejemplo: construiríamos edificios o fábricas donde los desempleados podrían trabajar [...]

Imagen 7. Leyenda del código de símbolos



Imagen 8. Método indirecto. Códigos de error.

El otro problema es ^{no} la gente escandinava no puede acostumbrarse ^{al} el ritmo de vida mediterránea. ^{de}

Hay una cosa que no entiendo. Si la mayoría de los habitantes de Sigüenza están jubilados, ¿por qué quieren mudarse a un país diferente?

Por otro lado, la carta que ha llegado al Ayuntamiento de La Ribita es simpático ^G muy puntual ^{de} y esmerado ^{de}. Su dinero ayudaría mucho a nuestro pueblo. Por ejemplo: construiríamos edificios o fábricas donde los desempleados podrían trabajar [...]

Imagen 9. Método indirecto. Claves verbales.

El otro problema es ^{no} la gente escandinava no puede acostumbrarse ^{al} el ritmo de vida mediterránea. ^{desarrollo de idea}

Hay una cosa que no entiendo. Si la mayoría de los habitantes de Sigüenza están jubilados, ¿por qué quieren mudarse a un país diferente?

Por otro lado, la carta que ha llegado al Ayuntamiento de La Ribita es simpático ^G muy puntual ^{de} y esmerado ^{de}. Su dinero ayudaría mucho a nuestro pueblo. Por ejemplo: construiríamos edificios o fábricas donde los desempleados podrían trabajar [...]

La necesidad de clarificación de la retroalimentación del corrector condicionará el número y la variedad de tipos de señales que compongan el código, aunque se recomienda crear códigos con un número no muy extenso de signos, pues este hecho dificultaría la decodificación. Los signos que se utilizan en este tipo de técnica son: símbolos (Imagen 6), códigos de error (Imagen 8) o claves verbales (Imagen 9).

No solo es compleja esta técnica para el alumno, sino también para el profesor. Diseñar este tipo de códigos es una tarea complicada por-

que es necesario adscribir los errores a tipos de categorías y no siempre es fácil hacerlo. Además para el profesor corregir con esta técnica puede ser, al mismo tiempo, una tarea sencilla o muy laboriosa, dependiendo del número de categorías que componga el código que utilice.

A estos tipos de correcciones clasificatorias con códigos de signos, también se inscribe la denominada “corrección a través de listas de control” (Cassany, 1993:71). Esta técnica consiste en numerar los errores en el texto del alumno (Imagen 10) para luego clasificarlos en un documento anexo, la lista de control (Imagen 11). La lista es diseñada a través de palabras clave, anotaciones o comentarios que tienen como objetivo guiar el proceso de comprensión del error. Con este tipo de retroalimentación, el contenido informativo que se le ofrece al alumno es muy variado, pues no solo se clasifican los tipos de errores, sino que también el corrector puede proporcionarle alguna orientación útil que facilite la decodificación, como por ejemplo, indicarle algunos materiales de referencia en donde aparece a explicación de la norma lingüística que aún el alumno no domina.

Imagen 10. Método indirecto. Corrección con listas de control

El otro problema es la gente escandinava no puede acostumbrarse¹ el ritmo de vida mediterránea. ³

Hay una cosa que no entiendo. Si la mayoría de los habitantes de Sigtuna están jubilados, ¿por qué quieren mudarse a un país diferente?⁴

Por otro lado, la carta que ha llegado al Ayuntamiento de La Rabita es simpático, muy puntual y esmerado.⁵ Su dinero ayudaría mucho a nuestro pueblo. Por ejemplo: construiríamos edificios o fábricas donde los desempleados podrían trabajar [...]

Imagen 11. Método indirecto. Muestra de lista de control.

LISTA DE CONTROL	
CONCORDANCIA:	
-	Nombre-adjetivo: (pág. 7) 5
-	Sujeto-verbo (pág. 10)
-	Pronombre-referente (pág. 16)
VERBO:	
-	Morfología (pág. 8)
-	Modo verbal: (pág. 11)
-	Tiempo verbal: (pág. 11)
-	Perifrasas verbales (pág. 12)
-	Verbo + preposición (pág. 13): 2
TRATAMIENTO DE LAS IDEAS	
-	La idea no se entiende bien. Debes añadir más información, como si se la explicaras a alguien que no sabe nada del tema. 3
-	Esta idea no está relacionada con la anterior. Posiblemente deba pertenecer a un nuevo párrafo.

Para el corrector es bastante sencillo el proceso de corrección, pues solo tiene que vincular el tipo de error a la información de la lista de control. Al igual que ocurría con los sistemas de signos, el mayor trabajo para el profesor reside en la elaboración del sistema clasificatorio, en este caso, la lista de control. En cuanto a término de esfuerzo, en lo que sí se diferencia esta técnica es que una vez diseñada la lista de control, la codificación es bastante rápida y sencilla para el corrector.

Con una lista de control la decodificación se nos presenta como un proceso guiado. El alumno no está solo ante su error, pues se le proporciona la información necesaria para que él solo pueda llegar a él, tal es así, que la corrección con esta técnica es altamente asegurada (Coronado, 2005).

Conclusión

Hasta el momento, los resultados de las investigaciones sobre el uso de las técnicas directa e indirecta de corrección son contradictorios. A largo plazo no está demostrado aún que ninguna técnica sea mejor que otra (Ferris, 2006: 213), de ahí que el profesor, conociendo su contexto de enseñanza y conociendo la técnica que mejor se adapte a su actuación docente, sea el último responsable en la elección del método que lleve al aula.

Referencias bibliográficas

- BITCHENER, Jon y Dana D. FERRIS (2012): *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, New York, Routledge.
- CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura*, Barcelona, Ed. Graó.
- CASSANY, Daniel (2005): *La expresión escrita en ELE*, Madrid, Arco Libros.
- CASANNY, Daniel (2007): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CORONADO, María Luisa (2005): “Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español”, Trabajo de investigación DEA.
- FERRIS, Dana D. (2006): “Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction”, K. Hyland, K. Hyland (eds.), *Feedback in second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press. 81-103.
- HYLAND, Ken (2003): *Second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOLINÉ, Rosa y Alessandra D’AQUINO (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa.

- PIZARRO, Mercedes (2013): “Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza”, en *Porta Linguarum*. nº 19.
- RICHARDS, Jack C. (2001): “Exploring teacher’s beliefs and the processes of change». Disponible en: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf>.
- RUIZ HERRERO, Juan María (2015): “La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas”, en *Marcoele. Revista de didáctica ELE*. nº20.
- SANTOS, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SMITH, S. (1997): “The Genre of the End Comment: Conventions in Teacher Responses to Student Writing», *College Composition and Communication*, 48/2, pp. 249-268.
- TORRIJANO, J. Agustín (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco/Libros.
- VAZQUEZ, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- VAZQUEZ, Graciela (1999): *¿Errores?: ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- VERDÍA, Elena (2011): “De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE”, en *Actas II Encuentros Comillas*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScribd>.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1997): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid/ Cambridge, Cambridge University Press.
- ZAMEL, Vivian (1985): “Responding to student writing», *TESOL Quarterly*, 19, 72-102.

LA CLASE ESTÁ EN LA CALLE: GRANADA COMO FIN DIDÁCTICO

Miguel Farfán Calderón

CastiLa, Escuela Internacional de Español

RESUMEN

Asumimos que el aprendizaje de una lengua debe aunar los contenidos lingüísticos con aquellos de tipo social, cultural y emocional. Este taller propone trascender el espacio del aula y presentar a Granada como un espacio didáctico, poniendo en valor los Bienes de Interés Cultural (BIC) de los que la ciudad dispone, así como otros lugares de interés que completan la experiencia de vivir y estudiar en Granada. Asimismo, de alguna manera se premia el esfuerzo de aquellos alumnos que optan por la inmersión cultural y han elegido esta ciudad de entre la múltiple y muy respetable oferta de España y América Latina.

SUMMARY

Learning a language must join together linguistic concepts as well as social, cultural and even emotional subjects. In this workshop we will make a classroom out of the city of Granada, emphasising our Heritage of Cultural Interest (BIC) as well as other remarkable sites which complete the experience of living and studying in Granada. Also a way to reward the effort of those students who chose Granada among the wide and respectable variety of learning sites.

LA VERDAD POR DELANTE, ESTE TALLER PARTE DE UNA contradicción manifiesta: a pesar de su título, estamos dentro de un aula. No es el comienzo más alentador, y la situación no mejora al desvelar una segunda contradicción: el que suscribe no es natural de Granada. Si esto no supone un inconveniente, seguiremos adelante con una idea que mis compañeros iniciaron hace casi veintiocho años y a la que yo me uní hace casi trece.

Creo que esos trece años en esta ciudad disculpan mis carencias de alguna manera. Añadiré, aún más, que fue mi decisión lo que me trajo aquí, y de esta manera me siento identificado con los estudiantes de mi centro educativo. Siento que ese viaje que hicieron se asemeja de alguna manera al mío, y me gusta indagar, intento saber más. ¿Por qué Granada, qué les da? ¿Por qué, de entre la enorme y variada oferta de enseñanza E/LE en España y en América?

Obviamente, vienen a aprender, eso lo concedo, pero no ayuda a comprender la elección de su destino, habiendo tantos con una magnífica calidad y profesionales ciertamente bien preparados.

No quiero desviar la atención sobre mí mismo, pero he de decir algo que creo posee cierta relevancia: yo sé por qué vine. Mi caso fue el de un flechazo, fue la ciudad lo que me enganchó. Me identifico con mi entorno, me siento parte de él. Podría decir que me siento (discúlpeme quien se sienta ofendido) que me siento incluso *albaiciner* antes que *granaíno*. Trabajo y vivo aquí, es parte de mi vida.

Creo firmemente que este entorno que me atrapó enreda de modo muy similar a los estudiantes que nos visitan. Efectivamente, sus motivaciones son de lo más variopinto, pero una vez en destino su experiencia, tanto de aprendizaje como vital, discurren por el mismo camino. Vienen por la lengua, y una vez aquí descubren la cultura.

No podemos permitirnos el engreimiento de que es un proceso natural, dada la magnificencia de nuestra soberbia Granada; hay a quien le gusta más y a quién le gusta menos, hay quien descubre su encanto y hay quien se va con gesto de indiferencia, de disgusto no lo recuerdo. Pero sé que la mayoría encuentra algo, porque un elevado porcentaje de alumnos *vuelve*. Y, lo que es más, una notable cantidad *se queda*.

Hoy día todos comprendemos que aprender una lengua es establecer un vínculo con ella, y el factor afectivo hacia la misma es clave¹.

Un aprendizaje efectivo encontrará una parte puramente intelectual y al mismo tiempo permitirá un espacio para la conexión emocional. La confianza en uno mismo depende en gran manera de esto: evaluar su progreso y sentirse bien consigo mismo. Dicha confianza, probablemente bien merecida a lo largo de una meritoria carrera académica o laboral, bien se puede resquebrajar en el momento en que nuestros aprendientes nos observan con incredulidad, balbuceantes, como a personas extrañas que insisten en obligarlos a expresarse usando un sistema que no se creen.

La idea es que se lo crean. Que en español la gente se comunica, que el español es accesible para ellos. El muro que debemos vencer es a un tiempo mental (que encuentren y comprendan la necesidad de usar ese sistema) y físico (que sus pensamientos rompan la barrera de la boca, que se articulen y que lleguen a sus destinatarios). No importa la dureza de esos muros, ambos se pueden romper.

Si una cosa buena tenemos las escuelas en destino es que la realidad de la lengua está ahí, un paso más allá de la puerta de nuestra escuela. Esto es la inmersión cultural, proporcionar todas las oportunidades para el desarrollo lingüístico y social en un ambiente real, y conseguir que esta persona hable *como lo hacemos nosotros*. Esta es nuestra baza, nuestra oportunidad dentro de esa gran oferta educativa. ¿Cómo no aprovecharla?

Como he mencionado, hace ya mucho que mis compañeros comenzaron este camino al que yo también me he incorporado: asumieron y se plantearon la inmersión como filosofía de trabajo. ¿Cuántas veces no habremos oído que donde mejor se aprende a hablar es en la calle? ¡Salgamos, pues, la calle nos espera!

Bueno, tampoco exageremos, con esa idea podríamos prescindir de caras instalaciones para desarrollar toda nuestra actividad en la barra

1 La literatura sobre este respecto es abundante, destacaré los artículos publicados por Paula González y Marisol Villarrubia, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf, así como el publicado por Jane Arnold Morgan en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

del bar. Sin estar mal del todo, sugeriré otras localizaciones que en mi opinión (y espero que en la de los lectores de este trabajo también) aportan un valor añadido: los BIC y los puntos de interés de Granada.

Imagino que el término BIC es bien conocido: Bien de Interés Cultural, bienes materiales muebles o inmuebles que representan la identidad de una población o una comunidad por su valor histórico, estético, etnológico o antropológico y que son susceptibles de un sistema de protección especial². En Granada *solamente* tenemos 128³.

Sumemos a monumentos, jardines y zonas arqueológicas aquellos otros puntos o instituciones significativas que marcan la vida y el ritmo de Granada y de su gente: la Universidad de Granada, el Granada C.F., la calle Mesones, el paseo de la Fuente de la Bicha, el Teatro Isabel la Católica, el Parque de las Ciencias, el Palacio de Congresos... ¿A cuánto asciende ya el total?

Su gente, hemos dicho. No la olvidemos. La lengua se aprende *hablando*. Los docentes somos la primera referencia de la que disponen nuestros clientes (no se sorprendan, pues tales son) en el oscuro y proceloso mundo de una L2. La primera, pero no la única: con toda rotundidad (y con razón) perderemos nuestro crédito si la lengua que transmitimos no es válida para comunicarse en el entorno, con la gente.

Pero esto no deja de ser una ventaja, pues al explorar estos puntos de interés no sólo jugamos con el valor afectivo de los estudiantes, sino también con el de los nativos. Involucrar a la población local es una herramienta maravillosa, de enorme valor si se usa correctamente, si bien no exenta de complejidad.

Porque, seamos realistas, elegir localizaciones fuera de clase para explotarlas con fines didácticos es una actividad arriesgada, y las mejores intenciones se pueden fácilmente ir al traste. Las amenazas son varias: puede ser que haga mal tiempo; puede que nuestra localización esté cerrada o sea de difícil acceso, o que sus características hayan cam-

2 Para una definición más completa, consúltese la Ley 16/1985 de 25 de junio de Patrimonio Histórico Español, disponible en <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/1-cultural/normativa/ley16-1985.pdf>

3 http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/areas/bbcc/catalogo?inicio=false&q=&pr=18&mun=5692&estado_administrativo=&tp=&tipologia=&sort-By=p&sort=a&numResul=&x=19&y=12

biado (la ciudad está viva, no exenta de modificaciones); puede que la población local demuestre ignorancia, malhumor o incompreensión hacia nuestro trabajo; puede que los estudiantes estén cansados, que no comprendan o que no les interese el ejercicio que les planteamos. Puede ser que sus propias barreras sociales les impidan acercarse a la población local, ante el temor de interrumpir o simplemente molestar.

Probablemente los docentes de ELE cuentan con experiencias varias con este tipo de actividades. Las mías, he de decirlo, son casi en su totalidad satisfactorias. Una vez vencido el choque sociocultural de dirigirse a un desconocido (cuesta transmitir la idea de que es socialmente aceptable hacer tal cosa), por lo general nuestros estudiantes descubren que la gente realmente es receptiva y está dispuesta a cooperar. Y los nativos, frecuentemente recelosos ante el estereotipo del visitante pánfilo que acude, saca fotos y se va (como si fuéramos un escaparate, o animales de zoo para su disfrute), se muestran por contra agradados por los otros visitantes, los que quieren saber, los que se dirigen a ellos con humildad y respeto, motivados por esa curiosidad intelectual y ese vínculo de afecto que ya empieza a hacer mella en su ánimo. Las mejores experiencias llegan cuando la búsqueda de nuestros estudiantes mueve a los propios nativos a buscar ellos también, y redescubren el valor de la ciudad que tienen ante sí mismos pero que habitualmente no ven.

Siempre habrá elementos que no podemos controlar, pero hay otros que sí. Controlamos nuestro trabajo. No olvidemos que nuestro fin es didáctico: Granada es nuestra excusa para que puedan, para que se dispongan a hablar. De esta manera, probemos a elaborar actividades donde se integren contenidos lingüísticos, sociales, culturales y afectivos. Busquemos esa historia de Granada que nos interesa contar, y vivámosla con ellos. Digamos que la clase está, física y activamente, en la calle.

CastiLa, Escuela Internacional de Español, ha desarrollado a lo largo de este tiempo. A este respecto se ha de mencionar la labor continua de los siguientes compañeros: Antonio Perales Castro, Antonio Ruiz Cantos y Rafael Muriel Yélamos. Sin sus esfuerzos y sus propuestas nada de esto habría sido posible, hasta el punto de que la autoría les corresponde también a ellos.

Confío en que las propuestas serán del interés y agrado de todos.

ANEXO 1: material presentado por Castilla

Ruta del Albaicín - 2

Desde la plaza de San Nicolás tenemos una de las vistas más impresionantes que hay, Sierra Nevada y la Alhambra. *¿Cómo se llama la torre de la derecha, con las banderas?*

_____ (1p)

Hay dos escaleras que nos dan salida del mirador. La de la izquierda nos deja en una casa, *¿qué famoso cantaor vivía en ella?, ¿cómo se llama su hija?, ¿a qué se dedica ella?*

_____ (1p)

_____ (1p)

_____ (1p)

¿A qué famosa personalidad se le dedicó una estatua de piedra? (Ya no está, no la busquéis)

_____ (1p)

Salimos por las escaleras de la izquierda, seguimos a la izquierda y bajamos la cuesta de las Cabras. Al final hay un aljibe, el de las Tomasas. Por cierto, *¿qué es un aljibe?*

_____ (2p)

¿De qué siglo es?

_____ (1p)

Buscamos la Cuesta de las Tomasas (el nombre de la calle está oculto). Bajamos un poquito y a la izquierda está el «ABEN HUMEYA», *¿de qué siglo es?*

_____ (1p)

Es una casa morisca, *¿qué es una casa morisca?*

_____ (1p)

Anotamos los nombres de cármenes que encontremos en esta calle:

_____ (1p)

_____ (1p)

_____ (1p)

_____ (1p)

_____ (1p)

Qué interesante, el Carmen de la Alcazaba. Por cierto, *¿qué es una alcazaba?*

_____ (1p)

¿Dónde está la Alcazaba más conocida de Granada?

_____ (1p)

Vale, continuamos hasta la Cuesta del Aljibe de Trillo. Paramos en ese rincón, bajamos las escaleras, el número 7, ¿qué puedes tomar ahí? _____ (1p)

Volvemos a la calle Aljibe de Trillo, y a la mitad encontramos una casa que tiene leyenda...
¿Cómo se llama esa casa? _____ (1p)
¿Puedes explicar la leyenda? _____
(2p)

No hay tiempo que perder, seguimos hasta el final hasta encontrar de frente el número 27.
¿Qué maravillosa escuela tiene una placa junto a la puerta?
_____ (1p)

A la derecha, en la placeta, hay un bonito Carmen, ¿cómo se llama?
_____ (1p)

Giramos por la calle Quijada hasta la calle de la Tiña y subimos. Al finalizar la calle, enfrente vemos un monumento, un monasterio, ¿Cómo se llama?
_____ (1p)
¿De qué siglo es? _____ (1p)

Bien, ahora es más difícil. Desde la calle de la Tiña tenemos que girar a la izquierda, buscamos la Plaza de San Miguel Bajo, una Iglesia, la Plaza, algunos bares, ¿cuántos?
_____ (1p)

Volvemos al centro de la plaza y tomamos el callejón del Gallo. Recorremos toda la calle y llegamos hasta un palacio con un nombre muy raro pero fantástico ¿no?, ¿cuál es el nombre de este palacio?
_____ (1p)

Allí vivió la madre de un sultán, exiliada, castigada. ¿Quién era?
_____ (1p)

Andamos más, un arco, a la derecha un aparcamiento, giramos a la izquierda, buscamos la Placeta del Cristo de las Azucenas... y seguimos todo recto. ¡Rápido, rápido!

¿Qué interesante carmen dejamos a nuestra izquierda? _____ (1p)

Pasamos por el Centro de Vecinos del Albaicín y después a la izquierda. Tenemos un arco, ¿cómo se llama?
_____ (1p)

¿Desde cuándo cruza la gente este arco? _____ (1p)

Estamos en Plaza Larga, buscamos la calle Panaderos y una panadería. Preguntad por tipos de pan que venden:
_____ (1p)
_____ (1p)

Volvemos a Plaza Larga, que no es tan larga, sino más bien corta. Para seguir necesitamos el nombre de cuatro negocios diferentes que haya en esta plaza

_____ (1p)

_____ (1p)

_____ (1p)

_____ (1p)

ANEXO 2: material presentado por Castilla

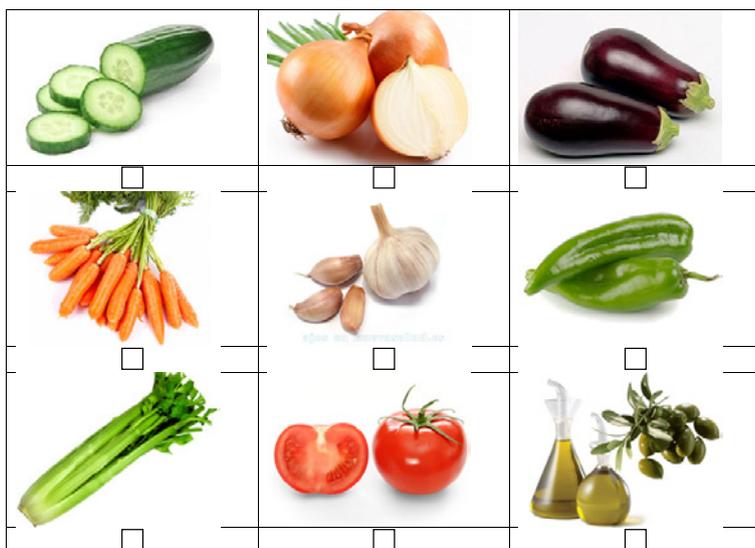
En el mercado: habla con vendedores y clientes para encontrar las soluciones a este ejercicio

1. A PREGUNTAR

¿Cuál es el pescado más barato? _____; ¿A cuánto está el kilo? _____

Señala cuatro tipos de carne que podrás encontrar en la carnicería.

¿Qué verduras hay en el gazpacho? Elige las correctas.



¿Sabéis alguna verdura que normalmente no comemos si está cruda? _____

2. BUSCAMOS NOMBRES

pulpo – trucha – calabazas – merluza – gambas – pan – boquerón – sopa – bacalao – chuleta

No has estudiado y tienes un examen, mejor lleva una buena _____. ¿Que no te vea el profesor!

Cuando algo es muy fácil, decimos que es _____ comida.

A: Yo que tú, hablaría con Rosa para ir al baile. ¡Creo que le gustas!

B: Eso pensaba yo, pero me dijo que me quería sólo como amigo.

Dar _____

Está lloviendo y no tienes paraguas, te vas a poner como una _____.

Las personas de Málaga son _____.

Alguien no muy listo es un _____.

A: ¿Has bailado con el profesor de salsa? ¡Cómo se mueve!

B: Sí, chica, pero no puede dejar las manos quietas.

Ser un _____

Los alemanes en la playa se ponen _____.

El _____ es una música de discoteca repetitiva y pesada.

Te quiero mucho, como la _____ al _____.

3. ¡UNO DE LOS PLATOS NO ES ANDALUZ! ¿CUÁL ES?

a) Ensaladas andaluzas: *tomate aliñado* – *remoión* – *pipirrana* – *ensalada de pasta*

b) Los primeros platos en Andalucía:

- en invierno: *fabada* – *potaje* – *puchero* – *olla de San Antón*

- en verano: *gazpacho* – *pantumaca* – *salmorejo* – *ajoblanco*

c) Segundos platos en Andalucía:

- de carne: *rabo de toro* – *carne en salsa* – *ternera de Ávila* – *plato alpujarreño*

- de pescado: *quisquillas de Motril* – *bacalao al pil-pil* – *boquerones* – *pijotas*

4. COMIDA LOCAL

- No todas las _____ vienen de Bruselas, pero así se llama esta pequeña verdura.
- Los buenos espárragos verdes vienen de _____; los blancos, de _____.
- De Villacanejos no son los conejos, sino buenos _____.
- La tortilla con huevo solo, batido y frito en sartén, es la tortilla _____, de los vecinos, aunque dicen que la inventó un cocinero español.
- La de patatas dicen que es tortilla _____, aunque los de aquí decimos tortilla de patatas.
- La ensalada con mayonesa, patatas cocidas, atún, aceitunas, guisantes, pimientos morrones, huevo cocido, y otras cosas, trae el nombre de la tierra de los zares:

melones – *rusa* – *coles* – *Navarra* – *francesa* – *española* – *Granada*

5. PRODUCTOS TÍPICOS DE ANDALUCÍA

El jamón de _____, la manzanilla (vino) de _____, la manzanilla (infusión) de _____, el agua de _____, el fresón de _____, el aceite de _____.
Actividad: «Granada para la humanidad».

ANEXO 3: material presentado por Castilla

En la Avenida de la Constitución encontrarás las estatuas de diez personajes ligados a la historia de Granada. Busca los nombres y confirma la información con los granadinos que pasean por aquí. ¡Puede ser que sepan alguna anécdota que contarte!

Estatua	número	_____.	Nombre:
Descripción: Militar al servicio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, tomó preso al sultán Boabdil. Luchó contra los franceses en Italia, donde organizó a su ejército en Tercios: este sistema dominó las batallas en Europa durante los siguientes 150 años.			
Cita: <i>Por picos, palas y azadones, cien millones de ducados; por limosnas para que frailes y monjas rezasen por los españoles, ciento cincuenta mil ducados; por guantes perfumados para que los soldados no oliesen el hedor de la batalla, doscientos millones de ducados; por reponer las campanas averiadas a causa del continuo repicar a victoria, ciento setenta mil ducados; y, finalmente, por la paciencia de tener que descender a estas pequeñeces del rey a quien he regalado un reino, cien millones de ducados.</i>			
¿Cómo es la estatua?			

¿Tienes alguna anécdota?			

Estatua	número	_____.	Nombre:
Descripción: De familia noble, fue enviada a París a estudiar, y allí conoció al presidente de la República, Napoleón III. Se casaron y ella se convirtió en emperatriz de Francia; su elegancia y buen gusto eran admirados en toda Europa.			
Cita: <i>Yo sólo seré de aquél que esté con el príncipe Napoleón.</i>			
¿Cómo es la estatua?			

¿Tienes alguna anécdota?			

Estatua	número	_____.	Nombre:

Descripción: Aunque de joven trabajó en servicios ferroviarios, tomó la alternativa y durante veintitún años toreó y mató 3081 toros. Su rivalidad con Lagartijo fue famosa y animaba las conversaciones en los cafés.			
Cita: <i>4º mandamiento del toreo: honrar a la afición que da cuanto se le pide y más de lo que puede.</i>			
¿Cómo es la estatua?			

¿Tienes alguna anécdota?			

Estatua	número	_____.	Nombre:

Descripción: Era de familia humilde; se inició joven en el periodismo, y participó en la guerra de África como soldado y cronista. Escribió varios libros de viajes y moralistas; fue nombrado académico de la Lengua Española.			
Cita: <i>El que va tras flores halla espinas. El que va tras espinas halla flores.</i>			
¿Cómo es la estatua?			

¿Tienes alguna anécdota?			

Estatua	número	_____.	Nombre:

Descripción: Desde pequeña se dedicó a bailar en las zambras, y su popularidad hizo que viajara con su espectáculo a muchas ciudades. Es la única mujer gitana celebrada como una de las 100 personas más importantes de la ciudad.			
Cita: <i>Si no me acuerdo de la letra, improviso.</i>			
¿Cómo es la estatua?			

¿Tienes alguna anécdota?

Estatua número _____ . Nombre: _____

Descripción: Estudió solfeo y piano, y se interesó por el folclore español. Sus obras fueron admiradas y criticadas al mismo tiempo. Estrenó sus obras en los grandes teatros de la época.

Cita: *El individualismo es, en mi modesto sentir, una de las primeras virtudes que deben exigirse al artista creador.*

¿Cómo es la estatua?

¿Tienes alguna anécdota?

Estatua número _____ . Nombre: _____

Descripción: Fue bibliotecaria de la universidad de Granada y miembro muy respetada de la generación del 27. Sus poemas están cargados de sensualidad y sensaciones.

Cita: *Todo poema depende, con frecuencia, del estado de ánimo, de cómo ve el poeta, en un determinado momento, el paisaje, íntimo o exterior, de cada una de sus vivencias.*

¿Cómo es la estatua?

¿Tienes alguna anécdota?

Estatua número _____ . Nombre: _____

Descripción: Estudiante de derecho frustrado, se hizo popular por su poesía y su teatro. Poco antes de estrenar su última obra fue tristemente encarcelado y ejecutado.

Cita: *El teatro es poesía que se sale del libro para hacerse humana.*

¿Cómo es la estatua?

¿Tienes alguna anécdota?

Estatua número _____. Nombre: _____

Descripción: Estudió con los jesuitas y se hizo fraile carmelita, pero mantuvo una posición heterodoxa. Fue enviado a prisión y allí escribió una serie de poemas místicos en los que hablaba de su unión con Dios.

Cita: *El alma que está enamorada de Dios es un alma gentil, humilde y paciente.*

¿Cómo es la estatua?

¿Tienes alguna anécdota?

Estatua número _____. Nombre: _____

Descripción: Estudió para ser cura, pero abandonó la religión para seguir su vocación de poeta. Viajó por toda América Latina con sus poemas de tipo religioso y tradicional.

Cita: *Y aunque no es mi SEÑORA*

ni le han tocado campanas

ni le han prendido azahares

Me quiere... ¡como Dios manda!

¿Cómo es la estatua?

¿Tienes alguna anécdota?

¿Quién de estos personajes te parece más importante? ¿Por qué?

¿Qué cita te gusta más?

¿Hay alguien de tu ciudad que sea importante para la historia de tu país? Explica qué hizo.

UN PROYECTO DE LECTURA INTERACTIVA 2.0 QUE MULTIPLICA LOS ESPACIOS DE INTERACCIÓN

Dolores Fernández Montoro

Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada

RESUMEN

En el presente taller describiremos un proyecto de lectura interactiva puesto en práctica en el aula de ELE y en colaboración con la autora del libro. En esta lectura se proponen tareas que traspasan las páginas del libro y se apoya en recursos que propician la interacción y la integración de destrezas. Con la creación de un grupo de *Facebook*, como diario de lectura y para mantener el contacto directo con la autora, hemos favorecido la interacción y la realización de tareas fuera del espacio del aula. Lo cual ha repercutido muy positivamente en la experiencia de lectura y en la implicación y motivación de los alumnos.

Palabras clave: Lectura interactiva; integración de destrezas; redes sociales; dinámica de aula.

SUMMARY

In the current workshop we will describe an interactive reading project put into practice in the Spanish as a Foreign Language (E/LE) classroom, and in collaboration with the book's author. In this reading activity, tasks which go beyond the book's pages are introduced and resources which encourage interaction and skill integration are used. With the creation of a Facebook group, used as a reading diary and to be in direct contact with the author, we have stimulated interaction and the completion of tasks outside the classroom area. This has had a positive impact on the reading experience and in student involvement and motivation.

Key words: Interactive reading; skills integration; social networks; classroom dynamics

Introducción

Las razones para proponer una lectura en el aula de ELE son muy diversas, en nuestro caso parten tanto de la lectura por placer como por ser una experiencia de aprendizaje para mejorar las competencias lingüísticas y generales. De ahí que las actividades propuestas hayan sido concebidas no solo para recibir y procesar información de un texto escrito sino que implican un proceso de interacción en varias direcciones. Desde el principio, nos hemos planteado que en la lectura debe primar la integración de las destrezas y un contenido eminentemente práctico, sirviéndonos de las herramientas más tradicionales como el libro o la fotografía, por un lado, o las más actuales como la comunicación a través del móvil o las redes sociales, por otro, para favorecer la interacción de forma inmediata y aplazada. Esencialmente, al elegir el libro hemos considerado que el *input* debe ser comprensible y relevante, de tal manera que aumente la exposición a la lengua y reduzca el miedo a leer en español; además, debe ser un tema cercano a los estudiantes que despierte la curiosidad y potencie la motivación; igualmente, nos hemos propuesto que el ritmo de lectura permita avanzar en la trama de la novela y, al mismo tiempo, realizar actividades significativas y eficaces para dar sentido a lo que se lee.

Esta lectura interactiva la hemos puesto en práctica en un A2 y B1.1 en el Centro de Lenguas Modernas, CLM, de la Universidad de Granada. En primer lugar, hemos elegido una novela que se ajustara al perfil y nivel de nuestros alumnos, para aumentar la exposición a la lengua y reducir el miedo a leer en español. Después, nos hemos puesto en contacto con la autora del libro para pedirle su colaboración; también, hemos involucrado, a una de las bibliotecarias del CLM, para que la interacción fuera en diferentes direcciones y ámbitos. A partir de ahí, hemos creado un grupo de Facebook¹ como apoyo o diario de lectura, igualmente, para permitir la interacción entre todos los componentes con las tareas diseñadas. Los alumnos realizan tareas donde hacen un uso auténtico de la lengua: leer una novela y comentarla, intervenir y

1 Por razones de privacidad consideramos que el grupo fuese un grupo cerrado en el que solo los miembros tengan acceso al mismo. Al mismo tiempo para que los alumnos se expresaran en un espacio de colaboración relajado.

reaccionar ante los comentarios/fotos/videos que ha dejado el resto, así como compartir experiencias/fotos/videos. En definitiva, la metodología se basa en el papel activo de los alumnos dentro y fuera del aula.

A continuación, vamos a describir cómo ha surgido, cómo se ha organizado, qué pasos hemos seguido, cómo ha sido la participación de los alumnos y los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, mostraremos algunos ejemplos de las tareas planteadas.

Descripción de la práctica

El proyecto surge de la necesidad e interés de un grupo de estudiantes para leer en español y lo hemos puesto en práctica a lo largo de un año en tres grupos diferentes. En el primer grupo de alumnos, con el que hemos iniciado el proyecto, lo pusimos en práctica en marzo y abril de 2015; en el segundo grupo, entre octubre y diciembre de 2015; y en el tercero, en los meses de marzo y abril de 2016.

Todo comienza cuando comprobamos en el primer grupo la insistencia para que les recomendáramos un libro para leer en español o el deseo de leer en clase. Si bien en los primeros meses preferimos atender a otras destrezas antes de leer un libro completo, tras los dos primeros meses en el CLM del primer grupo, nos planteamos como uno de los objetivos principales del curso la lectura de un relato breve o una novela corta. Después de investigar sobre los libros que podían adaptarse al nivel y al perfil de nuestro grupo, seleccionamos una lectura graduada con actividades para explotarla, *El crimen de la Ñ*, de Amelia Blas², ed. Anaya; tras lo cual, empezamos a perfilar las tareas y las integramos en la programación oficial del curso. A este respecto, como queríamos convertirla en una lectura interactiva, programamos actividades paralelas a la lectura y la integramos en la clase diariamente; simultáneamente, nos pusimos en contacto con la autora para plantearle nuestro objetivo y pedirle su colaboración en el proyecto.

2 Amelia Blas Nieves es profesora en el Instituto Cervantes de Budapest, formadora de profesores y autora de materiales didácticos.



Amelia Blas

17 de abril a las 17:47 · Editado

Hoy empezamos un proyecto de lectura interactiva con los estudiantes del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Gracias por la iniciativa, [Lola Fernández](#)

Afortunadamente, a lo largo del periodo de lectura, la autora se ha prestado a participar y a interactuar con los alumnos tanto a raíz de las preguntas que han surgido durante la lectura de esta novela como colgando videos personalizados para nuestros alumnos o interactuando con ellos. Como Amelia Blas es profesora de español, nos hace oportunas sugerencias para su puesta en práctica y se implica activamente en el proyecto desde el comienzo. Puesto que se encuentra en el Instituto Cervantes de Budapest, nos comunicamos con ella semanalmente a través de las redes sociales tanto durante la planificación del proyecto como a lo largo de todo el proceso de lectura. Por eso, tras la primera experiencia y siguiendo esta dinámica de comunicación con la autora, decidimos ponerlo en práctica en nuevos grupos para concretar el proyecto de manera más completa y, al mismo tiempo, para experimentar en nuevas situaciones de aula.

En un primer nivel, a los alumnos les hemos propuesto el libro antes mencionado y les hemos planteado que lean diariamente un capítulo de lunes a viernes y dos el fin de semana, todo ello con el objetivo de agilizar la lectura y compaginarla con el programa del curso. En casa han efectuado diariamente la lectura y, tras la asignación de papeles, han preparado el capítulo anterior o un fragmento para una lectura dramatizada del capítulo o de un fragmento. En clase y en sesión plenaria, hemos trabajado la comprensión lectora haciendo algunas de las actividades propuestas al final de cada capítulo para contribuir a reconstruir la historia; también, se han comentado los aspectos más destacados del capítulo y nos hemos ocupado, especialmente, del léxico desde el punto de vista de las implicaciones culturales que retiene. Respecto a estas actividades relacionadas con el léxico y la cultura, conviene señalar que este proyecto de lectura es la puesta en práctica de una investigación más amplia y las propuestas didácticas que he-

mos planteado en una tesis doctoral³. Como hemos subrayado en este estudio, el léxico es uno de los componentes cuya enseñanza debe estar planificada y programada, ya que aprender léxico y cultura de forma vinculada desde los primeros niveles es una forma de favorecer el aprendizaje.

Al reunir este libro las premisas apropiadas para cumplir con nuestros objetivos léxico-culturales, en esta propuesta de lectura, hemos planificado y realizado tareas que se ajustan a nuestros principios y objetivos, igualmente hemos seleccionado fragmentos adecuados a estos requisitos. El libro ofrece referentes socioculturales que requieren de la intervención del profesor o de un nativo para descifrar los guiños léxicos que la autora ha ido integrando en esta historia de ficción, por ello la intervención y retroalimentación del docente es relevante. Estas tareas se han desarrollado de forma cooperativa para proporcionarse ayuda o intercambiar impresiones sobre las actitudes o referentes culturales que se encuentran en la novela.



En un segundo nivel, además de la lectura completa de los diferentes capítulos y de la realización de las actividades que aparecen al final de cada uno, hemos seleccionado fragmentos (por ejemplo, sobre el carnaval, las relaciones personales, la familia o los desayunos en España) con los cuales los alumnos han realizado lecturas dramatizadas de los mismos y/o actividades complementarias de aproximación cultural. Hay que añadir que varias de estas tareas se han programado fuera del aula, para acercarnos a espacios relacionados con la historia que

3 *Enseñar cultural a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, 2015.

están leyendo y para romper con la frontera física del aula. Por ejemplo, en el capítulo 10, la protagonista habla del chocolate que prepara su abuela, así que en una de las sesiones hemos realizado la lectura en el exterior y hemos acompañado a los alumnos a una cafetería famosa por los churros.



A raíz de la fotografía que hemos tomado durante la actividad, a la autora le ha servido de inspiración para grabar un video y leer un fragmento del capítulo 10 a los alumnos.



Me gusta Comentar

A ti, Amelia Blas, Coco Kt y 2 personas más os gusta esto ✓ Lo han visto 13 personas

Ver un comentario más

-  **Nate Harris** ¡lola! Gracias por este video. Aquí en Granada, no vivo con una familia de España 😊 Vivo con estudiantes Erasmus: Son de Italia, Inglaterra y kazakhstan. ¡Necesito una abuela española!
24 de abril a las 12:07 · Ya no me gusta · 👍 1
-  **Hannah Smith** Vivo con una abuela española tambien, pero ella jamás compra churros. Esta parte me recuerda a mi abuela española.
24 de abril a las 12:14 · Editado · Ya no me gusta · 👍 1
-  **Amelia Blas** Y qué desayunas: tostadas, cereales, galletas?
24 de abril a las 13:26 · Me gusta

Paralelamente, en una tercera fase, tras el interés despertado por saber qué pasa en la historia y la motivación para continuar leyendo, hemos introducido otros recursos que completan los utilizados hasta este momento y favorecen una lectura interactiva en varias direcciones. En este sentido, para facilitar la interacción y la comunicación más allá del espacio del aula y de las páginas del libro, hemos creado un grupo cerrado en *Facebook* –*Con Ñ de español*– compuesto por los alumnos, la autora y la profesora, además de dos invitados, otro profesor de español y una bibliotecaria del CLM, Maribel Díaz Guervós.



The screenshot shows a Facebook post interface. At the top, there is a text input field with the placeholder "Escribe un comentario...". Below this is the profile of Maribel Díaz Guervós, with a profile picture and the name "Maribel Díaz Guervós" in blue. The post date is "22 de abril". The text of the post reads: "Hola a todos, Me llamo Maribel Díaz Guervós, soy bibliotecaria en la biblioteca del CLM y estoy encantada de esta iniciativa. Es fabuloso que comentéis el libro con la autora Amelia Blas y me encanta que hayáis ologido el crimon de la ñ porque es un libro que se presta mucho entre los estudiantes que estudian español, y lleva bastante tiempo como inquilino en nuestras estanterías...". Below the text are two buttons: "Me gusta" (with a thumbs-up icon) and "Comentar" (with a comment icon). At the bottom of the post area, it says "A Amelia Blas, Cooper Acord y a ti os gusta esto." and "Lo han visto 13 personas". There are two comments visible: one from Amelia Blas, dated "22 de abril a las 17:20", with the text "Hola Maribel, me alegro mucho de oirlo. Y sobre todo de poder darle otra dimensión al libro y cruzar la frontera del papel." and "Ya no me gusta" with a thumbs-down icon and the number "2"; and another from Maribel Díaz Guervós, dated "22 de abril a las 17:20", with the text "Sí, sí, incluso he visto que hace unos años unos alumnos crearon un video que anda por youtube, escenificando tu novela".

El objetivo inicial de la página es que sirva de apoyo a la lectura, un diario de lectura donde los alumnos hagan comentarios, planten preguntas o cuelguen alguna foto relacionada con la lectura que se está desarrollando en el aula o fuera de ella. No obstante, como al principio los alumnos se han limitado a entrar en la página sin intervenir activamente, hemos decidido incorporarla al plan de clase y dedicar un tiempo para crear un hábito, que los alumnos entren e intervengan activamente en ella. En las tareas planteadas se trata simplemente de hacerle preguntas a la autora y comentarle cómo va la lectura, leer los comentarios y entablar un breve diálogo, de esta manera, poco a poco, hemos conseguido propiciar una participación más activa y significa-

tiva a través de las redes sociales. Como resultado, se ha producido un diálogo abierto mientras escriben en la página e interactúan en el aula, en algunos casos de forma simultánea, igualmente la página creada se ha convertido en un espacio motivador y motivante según han ido aumentando las intervenciones y las aportaciones de los diferentes participantes en el grupo de lectura.



Como hemos mencionado, en la página *Con ñ de español*, escriben comentarios, preguntas y respuestas; igualmente, se cuelgan fotografías y videos relacionados con la lectura o durante la lectura. Además, uno de los aspectos más destacados es que este tipo de lectura interactiva lleva a los alumnos a establecer conexiones con su propia vida, con su experiencia en Granada y las personas que conocen aquí. Mientras charlan a través de las redes sociales, se establece un vínculo emocional con los personajes del libro, la autora o sus compañeros de clase que permite interpretar la historia desde sus vivencias y experiencias personales, y todo eso queda reflejado en la página *Con Ñ de español*. En este caso, el hecho de integrar las redes sociales en este proyecto

ha supuesto potenciar y favorecer la interacción durante la lectura más allá de la historia de la novela y del espacio del aula.



De igual manera, las personas invitadas han intervenido regularmente para comunicarse con los alumnos, proponerles otras tareas o para valorar el proyecto que está en curso.



En un cuarto nivel, decidimos realizar una video-conferencia con la autora. No obstante, este plan inicial no hemos podido llevarlo a cabo en ninguno de los grupos, por la dificultad para coincidir a la misma hora con la autora; por ello, en todos los grupos grabamos la entrevista y después la subimos a la página que habíamos creado. En la entrevista, los alumnos hablan de los personajes, le hacen sugerencias a la autora y se interesan por su vida profesional o personal. Posteriormente, cuando lo colgamos en la página, la autora va respondiendo a las preguntas y nuevamente se produce una grata charla con los alumnos.



Esta es una de las fases donde los alumnos se sienten, por un lado, un poco nerviosos, al estar delante de la cámara, pero por otro, muy motivados para realizar la entrevista y comentarla entre ellos. La grabación del video tiene un carácter atractivo implícito y genera momentos muy distendidos que han enriquecido la tarea.

Si bien es cierto que todos los alumnos participan e intervienen tanto en la preparación como en la realización del video-entrevista, los más extrovertidos y con mayor seguridad con el español se expresan de manera bastante natural y espontánea, lo cual favorece la interacción más allá del discurso preparado. Ahora bien, aunque se hayan preparado posibles preguntas, ciertamente cada uno interviene con preguntas o realizando comentarios sobre la lectura que están haciendo. A parte de los videos que grabamos en parejas o de forma individual según el caso, solemos hacer un video en grupo como despedida, que resulta atractivo y entretenido como tarea de cierre y suele estar marcado por

intervenciones muy personales sobre la historia que han leído y la experiencia en general.



En la última fase del proyecto, se hace una recapitulación de las actividades realizadas y una valoración en su conjunto, lo cual supone para los estudiantes manifestar la sensación de logro y satisfacción en el desarrollo de este proyecto de lectura interactiva.

Materiales empleados para realizar la práctica

Desde el principio nos planteamos que en la lectura debía primar la integración de las destrezas y un contenido eminentemente práctico, sirviéndonos de los soportes más tradicionales como el libro, el video o la fotografía, por un lado, o los más actuales como la comunicación a través del móvil o las redes sociales, por otro, para favorecer la interacción de forma inmediata y aplazada en el tiempo. Las redes sociales han sido el soporte en el que se han ido integrando el resto de recursos utilizados.

Así, el soporte básico del que partimos ha sido el libro a cuya lectura hemos ido adecuando otros recursos para darle vida al texto. También nos hemos servido de las fotografías tanto de momentos de la lectura

en clase como de la lectura que los estudiantes han realizado en otros lugares, al igual que fotografías relacionadas con ella.



Unidos a ellos, nos hemos valido del video para grabar las lecturas dramatizadas que se hacían en el aula o los que se intercambiaban con la autora para entrevistarla. Para facilitar la interacción y la comunicación más allá del espacio del aula y de las páginas del libro, el grupo cerrado de Facebook –*Con Ñ de español*– ha servido de apoyo a la lectura, como un diario de lectura donde los participantes hacen comentarios, plantean preguntas, cuelgan las fotos o los videos, así como donde comparten las experiencias u opiniones, valiéndose del móvil o del ordenador del aula.





Como ya hemos apuntado, mientras interactúan a través de las redes sociales, se establece un vínculo emocional con los personajes, entre los alumnos y la autora, que permite interpretar la historia desde sus vivencias y experiencias personales sacando más provecho a la lectura; igualmente, con la profesora que ha diseñado tareas que propician los espacios de interacción y facilita el proceso de lectura.



Resultados obtenidos

Con esta propuesta, realizada a partir de una lectura graduada y en colaboración con la autora del libro, hemos ilustrado cómo actualizar el trabajo en el aula a través de tareas guiadas que traspasen las páginas del libro y amplíen el espacio físico del aula. Nos hemos apoyado en recursos tradicionales (libros, fotos, videos), para aunarlos con el uso de las nuevas tecnologías (redes sociales, móvil) con el fin de propiciar la interacción y el aprendizaje significativo en el aula. Sobre estas bases hemos puesto de manifiesto las ventajas que supone, para el proceso de enseñanza–aprendizaje de ELE, introducir un cambio de perspectiva en el aula para conseguir una mejora docente y un incremento de la competencia comunicativa del alumno.

Tras las experiencias que hemos tenido con tres grupos diferentes, podemos señalar que uno de los beneficios es que ha mejorado la capacidad de comprensión lectora, así como la competencia lingüística de los alumnos. Aunque las tres experiencias partían de unos objetivos previos similares, el proyecto ha ido creciendo con las aportaciones de cada miembro del grupo y con resultados muy diferentes, si bien en los tres grupos muy productivos y satisfactorios. Las tareas han estado diseñadas para que el estudiante exprese sus opiniones, proponga ideas, se relacione e interactúe a través de los soportes utilizados tanto de forma oral como escrita. La motivación y el interés despertado en los alumnos durante el proceso es uno de los aspectos más destacables.

La programación y puesta en práctica de una lectura interactiva favorece la implicación de los alumnos en el desarrollo de las tareas; paralelamente, la motivación y el interés despertado vienen determinados por la sensación de logro y satisfacción a medida que avanzan en la lectura, es decir, el disfrute que proporciona comprender una lengua extranjera. Para la mayoría de los alumnos es la primera vez que leen una novela en español, por lo que han sido conscientes de que pueden comprender y seguir el hilo de una historia completa a través de las tareas diseñadas. Al darse cuenta de que la lectura está adaptada a su nivel o lo comprenden casi todo, leen con regularidad y al ritmo marcado por las tareas que vamos proponiendo. Tanto es así que ha sido como superar una barrera, un reto en la lengua, cada vez que avanzaban en la

lectura. Podemos añadir que la motivación y el interés para seguir leyendo capítulo tras capítulo, surgen también en el momento en que los alumnos son conscientes de que pueden comprender y seguir el hilo de una historia completa en español, ya no se trata de leer un texto breve en clase, sino una novela completa. Paralelamente, mientras leen, obtienen información sobre referentes socioculturales, en este caso de España, hacen interpretaciones o valoraciones sobre actitudes o creencias, se acercan a situaciones que les permiten establecer similitudes o diferencias con su cultura de origen.

Igualmente, como podemos apreciar por los comentarios hechos en la página de *Facebook Con Ñ de español*, el hecho de que los personajes de la novela estén en una situación de aprendizaje similar a la de nuestros estudiantes y la identificación de los alumnos con algunos personajes es otro de los aspectos que favorece una implicación mayor en la lectura, llegando a convertirse en una lectura cercana y amena para los estudiantes. Además, la oportunidad de preguntar directamente a la persona que ha escrito el libro, ponerse en contacto con ella, que graben e intercambien videos, que esta responda a sus preguntas, que interactúe con ellos, etc., ha supuesto un plus en el desarrollo de este proyecto interactivo.

No cabe duda que los alumnos han estado involucrados en un proyecto que ha generado una dinámica de grupo donde se han podido compartir experiencias, sensaciones, sentimientos, intereses u opiniones a raíz de una lectura común. Para ello, además de la lectura y las actividades que aparecen en el libro, propusimos tareas que invitaran a traspasar las páginas del libro y crear oportunidades de comunicación auténtica y significativa que quedaban reflejadas en la página del grupo que habíamos creado. Por ejemplo: «Cuando no estás en clase ¿desde dónde lees? Haz una foto y súbela al grupo de Facebook *Con Ñ de español*»; «Francesca y sus amigos se suelen reunir en un bar. ¿En Granada tienes un bar o una cafetería adonde te gusta ir? Cuéntanos por qué te gusta ir allí»; «Trae a la clase un objeto, una imagen, algo que esté relacionado con la lectura y explica por qué haces esa asociación», etc.

Las nuevas tecnologías y, especialmente, las redes sociales son un espacio en el que los alumnos se sienten cómodos y se mueven con familiaridad. Ahora bien, en el aula requieren un objetivo didáctico si

no queremos propiciar la pasividad, ya que no tienen un valor didáctico por sí mismas, dependen del diseño y de la manera de integrarlas en el aula para alcanzar el éxito. En este sentido, el uso que le hemos dado a las redes sociales ha multiplicado los espacios de interacción y ha repercutido positivamente a lo largo de todo el proceso.



En suma, lo que podría haber sido una lectura sin más se ha convertido en un proyecto innovador gracias a la aplicación de principios metodológicos, al diseño de tareas ordenadas pedagógicamente, así como al esfuerzo, la implicación y la motivación de todo el grupo de alumnos. Sin olvidar, por supuesto, a la autora del libro y a la bibliotecaria del centro que han animado al grupo de lectura con sus oportunas intervenciones en la página. Como resultado, esta lectura interactiva 2.0, que tiene el sello original que imprimen las aportaciones hechas por cada uno, dinamiza y amplía el espacio del aula para favorecer el proceso de aprendizaje y usar la lengua con un propósito real. En definitiva, este tipo de lectura contribuye a aumentar los conocimientos de los alumnos y a enriquecer sus habilidades comunicativas.

Después de esta experiencia de lectura interactiva, hemos llegado a la conclusión de que cuando en la lectura guiada el profesor va evidenciando las referencias culturales que entraña el léxico, la comprensión se va extendiendo y ampliando el sentido del mensaje transmitido. De igual manera, consideramos que integrar la lectura en el aula enriquece la experiencia de aprendizaje, siempre y cuando se traspasen las páginas del libro con tareas y recursos dinámicos que propicien la interacción y la integración de destrezas.

EL PROCESO DE LA ADAPTACIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS NIÑOS RUSOS EN ESPAÑA

Polina Gladkova

Universidad de Cádiz

RESUMEN

Con el presente artículo pretendemos abordar una serie de cuestiones y problemáticas diversas que pueden ayudar a comprender mejor el proceso de adaptación sociocultural de los niños rusos que por diversos motivos se han visto en la necesidad de tener una acogida temporal por parte de las familias españolas.

Palabras clave: adaptación sociocultural; aculturación; choque cultural; comunicación intercultural; competencia sociocultural.

SUMMARY

In this article we cover a number of issues and problems that help to better understand the process of cultural adaptation of Russian children that due to various reasons have been submitted to temporary reception by Spanish families.

Key words: sociocultural adaptation; acculturation; culture shock; intercultural communication; cultural competence.

0. La globalización es un tema tratado desde hace mucho tiempo, pero resulta de relevancia actual para la sociedad rusa y española. Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, hay que reconocer la existencia de muchas asociaciones benéficas que traen niños rusos a España. Son unos programas de acogida temporal de dos meses de verano. Las familias españolas ofrecen su casa para los niños rusos procedentes de unas regiones afectadas por la radiación (la región de Briansk, en la zona de Chernóbil, y Chelyabinsk) o de unas zonas com-

plicadas de Siberia, de casas tutorizadas u orfanatos familiares. Son niños de 5 a 18 años.

Los niños que abandonan su cultura de origen y se ven rodeados por normas, valores y costumbres que no reconocen como propias intentan en mayor o menor medida adaptarse a este nuevo contexto cultural. Se relacionan con personas que tienen un trasfondo cultural distinto, y en consecuencia pueden experimentar un choque de culturas. Se considera este choque como un elemento indispensable para poder adaptarse bien a una nueva cultura. Si un niño se adapta bien, normalmente sigue participando en el programa y el verano siguiente vuelve con la misma familia; si no, cambia de familia o no vuelve jamás.

En este artículo, vamos a ver qué problemas de adaptación tienen los niños rusos a lo largo de toda su estancia en España. Veremos cómo se desarrolla la comunicación intercultural entre los niños rusos y sus familias españolas; cómo influye la adquisición de la lengua española en el proceso adaptativo; cómo valoran los españoles el nivel de la integración de los niños rusos en el entorno sociocultural español; cómo influye la experiencia de la vida en las familias españolas en la identidad nacional de los niños rusos, y cómo se modifica la imagen de su país.

Es muy importante investigar este tema para que la estancia de estos niños en España sea lo más agradable posible y el regreso a su país, menos traumático.

1. El término de adaptación sociocultural lo vamos a entender como un conjunto de estrategias usadas por un individuo en el proceso de aculturación. John Berry (1974: 17-22) define la aculturación psicológica como «el proceso mediante el cual las personas cambian, siendo influenciadas por el contacto con otra cultura y participando de los cambios generales de su cultura».

El objetivo general es identificar las dificultades adaptativas de los niños rusos durante su viaje a España; el objetivo específico, por el contrario, es ver cómo la adquisición de la lengua española influye en el proceso de adaptación y determinar qué diferencias culturales complican este proceso en los niños.

Para el desarrollo de nuestro trabajo, contamos con dos tipos de muestreo: la muestra general y la muestra principal. La muestra gene-

ral está compuesta por niños de ambos sexos, que participaron en el programa, y sus familias rusas y españolas. Son chicos de 5 a 17 años. Son unos 80 chicos rusos y 50 familias españolas. Esta muestra nos sirve para sacar la información general respecto de los procesos de adaptación de los niños rusos en España. Este muestreo toma como participantes a niños de la ciudad de Novozybkov (la zona de Chernóbil) y Nizhnevartovsk. Son quince niños de ambos sexos. Los resultados de los procesos de adaptación fueron recogidos durante varios años: en 2009, 2010, 2012 y 2013 en España, y en 2011 en Rusia. Esta muestra nos ayuda a entender mejor los problemas que surgieron a lo largo del proceso de adaptación en las diferentes etapas del ciclo de ajuste que vive un niño ruso en España. Se utiliza para estudiar más profunda y detalladamente cada caso.

Con objeto de recoger los datos, han sido empleados los siguientes métodos sociolingüísticos y antropológicos: encuesta controlada, semicontrolada y libre a distancia. Este método fue igualmente empleado para trabajar con las familias españolas: en diciembre de 2011, para entrevistar a las familias del País Vasco; en mayo de 2011, mediante Internet (<<http://www.createsurvey.com/>>), para las familias de Galicia y Madrid; en agosto de 2012, 2013 para otras familias de Castilla-La Mancha, Madrid y Extremadura. En la entrevista, participaron más de 90 familias españolas, de las cuales solo unas 50 corresponden al muestreo de esta investigación. La encuesta tenía dos partes, una era sobre la diferencia cultural y otra sobre la relación entre el niño y su familia española. La encuesta fue anónima.

1.1. La observación, especialmente la observación participante y la encuesta cualitativa profunda personalizada han sido utilizadas como instrumento en la investigación cualitativa para recoger datos sobre el proceso de adaptación de los niños durante el verano de 2009, 2010, 2012 y 2013. En el año 2009, trabajé de monitora con niños rusos en Galicia. Eran niños de la zona de Chernóbil, de una ciudad rusa llamada Novozybkov. Este programa fue organizado por la Asociación gallega «Leticia Cativa», junto con la Organización Social Regional Benéfica de Contribución a la Rehabilitación Socio-Psicológica y al Saneamiento de Niños «Nashe búdushchee» (*Nuestro Futuro*). Acom-

pañé a un grupo de 42 niños. Fui mediadora entre los niños rusos, sus familias rusas y españolas. Tuve que apuntar todo lo que pasaba con los niños durante su estancia en España. Así, se formaron los diarios de trabajo. El mismo método lo utilicé durante mis expediciones a Castilla-La Mancha, Madrid y Extremadura en 2010, 2012 y 2013 (unos 45-50 niños de la Asociación Todos somos niños). También en mayo de 2011, durante la expedición a la región de Briansk (Novozybkov, Zamishevo), que pertenece a la zona contaminada de Chernóbil, fue empleado el mismo método de observación participante y la encuesta cualitativa profunda personalizada para poder entender mejor la vida de estos niños en Rusia. Por razones éticas, todos los nombres de los niños fueron cambiados.

Las fuentes principales de esta investigación son los archivos del trabajo de campo de la autora y sus colegas, sus diarios de trabajo de 2009, 2010, 2012 y 2013, y los resultados de las encuestas de las familias españolas de 2011-2013. Los diarios de trabajo son unos apuntes diarios sobre el estado psicológico y el estado de salud de los niños rusos en España. Las monitoras tenían que llamar a las familias de acogida y apuntar los comentarios respecto del comportamiento y estado de salud de los niños rusos. Tenían que ayudar a los niños a resolver los problemas que surgían en España. Asimismo, estos diarios nos dan una oportunidad de ver cómo varía el proceso de adaptación de un niño. También contamos con un material exclusivo grabado durante las expediciones en España y en la región de Briansk, Rusia.

1.2. Vale la pena contar un poco sobre la Organización Benéfica «Nashe búdušchee» (*Nuestro Futuro*) que trabaja desde el año 1994. En España, hay varias asociaciones que colaboran con *Nuestro Futuro*. La parte española realiza un trabajo enorme promocionando el programa entre los españoles, organizando las reuniones de los socios, informando sobre las costumbres rusas y haciendo todos los trámites para poder hacer posible la estancia de los menores en las familias de acogida. En total, a lo largo de su trabajo en el programa, han participado más de seis mil niños procedentes de Rusia, de los cuales mil son de la «zona de apartamiento» (zona de Chernóbil).

2. Así pues vamos a hablar precisamente de los problemas de adaptación que encuentran los niños rusos durante su estancia en España. Durante dos o tres meses los niños tienen que adaptarse a las costumbres españolas, aprender a comunicarse con los españoles, etc. Aquí se facilitan los resultados de las investigaciones realizadas sobre los niños rusos y sus familias españolas. Vamos a analizar tres fases de adaptación: el choque cultural, la crisis o desintegración, y la recuperación.

2.1. En la primera etapa tiene lugar el choque cultural. El concepto de choque cultural fue elaborado por Oberg en 1960, quien lo definió como el estado general de depresión, frustración y desorientación de la gente que vive en una nueva cultura (Oberg, 1960: 177-182). Durante este periodo, los niños pueden sufrir de insomnio, llorar, negarse a comer, evitar los contactos físicos con los desconocidos. El fenómeno del choque cultural, como lo define Brislin (1986: 13), se caracteriza por las tensiones y sentimientos de malestar que resultan de tener que satisfacer las necesidades cotidianas, como son alimentarse, cuidar de su salud y mantener las relaciones interpersonales en formas a las que no se está acostumbrado. Los niños se dan cuenta de que la manera en que actúan no es la adecuada para su contexto, por eso intentan tener más contactos con un representante de su cultura. En esta etapa, los niños echan mucho de menos a su familia las primeras semanas de su estancia en España. Tiene una necesidad extrema de hablar con los rusos, de mantener contacto permanente con su familia. A menudo llaman a casa, o a sus monitoras rusas, tratan de aislarse de los españoles:

Pues, los primeros días lo pasé muy mal. Tenía miedo a todo el mundo, echaba muchísimo de menos a mi mamá, papá y abuelita. Les llamaba cada día. Podía llamar a mi mami seis veces al día. (Entrevista 003-2011, KNB).

Los primeros días en España son los más difíciles, tanto para los niños como para sus familias españolas y rusas: «El fenómeno del choque cultural tiene lugar cuando el individuo siente odio al tener la sensación de no ser independiente contactando con otra cultura» (Triandis, 1997: 296-297). La sensación de que no pueden hacer nada

por su cuenta molesta mucho a los niños que viajan a España por primera vez. Los niños no saben hablar español y no pueden explicar nada a su familia de acogida, de manera que experimentan un gran disgusto al no poder satisfacer sus necesidades primarias, tales como la alimentación o el vestido:

Cuando vine a España no sabía decir ni una sola palabra en español. Todo el mundo hablaba conmigo pero yo no entendía ni jota. Eso fue lo más complicado. Incluso, me puse a llorar... (Entrevista 003-2011, KNB).

Cuando a mi alrededor la gente hablaba, yo oía decir mi nombre, pero no sabía si hablaban bien o mal de mí y eso me ponía muy nerviosa. No sabía cómo actuar. (Entrevista 006-2011, YVP).

El miedo al contacto físico es el otro síntoma del choque cultural. La situación se complica por el hecho de que España pertenece a la cultura latina (Butovskaya, 2004: 124), por eso las distancias relativas son muy pequeñas, y la gente tiene muy poca distancia personal cuando habla mientras en Rusia es todo lo contrario. Los españoles suelen saludar a sus familiares dándoles dos besos en la mejilla. El niño ruso normalmente tiende a evitar este contacto: puede protestar limpiándose la cara con la mano, después de que uno le ha dado un beso, se siente muy incómodo y le da vergüenza recibir besos de desconocidos:

No me gustaba nada su manera de besarse. Cuando me veía la gente, cada uno quería besarme, abrazarme o acariciarme (Entrevista 006-2011, YVP). Me da tanta rabia cuando me besan, no estoy nada acostumbrada a esto (Entrevista 011-2011, BVA).

Lo único que no me gustaba era cuando nos tocaban a los niños, acariciaban las mejillas, las manos. No me gustaba. Me daba cuenta de que lo hacían porque querían tratarme bien pero igual no me gustaba. Siempre intentaba evitar estos contactos tan cercanos (Entrevista 010-2011, PML).

Este miedo se reduce con los años, pero la mayoría de los niños se sienten un poco incómodos en las situaciones en que hay que saludar a los desconocidos. Los niños tienen que acostumbrarse a la cocina española y al horario de las comidas. Para muchos esto se ha convertido en un problema grave:

Me acuerdo que cuando vine todo el mundo comía marisco, calamares, pulpo. Pensé: «¡Qué asco! ¿Qué es?» Fue bastante complicado acostumbrarme a estos productos exóticos. El tercer año ya no tenía ningún problema en comer de todo. (Entrevista 013-2011, ChDV).

El fenómeno del choque cultural se debe a la diferencia cultural. Evidentemente, cuantos más elementos de vida compartan dos culturas, más sencilla será la comunicación entre ellas. Cuanta menos diferencia haya, más fácil será la adaptación cultural. Las investigaciones constatan que las personas establecen los contactos más cercanos con quienes tienen cosas en común (Triandis, 1997: 295). Es evidente que los niños que consideran que los españoles son parecidos a los rusos se adaptan mejor a su familia española. La sensación de similitud depende del conocimiento de la lengua de la cultura de acogida. Los seres humanos hemos sido socializados en una determinada comunidad lingüística en la que adquirimos unas competencias comunicativas. Si entramos en contacto con personas que hablan una lengua distinta, deberemos establecer una lengua común para interactuar. Es decir, es imprescindible tener una lengua común en la que podamos comunicarnos. Esta competencia lingüística es una condición necesaria, pero no suficiente, para una óptima comunicación intercultural (Rodrigo, 2014: 3). Según Harry S. Triandis (1997: 295), «cuando uno domina bien la lengua encuentra más cosas parecidas en su cultura materna y la cultura de acogida».

Los niños que llevan viniendo a España varios años, y ya saben hablar español, confirman que los rusos y los españoles se parecen mucho. Cuando le hacemos la pregunta de si los españoles son diferentes, contestan:

Los niños españoles son como los niños rusos, bueno, son morenitos y hablan español. Pero, en general, tienen el mismo carácter que nosotros, nos parecemos un montón. (Entrevista 003-2011, KNB).

Es interesante que las familias españolas consideren que la cultura española y la rusa son parecidas.

Un 55% de las familias de acogida piensan que nos parecemos en un 50%, el 23% de los españoles ha contestado que nos parecemos mucho, en un 75 %: «Somos más parecidos que lo que creíamos» (Encuesta

n.º 8). Un 7% cree que no nos parecemos mucho, solo en un 25%, un 25 % de las familias están seguras de que no tenemos nada en común.

2.2. En la segunda etapa, el niño supera la crisis, que es un momento clave en todo el proceso de adaptación. Los niños que no consiguen superar esta crisis se quedan con una imagen negativa de todo lo español. A veces las familias españolas no se dan cuenta de que el niño está pasando por una etapa muy complicada, le prestan poca atención; otras veces es al contrario, lo cuidan demasiado, pero el niño no es capaz de aceptar tanto cariño.

Según los datos de la encuesta de las familias españolas resulta que lo más difícil para un niño ruso es acostumbrarse a otro tipo de relaciones interpersonales. Un 40% de los españoles piensa que sobre todo a un niño ruso le cuesta adaptarse a nuevas costumbres familiares y aceptar una nueva norma de la conducta. Solo un 27,5% ha contestado que lo más difícil fue el idioma. Un 25% piensa que lo más difícil fue acostumbrarse a la comida española, el mismo por ciento de las familias ven el mayor problema en la diferencia en el nivel de la vida y último 2,5 % echa la culpa al clima español.

Según los datos de la encuesta realizada con las familias españolas, los niños rusos adquieren el español bastante rápido. Ellos aprenden el idioma por un método directo o natural. Asocian las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones. Pekelis (1987: 66) insiste que con este método se puede aprender una lengua extranjera en 200 horas. Casi un 32,5% de los españoles dicen que sus niños rusos empezaron a hablar castellano en una semana. El 20% confirma que ya su niño de acogida podía explicarse en español en unos tres o cinco días. Sin embargo, la mayoría de los españoles piensa que los niños adquieren la lengua más o menos en un mes. Un 10% de las familias de acogida tiene que aprender ruso porque su niño no quiere aprender castellano. Casi la mitad de los niños rusos sabe hablar español coloquial, sabe construir sus propias frases. Un 27.5% de ellos domina el español bastante bien, y un 2,5% habla como nativos (son niños «repetidores» que han participado en el programa más de tres años); un 7,5% de los niños sabe hablar gallego y castellano.

2.3. La tercera etapa de recuperación se caracteriza por la superación del choque cultural y la crisis. Los niños aceptan las normas culturales españolas, las normas de conducta en una familia española. Los niños empiezan a actuar en el entorno sociocultural español. Normalmente vuelven a Rusia con una buena imagen de España.

Según los españoles, más de la mitad de los niños se adaptan completamente al entorno sociocultural español; un 30% aceptan la cultura a un 75%; un 10% de los niños rusos se adaptan a un 50%, y solo un 5% no aceptan nada la cultura española.

Llegamos a la conclusión de que hay una diferencia en los datos recibidos de la parte española y de la parte rusa. Según los españoles, los niños no pasan por ningún momento de la crisis de la adaptación; sin embargo, los niños rusos se acuerdan muy bien de aquel momento complicado en el que fue muy difícil entender y aceptar las normas nuevas de la vida en su familia española. Las familias españolas a veces no se dan cuenta de que el niño puede pasar por esa etapa de ajuste cultural. También hay una diferencia en los resultados respecto al miedo de los contactos físicos y la comida.

3. Para continuar, se ofrece un análisis de resultados de la comunicación intercultural de los niños rusos y las familias españolas. De acuerdo con estos resultados, se distinguen tres tipos de niños diferentes por su identidad nacional.

3.1. El primer grupo es el más numeroso. La autoconciencia de este grupo, según Soldatova (1998: 41), está formada por «etnoegoísmo», que se expresa por una forma verbal en caso de los niños «mi familia». Este grupo está compuesto por los «niños-adultos» que se quedaron a vivir en Rusia y los niños que siguen participando en el programa y tiene una imagen positiva de España y de Rusia. Los niños de este grupo no quieren irse de su país.

Para mí, Rusia siempre será la primera. Sea como sea, mala o buena. Rusia me atrae, me imana. A lo mejor cuando esté mayor, me gustará un día ir a España. Pero allí siempre me voy a sentir extranjera. (Entrevista 006-2011, YVP).

Contestando a la pregunta: «¿Dónde se vive mejor: en España o en Rusia?», los niños de este grupo contestan que en los dos sitios se vive bien, pero no les gustaría mudarse a España. El criterio más importante que les impide pensar en mudarse es una buena relación con su familia rusa. Todo viene de la familia y si el niño tiene buena experiencia de la vida familiar en Rusia, tiene una buena imagen de su país:

Yo no puedo contestar dónde se vive mejor. Quizás es porque soy rusa y mis padres son rusos, quiero estar aquí. Me gusta viajar a España y pasar el verano con mi familia de acogida y mis amigos españoles, pero quedarme allí, no sé. Además quiero ser periodista y allí no creo que vaya a conseguir un trabajo. Así que no tengo ilusiones hacia España. (Entrevista 013-2011, ChDV).

3.2. El segundo grupo implica a los niños crecidos con el programa (vamos a llamarlos «niños- adultos») y a los que todavía participan en el programa, pero tienen muchas ganas de irse a vivir a España:

La autoconciencia de este grupo según Soldatova está formada por «hipo-identidad», que se caracteriza por el rechazo de sus propias raíces, el sentimiento de la deficiencia étnica y de la vergüenza por su país (Soldatova, 1998: 42).

Nunca me olvidaré de aquella tarde cuando en las noticias salió un reportaje sobre Yeltsin bailando sobre la mesa encima de su propia chaqueta. Prefería que me hubiese tragado la tierra al ver todo eso. Aquel borracho fue mi presidente. (Entrevista 007-2011, SIV).

3.3. El último grupo lo componen los niños que no se adaptaron al entorno sociocultural español, que no han superado el choque cultural. Son muy pocos niños. Estos tienen una imagen muy negativa de España. La autoconciencia de este grupo, según Soldatova (1998:43), está formada por la «híperidentidad», que se caracteriza porque «el complejo de superioridad se proyecta hacia los sentimientos de inferioridad con respecto a los demás, por la intolerancia y enfado hacia otros grupos étnicos».

Para terminar, podemos decir que gracias a la comunicación intercultural se forma la propia identidad de los niños. El tipo de la iden-

tividad depende del resultado del proceso adaptativo y del clima en la familia rusa.

4. En conclusión vamos a hacer un breve resumen del trabajo realizado.

La investigación duró unos cinco años (2009-2014), durante los cuales fueron entrevistadas más de cien familias españolas y niños rusos. El objetivo fue abordar una serie de cuestiones y problemáticas sobre el proceso de adaptación de los niños rusos en España y su readaptación en Rusia.

A lo largo de la investigación descubrimos qué tipo de problemas encuentran los niños y sus familias de acogida y qué diferencias culturales dificultan el proceso de integración de los niños rusos en el entorno sociocultural español. Esta investigación ayuda a entender el comportamiento de un niño que viene con el programa a España. Vimos cómo se cambia la imagen que tienen de su país, cómo se modifica su identidad. En los siguientes puntos, se representan los resultados generales de la investigación:

- Los niños menores de ocho años se adaptan más rápido.
- El problema más grande para los niños menores de ocho años es estar separados de su familia rusa (no notan la diferencia cultural).
- Los niños mayores de ocho años se adaptan más lentamente, ya notan la diferencia cultural, son conscientes de que vienen de otra cultura.
- Los niños menores de ocho años aceptan las nuevas costumbres como una norma, su adaptación pasa inconscientemente.
- Los niños «repetidores» normalmente vuelven a pasar por las tres etapas de adaptación el segundo y el tercer año.
- Los niños que han estado en España más de tres veces normalmente no pasan por las etapas del choque cultural y la crisis.
- En caso de los contactos frecuentes con los representantes de la cultura rusa, los niños se adaptan con mayor dificultad y el proceso se alarga.
- El proceso de adaptación depende a menudo de los consejos que les dan los padres rusos, que normalmente no tienen ni idea de cómo son los españoles y sus costumbres.

- El proceso de adaptación depende de los conocimientos previos sobre España.
- Los niños que han estado fuera se adaptan más rápido.
- Los niños que han tenido una experiencia de vivir sin padres se adaptan más fácil.
- Lo más difícil para los niños rusos es la diferencia en las normas de comunicación interpersonal e intrafamiliar.
- Los niños rusos que viven con los niños españoles de la misma edad se adaptan más rápidamente.
- Los niños que tienen hermanos en Rusia se adaptan más rápidamente.
- Los niños de las familias incompletas se adaptan más lentamente en las familias numerosas.
- Los niños se adaptan más fácilmente que las niñas, que normalmente tienen más contacto con su mamá rusa.
- Los niños de las familias de pocos medios se adaptan más rápido.
- Los niños de las familias buenas y completas sufren más separándose de sus familias rusas y exigen más regalos y cariño de los españoles.
- Los niños de pueblos no se sienten cómodos en las ciudades grandes y, al revés, los niños de las ciudades se aburren en el campo.
- Las condiciones de la vida de un niño en Rusia y en España tienen que ser parecidas.
- Los españoles tratan de mantener los contactos con sus niños de acogida mientras estos están en Rusia.
- Los españoles no distinguen ningún momento de la crisis en el proceso de adaptación de los niños rusos en España.

Analizamos tres etapas de ajuste cultural. En la primera etapa, tiene lugar el choque cultural, luego viene la crisis, y después, la recuperación. Durante el período del choque cultural los niños pueden sufrir de insomnio, llorar, negarse a comer, evitar los contactos físicos con los desconocidos, tener nostalgia de su casa rusa. Esta fase puede durar desde unos pocos días hasta un mes. La duración del periodo del choque cultural depende mucho del carácter que tenga el niño. Por no saber hablar español, los niños tienen una sensación de incapacidad muy fuerte. Las familias españolas normalmente no saben hablar ruso, y los rusos vienen sin conocimiento ninguno del español. A pesar de eso, la

barrera lingüística no es el problema más importante en el proceso de adaptación; normalmente, en unas dos o tres semanas los niños aprenden a comunicarse de algún modo. Para adaptarse bien en España los niños tienen que no solo aprender la lengua española sino adquirir las competencias comunicativas para poder usar de modo apropiado las frases con la finalidad de lograr un efecto comunicativo. Los niños menores de ocho años adquieren la lengua más rápido que los niños mayores de esta edad. El periodo de adquisición de la lengua puede reducirse gracias a los esfuerzos de los españoles hacia la enseñanza de los niños rusos. Dicho de otro modo, si un niño adquiere la lengua no solo por el método natural, sino con el apoyo de manuales y programas educativos, el proceso va más rápido aún.

En la segunda etapa, el niño supera la crisis, que es un momento clave en todo el proceso de adaptación. Los niños que no consiguen superar esta crisis se quedan con una imagen negativa de todo lo español.

En la tercera etapa, los niños aceptan las normas culturales españolas, las normas de conducta en una familia española. Los niños empiezan a actuar en el entorno sociocultural español. Normalmente, vuelven a Rusia con una buena imagen de España. A veces los que se integran bien en una familia española tienen problemas al volver a Rusia. Les cuesta volver a aceptar las normas rusas.

Gracias a este intercambio cultural los niños adquieren una lengua extranjera, que les ayuda a encontrar un buen trabajo en el futuro. Además, hay que destacar que empiezan a reflexionar sobre su propia cultura, debido al hecho de que todo el mundo les llama «ruso» o «rusa»; se hacen preguntas a sí mismos sobre qué significa ser «ruso» o «rusa». Su identidad étnica comienza a formarse mucho antes en comparación con los niños que nunca han salido al extranjero.

Durante su estancia, los niños aceptan las costumbres españolas en la vida cotidiana, sus normas de conducta en las relaciones familiares. Los españoles empiezan a investigar sobre la cultura rusa; dicho de otro modo, esta experiencia de acogida temporal favorece el intercambio cultural entre rusos y españoles. Debido al hecho de que este caso es muy específico, se podrían llevar a cabo otras investigaciones en el campo lingüístico, psicológico y antropológico.

Referencias bibliográficas

- BERRY, John W. (1974): «Psychological aspects of cultural pluralism», *Topics in Culture Learning*, 2, págs. 17-22.
- BRISLIN, Richard (1986): *Cross Cultural Encounters in Face-to-Face Interactions*, New York, Pergamon Press.
- OBERG, Kalervo (1960): «Culture Shock: Adjustment to a new cultural environment», *Practical Anthropology*, 7, págs. 177-182.
- RODRIGO, Miquel (2014): *La comunicación intercultural*. Lecciones del portal. [En línea 10/08/2015 http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/1_esp.pdf]
- PEKELIS, Viktor Davidovich (1987): *Realize your potential*, Moscow, Mir Publishers.
- TRIANDIS, Harry (1997): *Culture y Social Behavior*. New York, McGraw-Hill.
- БУТОВСКАЯ, Марина Л. (2004): *Язык тела: природа и культура*. М. [BUTOVSKAYA, Marina L. (2004): *Yazyk tela: priroda y kultura*. М.]
- СОЛДАТОВА, Галина У. (1998): *Психология межэтнической напряженности*. М. [SOLDATOVA, Galina U. (1998): *Psikhologiya mezhethnicheskoy napriazhennosti*. М.]
- Fuentes secundarias
- Expedición 06-08. 2009, Galicia (España)*
- ANDRIENKO A. O. (junio-agosto 2009): *Diario de trabajo*.
- GLADKOVA P. A. (junio-agosto 2009): *Diario de trabajo*.
- Expedición 06-08. 2010, Extremadura y Galicia (España)*
- GLADKOVA P. A. (junio-agosto 2010): *Diario de trabajo*.
- Encuesta n.º 8
- Expedición 06-08. 2012, Madrid y Galicia (España)*
- GLADKOVA P. A. (junio-agosto 2012): *Diario de trabajo*.
- Expedición 06-08. 2013, Madrid y Galicia (España)*
- GLADKOVA P. A. (junio-agosto 2013): *Diario de trabajo*.
- Lista de los encuestados en la Región de Briansk (Rusia), 2011:*
- Entrevista 011-2011, BVA nacida en 2000 en Novozybkov (Región de Briansk) – niña.

- Entrevista 003-2011, KNB nacido en 2000 en Novozybkov (Región de Briansk) – niño.
- Entrevista 010-2011, PML, nacida en 1988 en Novozybkov (Región de Briansk) – monitora, niña.
- Entrevista 006-2011, YVP, nacida en 1997 en Novozybkov (Región de Briansk) – niña.
- Entrevista 013-2011, ChDV, nacida en 1995 en Trostan (Región de Briansk) – niña.

DESTINO UK: CONSEJOS PRÁCTICOS PARA EL (FUTURO) PROFESIONAL DE ELE EN EL REINO UNIDO

Iria González-Becerra · Mercedes Porcel Martin

Imperial College London · Eton College

RESUMEN

Este artículo pretende recopilar las experiencias compartidas en la mesa redonda sobre empleo en UK de FLECOS 2016 y ofrecer unas reflexiones sobre la situación del profesor de ELE en este país. Primero ofrecemos una visión general del contexto social y laboral del estudio de lenguas y el profesorado, seguimos con una selección de enlaces y consejos, y finalizamos con una evaluación del impacto que puede tener el elegir una carrera en este entorno. La información y consejos presentados se basan en experiencias personales y no pretenden ser exhaustivos; con este artículo se espera dejar reflejadas dos de las muchas voces de profesores emigrados y guiar así a quienes busquen ampliar su experiencia en el Reino Unido.

Palabras clave: mercado laboral; experiencia profesional; enseñanza en el Reino Unido; sistema educativo; emigración.

SUMMARY

This paper aims at offering an overview of the FLECOS2016 round table discussion on employability in the UK and at appraising the profile of the ELE professional in this country. A description of the situation of language learning in the UK and the general educational context is offered first, followed by a set of practical recommendations on job seeking and work expectations. We conclude with a personal evaluation of the impact that choosing a career in the UK may have.

El estudio de lenguas en el Reino Unido: de la crisis a la oportunidad

El Reino Unido es tal vez uno de los países europeos más atractivos como destino laboral para los docentes de lenguas por el idioma, la reputación de sus universidades, con su *triángulo de oro*¹ universitario omnipresente a la cabeza de los *rankings* mundiales, y el encanto añejo de sus escuelas. Sin embargo, la pátina dorada que parece recubrir al sistema educativo británico no se extiende ni a todas las instituciones educativas – hay grandes desigualdades entre las públicas y las privadas² que educan a la élite del país – ni a todas las disciplinas, como veremos a continuación.

Según datos de la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas, el Reino Unido es el país con el porcentaje más bajo de alumnos de secundaria que estudian dos lenguas extranjeras: un 5%, tras Grecia, con un 2% y bajo la media europea del 51% (Eurostat, 2016). Se podría argumentar que este desinterés hacia otras lenguas nace de la posición del inglés como lengua hipercéntrica de comunicación en el mundo (Se Swaan, 2010) y la relación amor-odio del Reino Unido con sus vecinos continentales, azuzada por la insularidad promovida por ciertos partidos políticos y medios de comunicación³. Pero las causas del descenso generalizado en el número de estudiantes que optan por continuar con los idiomas en los últimos años de instituto no son reflejo de la *Bretaña chica* cerrada a influencias del exterior sino de problemas educativos. Por un lado, padres y estudiantes consideran que las carreras de lenguas tienen menos salidas laborales, o que opciones de ciencias en el

1 Apodo oficioso de los centros educativos de excelencia que conforman de hecho un triángulo geográfico: LSE (London School of Economics), King's College London, Imperial College London y UCL (University College London) en la capital, con Oxford y Cambridge en los otros dos vértices.

2 Paradójicamente llamadas *public* en inglés.

3 Queda como ejemplo el referéndum de junio 2016 sobre la salida del Reino Unido de la Unión Europea.

bachillerato son más útiles para el acceso a universidades de prestigio (Board y Tinsley, 2014, 2015). Por el otro, existe la percepción tanto entre escuelas como alumnos de que la evaluación de las asignaturas que nos conciernen es más exigente y que los resultados son impredecibles (Board y Tinsley, 2015; Coleman, 2009); en un sistema en el que el acceso a la Universidad se basa en las notas que los profesores pronostican, muchos alumnos no se pueden permitir el riesgo de la incertidumbre. Así, mientras en los colegios privados el estudio de lenguas extranjeras no se cuestiona e incluso se promueve incluyéndolo entre sus asignaturas obligatorias a todos los niveles (Board y Tinsley, 2015), en el resto de centros o no son prioritarias o están desapareciendo por la falta de obligatoriedad y la caída en la demanda.

Tal situación causa un efecto dominó: las lenguas extranjeras son obligatorias en primaria, pero una vez entramos en secundaria el número de estudiantes que las eligen como opción voluntaria cae de manera considerable, y, ya en el bachillerato, algunos idiomas tienen tan poca demanda que desaparecen del temario. Así, las carreras de lenguas reciben a tan pocos alumnos que en los últimos años se ha visto una desaparición lenta pero segura de programas y departamentos de lenguas (Kelly y Jones, 2003) y, a su vez, del número de profesores de idiomas bien formados que podrían apoyar la introducción de nuevas lenguas o aumentar la calidad de la enseñanza en primaria y secundaria. Mientras en el año 2000 más de cien universidades ofrecían carreras de *modern languages* (equivalentes a las filologías aunque de perfil menos teórico), en el 2003 esta cifra había bajado a 65 centros (Ratcliffe, 2013) y desde el 2007 once universidades más han eliminado por completo su oferta de programas de grado en lenguas (Bawden, 2013). A esto hay que añadir la crisis general de contratación de profesores en el Reino Unido (Marsh, 2015), acuciada por la falta de prestigio de la labor docente por sus bajos sueldos, las cargas de trabajo cada vez mayores, los cambios continuos en política educativa y la presión del sistema de tablas clasificatorias en el que la calidad de las escuelas se evalúa generalmente por los resultados de sus alumnos en los exámenes nacionales⁴. Sin embargo, esta misma crisis es la que presenta

4 Aparte de las evaluaciones y exámenes propios establecidos por los profesores para cada curso y asignatura, al finalizar cada sección o *key stage* (KS) se organizan exámenes a

una oportunidad para los profesionales nativos ya formados – las filas de profesores de lenguas se están nutriendo de emigrantes sobre todo cuando hablamos de las lenguas de reciente introducción en el currículum, entre las cuales se encuentra el español.

Aunque el idioma más establecido es aún el francés, en las escuelas está cayendo la demanda por el binomio tradicional francés-alemán y los alumnos están comenzando a decantarse por el español para sus exámenes de secundaria general (GCSE) y bachillerato (A-levels) (Board y Tinsley, 2015; Godslan, 2010). En las universidades la situación de los programas de grado, en los que, como se ha comentado, hay un descenso crítico de estudiantes interesados en carreras de idiomas, es opuesta a la de los programas de lenguas como asignaturas optativas. Conocidos como IWLPs (*Institution Wide Language Programmes*). Estos programas optativos atraen cada vez a más alumnos y, dada su modularidad y flexibilidad de acceso, se pueden permitir ofrecer una gran variedad de lenguas entre las que el español es de las más demandadas (Morley, Campbell y Crichley, 2015).

Mientras el resto de idiomas están sufriendo por los recortes en educación, vaivenes de la demanda y mientras la labor educativa en general no es una profesión de alto nivel, la enseñanza del español todavía ofrece oportunidades para aquellos que busquen aplicar sus conocimientos en el Reino Unido. Sin embargo, para dar el primer paso, hay que conocer el sistema británico y el tipo de profesional que se busca en este entorno.

Esbozo del sistema educativo británico y perfiles laborales.

Las titulaciones españolas se reconocen de manera casi automática en el Reino Unido mediante la agencia NARIC (MECD), pero estar en posesión de una filología y un CAP o Máster de enseñanza de lenguas no garantiza estar *preparado* para funcionar en el sistema británico de manera inmediata. La falta de conocimiento sobre cómo se estructuran los distintos centros educativos y los requerimientos de cada uno de ellos puede ser la primera barrera para conseguir un trabajo, por

nivel nacional diseñados y evaluados por comités externos: KS1 SATS a los siete años, SATS a los 11, GCSEs con 16 y A-levels, equivalentes a las PAU.

muy bien cualificado que se esté para ejercer la profesión. Por lo tanto, en esta sección pretendemos dar una visión comparativa general e indicar los diferentes tipos de profesores y expectativas que se tienen de los mismos en cada una de ellas. Al basar la información que aquí damos en nuestra experiencia personal, nos centraremos en los tipos de educación secundaria y universitaria que conocemos de primera mano solamente.

Escuelas secundarias

Las escuelas secundarias varían en su denominación, por ejemplo lo que se llama *public schools* en realidad son los colegios privados de élite que suelen costar de 30000 a 40000 euros al año. Es aquí donde se imparten más las lenguas modernas y donde los profesores de español tienen más opciones de encontrar empleo. Los idiomas se suelen empezar en el curso 7 (trece años) y se estudian hasta el GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), titulación que comprende exámenes de 10 asignaturas que se toman a los dieciséis años. Asimismo se pueden estudiar en los A Levels o Bachillerato Internacional.

La contratación se suele hacer directamente por los colegios mismos (mediante anuncios en sus propias páginas webs). Así, es conveniente tener preparado el cv en inglés con datos de dos o tres personas que avalen al candidato y que a su vez tengan suficiente competencia en inglés para enviar referencias cuando se les soliciten. Además, es imprescindible estar disponible para visitar el Reino Unido inmediatamente en caso de que se ofrezca una entrevista.

La formación requerida para estos puestos es la misma que en España: licenciatura en Filología Hispánica o similar y a ser posible una certificación de B1 o C1 en inglés para demostrar que se posee el suficiente conocimiento de la lengua. La capacitación profesional (*QTS – Qualified Teacher Status*) es esencial. Es conveniente también estar en posesión de una titulación en otros idiomas para poder dar el perfil de un candidato con flexibilidad laboral para los Departamentos de Lenguas Modernas, donde en muchos casos se suele esperar que los profesores contribuyan a la enseñanza de dos idiomas. Las condiciones de trabajo así como el salario quedan siempre a discreción del Director del centro privado que se solicite y es conveniente dejar muy claro es-

tos términos antes de firmar un contrato laboral para evitar sorpresas ya que esta información no aparece de manera explícita en las ofertas de empleo.

Universidades y *Colleges*

Los centros universitarios, *universities* o *colleges*, del Reino Unido son generalmente públicos, aunque, a diferencia del sistema español, sus empleados no son funcionarios y existe una mayor simbiosis con la empresa privada a la hora de prestar servicios o recibir financiación. El acceso a la Universidad se ve facilitado por la disponibilidad de créditos bancarios para todos los alumnos y por un sistema de tasas que varía según la nacionalidad de los alumnos. Los estudiantes británicos y de la Unión Europea pagan un precio reducido (que puede ser de hasta £9000 por año) mientras que estudiantes de otros países pagan las tasas completas. En Escocia el acceso a la Universidad para menores de 25 es gratuito. Aparte de estos créditos bancarios para afrontar las tasas, los estudiantes universitarios suelen solicitar otros para cubrir los costes de vivir en otra ciudad – la opción preferida para la mayoría de estudiantes ya que se considera que vivir fuera de casa es parte intrínseca de la experiencia universitaria. Aunque el préstamo para cubrir las tasas tiene condiciones muy ventajosas en cuanto a intereses y sólo comienza a devolverse una vez conseguido un empleo con un cierto sueldo (dependiendo del tipo de préstamo, se suele deducir de la nómina de los trabajadores que cobran más de £21000 libras), los estudiantes británicos que deciden hacer carreras universitarias adquieren deudas considerables y consideran que tal inversión debería proporcionar salidas laborales aseguradas. De ahí que los objetivos y programas ofrecidos por muchos centros sean eminentemente vocacionales y que la selección de carrera se vea en muchos casos forzada por la demanda del mercado laboral.

Instituciones como Oxford o Cambridge mantienen un sistema colegial diferente al de otras universidades: los alumnos son parte de la institución pero también de sus *colleges*, en donde reciben tutorías y donde comienzan a generar redes de contactos futuros. Tanto en estas universidades de tipo colegial como en el resto, la evaluación de los departamentos se hace por el nivel de su producción investigadora

(*output*). El puesto conseguido en el marco de excelencia investigadora (REF, *Research Excellence Framework*) decidirá la dotación de recursos recibida por cada departamento.

El estudio de lenguas tiene lugar tanto en *departments*, de perfil académico y con participación en el marco de excelencia investigadora, como en *language centres*. Estos últimos ofertan tanto asignaturas optativas o de libre configuración (IWLPs) así como cursos para estudiantes externos – siendo el equivalente a las escuelas de idiomas oficiales además de los *colleges of further education* que no son parte de la universidad (aunque se denominen «colleges») y que se podrían considerar como centros de formación profesional o de cursos municipales.

Mientras en los departamentos se requiere en general que los profesores lleven a cabo una labor docente, administrativa y de producción investigadora, en los centros de lenguas, mientras se aprecia el perfil de investigación y la formación continuada, prima la experiencia profesional docente y administrativa. En los centros de lenguas y asignaturas optativas (IWLPs) suele haber un énfasis en la enseñanza del idioma, mientras que los departamentos ofrecen asignaturas «de contenido» (historia, literatura del país en cuestión, etc). En algunos casos, los alumnos que estudian carreras de filología cursan las asignaturas de contenido en el departamento y las de aprendizaje lingüístico en el centro de idiomas junto con estudiantes de otras carreras. En otros casos los profesores (*lecturers*, en contraste con los *teachers* de otros niveles educativos) pueden trabajar en ambos tipos de programa al mismo tiempo o moverse de un departamento al otro.

El profesor de departamentos académicos necesita tener un doctorado (o estar a punto de conseguirlo) y puede tener varias denominaciones: desde *lecturer* que se dedique sobre todo a la labor docente y que puede ser *visiting* o *associate* si trabaja solo por horas y en varias instituciones, hasta *professor*, equivalente al catedrático del sistema español. Los méritos en investigación pueden llegar a pasar de un nivel académico y salarial a otro cuando surja la oportunidad, cosa que en un centro de lenguas no sucede ya que todos los docentes están al mismo nivel (no hay plazas de investigación, por ejemplo). Las operaciones de los centros de lenguas suelen estar lideradas por directores de centro que se encargan de cuestiones administrativas y toman decisiones

de estrategia tanto presupuestaria como académica. También existe la figura del coordinador o líder de grupo que suele ser un docente empleado a tiempo completo con una carga sobre todo administrativa y de organización de recursos humanos dentro de su grupo – al cargo de decisiones sobre contratación – además de estar al cargo de la moderación y homogeneización de los distintos cursos a su cargo. Los *lecturers* suelen centrarse en cuestiones educativas y tienen una carga administrativa menor. En general, son contratados por horas o a tiempo parcial – en muchos casos con contratos permanentes pero equivalentes a una fracción mayor o menor de lo que sería un *full time* (o contrato a tiempo completo), y dependiendo siempre de la demanda. Sea un contrato por horas o a tiempo parcial, si los cursos de dicho profesor no tienen el número suficiente de estudiantes como para cubrir gastos, estas horas no están aseguradas, con lo que el porcentaje de la fracción o el número de horas trabajadas puede variar de año en año.

En cuanto a requisitos, cada centro académico establece los que necesitan los candidatos a un puesto de trabajo según sus necesidades. Como se ha explicado con anterioridad, en un departamento académico se suele esperar que todos los miembros tengan doctorados, pero en algunos casos se admiten a profesores con cursos de postgrado a nivel master adecuados. En cuanto a los centros de lenguas también suele preferirse al profesor con el nivel académico más alto, pero en la mayoría de los casos prima la experiencia docente dentro de contextos similares y la formación específica de ELE más que el doctorado o publicaciones que tengan en su haber. Por eso, la mayoría de profesores de centros de lengua suelen tener másteres y centrarse en la formación continuada dentro de aspectos prácticos. Estos entornos, aunque interesantes para adquirir experiencia y como trabajo a tiempo parcial si se combina, por ejemplo con estudios doctorales, no suelen ser los campos más fértiles para aquellos que quieran dedicarse a la investigación académica ya que en algunos casos no existen las estructuras de apoyo a la misma ni hay un sistema de méritos y promoción.

Discutiremos algunos aspectos sobre el perfil y las expectativas de los candidatos a trabajar en los centros que conocemos tras presentar, primero, las vías de acceso a los trabajos y consejos generales.

Herramientas y consejos para el profesor de ELE en busca de empleo

Buscar trabajo es en sí un trabajo. No es suficiente con formar parte de listas de correo o incluir el curriculum en páginas especializadas; nuestra recomendación es que quienes estén interesados en conseguir trabajo en el Reino Unido hagan un barrido diario de las páginas web principales de empleo, de los periódicos en red o físicos en los días en los que se publiquen anuncios del sector educativo, y de las webs de instituciones en las que estén interesados. Un primer paso es siempre investigar los centros educativos de la zona y/o la página del *council*, el ayuntamiento. Una vez hecho un listado de los centros de interés, los días en que aparecen las nuevas ofertas y una revisión de los requisitos generales, es esencial estar preparado para hacer solicitudes a medida puesto que, aunque exista una cierta demanda de profesores, un curriculum y carta estándar no serán tenidos en cuenta entre las muchas solicitudes que se reciben para cada puesto anunciado. Aunque se pueden enviar cartas y curriculums directamente fuera de oferta a departamentos, en general los centros no pueden admitir profesores salvo mediante la solicitud de empleo oficial y durante los plazos establecidos en los anuncios. De ahí que, en general, la única respuesta que se reciba a curriculums enviados cuando no hay ofertas sea para dirigir al interesado a la web del centro.

Enlaces de utilidad

Para puestos en cualquier ámbito educativo la publicación de referencia es el Times Educational Supplement (TES), cuya web <https://www.tes.com/> publica ofertas a diario para todo tipo de centros. Existe una sección también de la misma publicación, el Times Higher Education (THES) que publica ofertas de perfil académico o en universidades <https://www.timeshighereducation.com/unijobs/>, aunque la web especializada en trabajo en universidades <http://www.jobs.ac.uk/>

suele ofrecer mayor variedad. En ambas webs se incluyen doctorados, oportunidades para estudiar doctorados, becas y trabajos tipo administrativo. La oferta y demanda suele variar pero tras Semana Santa, durante el verano y a finales de octubre son buenas temporadas para buscar trabajo. Aparte de las publicaciones de The Times, el periódico The Guardian (<https://jobs.theguardian.com/>) incluye una buena gama de ofertas en educación.

En cuanto a puestos en escuelas, como se ha mencionado, las páginas de cada *council* suelen encargarse de su publicación (se puede encontrar el *council* relevante en <https://www.gov.uk/find-your-local-council>) pero también cabe la opción de buscar en la página de cada escuela local o a través de buscadores más generales como <http://www.eteach.com/>.

Ser parte de comunidades en red ayuda a recibir noticias sobre ofertas, aunque tenerlas de primera mano ayuda a la hora de cumplir los plazos de presentación de solicitudes. Listas como Formespa (<http://formespa.rediris.es/>) y portales como Todoole (<http://www.todoole.net/>) o el Portal del Hispanismo (<http://hispanismo.cervantes.es/>) pueden ser de provecho. Formar parte de asociaciones como ELE-UK, la UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education (<https://eleuk.wordpress.com/>) o ALL, la Association for Language Learning (<http://www.all-languages.org.uk/>), más enfocada a escuelas e institutos, puede ayudar a comenzar a generar una serie de contactos interesantes mediante la asistencia a sus eventos.

Finalmente, para facilitar los primeros pasos de la convalidación de titulaciones, sobre todo para quienes estén interesados en trabajar en escuelas, existe la web de EURES (<https://ec.europa.eu/eures/public/homepage>) aunque las más directas y claras para el Reino Unido son Get Into Teaching (<https://getintoteaching.education.gov.uk/>), donde se explican las rutas de acceso al profesorado y los cursos disponibles para formarse en el país para quienes no tengan aún certificación de profesor (en muchos casos con becas o salarios asociados a las prácticas en escuela), y la página específica del Qualified Teacher Status (QTS, <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts>), equivalente al CAP, donde aparece más información sobre cómo acceder a la profesión mediante convalidación u otras vías

Una visión desde la experiencia

Aunque cierto es que en el Reino Unido las oportunidades haberlas, haylas, hay que adaptar las expectativas. Ser profesor en este país significa, en el caso de las universidades y la enseñanza en centros de formación profesional o de adultos, trabajar a tiempo parcial y percibir un salario también parcial. Los puestos de profesor universitario a tiempo completo, con dedicación a la investigación, son muy codiciados y desgraciadamente casi inexistentes. Sí aparecen algunos a tiempo parcial y una vez se consigue una pequeña oportunidad en un centro, comienzan a surgir oportunidades en otros. El profesor de ELE se encuentra por tanto con la tarea de tener que encontrar cómo combinar horas en distintos sitios – o distintos puestos como, por ejemplo, uno académico por horas y sólo durante los trimestres activos, de septiembre a junio, con uno administrativo a media jornada que ofrezca un sueldo asegurado durante doce meses. También se encuentra con el problema de la falta de seguridad laboral: si un curso no recluta suficientes alumnos en un centro de lenguas, no se abre – y la confirmación de cancelación o apertura del curso suele ser en el último momento, por la naturaleza del sistema de matriculación de alumnos, dejando al profesor que no tenga un plan B en una situación precaria.

En las escuelas la situación es muy diferente ya que suele haber menos parcialidad laboral. Dependiendo de la oferta, se contrata a los profesores o como suplentes por horas (puesto que suele suplirse muchas veces mediante agencias), para bajas de todo tipo (de duración especificada en la oferta) o como profesores a tiempo completo y permanentes, contrato que se confirma tras un período inicial de prueba (*probation*).

Volviendo al caso de las universidades, sea en departamentos académicos o centros de lenguas, se ofrece al menos la oportunidad de, valga la redundancia, tener una oportunidad para empezar, sin tener que pasar por procesos selectivos que en cierto modo alejan al recién graduado de la práctica docente, obligándole a profesionalizarse más bien en cómo tener éxito en un sistema de selección de personal a veces draconiano que no le aporta nada. La liberalización del sistema de contratación y la accesibilidad a la información y a solicitudes de empleo que no requieren de largos listados de méritos y cuantificación de

los mismos en ECTS, o con currículos de seis páginas, hace que sea un contexto más flexible. Sin embargo, la realidad laboral del Reino Unido puede ser decepcionante a largo plazo si uno espera adquirir la misma estabilidad y derechos que el funcionario equivalente en España. En Londres, donde hay un mayor número de instituciones, y por tanto de oportunidades, hay una gran competitividad a la hora de presentarse a una plaza (o, más que a una plaza, deberíamos decir a unas horas de docencia). Para cada anuncio se presentan candidatos sobrecualificados de todo tipo, desde el Reino Unido y desde España. De ahí que la adecuación de la carta que se adjunte a la solicitud – documento de formato diferente para cada centro – es esencial ya que abre la puerta a tener opción a entrevista. Parte de esa adecuación es presentar un curriculum que sólo incluya información relevante, dejando de lado la *titulitis* que a veces nos afecta. Si un candidato no cumple los requisitos iniciales en cuanto a formación y experiencia, no se tiene en cuenta; si cumple los requisitos pero el curriculum adjunto o la carta acompañante no se centran en demostrar cómo cumple los puntos específicos mencionados en la oferta, no se tiene en cuenta; sólo aquellos que demuestran que entienden el tipo de puesto que se está publicando tienen la oportunidad de ser seleccionados para la entrevista. En el caso de quienes solicitan empleo desde España, no desde el país mismo, para un puesto a tiempo parcial o de horas sueltas en un centro de lenguas, las oportunidades son menores: en todo ejercicio de contratación se evalúa si el candidato es realista y unas pocas horas en una institución no ofrecerán nunca un sueldo suficiente para que alguien pueda dar el salto y mudarse a otro país y sobrevivir. Eso sí, una solicitud y una carta que demuestren que es el candidato adecuado pueden garantizar una entrevista, las distancias no importan, pero el quid de la cuestión acabará siendo si el candidato conoce ya el sistema educativo, las restricciones que afectan a la docencia en ese entorno, los procesos administrativos relevantes y el perfil específico del alumnado.

Procede una última anotación sobre el trabajo en centros de enseñanza de adultos y/o centros de lenguas en universidades. Se podría decir que los requisitos para ejercer en centros de enseñanza de adultos (*colleges*) son menores y que pueden servir como un primer acercamiento a la realidad del alumnado británico – con su alergia a la gramá-

tica y explicaciones teóricas, y la mezcla usual de nacionalidades, cada una con sus necesidades específicas. El salto del *college* al centro de lenguas, donde se ofrecen también clases vespertinas para adultos, es menor que el que se da desde una academia en España a un centro británico. El salto de lector con alguna experiencia más allá del lectorado en universidad es incluso más fácil: la experiencia en el país es esencial.

Reflexiones del profesor emigrado

Hemos hecho una revisión de la situación del aprendizaje de lenguas en el Reino Unido, los distintos entornos académicos y tipos de profesionales. También hemos ofrecido una serie de enlaces útiles y consejos para la búsqueda de empleo. Hemos finalizado con una reflexión de los problemas que encontramos dentro de este sistema desde el punto de vista del trabajador y del empleador. No queríamos terminar sin dejar un comentario final sobre algo que se plantean muchos profesores emigrados: el retorno.

Salir de nuestro país a buscar experiencia y oportunidades es ley de vida; en Europa la movilidad es parte ya de nuestra identidad y con cada viaje nos enriquecemos. Sin embargo, trabajar en otro país también significa cerrar puertas en otro. Mientras los sistemas sigan siendo radicalmente distintos a la hora de seleccionar profesores, ningún profesional estará preparado para competir en el campo del país que ha dejado atrás (a no ser que se haya decidido a marchar habiendo atado cabos administrativos y aprobado oposiciones en España... en ese caso, el salto al Reino Unido es fácil). El profesional que se acostumbra al sistema británico ve con horror y angustia los requisitos y vericuetos administrativos que siembran el camino de regreso. Uno se cuestiona tras años de experiencia si en realidad tendría ni la más mínima oportunidad en su tierra materna para encontrar un trabajo equiparable. Además, el choque cultural reverso es algo que muchos no pueden superar. El sistema español peca de un exceso de celo a la hora de medir a los candidatos mediante unos sistemas de evaluación que alimentan el exceso formativo: para quienes no están acostumbrados a esta visión y se han desarrollado en un contexto donde la práctica profesional se percibe de manera distinta, parece una injusticia. ¿De qué valen los créditos

presenciales de decenas de cursos de formación y puntaje en exámenes teóricos para acceder a un puesto en una escuela aleatoria cuya filosofía y alumnado se desconoce? ¿Es ese candidato el mejor para esa escuela realmente cuando no ha habido entrevista personal centro-candidato? Y así mismo, y aquí está lo sorprendente del sistema ¿de qué le sirve al emigrado retornado participar en este proceso para ser enviado a un centro aleatorio que puede quedar casi más lejos que la hora y poco de vuelo al Reino Unido? Tal vez un artículo *hermano* de este, en el que se guíe a quien esté pensando en el retorno sea de rigor. Tal vez cuando España encuentre un término medio para fomentar no sólo el retorno de los que se han ido sino la permanencia de los que aún no han saltado el charco, la preparación de los futuros docentes mediante práctica más que teoría, y la contratación simplificada, flexible y clara pero no precaria, nosotros volveremos y ellos, vosotros, no se irán.

Hemos intentado ofrecer con esta reflexión una visión personal y consejos que han ido de lo práctico a lo personal, reflejando las situaciones con las que nos hemos encontrado durante nuestra estancia en el Reino Unido y estableciendo un diálogo con el *yo* de hace unos años, el que llegó a Inglaterra sin saber dónde buscar empleo ni qué esperar en su momento y que suponemos habría estado agradecido de recibir una visión franca sobre algunos aspectos que, aunque parezcan obvios, para el que acaba de aterrizar, nunca lo son. Queremos recordar que cada centro y cada coordinador que tenga en sus manos un curriculum que evaluar para decidir si emplea a alguien o no es diferente y que nuestra visión no está asociada a nuestros puestos de trabajos; es la visión del individuo que se encuentra detrás del puesto oficial.

Referencias bibliográficas

- BAWDEN, Anna (2013, October 8): Modern languages: degree courses in freefall. Retrieved May 11, 2016, from <http://www.theguardian.com/education/2013/oct/08/modern-foreign-language-degrees-axed>
- BOARD, Kathryn y Teresa TINSLEY (2014): *Language Trends 2013/14 and secondary schools in England*. CfBT Education Trust.

- BOARD, Kathryn y Teresa TINSLEY (2015): *Language Trends 2014/15 and secondary schools in England. Executive summary*. Retrieved from <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2014/r-language-trends-2014.pdf>
- CHAMBERS, Angela (2004): Language policy in higher education in Europe: what can we learn from bilingual universities? In *Language and the Future of Europe: Ideologies, Policies and Practices*. (pp. 1–13).
- COLEMAN, James A. (2009): Why the British do not learn languages: myths and motivation in the United Kingdom. *Language Learning Journal*, 37(1), 111–127. doi:10.1080/09571730902749003
- DE SWAAN, Abram (2010): Language systems. In N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 56–75). Wiley-Blackwell.
- EUROSTAT (2016): Eurostat statistics explained. Foreign language learning statistics. Retrieved April 30, 2016, from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics
- GODSLAND, Shelley (2010): Monolingual England: The Crisis in Foreign Language Enrollments from Elementary Schools through College, 93(1), 113–118. doi:10.1353/hpn.0.0023
- KELLY, Michael y Diana JONES (2003): *A new landscape for languages*. London, The Nuffield Foundation.
- MARSH, Sarah (2015, January 27): Five top reasons people become teachers – and why they quit. Retrieved May 11, 2016, from <http://www.theguardian.com/teacher-network/2015/jan/27/five-top-reasons-teachers-join-and-quit>
- MECD (n.d.): Reconocimiento de títulos. Retrieved May 21, 2016, from <http://www.mecd.gob.es/reinounido/reconocimiento-titulos/para-espanoles.htm>
- MORLEY, John, Caroline CAMPBELL y Mark CRITCHLEY (2015): *UCML-AULC survey of Institution-Wide Language Provision in universities in the UK (2014-2015)*. Retrieved from http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/disciplines/Languages/Survey_of_institution_wide_language_provision

RATCLIFFE, Rebecca (2013, September 11): Why is UK language teaching in crisis? Retrieved July 22, 2015, from <http://www.theguardian.com/education/2013/sep/11/uk-languages-teaching-crisis>

ADOLL: PROYECTO DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL, RUSO E INGLÉS A PERSONAS CIEGAS Y CON DISCAPACIDAD VISUAL

Rafael Guzmán Tirado

Universidad de Granada

RESUMEN

ADOLL es un proyecto europeo que aborda las lagunas existentes en los recursos de enseñanza de lenguas extranjeras a personas ciegas y con deficiencias visuales. El proyecto pretende crear en la Red una aplicación multilingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras, que sea accesible a usuarios invidentes y con deficiencia visual severa. El propósito de esta aplicación es permitir a los alumnos con problemas de visión adquirir las competencias lingüísticas básicas en tres lenguas de amplia presencia mundial: el español, el ruso y el inglés. Está dirigido a usuarios adultos (adultos y jóvenes mayores de 16 años). En el proyecto, un factor esencial es su adecuación a las normas internacionales de accesibilidad en el campo de las técnicas de aprendizaje electrónico innovadoras. Por lo tanto, se presta especial atención a la cuestión de la compatibilidad de la plataforma de aprendizaje del proyecto con las herramientas de ayuda ampliamente utilizadas por las personas ciegas y con deficiencias visuales.

ABSTRACT

ADOLL is a European project which addresses gaps in the language learning resources for the blind and visually impaired. In particular, the project deals with the creation of a multilingual online application for language learning accessible to unsighted and partially sighted computer users. The purpose of this application is to enable learners with sight problems to acquire basic language competences in three world languages: Spanish, Russian and English. It is intended to be used by adult users (aged 16 years or older). The critical issue of the development is to ensure compliance of the innovative e-learning application with the international

accessibility standards. Therefore special attention is paid to the issue of compatibility of the e-learning platform with the assistive devices widely used by the blind and visually impaired.

PROPORCIONAR UN MEJOR ACCESO AL APRENDIZAJE DE IDIOMAS a personas ciegas y con discapacidad visual es un desafío que últimamente empieza a atraer cada vez más la atención de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que no es sorprendente, dado que su dominio se encuentra entre las competencias básicas que abren a este sector de la población nuevas experiencias, favorecen su empleabilidad y le ofrecen mejores oportunidades en su vida personal. El conocimiento de lenguas extranjeras facilita, además, la movilidad de este colectivo en el extranjero.

Pese a que el número de personas ciegas y con discapacidad visual severa en la Unión Europea asciende a cerca de 30 millones, por desgracia, las herramientas y materiales para el aprendizaje de lenguas, adaptados a estos estudiantes, son aún muy limitados. Las nuevas tecnologías de la información, aplicadas al aprendizaje de idiomas, en combinación con una amplia gama de dispositivos de ayuda a ciegos, permiten la creación de métodos de autoaprendizaje innovadores para este colectivo, lo que abre nuevas perspectivas a este sector de la población, orientándolo hacia el aprendizaje autónomo de la lengua. Con la ayuda de las nuevas tecnologías, el aprendizaje de idiomas se convierte así en un proceso cómodo, controlado de manera más individualizada y eficaz, y que favorece el desarrollo personal y nuevas dimensiones de la interacción social.

La presente comunicación está dedicada al proyecto ADOLL¹ (<http://adoll.eu/es>), cuyo principal objetivo es crear una aplicación multilingüe en la Red para el aprendizaje autónomo de idiomas, que permitirá a las personas ciegas y con deficiencia visual severa adquirir competencias lingüísticas básicas en tres de los idiomas más hablados del mundo: el español, el ruso y el inglés. Este proyecto de la Unión Europea pretende demostrar que, dotadas de un acceso adecuado, las

1 ADOLL es el acrónimo en inglés de Diseño Accesible para el Aprendizaje de Lenguas en la Red. Es un proyecto Lifelong Learning de la Unión Europea con número de Referencia: 543077-LLP-1-2013-1-ES-KA2-KA2MP.

personas con discapacidad visual, al igual que sus compañeros que carecen de ella, pueden estudiar lenguas extranjeras no solo en el entorno educativo tradicional, sino también fuera del aula.

En la realización de esta investigación se ha tenido en cuenta la dificultad de acceso de los ciegos y deficientes visuales al aprendizaje de lenguas extranjeras, la falta de recursos educativos para la enseñanza de idiomas y de materiales de referencia en formatos alternativos, la ausencia de herramientas para apoyar el aprendizaje de la lengua de forma autónoma, así como la inexistencia de cursos y materiales en la Red para el estudio de lenguas extranjeras, usando un ordenador adaptado para personas con discapacidad visual severa.

En general, los especialistas en este campo se enfrentan a una paradoja cuando se trata de enseñar a los estudiantes de lenguas extranjeras con necesidades especiales: Por un lado, sigue dominando la idea de que este colectivo requiere decisiones de educación especial, y, por otro, existe el convencimiento de que en lo que respecta a la enseñanza de idiomas de calidad debe actuar el mismo enfoque tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales, como para todos los demás. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual severa, el énfasis en las preferencias individuales y el acceso a los recursos educativos adecuados es más importante que la búsqueda de enfoques específicos para la enseñanza del idioma.

Como ya se ha señalado, el objetivo principal del proyecto ADOLL es crear en la Red un recurso para el aprendizaje de idiomas, disponible para los usuarios con problemas severos de visión y que tenga en cuenta sus necesidades específicas. Esto es particularmente importante para asegurar la accesibilidad de su contenido. Los estudiantes ciegos y deficientes visuales utilizan toda una gama de dispositivos de adaptación en función de la forma y el grado de deterioro de su capacidad visual (por ejemplo, un lector de pantalla, una pantalla Braille, amplificadores de pantalla, etc. En este sentido, en el proceso de desarrollo de la aplicación, ADOLL ha seguido las recomendaciones de los principios y directrices de WCAG 2.0, que se basan en cuatro principios relativos a los componentes de la interface:

Principio 1: Perceptible: la información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser mostrados a los usuarios en formas que ellos puedan entender.

- Directriz 1.1: Texto alternativo: Proporciona texto alternativo para el contenido que no sea textual, así podrá ser transformado en otros formatos que la gente necesite, como caracteres grandes, lenguaje braille, lenguaje oral, símbolos o lenguaje más simple.
- Directriz 1.2: Contenido multimedia dependiente del tiempo: Proporciona alternativas sincronizadas para contenidos multimedia sincronizados dependientes del tiempo.
- Directriz 1.3: Adaptable: Crear contenido que pueda ser presentado de diferentes formas sin perder ni información ni estructura.
- Directriz 1.4: Distinguible: Facilitar a los usuarios ver y escuchar el contenido incluyendo la distinción entre lo más y menos importante.

Principio 2: Operable: Los componentes de la interfaz de usuario y la navegación deben ser manejables.

- Directriz 2.1: Teclado accesible: Poder controlar todas las funciones desde el teclado.
- Directriz 2.2 Tiempo suficiente: Proporciona tiempo suficiente a los usuarios para leer y utilizar el contenido.
- Directriz 2.3: Ataques epilépticos: No diseñar contenido que pueda causar ataques epilépticos.
- Directriz 2.4: Navegación: Proporciona formas para ayudar a los usuarios a navegar, a buscar contenido y a determinar donde están estos.

Principio 3: Comprensible. La información y las operaciones de usuarios deben ser comprensibles.

- Directriz 3.1: Legible: Hacer contenido de texto legible y comprensible.
- Directriz 3.2: Previsible: Hacer la apariencia y la forma de utilizar las páginas web previsible.
- Directriz 3.3 Asistencia a la entrada de datos: los usuarios de ayuda evitarán y corregirán errores.

Principio 4: Robustez: el contenido debe ser suficientemente robusto para que pueda ser bien interpretado por una gran variedad de agentes de usuario, incluyendo tecnologías de asistencia.

- Directriz 4.1: Compatible: Maximiza la compatibilidad con los agentes de usuario actuales y futuros, incluyendo tecnologías de asistencia.²

Para lograr los objetivos planteados en el proyecto, los socios planificaron las siguientes actividades:

- Elaboración de las necesidades formativas necesarias.
- Desarrollo de un curriculum que aborde las necesidades de los alumnos ciegos y con deficiencia visual (adultos y jóvenes mayores de 16 años), basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Diseño de un curso de idiomas en tres lenguas (español, ruso e inglés) con el objeto de ayudar a los discapacitados visuales a lograr la competencia lingüística básica (A1).
- Exploración de las últimas oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta el cumplimiento de los requisitos de accesibilidad y compatibilidad de la plataforma de e-learning con dispositivos de asistencia, utilizadas por las personas ciegas y deficientes visuales;
- Realización de las pruebas de la herramienta e-learning desarrollada para asegurar una alta calidad del producto final.

En el proceso de desarrollo de la aplicación del proyecto ADOLL están participando activamente usuarios invidentes y expertos en el campo de la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad visual para asegurar su constante retroalimentación con respecto a la accesibilidad de la aplicación y la adecuación de su contenido.

Para lograr los objetivos de la metodología del proyecto se han establecido varias etapas sucesivas e interconectadas.

2 <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=principios-2.0> (fecha de última consulta 21.01.2016)

1. Análisis de las necesidades de formación, lo que ha permitido a los investigadores del proyecto: identificar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a conocimientos de idiomas y competencias se refiere y llevar a cabo la descripción de los perfiles de usuario, la identificación de los obstáculos y las dificultades que puedan surgir en la aplicación del producto desarrollado. Para crear un entorno accesible durante el aprendizaje de idiomas en la Red, los socios del proyecto llevaron a cabo conjuntamente un análisis de necesidades formativas, que se basó en una encuesta a usuarios a los que iba dirigido el proyecto en España, Rusia, Bulgaria, Irlanda y Malta. En la encuesta participaron usuarios ciegos y con deficiencia visual severa como representantes de diversas organizaciones de ciegos y expertos de instituciones de investigación y educativas, entre ellas la ONCE.
2. Determinación del nivel de habilidades y competencias lingüísticas sobre la base del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y de las características y necesidades de los usuarios ciegos y con deficiencia visual severa.
3. Desarrollo de programas de capacitación y planificación de los contenidos del curso.
4. Creación de un documento de diseño, en el que se describe en detalle la forma de realización de la interfaz del programa en la aplicación web.
5. Integración de contenidos educativos en la plataforma electrónica y comprobación de la funcionalidad de la misma.
6. Elaboración de un Curso piloto en la Red con la participación de personas con discapacidad visual de los países socios y posterior puesta a punto de aplicaciones educativas para satisfacer las necesidades de los estudiantes. El contenido docente se ha elaborado a partir de los dos principios siguientes: 1) funcional-semántico, que consiste en la capacidad de reconocer las funciones comunicativas y expresar conceptos e ideas asociados con estas funciones (es decir, la capacidad de utilizar el lenguaje para expresar intenciones comunicativas), por ejemplo, la expresión de consentimiento, de peticiones, de disculpas, de ofrecimientos de ayuda, etc. 2) situacional-temática, que refleja los temas y las necesidades de los usuarios en las situacio-

nes cotidianas de comunicación más comunes: presentación, paseo por la ciudad, visita al médico, ir de compras, hablar del tiempo, etc. La enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual es un desafío complejo pero fascinante para los profesores, que no solo amplía sino que también transforma el concepto tradicional de las competencias y habilidades de aprendizaje. Por ejemplo, la habilidad de la lectura con la utilización de las TIC puede convertirse en un tipo especial de audición (percepción del texto leído por un lector de pantalla)

7. Los resultados del análisis de las necesidades del aprendizaje han permitido descubrir la conveniencia de usar un enfoque léxico para este colectivo de estudiantes. Además, se han identificado una serie de aspectos importantes que deben tenerse en cuenta con el fin de crear un contenido educativo realmente asequible y eficaz. A lo largo del proyecto se ha establecido que el proceso de aprendizaje debe incluir:

- el uso de la lengua hablada en vivo;
- la audición intensiva y extensiva en la lengua estudiada;
- la comparación de textos en la lengua estudiada y su traducción a la lengua materna;
- los ejercicios que aseguren la repetición de frases completas y locuciones para desarrollar la automaticidad y la memorización, para que los usuarios de la aplicación del proyecto sean capaces de familiarizarse con los modelos de discurso más frecuentes y ejercitar su uso, y puedan poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo una breve conversación en situaciones comunicativas sencillas de la vida diaria.

El *curso* consta de 20 lecciones, unidas por una línea temática en la que participan unos mismos personajes. Los temas de las lecciones corresponden a las habilidades y competencias lingüísticas del nivel A1 (A1 +): saludos y presentación, personas y profesiones, familia y parientes, descripción física, los objetos que nos rodean, nuestra casa, el tiempo libre y las aficiones, qué hizo ayer, planes para el futuro, visita al médico, de tiendas, alimentos, el tiempo, etc.

Para poder empezar a utilizar el curso, los estudiantes deben instalar el teclado adecuado y recordar la ubicación de las letras en él y el nombre de las mismas, por lo que se aconseja a los usuarios que se familiaricen con el teclado del idioma de destino antes de iniciar el curso. Para ello se proporcionaban enlaces a recursos relevantes en la Red para el estudio independiente del teclado en la lengua de destino.

Se utiliza una gran variedad de *ejercicios* interactivos en el que se combinan diferentes medios multimedia. Estos ejercicios han sido especialmente seleccionados y están adaptados para usuarios ciegos o con deficiencias visuales. Se trata de ejercicios:

- de elección múltiple con una única respuesta correcta;
- de elección múltiple con varias respuestas correctas;
- de concordancia de cuatro u ocho distractores;
- de colocación de palabras / frases / oraciones en el orden correcto;
- de audición y repetición tras escuchar una grabación;
- de audición y escritura de palabras letra a letra;
- e grabación y audición de su propia voz en un diálogo.

En lo que se refiere a la lengua de los ejercicios, el usuario escucha el texto de las instrucciones en su lengua materna con la ayuda del lector de pantalla. Los diálogos, los textos, las preguntas y los distractores suenan en la lengua que se estudia y están grabadas por hablantes nativos. De este modo, el usuario escucha la voz «humana» y la imita, realizando ejercicios para una correcta pronunciación, entonación y automatismo del habla (repetición tras el locutor, participación en el diálogo, grabación y audición de su propia voz en el diálogo).

En lo que respecta a los *textos* para leer, se escuchan en la lengua estudiada y en la lengua materna, lo que permite a los usuarios «leer» con ayuda de un lector de pantalla.

Estructura de la lección: Cada lección consta de cinco partes:

Parte 1: Práctica léxica y ortografía.

Parte 2: Presentación del tema: audición y producción hablada.

Parte 3: Ejercicios sobre la formación de hábitos lingüísticos.

Parte 4: Presentación del texto (lectura).

Parte 5: Ejercicios para comprensión de lo leído.

Control del proceso de autoaprendizaje: a los alumnos se les ofrece cuatro test. Cada uno de ellos incluye el material de cinco lecciones y consta de dos diálogos o textos y cinco tareas. El propósito de estas tareas es comprobar el dominio del léxico y de las construcciones lingüísticas y gramaticales. Por su forma, las tareas son parecidas a los ejercicios de las lecciones. Los test incluyen solo aquellas tareas cuya realización puede ser evaluada por medio de indicadores cuantitativos.

El curso se compone también de un breve *compendio gramatical*, que contiene los principales temas gramaticales, necesarios para los que empiezan a estudiar una lengua. Las explicaciones gramaticales sencillas se dan en la lengua materna del alumno, en forma de textos que pueden ser leídos por un lector de pantalla. Los ejemplos están grabados por hablantes nativos. Hay, además, un *glosario* que contiene todas las palabras que aparecen en las lecciones del curso. La traducción de las palabras a la lengua materna del alumno también puede ser leída por un lector de pantalla.

En este proyecto participan las siguientes organizaciones:

- Universidad de Granada (España): fundada en 1531, es la entidad coordinadora de ADOLL. Es una institución especialmente comprometida con las actividades dirigidas a la transferencia de conocimiento científico, técnico y artístico, la mejora de la sociedad y un medio ambiente sostenible. La UGR tiene gran experiencia en proyectos y actividades financiados por la UE. Coordina o participa en un gran número de proyectos internacionales que se financian principalmente a través de los diferentes programas de la UE tales como Tempus, Alfa, LLP, Interreg, etc
- Studio Profectus (Bulgaria). Es un centro de investigación y formación, centrado en una variedad de áreas, como la educación formal y no formal, la formación profesional y las necesidades de educación especial. Trabajan en la intersección de campos como la educación y la discapacidad, la interculturalidad y la comunicación, la investigación y la innovación. Uno de sus principales objetivos es la investigación en el campo de las necesidades educativas especiales de personas con discapacidad visual y la elaboración de herramientas

para la enseñanza y el aprendizaje, en particular, en el ámbito de la enseñanza de idiomas. El equipo de Studio Profectus, formado por expertos en diversos campos de la educación y la investigación, está involucrado en una serie de proyectos financiados por la UE en calidad de consultores, coordinadores, desarrolladores y evaluadores.

- Acrosslimits Limited (Malta) es una empresa en la esfera de los servicios de consultoría y proyectos innovadores, con sede en Malta. Provee diferentes servicios relacionados con la tecnología de la información, dirigidos principalmente a dar soluciones a problemas de las pequeñas y medianas empresas. Participa activamente en la investigación y creación de soluciones innovadoras para el aprendizaje electrónico y la salud, además de ser expertos en la configuración y programación de sistemas multiplataforma. AcrossLimits, organización muy activa en el ámbito de los programas europeos, participa en diferentes investigaciones relacionadas con proyectos financiados por la UE relacionados con diversas áreas de interés, incluidas las tecnologías TIC para el aprendizaje permanente, el cuidado del medio ambiente, los servicios bancarios B2B, la teleasistencia, la administración electrónica, la divulgación de la ciencia y la cultura digital.
- The Marathon Group (Irlanda): Es una entidad proveedora de tecnología e-learning integrada, así como de soluciones de contenido y de aplicación, principalmente para dispositivos de aprendizaje móvil. Tienen una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos internacionales multilingües, para una amplia gama de categorías de estudiantes y con el uso de una amplia gama de metodologías de aprendizaje. La diversidad de nacionalidades de los miembros de sus equipos, así como la amplia base de clientes les permite tener una profunda comprensión de numerosas culturas. Sus clientes están formados por empresas de todo el mundo, incluidos los proyectos de la UE, Berlitz, Disney, Macmillan, Positivo (Brasil) y Deagostini (Italia), Kaplan y Laureate (USA).
- Universal Learning Systems (Irlanda). Es una empresa de consultoría internacional, especializada en investigación, educación, formación y gestión de proyectos. Lleva a cabo proyectos en los sectores de la educación, el desarrollo y la gestión. Cuenta con experiencia específica en el aprendizaje en torno a la educación transformadora,

enseñanza electrónica, la diversidad, la interculturalidad, la inmigración, la resolución de conflictos y la gestión estratégica. Cuenta con especial experiencia en la investigación, gestión de proyectos e iniciativas innovadoras en materia de migración, formación intercultural y resolución de conflictos. ULS participa activamente en el desarrollo educativo innovador, en la introducción de sistemas de formación escolar que tiene como fin una mayor utilización de las TIC en las escuelas; es Coordinador Nacional del programa europeo Open Discovery Space en Irlanda.

- Фондация за социална промяна и включване (Fundación para la Inclusión Social) Sofía (Bulgaria). Es una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro. Sus objetivos son: apoyar los esfuerzos de todos los ciudadanos con discapacidad visual y otras discapacidades en el proceso de su integración social en Bulgaria, llevar a cabo una orientación profesional eficaz así como la formación de personas con discapacidad visual y otras personas con discapacidades, recopilar y estimular nuevas ideas para aumentar la sensibilidad del mercado de trabajo a las necesidades especiales de personas con discapacidad visual y otras discapacidades, en especial a las necesidades de los jóvenes con discapacidad. Para lograr sus objetivos, la Fundación para la Inclusión Social lleva a cabo la organización de continuas consultas con diferentes organismos y organizaciones nacionales de personas con discapacidad, la implementación de cursos de formación para personas con discapacidad, destinados a la adquisición de habilidades y competencias profesionales adicionales, la organización de seminarios y conferencias para sensibilizar al público y familiarizar a potenciales empleadores con las capacidades de las personas con deficiencia visual, así como con personas con otras discapacidades, el desarrollo de nuevos programas y productos adecuados para apoyar la inclusión social de las personas con discapacidad, en colaboración con las organizaciones nacionales e internacionales.

Los socios del proyecto ADOLL se están esforzando en lograr la máxima flexibilidad de diseño de esta aplicación, aplicando metodologías de diseño universal, con el objeto de que pueda ser utilizada por el mayor número posible de personas, independientemente de su capacidad visual.

La enseñanza de lenguas extranjeras a personas con discapacidad visual, y especialmente a ciegos, es un área en la que existen pocas investigaciones sistemáticas, por lo que queda aún mucho por hacer. El proyecto ADOLL es solo una contribución más, un pequeño capítulo de una historia que no ha de conocer fin.

Tras la conclusión del proyecto, en junio de 2016, los socios del proyecto tomarán las medidas necesarias para difundir sus resultados entre las organizaciones de usuarios a los que se dirige, las autoridades educativas, así como organizaciones europeas e internacionales que representan los intereses de las personas invidentes y con deficiencia visual.

Para garantizar la calidad de este producto de aprendizaje electrónico, el proyecto prevé la permanente comprobación de la aplicación ADOLL tanto por alumnos invidentes como por especialistas en la enseñanza a personas invidentes y con discapacidad visual, con lo que se pretende asegurar su constante retroalimentación con respecto a la accesibilidad de la aplicación y la adecuación de su contenido.

Por otra parte, el consorcio promoverá el uso de esta herramienta de aprendizaje en diversos sectores de la educación y la formación con el fin de desarrollar las habilidades y mejorar la inclusión social y las oportunidades de empleabilidad de las personas ciegas y deficientes visuales; asimismo ya está trabajando en la futura ampliación de la aplicación a nuevas lenguas extranjeras.

SI MAHOMA NO VA A LA MONTAÑA, LA MONTAÑA VA A MAHOMA: ENSEÑAR ESPAÑOL A TRAVÉS DEL TEATRO

Vanessa Hidalgo Martín

Universidad Eötvös Loránd

RESUMEN

El presente taller tiene como objetivo hacer un acercamiento teórico y práctico al teatro como herramienta de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto de no inmersión. En primer lugar, se hará un acercamiento teórico a las ventajas y los inconvenientes que conlleva el uso de la herramienta teatral en las clases de lenguas extranjeras. A continuación, se hablará de los dos métodos basados estrictamente en técnicas teatrales: la *Interacción estratégica* y el *Glottodrama*. Para terminar, se presentará una serie de actividades dramáticas destinadas a mejorar la fluidez y a ampliar el léxico, así como a practicar la gramática.

SUMMARY

This workshop has the main goal to present a theoretical and practical approach to the drama as a tool for teaching and learning Spanish as a foreign language in context of non immersion. First of all, it will be a theoretical approach to the advantages and disadvantages associated with the use of drama tool in foreign language clases. Then we will talk about the two methods based on strictly drama techniques: there are the Strategic Interaction and the Glottodrama. Finally, we will be presenting a set of dramatic activities to improve the fluency, to expand the vocabulary and training the grammar.

Introducción al uso del teatro como herramienta de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Cuando nos encontramos en contexto de no inmersión las herramientas que tenemos a nuestro alcance disminuyen de forma significativa. La necesidad de crear un contexto real, de trabajar con materiales reales, de dar muestras de diferentes acentos y aportar distintas situaciones sociopragmáticas a los estudiantes crece ya que el único contacto con la lengua y su realidad es la que se establece dentro del aula de lengua extranjera. El material audiovisual puede ser, en ocasiones, nuestro aliado. Sin embargo, no todos los contextos educativos permiten hacer uso de él. Es el caso en el que se basan las experiencias de este taller. Un contexto de no inmersión en Hungría en centros donde se dispone de pocas herramientas para hacer uso de audiovisuales (altavoces, proyectores, etc.). Ante estos problemas surge la necesidad de hacer uso de otro tipo de herramientas que sea factible y rentable y que sean lo más significativas posible en un contexto de no inmersión. Es aquí donde surge la idea de hacer uso del teatro como una herramienta de uso fácil y adaptable a todos los contextos educativos y a todos los espacios. Una herramienta tan mágica como su propia naturaleza. El teatro nos permite jugar al mundo de las posibilidades, nos permite que nuestros estudiantes jueguen al «y si...», y así firman un acuerdo tácito que existe en la mente de cada uno y ese acuerdo nos permite que la sala de clase sea cualquier lugar y tenga cualquier contexto. Solo tenemos que imaginarlo y jugar.

Para comenzar el taller se propone, antes de dar explicaciones o introducirlo, que los participantes se levanten y que se muevan por el espacio de la sala al ritmo de la música. Pero no tienen que moverse de cualquier forma, deberán moverse de la forma que va indicando el profesor, por ejemplo: caminad como si fueseis bailarinas, saltad como si estuvierais en gravedad cero, corred como si tuvieseis unos zapatos con veinte centímetros de tacón, etc. Esta pequeña actividad sirve para tomar contacto, romper el hielo e introducir a los participantes en el mundo de todo es posible. Pero no solo. Es una actividad de naturaleza dramática y además de para los fines anteriores es una forma de mos-

trar cómo el profesor puede usar el teatro incluso para aprender gramática. ¿Cuántas veces usamos ejercicios rellena huecos para mecanizar las explicaciones gramaticales? Estos ejercicios de huecos siempre los hacemos de forma escrita, pero ¿por qué no pasar a la expresión oral? Los alumnos pueden, con este sencillo ejercicio, mecanizar la forma del imperfecto del subjuntivo en sus dos variantes y la estructura *como si + imperfecto de subjuntivo* de una forma lúdica y participativa.

Breve acercamiento teórico

En este taller partimos del concepto de teatro desde la acepción misma de la palabra porque «el drama es por naturaleza el texto junto con su representación; el texto dramático constituye una especie de partitura sui generis que precisa la adecuada ejecución para poder convertirse en auténtico drama» (Ubersfeld, 1989: 8-9). Ahora bien, cuando hablamos de teatro en el aula no siempre podemos referirnos al montaje y representación de una obra teatral completa, podemos usar la herramienta de otro modo, de lo que llamaremos actividad dramática que es «toda actividad en la que se usa una técnica procedente de la disciplina teatral para desarrollar la competencia comunicativa del hablante en una lengua extranjera» (Hidalgo, 2013: 451-452).

El uso tanto del teatro como de las actividades dramáticas conlleva una serie de ventajas significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Una de las ventajas más importantes, ya esbozada en la introducción del presente trabajo, es que se trata de un recurso que permite contextualizar el aprendizaje y crear situaciones reales de comunicación en tanto que se huye del lenguaje artificial del aula para llevar el lenguaje real de la calle y esto permite recrear experiencias lingüísticas que no podrían estar presentes en la clase, y más en contexto de no inmersión, de otra forma. El modo en el que se usa esta herramienta permite que el aprendizaje de los estudiantes se haga mediante la experiencia. Otro de los puntos fuertes es que es la herramienta que, desde nuestro punto de vista, más desarrolla la fluidez. En detrimento, tal vez el cuidado de la gramática pasa más desapercibido, pero consideramos que es la fluidez y la interacción y expresión oral

unos de los principales problemas de los estudiantes de español en contexto de no inmersión ya que las ocasiones que posibilitan su uso son muy limitadas.

Sin embargo, la mayor ventaja desde nuestro punto de vista es que esta herramienta permite desarrollar la dimensión afectiva y, para nosotros, el desarrollo de la misma, es determinante para el aprendizaje eficaz de la lengua extranjera. El uso del teatro desarrolla la confianza y la autoestima y, además, implementa la cohesión y la cooperación grupal. El desarrollo de la imaginación y la creatividad lingüística y mental son evidentes y esto hace que los estudiantes puedan ser mucho más resolutivos en la lengua extranjera. El tipo de actividades que se realizan son, por naturaleza, lúdicas, por lo tanto, crean un ambiente distendido de aprendizaje en el que se promueve un uso del lenguaje espontáneo. Emocionalmente, la implicación y motivación de los estudiantes es muy elevada, permitiendo transmitir las emociones propias en un ambiente de confianza y empatía. Además de todo ello, las técnicas teatrales y el teatro permiten atender los diferentes estilos de aprendizaje y a las múltiples inteligencias.

En un contexto de no inmersión, las técnicas dramáticas permiten que los estudiantes tomen conciencia pragmática ya que posibilitan la interpretación de diferentes enunciados dependiendo del contexto y del hablante y también se permite la producción de los mismos, en un contexto en el que se puede explorar de forma privilegiada la relación entre la lengua y el contexto de forma adecuada.

Por otro lado, no hay otra herramienta como el teatro, ya que por su propia naturaleza se caracteriza por la plurimedialidad, es decir, la posible información a través de varios códigos. De modo que se deben distinguir dos niveles distintos: por un lado, el hecho de que la información emitida por cada uno de los códigos es forzosamente sucesiva. En ello el drama no discrepa de los demás textos literarios, todos se inscriben dentro del ámbito de las llamadas artes temporales junto con la música y la danza, cuya recepción está sujeta al transcurso del tiempo. Sin embargo, la posibilidad de emitir informaciones a través de varios códigos a la vez da origen a la simultaneidad de informaciones distintas, verbales por un lado y extraverbales por otro. Una figura habla, se

mueve, gesticula, ríe, canta, grita, tartamudea, etc. y ahí no se acaban las potencialidades de simultanear informaciones, puesto que los códigos de iluminación, sonidos, decorado, indumentaria, etc., funcionan paralelamente con mayor o menor intensidad y variabilidad; de modo que la natural y obligatoria sucesión de un código determinado casi siempre va escoltada por la simultaneidad de otros códigos» Kurt Spang (1991: 92).

Esto significa que los estudiantes pueden usar todos estos elementos con fines expresivos y comunicativos de una forma contextualizada facilitándoles además el aprendizaje y la expresión y la comprensión de la lengua.

Las actividades dramáticas ofrecen un amplio repertorio de ejercicios que pueden desarrollar la pronunciación y la prosodia de los estudiantes. Ejercicios de articulación, entonación, respiración que pueden ayudar al control de su propia voz y la consecución de sus objetivos comunicativos de forma más efectiva.

Para terminar con las ventajas, nos gustaría señalar cómo el teatro hace a los estudiantes más sensibles hacia factores interculturales ya que desarrollan la sensibilidad hacia el otro y permiten examinar sin peligro situaciones en las que se pueden tener malentendidos o choques culturales.

Sin embargo, como toda herramienta, el teatro y las técnicas dramáticas también tienen algunos inconvenientes. En primer lugar, podríamos destacar la cultura del alumno: hay ciertas culturas, como las asiáticas, que son más reacias al contacto físico. Por eso, tenemos que ser cuidadosos y comenzar con actividades que expongan menos la imagen personal de los estudiantes y continuar avanzando si el grupo y la cultura nos lo permiten. Igual ocurre con la personalidad y la edad del alumno: en ciertos rangos de edad, como la adolescencia, en los que la imagen personal es más vulnerable, suele sentirse cierto rechazo a este tipo de actividades. Por eso, es importante comenzar siempre de forma gradual para ir creando un clima distendido donde la confianza grupal se vea fortalecida y así no caer en el riesgo de que los estudiantes vean afectada su imagen personal. También hay que tener en cuenta la cultura educativa en tanto que hay países educativamente

más tradicionales en los que los estudiantes solo quieren aprender de una forma tradicional. Es importante por ello explicar siempre cuáles son los objetivos de cada actividad para que el estudiante tenga claro que todo se hace por un fin.

Podemos tener también problemas de tiempo: nuestro programa académico puede ser muy amplio y dar poca cabida a este tipo de actividades. En este caso, lo que proponemos es usar estas actividades como complemento, integrándolas en la programación según los contenidos específicos. Adaptar actividades dramatizando las del manual usado también puede ser una buena opción.

Como ya se ha comentado antes, el uso de esta herramienta fortalece principalmente la fluidez y la expresión e interacción oral dejando en segundo plano la corrección. Es importante saber de qué herramientas disponemos y usarlas según nuestros objetivos.

Muchos profesores alegan que no usan actividades dramáticas, especialmente con adolescentes, porque se puede perder el control fácilmente. Nosotros proponemos como solución que las actividades dramáticas sean usadas en la última parte de la sesión de clase porque así no será tan necesario volver al orden establecido y servirá para hacer algo más distendido y relajado que requiera menos concentración.

Otro de los obstáculos, a veces insondable, es el espacio físico: puede ser que no contemos con un espacio adecuado, que las mesas sean grandes o fijas, que no puedan moverse. En este caso debemos de ser creativos y jugar adaptando las actividades o creando espacios imaginarios.

La evaluación puede ser un problema también: no sabemos cómo evaluar. La solución es crear parrillas adecuadas según los objetivos y los contenidos. Puede ser un trabajo tedioso, en un primer momento, pero después podremos disponer de un propio material de evaluación reutilizable y adaptable para diferentes contextos y propuestas didácticas.

Por último, muchas veces encontramos que la reticencia para usar las técnicas dramáticas es la propia personalidad y preparación del profesor. Tenemos que tener claro que no somos profesionales del teatro, que estamos enfrentándonos ante una herramienta diferente, comunicativa, que hace uso de algunas técnicas del teatro pero que no es teatro

profesional y lo que se espera de nosotros no es que seamos directores sino guías, y es así que podremos enfrentarnos a esta herramienta de forma correcta y eficaz.

Metodologías basadas en el teatro

La interacción estratégica.

La interacción estratégica es un enfoque derivado del enfoque por tareas que fue diseñado por Robert di Prieto en el año 1987 y divulgado en su libro *Strategic Interaction Approach*. En la interacción estratégica, el objeto de estudio no es la propia lengua sino las producciones de los estudiantes, por lo cual, el aprendizaje se convierte en algo significativo.

Este enfoque está basado en un tipo de tarea llamada escenario. Para que se pueda visualizar mejor, el escenario es para la interacción estratégica lo que la tarea final para el enfoque por tareas. Di Prieto (1987: 41) define el escenario como «a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context». Es decir, un escenario es un juego estratégico con roles cuya función es conseguir unas motivaciones secretas en un contexto compartido con otros hablantes.

Los estudiantes, en la interacción estratégica, siempre tienen un motivo para tener que interactuar con el resto de compañeros. Este objetivo es lo que a partir de ahora llamaremos motivaciones secretas que configuran el objetivo que deberán conseguir.

El escenario está dividido en tres fases específicas:

- Ensayo: en un escenario tradicional los estudiantes se dividen en dos grupos y les es entregado su rol que en ningún momento será visto por el grupo contrario. De forma conjunta deberán preparar estrategias y planes para poder anticiparse y reaccionar ante la actuación del otro rol. En esta fase se pueden usar gramáticas, diccionarios y consultar al profesor, pero las explicaciones siempre serán breves ya que no es el momento para la reflexión sobre la lengua.
- Representación: los estudiantes eligen un representante de su grupo que será el que actúe representando al grupo, adoptando el rol que les ha sido entregado.

- Puesta en común: el profesor dirige a todo el grupo hacia la reflexión sobre aspectos de la lengua que hayan sido relevantes durante la actuación y que se podían haber mejorado para conseguir los objetivos del rol.
- Podemos pensar, tras esta caracterización de los escenarios que estamos hablando de un juego de roles. Sin embargo, entre ambos tipos de actividad hay diferencias importantes, veamos este esquema (Hidalgo, 2013: 192).

JUEGO DE ROL	ESCENARIO
Al estudiante se le da un papel que no tiene nada que ver con él (eres médico).	El estudiante representa a otra persona, pero es su voluntad, opinión y sentido común el que actúa.
Al estudiante se le dice normalmente qué quiere hacer (quieres ir al cine, pero tu padre no te deja).	A los estudiantes se les da una situación, pero no se les dicen qué tienen que hacer ni qué tienen que decir.
Se usa la lengua meta para repasar estructuras y vocabulario estudiantes con anterioridad (las comidas en un restaurante).	Los aspectos a estudiar de la lengua meta se extraen de sus propias producciones.
Por lo general, todos los alumnos saben lo que otros tienen que decir y hacer.	La interacción contiene un alto grado de incertidumbre y tensión dramática.

Como podemos ver, las diferencias son significativas, pero en grandes líneas lo que queremos destacar es que el escenario da cabida a la personalidad del estudiante, a que tome sus propias decisiones y a que sea creativo, mientras que el juego de roles es mucho más pautado y mecánico.

Un ejemplo de escenario, extraído de Di Pietro (1987:50) sería el siguiente (traducido en Hidalgo, 2013:192-193).

PAPEL A	PAPEL B
Estás preparando un examen final muy difícil de la universidad que será mañana. Es de noche y tu amigo te llama para invitarte a su casa y charlar un rato. ¿Qué vas a hacer? ¿Vas a seguir estudiando? ¿Necesitas un descanso? Sabes que a tu amigo le encanta hablar y puede retenerte allí durante horas. El examen es importante porque si lo apruebas habrás terminado tu carrera.	Es final de curso en la universidad y hoy es el cumpleaños de tu mejor amigo. Otros amigos y tú habéis organizado una fiesta sorpresa de cumpleaños para él. Sabes que tu amigo puede estar estudiando para su examen final, pero te han encargado que seas tú el que lo llame y lo invites a tu casa, donde será la fiesta. Por supuesto, no se puede revelar el verdadero propósito de tu invitación.

El método Glottodrama

El Glottodrama quiere ir más allá de hacer teatro en una lengua extranjera e introducir aspectos que no sacrifiquen los aspectos actoriales y artísticos. Por ello, para poner en marcha este método no solo se cuenta con profesores de lenguas sino con profesionales de las artes escénicas. El Glottodrama, asimismo, se considera un método flexible en cuanto se puede adaptar a cualquier nivel y contexto educativo y usar como una actividad paralela o como un curso de lengua en sí mismo (VV.AA, *Libro de recursos...*, 2014). Este método pretende aprovechar el potencial pedagógico que tiene el teatro ya que, según su creador, Carlo Nofri, no se explota el teatro suficientemente en las aulas de lenguas extranjeras.

En este método se trabaja en dos fases bien marcadas:

- En la fase uno se puede experimentar libremente y el público está configurado por los propios alumnos y profesores, teniendo estos papeles cambiantes de actor-espectador. No se ponen límites de tiempo y tiene como objetivo la configuración del grupo.
- En la segunda fase el objetivo de las actividades está encaminado a la representación final. En esta parte se prestará atención a la pronunciación, los gestos, el vestuario, la música, y todos los demás elementos que configuran una representación teatral.

Lógicamente, cada unidad didáctica puede tener un número de sesiones diferentes, pero cada sesión siempre seguirá un esquema circular y organizativo igual, que es el siguiente:

- Propuestas textuales o situacionales: pequeños textos para ser examinados y analizados.
- Reflexión lingüística: lo que es llamado rincón gramatical. Los estudiantes de forma autónoma consultan gramáticas, diccionarios, y lo que necesiten para afrontar los problemas con los que se han encontrado al analizar las situaciones.
- Actuación: consultadas las dudas, se interpretan las situaciones.
- Estudio del actor (ensayos): en esta fase, además de afrontar nuevos problemas, entran en acción todos los aspectos no verbales del teatro (vestuario, entonación, escenografía, etc.).

- Repetición de la actuación: poniendo en escena todo lo aprendido y ensayado durante la sesión de clase.

Desde aquí abogamos por un uso consciente y limitado de ambos enfoques. Por la experiencia que tenemos, podemos decir que, en un contexto de aprendizaje formal y reglado, y dado lo estricto de los programas y las expectativas de los estudiantes, así como la necesidad de preparar exámenes de estado u otro tipo, la viabilidad de poner en marcha de forma íntegra estos dos métodos se torna poco posible. Sin embargo, pensamos que un uso moderado, e insertado de forma adaptada dentro de la programación normal de clase puede desarrollar todos los aspectos que se han mencionado en el segundo punto de este trabajo.

Modelos de actividades dramáticas

Tras este acercamiento teórico-práctico se pasará a presentar algunas actividades dramáticas que pueden usarse en clase, insertándose dentro de los contenidos y el programa que tengamos asignado en nuestro centro.

Como bien se ha mencionado en el segundo apartado del presente trabajo, el teatro es un instrumento perfecto para desarrollar la pronunciación, pero también la entonación. Una buena forma de hacerlo es mediante una actividad que normalmente hacemos en clase: interpretar situaciones. Pero en este caso, pediremos a los estudiantes que tan solo pueden expresarse mediante números, no se podrá decir ninguna palabra que no sea un número. Las diferentes parejas interpretarán la situación y podrá también hacerse la interpretación frente al grupo y los demás tendrán que adivinar qué tipo de situación es, tan solo por cómo se han expresado prosódicamente. Esta actividad es muy útil para trabajar la prosodia, el tono de voz, y los estudiantes son capaces con ella de aprender la importancia de este factor extralingüístico. No tienen que ser situaciones complicadas, bastaría con ejemplos como los siguientes:

SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2
Estás muy triste porque su perro ha muerto. Te encuentras a una amiga y se lo cuentas. Ella intenta consolarte.	Te has quedado embarazada y estás muy contenta. Quedas con una amiga para contárselo.

Otra actividad que puede ser útil para varios fines es la que denominamos *Adverbiando*. Dos o más personas salen fuera de clase y el resto piensa en un adverbio de modo, por ejemplo, *lentamente*. Cuando entra la persona que está fuera (pueden sacarse tantas personas como se desee, aunque no conviene que sean muchas porque puede resultar aburrido) se le dice que ahora somos sus esclavos y que tiene que darnos órdenes, por ejemplo, *cerrad el libro* y nosotros lo haremos según un adverbio de modo que tienen que adivinar. Esta actividad también es idónea para practicar el imperativo.

Otra opción para los adverbios es ofrecer una lista de adverbios y de verbos, como la que se presenta a continuación, y que los estudiantes escojan mentalmente un adverbio y un verbo y que lo interpreten con mimos. El resto de estudiantes tendrá que adivinar qué verbo y qué adverbio ha elegido según la mímica, por ejemplo, *andar bruscamente*.

VERBOS	ADVERBIOS
Comer	Lentamente
Trabajar	Enormemente
Salir	Tranquilamente
Sufrir	Silenciosamente
Andar	Bruscamente
Dormir	Exageradamente
Destruir	Mecánicamente

Para trabajar el vocabulario relacionado con las prendas de vestir, así como las estructuras para preguntar por precios, tallas, colores, etc., podemos usar la actividad *Desfile de moda*. Se pide a los alumnos anteriormente que traigan prendas de vestir diversas a clase. Después se pone todo en una mesa (se puede hacer también un mercadillo, por lo que podríamos revisar estructuras para comprar, preguntar el precio de las prendas, etc.), después cada alumno se disfraza y va saliendo a la pasarela, los demás van describiendo lo que ven, para ello deberán usar el léxico de las prendas de la ropa.

Otra actividad de léxico, en esta ocasión para trabajar los adjetivos de carácter y los sentimientos, es la que denominamos *Hoy hace un día genial*. Podemos escribir todos los adjetivos que nos interesen en la pizarra, como en el cuadro que se presenta a continuación. Pedimos a

cada estudiante que piense uno en silencio. Después tendrá que decir la frase *Hoy hace un día genial* entonando con ese sentimiento o carácter. Los demás tendrán que adivinar de qué palabra se trata.

Tímido	Nervioso	Alegre
Triste	Loco	Divertido
Ansioso	Disgustado	Irritado
Esperanzado	Desgraciado	Apasionado

También para trabajar los adjetivos de carácter y/o del físico podemos usar la actividad *Mi media naranja* en la que cada estudiante, por parejas, describe a su hombre o mujer ideal a su compañero. Después interpretan una primera cita en la que el compañero deberá adoptar el carácter de la pareja ideal que el compañero le ha descrito previamente. Podríamos proponer como input un cuadro como el siguiente:

MASCULINO	FEMENINO
Guapo	Guapa
Seductor	Seductora
Musculoso	Elegante
Fuerte	Sexy
Rico	Rica
Inteligente	Inteligente
Amable	Amable
Tierno	Tierna

Para terminar las sesiones con una actividad lúdica y dramática para los niveles iniciales, dado que el léxico es más concreto, podemos pedir a los alumnos que vayan paseando por la clase, el profesor dirá una palabra de las estudiadas durante la sesión, y los estudiantes tendrán que parar y escenificarla corporalmente.

También para los niveles más básicos, para los cuales es ideal aprovechar la potencialidad de la mímica, podemos jugar a *Cuerpos de colores*. Los alumnos se agrupan por parejas o tríos y cogen una tarjeta en la que está escrita un color. Tienen que interpretar dicho color para que los demás sepan de qué color se trata. Por ejemplo: si tienen el verde puede corporeizar un bosque, un campo de golf; si tienen el rojo: el

amor, un toro, etc. Puede hacerse con cualquier campo léxico y también es aprovechable para contenidos culturales, por ejemplo, corporizar un país hispanohablante. Otra opción interesante es con las partes de la casa. Los estudiantes, en grupos, cogen una tarjeta donde está escrito el nombre de una parte de la casa. Los estudiantes tendrán que improvisar una escena típica que suela ocurrir en esa parte de la casa. Pueden hacer una interpretación coral o cada uno una acción de esa parte de la casa. Además de servir para trabajar el léxico, los compañeros pueden decir qué está haciendo y así repasar oralmente el presente continuo.

Para repasar el léxico de las partes del cuerpo, así como la construcción del imperativo se puede jugar a las *Esculturas*. Los estudiantes se colocan por parejas y uno tiene que esculpir al otro, solo con palabras (mueve un poco la pierna derecha, o la pierna derecha a la izquierda, depende del nivel). También se puede usar como actividad para analizar algunos de los cuadros más importantes de la pintura española y de América Latina en las clases de Cultura y Civilización. El profesor reparte láminas con los cuadros y los estudiantes tendrán que adivinar qué cuadro es (si es un primer acercamiento se les darán todas las opciones posibles a los estudiantes con fotocopias en miniatura de los cuadros). Otra actividad que sirve para trabajar el léxico de las partes del cuerpo es *Toca-toca*: los estudiantes van paseando por toda la sala. El profesor dice una parte del cuerpo y los estudiantes se la tocan. Después dice otra parte del cuerpo y tienen que tocar con la primera parte del cuerpo dicha de su propio cuerpo la segunda parte del cuerpo dicha del cuerpo del compañero que tengan más cerca.

Al igual que podemos trabajar el léxico, la gramática también puede ser trabajada mediante actividades dramáticas. Por ejemplo, una actividad sencilla para trabajar el presente continuo es hacer tarjetas para que cada estudiante coja una acción y la mime, por ejemplo, cambiar el pañal a un bebé. Los demás estudiantes tendrán que adivinar lo que hace diciendo la estructura completa: *está cambiando el pañal a un bebé*.

Para trabajar el contraste de pretérito imperfecto y del indefinido podemos agrupar a los estudiantes en parejas y deben escenificar dos oraciones en las que solo cambia el tiempo del pasado. El resto del grupo tiene que identificar cuál de las dos oraciones ha representado.

Por ejemplo, escribimos en la pizarra *Cuando iba al supermercado me encontré a María* y *Cuando fui al supermercado me encontré a María*. Los estudiantes salen en parejas y se les da un minuto para pensar qué frase eligen y cómo la van a interpretar. Los demás deciden si es la frase con imperfecto o la frase con indefinido.

Para repasar el imperativo y a su vez el léxico de los verbos relacionados con la cocina y los alimentos, podemos agrupar a los estudiantes por parejas. Uno será el cocinero y otro será el que le diga la receta. De esta forma le irá dando instrucciones que el cocinero tendrá que ir mimando para completar su receta, por ejemplo: pela las patatas y córtalas en rodajas, échalas en la sartén, etc.

Para trabajar los tiempos del futuro podemos hacer un juego de roles entre una pitonisa y su cliente. Podemos trabajar la comprensión escrita haciendo cartas de interpretación de significados o podemos hacerlo leyendo las líneas de la mano, siendo así una actividad más de carácter oral.

El condicional puede ser trabajado con el *Consultorio psicológico*. El profesor comienza poniendo un problema en la pizarra (por ejemplo: no puedo dejar de comerme las uñas cuando veo al chico que me gusta), pregunta a los alumnos qué consejos le dan para solucionarlo, tendrán que usar el condicional. Tras este modelo, cada estudiante escribe un problema imaginario en un papel, el profesor los mezcla y los vuelve a entregar. Cada alumno, que hará de psicólogo, abrirá el papel, lo leerá y dirá varios consejos a su compañero anónimo.

Conclusiones

Tras este panorama sobre la herramienta teatral usada para la enseñanza y aprendizaje del español podemos afirmar que estamos ante una herramienta multifacética y multiusos. Dependiendo de las circunstancias en las que desarrollemos nuestra labor docente, así como del contexto educativo, la edad de los alumnos, su personalidad, podremos escoger la opción de trabajar con teatro, en el sentido pleno de la palabra, o simplemente con actividades dramáticas. En este taller se ha pretendido, en primer lugar, hacer un acercamiento a dos metodologías que se basan en la herramienta teatral y que, lamentablemen-

te, no están muy extendidas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En segundo lugar, se ha tratado de exponer claramente las ventajas que el uso del teatro y de las actividades dramáticas tiene para el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los inconvenientes y sus posibles soluciones. En último lugar, se ha pretendido ofrecer un banco de posibles actividades que pueden ser insertadas en la programación docente y que son adaptables a todas las necesidades. Desde aquí, y tras haber usado estas herramientas durante años, podemos confirmar por los resultados de los estudiantes que han podido usar esta herramienta así como sus propias opiniones que el teatro mejora la fluidez y la interacción oral en los estudiantes de español como lengua extranjera pero, sobre todo, mejora la dimensión afectiva y crea un ambiente distendido de aprendizaje donde el trabajo positivo con el error, el desarrollo de la competencia en la lengua meta, la confianza, la autonomía y la autoestima se incrementan de una forma significativa.

Referencias bibliográficas

- ALONSO RAYA, Rosario (1990): «Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas» en *Actas II de Asele, Español para extranjeros: Didáctica e Investigación*. [En línea 05/2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0207.pdf
- BARROSO GARCÍA, Carlos y Mercedes FONTECHA LÓPEZ (1999): «La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase». En *Actas X de Asele, Español para extranjeros: Didáctica e Investigación*. [En línea 05/2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf
- DI PIETRO, Robert (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. New York, Cambridge.
- GALÁN BOBADILLA, Pepa (2011): «Técnicas teatrales para actividades comunicativas en el aula de ELE» [en línea], *Suplementos MarcoELE*, número 13. [En línea 05/2016]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/13/07.londres-galan.pdf>

- GARCÍA DEL TORO, Antonio (1995): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Editorial Graó.
- HIDALGO MARTÍN, Vanessa (2012): «El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller», Memoria de máster (Máster ELE), Sevilla, Universidad Pablo de Olavide. En *Suplementos Marco ELE*, número 15. [En línea 06/2016]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf
- HIDALGO MARTÍN, Vanessa (2013): «Interacción estratégica: la enseñanza del español a través de escenarios», En *Actas I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest*. [En línea 05/2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/21_hidalgo.pdf
- PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel (2004): «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas». En *Glosas Didácticas*, número 12. [En línea 05/2016]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- SPANG, Kurt (1991): *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*, Pamplona, Eunsa.
- UBERSFELD, Anne (1989): *Semiótica teatral*, Madrid, Cátedra–Universidad de Murcia.
- VV.AA. (2014): *Libro de recursos del Método Glottodrama*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

ADAPTACIÓN Y RESOLUCIÓN DE DUDAS EN LA CLASE ELE

Francisco José Carmona Guerrero · María José Ruiz Pérez · Mélodi Nova Garrido

Escuela Delengua

RESUMEN

Durante el desarrollo de una clase de ELE no resulta inusual que el docente y, por extensión, los estudiantes, se enfrenten a ciertas dudas que deben ser contestadas con una solución adaptada al nivel del grupo de trabajo; dicho de otro modo: el profesor no debe solamente tratar de dar respuesta a la duda planteada en cada momento, sino que tiene la responsabilidad de que dicha respuesta sea la más adecuada para maximizar el progreso y minimizar la confusión por parte del alumnado. Por ello, creemos que ajustar la respuesta de una duda a cada estadio de la adquisición del español como segunda lengua puede ser una estrategia conveniente. De esta manera, los objetivos de este taller son dos: en primer lugar, tomar conciencia de algunos de los problemas habituales que aparecen en la clase; en segundo lugar, mostrar y plantear respuestas que se adecúen tanto al problema en sí mismo como a los estudiantes y a las necesidades derivadas del nivel de competencia de español que posean.

Palabras clave: duda; problema; adaptación; explicación

SUMMARY

Solving students' questions is usually a hard task for teachers of Spanish as a foreign language, regardless of the level taught, since sometimes the most proper explanation is quite complex with respect to learners' knowledge. Therefore, our proposal is based on the idea of adapting answers given to students according to their linguistic competence in Spanish. In this way, the main goal of this workshop is to show some of the most common problems and questions that may appear in a Spanish lesson, as well as to develop the best approaches in order to answer such questions, by keeping the level of the students in mind.

¿Cómo resolvemos las dudas en la clase de ELE?

En numerosas ocasiones, existe un desequilibrio evidente entre los contenidos de los manuales de español con los que trabajan los estudiantes y su verdadero nivel de competencia lingüística.

Nosotros, como compañeros de trabajo desde hace ya algún tiempo, habitualmente veníamos comentando de manera informal un problema que se nos planteaba (y se nos sigue planteando). Este problema no es otro que la gran cantidad de reglas que los alumnos han de manejar para cada cuestión gramatical, prácticamente desde un nivel principiante. A veces, esta abundancia de reglas, conceptos y usos se instala en ellos de forma desordenada y confusa cuando aún no tienen la suficiente competencia.

De hecho, consideramos que uno de los motivos de dicho desequilibrio es el exceso de información en los apéndices gramaticales, un exceso que implica dificultades a la hora de aprender y de adquirir, lo que a su vez supone un inconveniente en la puesta en práctica de sus conocimientos de la lengua. Incluso podríamos llegar a pensar que, a la larga, la confianza de los alumnos puede verse debilitada por culpa de estos obstáculos.

Llegados a este punto, creemos que se requiere ofrecer una resolución lo más ajustada posible a la duda que un estudiante puede plantear en cada momento o nivel. Para ello, parece evidente que es primordial realizar una adaptación en la respuesta que proporcionemos. Cuando hablamos de adaptación, nos referimos simplemente a la necesidad de contestar a nuestros alumnos de acuerdo con su capacidad de comprensión y sus competencias gramaticales. Esto significa no solo saber elegir qué y cómo decir en cada instante del transcurso del aprendizaje de nuestra clase, sino también qué NO decir y cómo evitar decir más de lo imprescindible.

Aquellas charlas informales entre compañeros de las que hemos hablado antes fueron el origen de la idea que decidimos plasmar en este taller. Sin embargo, desde que comenzamos a reunirnos para dar forma

a este proyecto, nos dimos cuenta de que iba a ser un tema bastante difícil de abarcar. Al principio nos imaginábamos haciendo un esquema de las dudas más recurrentes en el aula de ELE. Sin embargo, poco después tuvimos que aceptar que el tiempo era limitado y la idea inicial demasiado ambiciosa. Por ello, finalmente decidimos centrarnos en una sola.

¿Cuáles son las dudas gramaticales que suelen dificultar más el aprendizaje de los estudiantes?

Esta fue la cuestión principal en torno a la que se centró este taller. Tras debatir diferentes problemáticas que se plantean frecuentemente en clase como por ejemplo la diferencia entre imperfecto e indefinido, por y para, otras preposiciones como de/en/a o el uso del subjuntivo, decidimos centrarnos en una de las cuestiones, también habitual, como la diferencia existente entre ser y estar.

La razón que nos motivó a ello fue, sin duda alguna, el hecho de que la diferenciación de los usos de ambos verbos supone una continua contrariedad en todos los estadios del aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

La resolución de dudas en clase, como se ha dicho anteriormente, es una tarea bastante compleja ya que el profesor tiene que adaptar las reglas gramaticales establecidas al nivel en el que se plantea la duda. Esta adaptación puede resultar ambigua si el profesor no reflexiona de manera adecuada antes de enfrentarse a dicha resolución, ya sea en ese momento del aprendizaje o en un estadio superior para no caer en contradicciones.

Estas son las conclusiones a las que llegamos tras plantearnos las cuestiones que siguen:

- ¿En qué se basa la dificultad de la diferencia entre ser y estar?
- ¿Es posible dar una respuesta general ante esta dicotomía?
- En caso afirmativo, ¿cómo se puede plantear dicha respuesta?

Para intentar mostrar una visión más práctica del asunto, hemos seleccionado tres casos concretos cuya respuesta puede aparecer en momentos diferentes del proceso de aprendizaje y adquisición del es-

pañol como lengua extranjera. Invitamos a los asistentes a participar en pequeños intercambios de ideas que nos ayudasen a encontrar la mejor solución a las siguientes dudas específicas que presentamos en vídeos con estudiantes reales¹. Tras una puesta en común tratamos de aportar una propuesta que resultara efectiva a la hora de hacer frente a las cuestiones que se plantean en los ejemplos que se trabajaron en este taller.

A continuación, presentamos en qué consiste cada uno de los ejemplos de los que hablamos:

Ser feliz vs. Estar contento

PRIMER DIÁLOGO	A1/A2
SER FELIZ / ESTAR CONTENTO	
Profesor: ¿Qué tal? ¿Cómo estáis? ¡Yo estoy muy contenta porque hoy es viernes! (Explicación de la dinámica: vamos a lanzar los dados para hablar de cómo estamos hoy y de los motivos del estado)	
E1: Estoy enfadada porque mi novio no me llama, ¿y tú? (Lanzar el dado a otro compañero)	
E2: Estoy aburrido porque no me gusta estudiar gramática, ¿y tú? (Lanzar el dado a otro compañero)	
E3: Estoy cansado porque he ido al gimnasio esta mañana pero no pasa nada soy contento, siempre.	
E1: ¿Soy contento?	
E3: Soy..., siempre, permanente	
Profesor: Es posible decir, <i>soy feliz / estoy contento</i> . La diferencia entre feliz / contento no es el verbo, es la diferencia de significado del adjetivo, de <i>feliz</i> y <i>contento</i>	
<i>Ser feliz</i> , algo que está dentro de ti, una característica de tu personalidad. <i>Estar contento</i> , es el cambio de estado, la consecuencia de una situación	

Según la RAE:

Contento, ta: 1. adj. Alegre, satisfecho.

Feliz: 1. adj. Que tiene felicidad. *Hombre feliz*. U. t. en sent. fig. *Estado feliz*.

2. adj. Que causa felicidad

¹ Debido a la *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.*, omitimos dichas grabaciones pero incluimos la transcripción de los diálogos de los vídeos que se visionaron en el Taller.

Basándonos en estas definiciones podemos considerar que el adjetivo contento se define como un estado y por su propia definición no se puede considerar como una característica intrínseca como implica el hecho de «ser feliz». «Estar contento» se debe siempre a algún tipo de estímulo externo.

En cambio, en el caso de «estar feliz», el adjetivo feliz puede equipararse al adjetivo contento. Sin embargo, esta lógica no funciona en sentido contrario: «contento» es exclusivamente adjetivo de estado como hemos dicho anteriormente, por ello «ser contento» no sería correcto.

Ser jubilado vs. Estar jubilado

SEGUNDO DIÁLOGO	A2/B1
SER JUBILADO / ESTAR JUBILADO	
Profesor: ¿Qué tal? Tengo una pregunta ¿Por qué estudiáis español y no estudiáis otra lengua, como el francés o italiano?	
E1*: Yo estudio español porque quiero viajar a Hispanoamérica	
E2: Yo estoy estudiando español porque tengo familia en España y quiero comunicarme con ellos.	
E3: Yo estudio español porque mis padres son jubilados desde el pasado año y han comprado una casa en Málaga.	
E2: ¿Son jubilados o están jubilados?	
Profesor: En este caso lo correcto es, «mis padres están jubilados».	
E1: ¿Cuál es la diferencia?	
Profesor: Cuando decimos «son jubilados», identificamos a «mis padres» dentro de un grupo, están dentro del grupo de personas que ya no trabajan. Cuando decimos «están jubilados», indicamos el cambio de situación en su vida. Antes trabajaba y ahora no.	
* Estudiante	

La idea de «ser jubilado», por analogía, podemos asimilarla a una profesión. Asimismo, como leemos en la transcripción del diálogo del vídeo, las profesiones las podemos considerar como identificación dentro de un grupo. En el caso de «estar jubilado», partimos de la idea de considerar que los participios en su estado «puro» son adjetivos de estado (aunque en el siguiente ejemplo, la explicación se actualiza

y se adapta a un nivel superior). En este ejemplo concreto, muestra un cambio de estado à trabajar/no trabajar.

Estar pintado vs. Ser pintado

TERCER DIÁLOGO	B1/B2
FUE PINTADO / ESTÁ PINTADO	
E1: Un amigo me envió un mensaje y me dijo; - «¿Quedamos al lado de la casa que está pintada de rojo? - ¿Por qué no dice la casa es pintada de rojo? El otro día estudiamos la pasiva y era con el verbo ser y no con estar.	
Profesor: Bueno, es cierto que la voz pasiva se hace habitualmente con el verbo ser, en este caso tu amigo quiere expresar el resultado de una acción, esa construcción se llama pasiva de estado y la estudiaremos en otro momento.	

En este diálogo, hemos observado la diferencia entre la voz pasiva de acción y la voz pasiva de estado. Con este ejemplo, queremos poner de relieve cómo la respuesta que intenta explicar la duda de la estudiante se adapta a la competencia lingüística y gramatical de esta. Es la idea principal de este taller: los profesores debemos intentar no sobrepasar ni ahogar a los alumnos.

Hemos dejado de hablar de adjetivos de estado o de cambios. Puesto que esta clase se enmarca en un nivel B1/B2, les hemos podido hacer una comparación entre ambos tipos de pasiva.

Conclusiones

A través de estos ejemplos concretos y cuestiones, buscábamos ofrecer una muestra variada de preguntas relativas a la diferencia ser/estar que nos podemos encontrar en diferentes niveles así como una puesta en común, por parte de diferentes profesionales, sobre las diferentes soluciones que se ofrecen en la clase de ELE.

Así pues, con la colaboración de las diferentes soluciones que se plantearon por parte de otros profesionales, en el momento de la realización de la sesión, constatamos la dificultad que entraña la diferencia existente entre los verbos ser y estar. Tal es así que, tras consultar diferentes manuales estudiados por nuestros estudiantes observamos que la idea preconcebida que existe en ellos cuando llegan a clase, la que crea la dualidad *permanente / no permanente* no es casual pues apare-

ce plasmada en muchos de los manuales que manejan. Esta dicotomía usada en los manuales les dificulta sobre todo establecer y comprender la diferencia entre *permanencia* y *localización*. Por ejemplo, es frecuente escuchar «*Granada es en el sur de España*», y ante la consiguiente explicación del profesor ellos justifican el empleo del verbo *ser* afirmando que usan este verbo puesto que «*es permanente*». Como decimos y nos confirmaron nuestros compañeros no se trata de casos aislados puesto que son muchos los manuales que, sobre todo en niveles básicos, plantean el uso de *ser* para una característica permanente, y el uso de *estar* simplemente para un estado o condición temporal, no permanente. Por lo tanto, entre todos concluimos que enfrentarse a esta dicotomía no es tan fácil y simple como se puede pensar en un primer momento.

Cuando nos enfrentamos a la resolución de esta problemática, debemos tener en cuenta que no siempre es posible explicar nuestros conocimientos dado que la explicación teórica, en este caso en concreto, es demasiado vasta y compleja para poder ser comprendida por alumnos de niveles básicos e intermedios. Consiguientemente, siempre tenemos que adaptarnos a las necesidades de los estudiantes evitando caer en contradicciones, es decir, no es posible explicar algo en un nivel básico, sea o no para ser-estar, y luego más adelante, decir que esto no es real. Las soluciones o explicaciones puntuales no funcionan cuando se realizan para *salir del paso* en un momento concreto, hemos de acomodar la regla en función del nivel en el que se plantea la duda. Por lo tanto, es imprescindible distinguir un principio básico: *la regla se adapta, no se falsea*. Asimismo, tenemos que cuidar la terminología que empleamos para de esta forma no sólo no contradecirnos posteriormente, sino también para no inducir a error a unos estudiantes que lo único que ansían es poder comunicar correctamente y se encuentran con un cúmulo de normas y formas, diferentes y parecidas, que en ocasiones no saben cómo acomodar en sus cabezas.

Estamos seguros de que nos hemos dejado fuera muchas más, pero el propósito no era abarcar todo. Nuestra finalidad era, como decíamos al principio, que los docentes se pregunten a sí mismos qué y cómo contestar, qué evitar decir y cómo dar una respuesta adecuada a las diversas cuestiones gramaticales que aparecen reiteradamente y que

van evolucionando a lo largo del aprendizaje del español, desde los niveles más básicos hasta los cursos más avanzados. En conclusión, que la resolución de las dudas esté adaptada a la competencia lingüística y gramatical del estudiante.

Referencias bibliográficas

- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA (1994): *Gramática española*, Ariel, Difusión.
- ALONSO RAYA, Rosario, Alejandro CASTAÑEDA CASTRO, Pablo MARTÍNEZ GILA, Lourdes MIQUEL LÓPEZ, Jenaro ORTEGA OLIVARES y José Placido RUIZ CAMPILLO (2005): *Gramática Básica del estudiante*. Barcelona, Difusión.
- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores, Gracia LOZANO LÓPEZ, Pablo MARTÍNEZ GILA, Beatriz MUÑOZ ÁLVAREZ, Francisco ROSALES VARO, José Placido RUIZ CAMPILLO y Guadalupe RUIZ FAJARDO (2010): *Abanico* (Libro del alumno), Barcelona, Difusión.
- EDWARDS, Jean, Ana KILKOWSKA, Libby MITCHELL y Mike ZOLLLO (2008): *AQUA Spanish*, Oxford, Oxford University Press.
- MORENO GARCÍA, Concha (2001): *Temas de gramática*, Madrid, Sociedad general española de librería S.A.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a edición. Madrid, Espasa.

LAS FÓRMULAS FÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA A EXTRANJEROS

Anastasia Kutkova

Universidad Estatal de Moscú M.V.Lomonósov

RESUMEN

La ponencia constará de dos partes fundamentales que son la parte teórica dedicada a la exposición del tema de las fórmulas fáticas y su importancia comunicativa y metodológica y la parte práctica que abarca una serie de propuestas para la enseñanza y aprendizaje del uso de dichas fórmulas. En concreto, se tratará de una clase de unidades que se utilizan específica y convencionalmente en el habla espontánea para resaltar o enfatizar el mantenimiento de la comunicación con el interlocutor; por ejemplo: *vale*, *¿vale?*, *¿sabes?*, *¿perdón?*, *¡No me lo digas!*, *la verdad es que*, *mira*, etc.

Palabras clave: fórmulas fáticas; español coloquial; español lengua extranjera

SUMMARY

The presentation consists of two parts: the theoretical part presents the topic and proves the importance of studying phatic formulas from the communicative and methodological points of view; and the practical part contains sample assignments. It is a question of Spanish lexical units such as: *vale*, *¿vale?*, *¿sabes?*, *¿perdón?*, *¡No me lo digas!*, *la verdad es que*, *mira*, etc.

Key words: phatic formulas; colloquial Spanish; Spanish as a Foreign Language

COMO SE SABE, EL DOMINIO DE UNA LENGUA, TANTO PROPIA como extranjera, se manifiesta en su uso adecuado a la situación y al interlocutor, puesto que hablar una lengua no es sólo actuar, sino interactuar. De ahí que el objetivo principal del dominio de un idioma debería centrarse en desarrollar, a partir de ciertas actividades, la competencia

y actuación comunicativas en el discurso espontáneo real cara a cara. Pero ¿cuáles son las características del discurso espontáneo? ¿qué unidades favorecen el procesamiento del diálogo real y coloquial? ¿Y en qué niveles y con qué actividades es rentable enseñar el uso coloquial de la lengua?

A manera de ejemplo que puede servirnos como punto de partida para nuestras reflexiones, veamos la transcripción de un audio que se puede considerar auténtico, es decir, no producido para los fines didácticos, sino en una situación comunicativa real.

Se trata de una opinión sobre un libro leído, opinión contada por una mujer hablante nativa de español, en una situación de comunicación espontánea informal:

Ah, vale no... un... l.. el último libro que leí, la verdad es que ... me gustó bastante. Era un libro de una puertorriqueña. Mira, no me recuerdo ni del nombre. Eh ... pero me gustó mucho. Era sobre eh ... la vida de, eh ... una transexual que... cantante, una transformista, cantante, en ... en ... en Puerto Rico, ¿no? Y ... y bueno, pues, un poco su vida, y ... bueno, me... me sorprendió bastante. Yo no había leído literatura de este tema, y me sorprendió bastante... ver como una mujer puede, como ... presentarte todo este mundo, eh... de u... forma tan realista. O sea, no había leído nada de esto. Y el libro tenía bastante humor, pero luego era bastante crudo, en realidad (Piñeros, en línea).

Como se puede observar, además de reformulaciones, pausas, repeticiones hay ciertas unidades léxicas, o expresiones, propias de la comunicación espontánea. Las expresiones a las que nos referimos están marcadas con cursiva: *ah, vale; la verdad es que; mira; eh; ¿no?; bueno; pues*. Son las expresiones estereotipadas, fijas, es decir, fórmulas dirigidas a resaltar o enfatizar el mantenimiento de la comunicación con el interlocutor, es decir, realizan la función fática de la lengua.

Vemos que se trata de los llamados estimulantes conversacionales, es decir, expresiones retardatorias (la verdad es que, bueno, pues), llamadas de atención (mira), interrogaciones retóricas (¿no?) que, sin esperar una acción directa por parte del interlocutor que evidentemente está escuchando con atención, lo comprometen directamente en la interacción, y al mismo tiempo permiten al hablante cubrir las pau-

sas surgidas en su comunicación y dan expresividad al contenido. De ahí que las fórmulas fáticas constituyen ciertas apoyaturas léxicas en la conversación que cumplen la función de enlazar lo que se dice con lo que se viene diciendo o se va a decir, aun cuando a veces no haya ni siquiera una relación lógica. El significado de estas expresiones está relacionado con la situación contextual en la que aparecen, así que su significado puede variar según las circunstancias concretas de producción.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista lógico, todas las fórmulas indicadas son prescindibles, como lo demuestra el siguiente ejemplo, que, artificialmente rehecho sin las fórmulas fáticas, mantiene su significado y su sentido más o menos completo:

[...] el último libro que leí, [...] me gustó bastante. Era un libro de una puertorriqueña. [...] no me recuerdo ni del nombre. [...] pero me gustó mucho. Era sobre [...] la vida de [...] una transexual [...]... cantante, una transformista, cantante, [...] en Puerto Rico, [...] su vida [...] me sorprendió bastante. Yo no había leído literatura de este tema, y me sorprendió bastante... ver como una mujer puede [...] ... presentarte todo este mundo, [...] de [...] forma tan realista. [...] no había leído nada de esto. Y el libro tenía bastante humor, pero [...] era bastante crudo [...].

El ejemplo citado es material esencialmente narrativo, en el que se excluye la alternancia espontánea de turnos propia del diálogo real, por eso en él no aparecen otras fórmulas con función fática, muy frecuentes en la interacción coloquial, como:

- las de abertura y cierre de la comunicación: fórmulas de saludo, presentación y despedida (*¿que hay? ¿le atienden?, hasta luego, etc.*), fórmulas de cortesía (*perdona/perdone, por favor, etc.*), interjecciones, vocativos, pronombres sujeto de segunda persona, imperativos sensoriales (*eh, oye/oiga, señor*), etc.;
- las fórmulas que sirven para la cooperación interlocutiva, señalando que el canal sigue abierto y la atención despierta (*ya, claro, no me lo digas, etc.*), y que puede hacer uso de su turno de palabra;
- ciertos estimulantes conversacionales de carácter expresivo-fático, como los vocativos (*hombre, mujer, tío/a...*), los imperativos (*mira, oiga, figúrate, fijese, imagínate, etc.*), interrogaciones retóricas (*¿ver-*

dad?, *¿vale?*, *¿no?*, *¿ves?*, *¿sabes*, etc.?), algunas fórmulas retardatarias iniciales (*ya sabes que*, *¿te he dicho que...?*, *¿Qué te iba a decir yo?*, *mira que te digo*, etc.), etc.

- enlaces coloquiales (*entonces*, *pues*, *que*, *como*, etc.) que enlazan las diversas partes del enunciado.
- nexos temáticos (*total que*, *en fin*, etc.), que anuncian e introducen una determinada orientación en el contacto interlocutivo, prolongándolo (*por cierto*, *a todo esto*, *lo dich.*, *como te decía*, *otra cosa*, *a propósito*, *en resumen*, etc.).
- expresiones estereotipadas con las que el hablante completa el sentido del enunciado sin necesidad de detenerse a precisarlo (*y bueno*, *y tal*, *y no sé qué*, etc.). (Vigara Tauste, 1990: 311-312)

Como se puede ver, tenemos ya un repertorio bastante vasto de los tipos de fórmulas fáticas más frecuentes en el lenguaje coloquial, y de sus diferentes funciones.

El carácter polifuncional de gran número de tales fórmulas hace que se admitan en muy variados contextos discursivos, lo que plantea el problema de determinar los valores básicos que les corresponden para poder trabajar con ellas en el aula de español lengua extranjera.

Además, en su mayoría son expresiones que no aportan, en rigor, información relevante al enunciado y son prescindibles, como ya lo hemos visto.

Al mismo tiempo, el papel que desarrollan en la interacción coloquial es importante, dado que pueden expresar el deseo por parte del hablante de mantener contacto con el interlocutor, como demuestra el curioso par de ejemplos que cita (Portolés, 1998: 131):

¡Cállate!

¡Cállate, *mujer*!

De las dos frases la primera parecerá menos cortés que la segunda donde aparece la fórmula fática *mujer*.

Además de la gran diversidad de formas que presentan dichas fórmulas y la inespecificidad de sus funciones, el significado de algunas depende de la entonación. Para citar un ejemplo veamos el caso del marcador *hombre*:

- 1) HOMbre (elevación tonal de la primera sílaba expresa asombro)
—¡*Hombre*, Julio! ¡Cuánto tiempo sin verte. ¿Qué tal?
—Ya te digo, tío. Muy bien, ¿y tú?
- 2) HomBRE (entonación descendente en la segunda sílaba expresa desacuerdo)
—Yo creo que al final vamos a suspender todos
—*Hombre*, yo creo que no. (Re, 2010: 30)

Con el siguiente ejemplo queremos demostrar el carácter polivalente de las fórmulas fáticas:

En cuanto a la crisis, *bueno/pues*, es evidente que hay que salir ya (Re, 2010: 31).

Se puede ver que en ciertos contextos las fórmulas *pues* y *bueno* son sustituibles, pero ¿son sinónimos en todos los contextos? Es evidente que no. A continuación propondremos una posible clasificación didáctica de usos de estas dos fórmulas, altamente frecuentes en la conversación coloquial.

Bueno sirve

- para iniciar un turno de palabra
 - a. como inicio de la intervención: *Bueno*, niños, ¡a la cama! ... que es muy tarde
 - b. como respuesta a una pregunta: ¿Qué te apetece hacer este fin de semana? — *Bueno*, realmente no tengo preferencias, tú decides
- para reformular algo que se ha dicho y organizar o gestionar el cierre de la conversación:
 - a. corrigiendo o matizando lo que se ha dicho:
Cuando yo era joven tenía mucho éxito con las chicas. *Bueno*, en realidad, lo sigo teniendo ahora que soy mayor también.
 - b. cambiando de tema:
—¿Qué tal te encuentras?— Hoy mejor, la verdad. *Bueno*, voy a ver qué quiere Jaimito, que me parece que me está llamando.
 - c. concluyendo la conversación o preparando el cierre de la misma:
Bueno, chicos. Me voy, que tengo muchas cosas que hacer.

- para cerrar enumeraciones (= en fin)
En el zoo había elefantes, monos, jirafas, tigres, *bueno*, de todo.
- para comunicar al interlocutor una reacción a algo que se ha dicho:
—Voy a hacer la compra yo. Tú te encargas recoger a los niños.
—*Bueno*. ¿? Y a qué hora nos vemos
- para expresar desacuerdo o enfado:
¡Pero *bueno*! ¿Qué pasa aquí? ¿Os parece normal todo este ruido? (Re, 2010: 25-26)

Veamos ahora el uso de la fórmula fática *pues*. La experiencia profesional demuestra que la gran variedad de casos de su uso y el hecho de que no pertenece, aparentemente, a una categoría gramatical conocida (como en el caso de *bueno*, *hombre*, *oye*, *mira*, etc.) hacen de esta fórmula un elemento misterioso del discurso oral para los estudiantes extranjeros.

La fórmula *pues* sirve:

- para ganar tiempo:
—¿Cuál es la clave para acceder a la página web?
—*Pueeees*... no me acuerdo.
- para interrumpir:
—Y claro, como no le quería hacer daño...
—... *pues* tú dile las cosas bien claritas.
- para retomar el hilo de un discurso
—[...] y ella cogió sus cosas y se fue de casa...
—... oye, perdona, ¿qué hora es?
—Las dos.... *pues* eso, lo que te estaba contando, que ella se fue
- como apoyo para la continuación del discurso:
Y si hay que ayudarle a tu hermano, *pues* se le ayuda.
- para introducir respuestas afirmativas, negativas y conclusiones:
—¿O sea que te ha insultado y tú no le has dicho nada?

—*Pues no. ¿Qué podía decirle?* / — *Pues sí, le insulté yo también.* (Re, 2010: 27-28)

Pero aquí viene la pregunta: ¿Hasta qué punto puede ser útil la clasificación citada, o cualquier otra semejante, en la enseñanza de la lengua española a extranjeros? Cualquiera de las respuestas será discutible.

Primero, porque el ámbito al que pertenecen estos elementos discursivos es, en su mayoría, el ámbito de la pragmática y la sociolingüística, por tanto será imposible, sobre todo en los niveles iniciales, proponer las clasificaciones que existen sobre el tema, ya que además de inútil sería poco rentable, dado que en las clases prácticas los estudiantes suelen estar especialmente interesados en usar correctamente las unidades léxicas y no en clasificarlas.

Segundo, porque la expresión oral que tiene lugar en el aula, se tiende a una presentación normativa del lenguaje, a una actitud correctora del profesor, así que no es fácil incluir expresiones de valor sólo fático (específicamente orales, asignificativas y aparentemente innecesarias) en los inicios del aprendizaje, en los niveles A1, A2. Por cierto, así se explicará la presencia en los diálogos de clase y en los libros de textos de material conversacional en el que se trabaja el léxico y la estructura de la frase con todos sus elementos explícitos y con ausencia casi total de fórmulas fáticas:

—Hola, Rafael, ¿qué estás haciendo?

—Estoy llamando por teléfono a mis primos, pero están comunicando.

—¿Qué hacen ahora tus primos?

—Pepe está estudiando este año quinto de geografía en la Universidad de Madrid. Y Luis está trabajando ya como ingeniero en una empresa multinacional. ¿Te acuerdas de ellos?

—Sí, claro, aunque ya hace mucho tiempo que no los veo. ¿En qué estás trabajando tú ahora?

—Estoy preparando un estudio sobre la contaminación atmosférica. ¿Y tú?... (Sánchez Lobato, 2009: Audio 12)

Los diálogos de este tipo, poco usuales en la realidad de la lengua hablada, descontextualizados y adaptados al nivel de competencia lingüística del estudiante, pierden naturalidad y, al fin, no ayudan a desarrollar su fluidez oral ni su competencia comunicativa.

Resumiendo lo dicho y hablando de la enseñanza de las fórmulas fáticas en la clase de español como lengua extranjera, hay que señalar que la práctica sistemática de estos elementos en el aula de español lengua extranjera es imprescindible puesto que llegar a entender las estrategias discursivas del uso coloquial del lenguaje supone aumentar la competencia comunicativa e interpretativa del alumno. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la enseñanza de tales fórmulas presenta algunas dificultades. Las más significativas de estas dificultades están relacionadas con la manera de presentar dichas fórmulas en clase, el material empleado para su presentación y, en muchos casos, el problema de faltas de equivalencia lingüística entre la lengua nativa del alumnado y el español.

Las dificultades aumentan cuando la enseñanza ocurre fuera de un contexto de inmersión lingüística con un profesor no nativo, como lo es en mi caso personal. Es cuando el profesor necesita operar con un esfuerzo mayor para proporcionar a los alumnos actividades con el mayor número de contextos reales de uso posible para cada fórmula.

Por consiguiente, creemos que la base de dichas actividades prácticas debe ser la escenificación, sobre todo en los niveles iniciales.

Como se sabe, la escenificación es otra forma de desarrollar la fluidez y la expresión oral. Al mismo tiempo, hay que tomar en cuenta que cuando hacemos el teatro no interactuamos, solo aprendemos un papel y lo reproducimos. De ahí que las propuestas de actividades que traigo aquí están pensadas para el nivel A2-B1 y sirven para desarrollar la fluidez y la expresión oral del alumno.

La tarea que se propone aquí consiste en hacer doblaje de una escena del cortometraje *Anónimos* (2011, España/Italia). La sinopsis de la película es la siguiente: dos personas hablan por teléfono móvil mientras se buscan en Venecia, y durante casi toda la película el único contacto entre ellos se produce a través de teléfono.

A continuación pongo la transcripción de la escena, que dura 1 minuto 3 segundos:

F: *Es que soy fotógrafo. Y tú ¿qué? ¿Estás de vacaciones o...?*

M: Sí, mmmm, *bueno*, no... Algo así.

F: Pero ¿estás sola? ¿te están esperando?

M: No, no, no, ¡qué va!, vine sola... Larga historia.

F: Oh, mientras hablamos, una pregunta: ¿cómo eres?

M: ¿En qué sentido?

F: En el sentido que hay mucha gente, ¿cómo te voy a reconocer? Cómo tienes el pelo..., *cosas así*

M: Ah, *pues*, llevo puesto un vestido, tengo el pelo largo y un teléfono pegado a la cara.

F: Ya te veo, creo. Felipe, *mucho gusto*.

M: María, *encantada*.

F: Te imaginaba distinta.

M: ¿Distinta? ¿Cómo?

F: *No sé*, distinta. Eres pelirroja.

M: *Bueno*, un poco.

La tarea empieza con visionado de la escena, dos o tres veces, mientras tanto, los estudiantes tratan de escribir todo el diálogo. Después, leen lo escrito, intercambiando la información adquirida y comentando lo que han comprendido y lo que, no. Luego cada uno elige un personaje y lo representa. Si hay más alumnos que personajes, la actividad se hace en grupos; el número de personas que forman un grupo coincide con el número de personajes. Al elegir los personajes, se hace el doblaje, es decir, el alumno y su personaje hablan juntos a la vez. En esta etapa el diálogo se lee en grupos, cada uno lee su réplica en su turno. Esta actividad se repite varias veces, ya que es necesario que los alumnos aprendan sus frases y sean fluidos. La siguiente actividad consiste en hacer el doblaje, es decir, hacer el papel al mismo ritmo que lo hace el personaje, metiendo el dramatismo. La idea es hacer que los alumnos aprendan sus frases lo antes posible, ya que cuanto antes las memoricen, será mejor para su fluidez. Luego el profesor pone la película sin audio. La idea es quitar la voz para que sean los alumnos quienes doblan la película, es decir, tienen que leer su frase y meterla cuando convenga. Para eso sería importante que vieran una vez más la escena y marcaran enfado, sonrisa, asombro, tono irónico o cuando hay que hacer una pausa muy larga, etc. Después, en el mismo grupo, se representa la escena otra vez, se intenta imitar el ritmo con el teatro que corresponde, pero esta vez sin leer la frase. Hay que repetir las réplicas muchas veces para finalmente memorizarlas. Finalizamos haciendo un buen doblaje, sin mirar el texto escrito.

No es una tarea fácil, pero normalmente las frases que se trabajan durante el doblaje se quedan en la memoria y la expresión oral del estudiante va mejorando. El doblaje es útil para aprender el uso de las fórmulas fáticas porque, si están en la película y el estudiante las repite porque están en su papel, al final acaba diciéndolas en su vida porque ha interiorizado sus réplicas. Además de ser muy divertido, de aprender sin darse cuenta, hacer doblaje en el aula es muy útil porque el alumno detecta el ritmo del idioma extranjero, interioriza la entonación que, como ya hemos visto en el caso de *hombre*, es capaz de cambiar el significado del enunciado.

Hablando del doblaje en el aula de español, hay que señalar también la ventaja que tiene en comparación con otro tipo de escenificación, el teatro. Es que cuando llevamos el teatro al aula, es muy difícil quitarles la vergüenza a los alumnos. Cuando se les pide que interpreten un rol, que se pongan de pie, que finjan, a algunos les resulta fácil, pero a la mayoría la interpretación les da vergüenza, porque no son actores y emocionalmente se bloquean. Y esto se limpia con el doblaje porque no hay que exponerse. Al fin, resulta que el doblaje es una actividad similar al teatro, pero donde quitamos todo el componente de bloqueo emocional, la exposición y la actuación.

En los niveles altos, de perfeccionamiento, cuando queremos que nuestros estudiantes sean conscientes del lenguaje que usan, podemos proponerles la actividad de análisis del discurso coloquial, para profundizar sus conocimientos podemos proponerles también clasificaciones didácticas de las fórmulas fáticas basadas en distintos estudios llevados a cabo sobre el español coloquial, pero en los niveles bajos la tarea más rentable y eficaz es el doblaje, que no trabaja la interacción, sino desarrolla la fluidez de la expresión oral del alumno.

Con esta breve revisión querría señalar, primero, que las fórmulas fáticas contribuyen de manera significativa al fenómeno de la competencia pragmática de los aprendices de segunda lengua.

En el caso específico del español, debido a la altísima frecuencia de estos recursos discursivos y a la multiplicidad de sus funciones en distintos contextos, es imprescindible que las fórmulas fáticas se aprendan en el aula a partir de un nivel inicial, puesto que este material represen-

ta un recurso muy útil para que los alumnos aprendan a desenvolverse en la conversación en español de manera eficaz, natural y adecuada.

Y la actividad que, según mi experiencia profesional, es más rentable y eficaz en todos los niveles, y sobre todo en niveles bajos, es el doblaje, dado que hace al estudiante que memorice e interiorice el uso coloquial de la lengua de manera fácil y divertida, y además el doblaje, que no supone exposición, les ayuda a los estudiantes tímidos a quitar la vergüenza y el bloqueo emocional.

Referencias bibliográficas

- ARENAS NÚÑEZ, Alba María (2012): *La enseñanza de las muletillas en la clase de ELE*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- BRIZ, ANTONIO (2002): *EL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LA CLASE DE E/LE*, MADRID, SGEL.
- CASCÓN Martín, Eugenio (2013): *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, Joseph (2015): «Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE», *redELE*, 27 [en línea: 31/05/2016 <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-27-4-final-joseph-garcia-rodriguez.pdf?documentId=0901e72b81cc1104>]
- PIÑEROS, Carlos Eduardo (s/f): *Dialectoteca del español*, The University of Iowa [en línea: 31/05/2016 <http://dialects.its.uiowa.edu/main.html>]
- PORTOLÉS, José (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel Letras.
- RE, Antonio (2010): *Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de bueno, pues, hombre*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, Nieves GARCÍA FERNÁNDEZ y Pedro GOMIZ BLANCO (2009): *Nuevo español 2000. Nivel elemental. Libro de alumno*, Madrid, SGEL.
- STEEL, Brian (1985): *Textbook of Colloquial Spanish*, Madrid, SGEL.
- VIGARA TAUSTE, Ana María (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

- VIGARA TAUSTE, Ana María (1990): «Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros», ASELE, Actas II, págs. 299-312.
- VIGARA TAUSTE, Ana María (1980): *Aspectos del español hablado (Aportaciones al estudio del español coloquial)*, Madrid, SGEL.
- VIGARA TAUSTE, Ana María (1989): *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.

GRAMÁTICA INTEGRADORA: PROPUESTA PARA FACILITAR LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Aranzazu Minguet Burgos

Castila, Centro de Estudios Hispánicos

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una propuesta de taller cuyo objetivo fue realizar actividades gramaticales que facilitan la interacción por medio de la integración de destrezas, con un uso pragmático efectivo, en el que se combinan los principios de automatización y reflexión. De esta forma nuestras actividades de interacción serán una oportunidad de práctica controlada en el aula.

Palabras clave: integración de destrezas; interacción oral; procesamiento input.

ABSTRACT

This paper is the result of a workshop proposal whose aim was to apply grammatical activities in order to facilitate the interaction through the integration of skills, using effective pragmatic and combining in which the principles of automation and reflection. Therefore, our interaction activities are a chance for practice controlled during the classroom.

Key words: integration of skills; oral interaction; input processing.

Introducción

Es frecuente encontrar en la clase de español a alumnos que les cuesta la interacción oral a pesar de realizar con éxito las distintas actividades que se le proponen en el aula. Esto es debido a diferentes factores que las distintas metodologías han intentado resolver de diferentes maneras.

Cuando enseñamos en clase gramática nos encontramos con un gran dilema, qué gramática enseñar para que sea práctica y útil a nuestros estudiantes, y conseguir una interiorización de la lengua para su uso apropiado.

Si nos decantamos por enseñar la gramática desde un punto de vista tradicional en el que nos centramos en los niveles morfosintácticos, los alumnos realizarán los ejercicios con toda soltura, adaptando ese sistema a modelos artificiales (Rosales, 2009). Así nos encontramos que los estudiantes dominan los aspectos formales de la lengua, sin ser capaces de comunicarse eficientemente. En este discurso tradicional abunda la forma de los enunciados olvidando la amplitud funcional de los mismos (Ortega Olivares, 1990)

El principal problema de una aproximación formal al lenguaje y unas actividades exclusivamente gramaticales, según Llopis García *et. al.* (2012: 11) «radica en que la visión que se hace de la lengua no es real, está encorsetada en taxonomías que no tienen en cuenta al hablante como constructor de significados». Para Achard (2004: 185) «las reglas gramaticales que tradicionalmente se dan en clase de LE se consideran como una característica del sistema y no como el resultado de la elección del hablante». Esto no significa que trabajar gramática en el aula tenga consecuencias negativas en la evolución de la fluidez como indican los partidarios de un enfoque comunicativo (el foco está en el significado no en la gramática), mas bien todo lo contrario, la dificultad estaría en cómo enseñar esa gramática para que sea comunicativa y ayude a interiorizar la L2 de una forma más rápida y eficaz. El mayor problema de este método es que se olvida de los significados que son los que facilitan la comunicación.

En el método del procesamiento del *input* se enseña la gramática desde el significado y el uso real, se funden lengua y significado resol-

viendo nuestro problema automatizando estructuras de uso real, por lo que las actividades tendrán significado. Es importante que los alumnos vean el valor comunicativo de las expresiones que aprenden y de los posibles errores que cometan.

Según este enfoque, sólo se pueden tener unos diez ítems a la vez en la cabeza, por lo que para superar esas limitaciones en nuestras actividades tendremos que convertirlas en hábitos. Esto lo hacemos automatizando los *ítems* subconscientemente, proponiendo actividades que exijan la aplicación de una «regla» —dada con anterioridad en el caso de actividades gramaticales— con mucha práctica para que la automaticen. Para conseguir esta automatización y que así nuestros alumnos se comuniquen casi sin darse cuenta, hay que enseñar este sistema subordinados a un objeto extralingüístico al que hay que atender. Por tanto, lo más razonable sería realizar actividades en lo que lo lingüístico se someta a otro tipo de tarea no lingüística y concebir así las condiciones que favorezcan la necesidad de automatizar las operaciones lingüísticas, y así incentivar al máximo determinados mecanismos de manera espontánea que favorezcan la comunicación. En este tipo de actividades de procedimiento del *input* se almacenan los datos gramaticales de valor comunicativo, de forma que el discente atienda al ítem gramatical a la vez que asimila el significado. Este ítem gramatical no tiene que producirlo sino procesarlo para establecer una adecuada correspondencia entre forma y significado.

El procedimiento para la realización de estas actividades es el siguiente (Alonso, 2004): (1) se proporciona a los estudiantes información sobre la estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado; (2) se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del *input* y (3) se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de *input* estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma obtener significado.

A pesar de que este método se acerca a nuestros objetivos no es tampoco el ideal, pues a pesar de automatizar las estructuras y las actividades estar basadas en situaciones reales, no trabaja ciertas destrezas necesarias para la comunicación.

Con la propuesta de gramática integradora pretendemos combinar el mayor número de destrezas posibles (tanto las clásicas destrezas como las subdestrezas derivadas de ellas), como se hace en las situaciones de comunicación real, en las que el docente tendrá que juntar una serie de elementos en los que el contexto y el significado están subyacentes en la gramática, sin quitar interés a las competencias sociolingüística, discursiva, sociocultural y estratégica. En este tipo de actividades, el alumno tendrá que enfrentarse con situaciones reales de comunicación. Benot en su método «proporciona un modelo de gramática integradora, en el que la lengua hablada es también objeto de investigación. En él describe las formas fónicas y gramaticales en virtud de su valor situacional y comunicativo» (Lliteras, 1999: 655). Esta integración o combinación de destrezas se pueden superponer en el tiempo (en una conversación se trabaja la oral y la auditiva) o pueden estar secuenciadas como en las destrezas interactivas.

Como dice Rosales (2009: 113)

Para que un aprendiz sea eficiente no basta con incentivar sus conocimientos, sino que es necesario pulsar las destrezas que activan su competencia comunicativa. Estas destrezas se desarrollan en el terreno del uso, pero en unas condiciones donde sólo se pueden adquirir recursos comunicativos, el aula, en un espacio virtual donde los sujetos sólo pueden comportarse como aprendices de una lengua.

Es decir, hay que integrar las destrezas con un uso pragmático efectivo, en el que se combinen los principios de automatización y reflexión. Así nuestras actividades de interacción serán una oportunidad de práctica controlada en el aula, en la que se puede dar un acto comunicativo, como afirman Giovanini *et al.* (1996: 56): «El aula es un espacio de comunicación e interacción entre un grupo de personas.»

Desarrollo del taller

con lo visto anteriormente, se presentaron una serie de actividades como ejemplo de lo que se persigue (Véase anexo). Después se propuso crear ejercicios motivadores para los estudiantes en las que se integrasen todas las destrezas a partir de una excusa gramatical. Se

propuso el siguiente vídeo de Splunge (<https://www.youtube.com/watch?v=57Dtm86Rwx4>), en el que se comunican por medio de signos.

A modo de lluvia de ideas se plantearon diferentes tareas. Se expusieron actividades cuya excusa gramatical fue el uso de los verbos ser, estar, tener y haber y práctica del presente, para un nivel A2. Se trabajaron sus usos y diferencias gramaticales. Primero se sugirieron actividades de automatización describiendo (primero por escrito y posteriormente puesta en común para su corrección) los distintos elementos del vídeo.

Por ejemplo:

Es un cliente

Está en un bar

Hay una taza de café.

Tiene sed.

Tras describir los distintos elementos del vídeo se propuso crear diálogos entre las distintas personas que aparecen en la secuencia propuesta, con esos se pretendía interpretar los distintos signos kinésicos por medio de la práctica del presente. Esta parte de la actividad es posible hacerla primero por escrito, colocar esos diálogos a modo de subtítulos en la secuencia para su posterior interpretación de manera oral.

Para otros niveles se formuló que esta práctica se podía hacer con el imperativo o el condicional y con usos más avanzados de los verbos ser, estar y tener. Por ejemplo: *Tiene prisa*

Como última tarea se propuso una actividad de interculturalidad menos controlada en la que los alumnos puedan hablar de los distintos signos en sus culturas y la diferencia con los españoles. Así aprovechamos para introducir otros que no aparecen en el vídeo y de las diferencias con América Latina.

Conclusiones

Al finalizar el taller concluimos que unas actividades motivadoras, realizadas por medio del trabajo cooperativo de los alumnos en las que se integran todas las destrezas por medio de un material real pueden

ayudar bastante a que nuestros estudiantes interaccionen en el aula y por consiguiente facilitar la comunicación fuera de la misma.

Nuestras actividades tienen que conseguir que los estudiantes se comuniquen sin dificultad. Se han de basar en los principios del procesamiento del *input* por considerar que ayudan en el aprendizaje de nuestros estudiantes —como se ha reseñado anteriormente—.

Siguiendo a Nunan (1989) proponemos que el aprendizaje hay que hacerlo en tres pasos: comprensión, producción controlada e interacción.

En estos ejercicios se han de trabajar todas las destrezas, en muchas ocasiones simultáneamente y siempre utilizando situaciones reales de lengua. El uso de las TIC es fundamental para beneficiarse de mejor manera del automatismo de todas las destrezas, y además como indican Shinomiya y Ueda en Rubio (2011: 57), «los estudiantes se sienten cómodos e incentiva su participación el uso de materiales multimedia». También se manejarán temas culturales, como parte motivadora e integradora a la hora de enseñar una lengua. Asimismo, es fundamental que haya actividades con aprendizaje cooperativo en el que la organización del trabajo en el aula se haga por medio de equipos, donde la organización de las interacciones determina el aprendizaje de los integrantes de cada grupo.

García (2013: 44 y ss.) afirma que, «al estructurar y organizar las clases de esta manera, no solo obtenemos beneficios académicos sino sociales creando un clima psicoafectivo e interpersonal entre todos los alumnos». Estas actividades transforman la dinámica de las clases, siguiendo a Kagan (2009), los estudiantes tienen la oportunidad de hacer lo que más quieren, interactuar con sus colegas; se sienten incluidos, ya que forman parte de una comunidad de aprendizaje en la que ellos mismos se dan ánimos, tutorizan su aprendizaje y celebran sus logros; ven al profesor como alguien que está a su lado guiándolos y aconsejándolos, no como alguien lejano que se limita a juzgarlos o evaluarlos; y el aprendizaje es más significativo y personal, lo cual tendrá eco en sus logros académicos, pero también será más lúdico y divertido tanto para los discentes como para los docentes. De esta forma, también se crean actividades en las que se provoca un vacío de información con el que obligamos a nuestros alumnos a negociar el sig-

nificado y aplicar así una serie de estrategias comunicativas, mientras fomentan el uso de las estructuras gramaticales. En este procedimiento se implica un proceso cognitivo en el que el foco de atención cambia del contenido a la forma (Long, 1996).

Referencias bibliográficas

- ACHARD, Michel (2004): «Grammatical Instruction in the Natural Approach: A Cognitive Grammar View», en Achards, M. & Niemeier, S. (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, The Hague, Mouton the Gruyter, págs. 165-194.
- ALONSO, Catalina et al. (1994): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao, ICE Deusto-Mensajero.
- ALONSO RAYA, Rosario (2004): «Procesamiento del input y actividades gramaticales», *Red ELE. Revista electronica de didáctica del español como lengua extranjera*, 0. En
- FOTOS, Sandra S. (1994): «Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness Raising», *Tesol Quarterly*, 28, 2, págs. 323-351.
- GARCÍA DE LA SANTA, Carlos (2013): «La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE», *Actas del Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*, Tokio, Instituto Cervantes de Tokio, págs. 135-144.
- En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/tokio_2013.htm
- GIOVANNINI, Arno, Ernesto MARTÍN PERIS, María RODRÍGUEZ y Terencio SIMÓN (1996): *Profesor en Acción*, Madrid, Edelsa.
- KAGAN, Spencer (2009): *Kagan Cooperative Learning*, San Clemente, Kagan Publishing.
- LEWIS, Michael (1993): *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LLITERAS, Margarita (1999): «Hacia la descripción del español hablado», en Maquieira Rodríguez, M., Martínez Gavilán, D. & Villandrado Llamazares, M, *Actas del II Congreso Internacional de*

- la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Madrid, Arco libros.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, Juan Manuel REAL ESPINOSA y José Plácido RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen.
- LONG, Michael H. (1996): «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition», en Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, págs. 413-468.
- NUNAN, David (1989): *Designing Task for the Communicative Classroom*, Oxford.
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro. (1990): «Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua», en Fente Gómez, R., De Molina, J. A. y Martínez, A. (eds.), *Actas del primer congreso nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, págs. 9-20.
- ROSALES VARO, Francisco (2009): «Vídeo, interacción e integración de destrezas», *Marco ELE*, 8, págs. 111-140.
- RUBIO MARTÍN, Raquel (2011): «Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua». Trabajo presentado en el congreso mundial de profesores de español. Instituto Cervantes.
- En: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_raquel.pdf]

ANEXO

Actividad 1

Título:

- *el bar en España.*

Nivel:

- B2 y B1 (para este nivel se puede ver la adaptación en cada una de las actividades que lo requieren).

Objetivos:

- Hacer suposiciones hipotéticas.
- Crear hipótesis.
- Trabajar con actividades de comparación y contraste.
- Conocer la importancia del bar en la cultura española.
- Conocer la tapa como elemento de nuestra gastronomía.
- Trabajar todas las destrezas.

Contenido gramatical:

- Condicional compuesto.
- Que hagan declaraciones hipotéticas sobre el presente y el futuro (contraste condicional - presente) (repaso nivel anterior).
- Que hagan declaraciones hipotéticas sobre el pasado del pasado (contraste futuro perfecto - condicional compuesto).
- Que hagan declaraciones hipotéticas sobre el pasado del presente (contraste pretérito perfecto - condicional compuesto).

Contenido funcional:

- Que hagan buen uso del condicional.
- Que conozcan los bares y las costumbres de las tapas.

Contenido léxico:

- Nombres de comidas.

Dinámica:

- trabajo individual y en grupo. Uso de todas las destrezas.

Duración:

- cuatro sesiones de 50 minutos.

Evaluación:

- La evaluación la irán haciendo los alumnos durante el desarrollo de las actividades.

Materiales necesarios:

- Un reproductor de vídeo.
- Fotocopias con las actividades.
- Tarjetas de color azul.

Instrucciones para profesores:

- desarrollo de la actividad

ACTIVIDAD A:

Objetivos: Entendimiento de los contenidos gramaticales.

Duración: 20 minutos

Procedimiento: Los alumnos con la ayuda del profesor leen el cuadro gramatical, el docente va explicando cada apartado.

ACTIVIDAD A.1 y A.2

Objetivo: automatizar el uso gramatical de lo aprendido.

Duración: 30 minutos.

Procedimiento: El alumno de forma individual realiza los ejercicios. La corrección se hace primero en parejas y luego en grupo. El profesor puede ampliar los ejercicios según vea necesario.

ACTIVIDAD B: Bar tradicional vs bar moderno

Objetivo: toma de contacto con lo que es un bar en España.

Duración: 5 minutos.

Procedimiento: el profesor comienza a hacer preguntas a cada alumno individualmente del tipo ¿qué es un bar para ti?, ¿has estado en algún bar en España?... éstas se pueden ampliar según surjan las necesidades de los alumnos. La finalidad de hacer esta lluvia de ideas, es motivar a los alumnos y hacer un precalentamiento a las actividades y definir lo que es un «bar en España».

B.1. La muerte del bar español y la invasión del plato cuadrado.

Objetivo: trabajar, comprobar y evaluar la comprensión del vídeo.

Duración: 40 minutos.

Procedimiento: Después de comentar y conocer los distintos conceptos que los alumnos tienen de «bar» les proyectamos las siguientes imágenes:

EL BAR TÍPICO ESPAÑOL



LA INVASIÓN DE LOS PLATOS CUADRADOS



Se les dice a los alumnos que van a ver un vídeo que se llama «La muerte del bar español y la invasión del plato cuadrado», antes de verlo se les pregunta: ¿qué crees que quiere decir el título? (con la proyección de las imágenes anteriores y con el título se pretende que los alumnos se puedan hacer una idea de lo que vamos a ver en el vídeo)¹.

Vídeo que se va a reproducir durante la actividad:



http://www.youtube.com/watch?v=6syFNP5pUHE&desktop_uri=%2Fwatch%3Fv%3D6syFNP5pUHE&app=desktop

Una vez comentado y explicado lo que se va a ver, se divide la clase en 4 grupos y se les reparte a cada grupo, antes del visionado, dos de las siguientes preguntas, que deberán de contestar después de ver el vídeo.

· ¿Qué es un bar «típico» español?

1 Si se ve dificultad en entender el título el profesor explicará su significado léxico y pragmático, por ejemplo: «invasión».

- ¿De dónde están desapareciendo?
- ¿Qué crees que significa la expresión «Plato cuadrado»?
- ¿Qué crees que significa la expresión «de padres a hijos»?
- ¿Qué tipo de gente iba antes y qué tipo de gente va ahora a estos bares?
- ¿Qué se da de comer y beber en estos bares?
- Enumera características de un bar tradicional y de un bar moderno.
- ¿Cuál piensas que es el futuro de los bares tradicionales?

Se reparten 2 preguntas a cada grupo (el reparto del número de preguntas será diferente según el número de grupos que tengamos). Repartimos las preguntas entre los distintos grupos para hacer una puesta en común al final del visionado. Pensamos que de esta manera la comprensión será más fácil para toda la clase.

B.2.

Objetivo: trabajar de forma semicontrolada el uso del condicional compuesto y el contraste con el pretérito perfecto, propio de un nivel B2.

Duración: 20 minutos

Procedimiento: Después de contestar todas las preguntas entre toda la clase, se vuelve a poner el vídeo pero antes se explica el siguiente ejercicio para que presten especial atención a lo que se les pide.

Tenemos dos columnas, en una los alumnos tendrán que escribir qué han hecho los bares típicos para seguir abiertos, y en la otra lo que habrían hecho para que los dueños de los bares que han desaparecido no hubieran cerrado.

Si se quiere usar la actividad para un nivel B1, habría que cambiar el tiempo verbal del enunciado del ejercicio y de las preguntas, haciendo suposiciones sobre el pasado. Contraste futuro-condicional simple².

La actividad se corregirá en parejas y se pondrá en común en asamblea.

BAR ABIERTO	BAR CERRADO
¿Qué han hecho los dueños de los bares tradicionales para seguir abiertos?	¿Según tu opinión, qué habrías hecho para que no se hubieran cerrado?

2 Preguntas adaptadas para nivel B1: ¿qué tendrán que hacer los dueños de los bares tradicionales para seguir abiertos?, ¿Según tu opinión, qué tendrían que hacer para no cerrar el bar?

BAR ABIERTO	BAR CERRADO
Han respetado la calidad	Habría puesto platos cuadrados

B.3. Vamos de tapas

Objetivo: ponerse en situación real y hacer hipótesis sobre los gustos de sus compañeros. Decir qué les gustaría y lo que no. A pesar de tratarse de una actividad adecuada a un nivel B1, consideramos oportuno realizarla en un nivel B2 para que los alumnos se den cuenta de los diferentes usos contrastivos de las distintas formas del condicional.

Los alumnos tendrán que negociar para la realización del ejercicio.

Duración: 20 minutos

Procedimiento: Se hacen preguntas a los alumnos tipo: ¿has salido de tapas? ¿Qué tapas tomaste? Tras las distintas aportaciones se les pide hacer el ejercicio. Tendrán que leer una carta de tapas y ponerse de acuerdo para pedir dos variedades teniendo en cuenta la situación planteada.

B.4.

Objetivo: Producir y desarrollar la creatividad por medio de una implicación real en la que el profesor ejerce menos control.

Utilizar el léxico trabajado.

Duración: 30 minutos.

Procedimiento: Tras realizar el ejercicio anterior y ver la necesidad de que haya una carta variada para todos los gustos, pedimos a los alumnos que elaboren una breve carta de tapas que ellos consideren ideal. Esta actividad se hará en pequeños grupos, la escribirán entre los miembros del equipo y se ayudarán a autocorregirse.

Una vez elaborada la carta se expondrán a la clase. Si el profesor considera oportuno se pueden colgar en las paredes.

Situación:

Este fin de semana queréis salir de tapas en Granada. Normalmente en todos los bares de Granada se pueden elegir las tapas pero, OJO porque si sois un grupo, no podéis pedir más de dos tipos de tapas diferentes, así que debéis llegar a un acuerdo y pedir las según el gusto de la mayoría. En el grupo hay una persona vegetariana, otra a la que no le gusta el picante y otra que es alérgica al tomate, y además estas perso-

nas se han ido al baño y tenéis que pedir la tapa teniendo en cuenta sus gustos y sus problemas alimenticios.

Observa esta carta de tapas. ¿Qué tapas vais a pedir llegando a un acuerdo teniendo en cuenta los gustos de todos? Ayudaros unos a otros para saber qué es cada una.

Por ejemplo:

A. ¿Podríamos pedir lomo con mahonesa?

B. No, a Juan no le gustaría, es vegetariano. A él le gustaría que pidiéramos patatas asadas.

A. De acuerdo, las patatas asadas nos gustarían a todos.



C. Benditos bares

Objetivo: precalentar y facilitar el visionado.

Hacer declaraciones hipotéticas sobre el presente y el futuro.

Duración: 45 minutos.

Destreza: interacción oral, destreza auditiva y escrita.

Procedimiento: Se le dice que van a ver un anuncio que se llama «Benditos bares», y se les pregunta qué les sugiere el título (lluvia de ideas). Es probable que los alumnos no conozcan el significado de la palabra «Benditos» en este caso, el profesor explicará su significado léxico y pragmático. Se pasará a hacer actividades de previsionado, visionado y postvisionado.

C.1. Concurso de consejos

Antes de empezar la nueva actividad, se hace un concurso de consejos sobre qué hacer para no cerrar un bar. Se divide la clase en grupos de 3 personas. Una de ellas hace de dueño de un bar que está a punto de cerrar y pide consejo a los otros sobre lo que tendría o haría que hacer para no cerrarlo. El dueño del bar premiará los mejores conse-

jos con una tarjeta de color azul (o cualquier otro premio). Ganará el alumno que más tarjetas haya recibido.

El profesor irá ayudando a los diferentes grupos y corrigiendo las estructuras si fuera necesario.

C.2. De bares

Anuncio que se va a proyectar durante la actividad:



http://m.youtube.com/watch?v=zXrKB92gDe0&desktop_uri=%2Fwatch%3Fv%3DzXrKB92gDe0

Una vez terminadas las actividades, se pone el vídeo entero a todos y se les pide que pongan en cada columna lo que se hace en España en un bar, según el vídeo y sus propias experiencias, y lo que creen que harían los españoles sin bares. Se hace en parejas y se corrige colectivamente.

¿Qué se hace en los bares?	¿Qué se haría sin bares?
En un bar se desayuna	Habría que desayunar en casa o se desayunaría en casa.

Cuando terminan la actividad se pide, primero oralmente y posteriormente por escrito, que comparen la vida en los bares españoles con los de sus países de origen u otros que conozcan. La redacción será entregada al profesor para su corrección. Lo ideal sería que los estudiantes realizaran la comparación en sus casas para que dispongan de tiempo y así no cometan errores a causa de la precipitación.

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Marina Montero García

Español en Cuenca

RESUMEN

La improvisación es una técnica dramática que nos puede ayudar para trabajar la competencia estratégica y centrarnos en el desarrollo de las destrezas orales de los aprendientes de español como lengua extranjera.

Palabras clave: Competencia estratégica; Improvisación; Dramatización; Destrezas orales.

SUMMARY

Improvisation is a dramatic technique that can help us to work strategic competence and focus on the development of oral skills of learners of Spanish as a foreign language .

Key words: Strategic competence; Improvisation; Dramatization; Oral skills.

Introducción

La dramatización, según Pérez Gutiérrez (2004), «propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana».

La dramatización, el juego dramático, el drama educativo o el juego de rol, nos interesan como herramientas en cuanto a que fomentan en el aula la creación de la simulación de una situación real para propiciar las destrezas orales (comprensión, producción e interacción) en situaciones comunicativas. De esta forma, el alumno puede experimentar situaciones en las que tiene que desarrollar la competencia estratégi-

ca y plantear y solucionar problemas al tiempo que interactúa con sus compañeros.

Según el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes:

El juego teatral es una actividad comunicativa propia del Enfoque comunicativo, del Enfoque por tareas y de los demás enfoques didácticos interactivos, dado que propicia la interacción auténtica, basada en el significado – no tanto en las formas lingüísticas – y orientada hacia la consecución de unos objetivos extralingüísticos – no tanto puramente lingüísticos (gramaticales, léxicos, etc.)

El juego teatral puede mostrarse de varias formas y por ese motivo tiene diversas aplicaciones en el aula ELE. A continuación veremos algunos ejemplos de aplicación que son los siguientes: actividades con técnicas dramáticas, dramatización, texto teatral y taller de improvisación.

A) Actividades con técnicas dramáticas:

Las actividades en las que se emplean técnicas dramáticas sirven de vehículo para trabajar la entonación, la expresividad de emociones, la expresión corporal y el lenguaje no verbal y la reacción.

B) Dramatización:

La dramatización es una herramienta cargada de funciones y recursos para nuestras clases de español desde el punto de vista didáctico, pedagógico, lúdico y emocional. Podemos utilizarla como puente para alcanzar los objetivos comunicativos trabajando destrezas tanto lingüísticas como extralingüísticas, pero al mismo tiempo, también proponemos la utilización de la dramatización como punto de apoyo para aprender una lengua. La Dramatización se puede proponer como asignatura complementaria y de hecho forma parte de una experiencia desarrollada en el programa ESPACU (Español en Cuenca) como asignatura del Curso Anual de Lengua y Cultura Española destinado a alumnos taiwaneses. Dicha asignatura estaba dirigida a estudiantes de español de los niveles B1 y B2 (según el MCRE) con una duración de 40 horas y se dividía en cuatro bloques de contenidos donde se trabajaban los elementos dramáticos de forma progresiva. Surgió a raíz de

pequeñas adaptaciones de técnicas dramáticas en el aula y que finalmente se concretó en la aparición de una asignatura de Dramatización.

C) Texto teatral:

El trabajo con el texto teatral como material de aprendizaje es también una forma de aplicación de las técnicas dramáticas en el aula de ELE donde nos podemos centrar en aspectos fonéticos y fonológicos además de trabajar el significado del texto y aspectos lingüísticos del mismo.

D) Taller de Improvisación:

Por último, el taller de improvisación, que es la propuesta que veremos desarrollar en este artículo. Se trata de un taller basado en una experiencia práctica de aplicación en el aula en contexto de inmersión. En primer lugar, vamos a aludir al punto de partida para después pasar al desarrollo del taller y los resultados y conclusiones.

Taller de improvisación

Punto de partida

La improvisación

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua el término significa: « Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación ». El aula ELE es un espacio que nos permite experimentar, probar, equivocarnos, repetir y reaccionar. Nos da la licencia para funcionar como un laboratorio donde no pasa nada si cometemos errores ya que podemos probar antes de salir del aula. Y si los alumnos se equivocan fuera del aula, y no consiguen comunicarse, ahí entra la reacción, la parte no preparada, la improvisación. Por ese motivo, esta herramienta nos permite por un lado representar una parte preparada pero por otro lado, existe la posibilidad de ofrecer un estímulo para la representación de algo no preparado de antemano, e inventado de manera casi espontánea, sin guión previo. Ese estímulo que proporciona la improvisación en clase, en un ambiente seguro para los alumnos, es el que luego experimentarán fuera de clase y por esa razón es necesario detenerse a practicar la parte no preparada de aprender una lengua.

Uno de los elementos principales, actor activo del escenario que es el aula de ELE es el profesor que cumple varias funciones al mismo tiempo. A lo largo de la historia ha pasado por varios lugares dentro del aula, desde el centro hasta la actualidad en el que se ha desplazado de lugar y el centro de atención lo ha ocupado el alumno. Dentro de esta corriente del enfoque comunicativo como es la enseñanza centrada en el alumno, el profesor toma la función de facilitador, *coach* y en definitiva de guía.

Pero hay otras cualidades del docente que entran en juego cuando hablamos de incluir las técnicas dramáticas en el aula de ELE. Los factores afectivos funcionan como motor en el proceso de aprendizaje y es que este proceso supone un proceso de cambio que el docente tiene que favorecer y gestionar para que sea lo más efectivo posible.

Sin embargo, si hay una característica que es prioritaria a la hora de llevar la dramatización al aula es la de observador para favorecer la empatía con los alumnos y de esa forma crear un clima de confianza lo más adecuado posible para que se pueda provocar el proceso de experimentación y cambio por parte de los alumnos e inevitablemente por parte del profesor.

Los alumnos

El elemento más complejo de todos es el alumno ya que cada uno supone un universo diferente y al mismo tiempo un reto para el profesor. Los factores individuales de aprendizaje forman parte de ese «universo» pero además se añaden las necesidades sociales como grupo y ahí aparece la importancia del papel del profesor en su misión de crear el clima de confianza dentro de cada alumno y entre el grupo.

Otros factores que afectan y es necesario conocer para saber cómo afrontarlo son la lengua y cultura materna o primera del alumno. Los factores expresivos que afectan en la comunicación están condicionados por su expresividad en su lengua y cultura. El nivel de competencia en la lengua meta también condiciona la comunicación y expresividad del alumno pero eso no es sinónimo de dificultad si no hay dominio. En niveles iniciales se pueden emplear técnicas dramáticas sin proble-

ma ya que el dominio de la lengua no es el único elemento a tener en cuenta.

Los objetivos generales

- Trabajar contenidos lingüísticos y extralingüísticos.
- Desarrollar estrategias comunicativas.
- Fomentar las destrezas de expresión e interacción de forma más lúdica.
- Crear elementos dramáticos de forma progresiva (personajes, situaciones, diálogos, conflictos, objetos, condiciones).

Dinámica de la actividad

Este taller se desarrolló con alumnos taiwaneses aprendientes de español como lengua extranjera en contexto de inmersión. Se trata de estudiantes universitarios de Filología Hispánica que realizan su tercer curso en España, en concreto en Cuenca a través del programa Español en Cuenca que gestiona la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha. El nivel de competencia lingüística según el Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas sería B2 y está secuenciado para realizarlo entre 8 y 10 sesiones que se pueden ampliar o reducir según las necesidades del curso.

A continuación vamos a explicar los pasos del taller y para poder desarrollarlo necesitamos incorporar los elementos de la improvisación de forma progresiva de manera que los alumnos puedan identificarlos y conocerlos para poder comprenderlos. Los elementos de la improvisación son los siguientes: personajes, conflicto, espacio, tiempo, reglas, estilo.

Sesiones del taller

sesión 1: Creación de personajes

Sesión 2: Terapia de grupo

Sesión 3: Compatibilidades e incompatibilidades

Sesión 4, 5, 6 :Lugares, objetos, tema y estilo

Sesión 7 y 8 : Práctica con todos los elementos

Sesión 9 y 10 : Match de improvisación

Comenzamos el taller invitándoles a usar la imaginación para crear un personaje con el que van a trabajar en las siguientes sesiones. Para ello les entregamos unas fichas¹ que les servirán de apoyo y en las que aparecen los siguientes datos principales: datos personales, características físicas, personalidad, forma de hablar, información adicional.

Es muy importante el papel del profesor en su faceta de estimulador y creativo a través de múltiples ejemplos que ilustren las características de nuestros nuevos personajes. Por eso es importante que el profesor también tenga un personaje creado. Les podemos animar a crear personajes totalmente opuestos a ellos en edad, sexo o profesión, de esta forma y a través del humor, investigamos sobre diferentes posibilidades y provocamos su autonomía a través de una actividad creativa y lúdica al mismo tiempo. Los resultados son realmente increíbles: desde una bailarina de chachachá de cincuenta años hasta un policía que buscaba a su enemigo por todo el mundo y su objetivo era hacerle una sola pregunta.

Terapia de grupo

Una vez que hemos creado a nuestros personajes llega el momento de presentarlos en público, por eso esta segunda sesión se llama «terapia de grupo», una manera de conocernos ya que formamos parte de un grupo. Por ese motivo hacemos un círculo de forma que todos pueden verse y uno a uno se van presentando en primera persona. El resto de alumnos puede hacer preguntas cuando acaba la presentación o al final de las presentaciones. En esta parte el profesor organiza las presentaciones y estimula a los participantes para crear expectación entre los personajes y así propiciar posibles preguntas.

Compatibilidades e incompatibilidades

Dependiendo del número de alumnos, esta parte se puede hacer en la segunda sesión o utilizar la tercera sesión para que no se quede a medias ninguna de las partes. Esto sería una decisión del profesor de manera que si se realiza en la sesión tres, antes de hacerlo deberá recordar a los personajes. Esta sesión de compatibilidades e incompatibilidades se utiliza para formar parejas de forma positiva (amigos, familia,

1 Anexo 1

pareja,...) o negativa (enemigos). Así que hacemos un pequeño debate en el que los alumnos tienen que proponer las parejas y defender el motivo. Pueden ser diferentes criterios para formar las parejas: sexo, edad, profesión, aficiones, pasado, etc. Ya tenemos todas las parejas o tríos, dependiendo siempre del número de alumnos y las posibilidades del grupo.

Lugares, objetos, tema y estilo.

Cuando ya están creadas las parejas empieza la parte en la que se van incorporando los elementos que repartiremos en forma de tarjetas de colores²: lugar (dónde están) y tema (conflicto de la escena) son los principales elementos. Objetos, condiciones y estilo son elementos secundarios que explicaremos más adelante.

Para el elemento «lugar» utilizaremos sitios públicos (aeropuerto), privados (casa), en movimiento (avión), pequeños (ascensor), grandes (boda), con mucha gente (estadio de fútbol), en silencio (cine),... que nos puedan aportar condiciones para poder trabajar elementos extralingüísticos como el cuerpo y la modulación de la voz.

Mientras que para el elemento «tema» tenemos dos opciones. Para empezar a practicar y que puedan entender la dinámica podemos mostrar ejemplos de conflictos entre personajes, por ejemplo, un personaje quiere dinero y el otro no quiere prestárselo. De esta forma se les muestra la idea principal en la improvisación que es que cada personaje tiene un objetivo que tiene que defender para intentar ganar la escena. Esta idea tradicional de improvisación nos sirve para ejemplificar la dinámica de la actividad. Sin embargo, nos interesa introducir en el elemento «tema» un contenido lingüístico como son las expresiones idiomáticas para fomentar y estimular la creatividad de los alumnos.

Por ejemplo, si utilizamos la expresión «estar como pez en el agua», el conflicto puede ser que un personaje se siente cómo en una situación y el otro no y a partir de ahí se genera un conflicto. Tendríamos que utilizar una lista de expresiones que previamente hemos trabajado en el aula y que sabemos que nuestros alumnos conocen y saben utilizar.

Los elementos secundarios son un paso más de complicación en esta actividad y siempre dependerán del grupo y del ritmo de la acti-

vidad. El elemento «objeto» se trata de objetos sencillos y cotidianos pero que cobran una especial importancia en la improvisación, por ejemplo, una silla, un espejo, un peine, unas tijeras,... Los personajes tendrán que introducirlos en la escena como parte del conflicto o parte de la solución del mismo. Otro elemento secundario es el de «condiciones» que es similar al objeto pero que funciona como un beneficio o un impedimento, es decir, algo que propicia el conflicto o beneficia o mejora (por ejemplo, no hay puerta en el lugar, hay demasiada gente y no se escucha bien, hace mucho frío, hace mucho calor,...) Por último el elemento «estilo» cobra más importancia en el *Match de Improvisación* que es una ampliación del taller y por ello lo explicaremos en ese apartado.

Práctica con todos los elementos

La última fase de la actividad consiste en la unión de todos los elementos y la puesta en práctica de los mismo. Tenemos las tarjetas de los elementos divididas por colores y en diferentes montones. Elegimos un elemento de cada tipo y a partir de ahí las parejas tienen que configurar la escena de improvisación con una negociación previa de tres minutos para acordar el conflicto. Resumiendo, los pasos a seguir serían las siguientes:

- Muestra de todos los elementos para comprobar y asegurar la comprensión de los mismos por parte de los alumnos.
- Selección de los elementos.
- Negociación con el compañero durante un máximo de dos minutos.
- Puesta en escena.

Las reglas del juego: la improvisación debe tener una solución y se tienen que utilizar todos los elementos seleccionados.

Match de improvisación

Como ampliación del taller proponemos la práctica «Match de Improvisación», una actividad muy divertida y creativa donde los resultados son sorprendentes. En el *match* se crean dos equipos y tenemos la posibilidad de mezclar a los personajes y deshacer parejas establecidas si lo consideramos oportuno. Una vez que tenemos los equipos comienza la competición entre ellos y la lucha es de escenas. Aquí tam-

bién entran todos los elementos antes mencionados pero entra uno nuevo, el «estilo». Este elemento es el que otorga más complicación pero al mismo tiempo más componente lúdico ya que las escenas tienen que acompañarse de un estilo propio que condiciona toda la escena. Los estilos posibles pueden ser:

- exagerado
- a cámara lenta
- a cámara rápida
- cantado
- moviendo los brazos todo el tiempo
- con tics nerviosos

Para decidir qué estilo utiliza cada pareja en su escena podemos utilizar un dado y para el resto de los elementos las tarjetas.

Resultados

Este taller es una experiencia práctica en el aula destinada a un nivel intermedio para alumnos sinohablantes dentro de un programa de lengua de un curso anual en un contexto de inmersión. Los resultados que hemos podido comprobar son que las técnicas dramáticas proporcionan una interacción auténtica a través de situaciones aparentemente ficticias que se convierten en reales dentro del aula. Además la improvisación potencia la necesidad comunicativa y la motivación inmediata de reaccionar ante un «aquí y ahora» y eso le otorga un carácter real, auténtico y sobre todo les otorga una experimentación y lo que experimentamos, lo aprendemos de manera más eficaz.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, Ana María y María SIMARRO (2008): «Dramatizando la gramática» en ASELE Actas XIX Congreso Internacional de ASELE. Cáceres, [en línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0891.pdf [Consulta: 01/03/2016]
- ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

- GOITIA PASTOR, Leyre (2008): «Haciendo el payaso en la clase de E/LE: la formación teatral del profesor de español» en ASELE Actas XIX Congreso Internacional de ASELE. Cáceres, [en línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0507.pdf [Consulta: 01/03/2016]
- HIDALGO MARTIN, Vanessa (2011): «El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas didácticas». Sevilla:Universidad Pablo Olavide (Memoria de máster), [en línea], disponible en http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf [Consulta: 01/03/2016]
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ . [Consulta: 01/03/2016]
- LAFERRIÈRE, George y Tomás MOTOS (2003): *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y en la intervención socio-cultural*, Ciudad Real, Ñaque.
- MORA, Francisco (2013): *Neuroeducación*, Madrid, Alianza Editorial.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2004), «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas» [en línea], Glosas didácticas, número 12. [consulta en 05/2016]. Disponible en la web: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/todoglosasn12.pdf>
- PETER NAUTA, Jan (2008): *Tablas. Aprender español haciendo teatro*, Madrid, Edinumen.
- SANTOS SÁNCHEZ, Diego (2010): *Teatro y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Arco Libros.

ANEXO 1

CREACIÓN DE PERSONAJES

Nombre

Edad

Sexo

Profesión

Características físicas

¿Cómo camina, cómo se mueve, cómo se comporta,...?

Personalidad

¿Cómo se comporta, cómo mira, cómo se relaciona con los demás,...?

Habla

¿Cómo habla, qué lenguaje utiliza, tiene algún gesto característico cuando habla,...?

Miedos

Hábitos

Experiencias en el pasado

Otra información

ESTILO DE LA IMPROVISACIÓN

1. EXAGERADO – DRAMA
 2. CANTADO
 3. A CONTRARRELOJ
 4. MOVIENDO LOS BRAZOS
 5. A CÁMARA LENTA
 6. TICS NERVIOSOS
-

ANEXO 2

SITUACIONES

1. EN UN ASCENSOR
2. EN UN ROBO
3. EN UN AVIÓN
4. EN UNA CLASE
5. EN UN CALLEJÓN OSCURO
6. EN EL METRO
7. EN EL CINE
8. EN EL TRABAJO
9. EN UNA BODA
10. EN LA DISCOTECA
11. EN UN PARTIDO DE FÚTBOL
12. EN UNA CENA ROMÁNTICA
13. EN LA PLAYA
14. EN UN HOSPITAL

TEMA

1. DAR EL PRIMER PASO
2. ESTAR HECHO UN LÍO
3. ¡QUÉ CORTE!
4. ESPACIO VITAL
5. TENER MUCHA CARA
6. MOMENTO TIERRA TRÁGAME
7. ¡QUÉ TEMAZO!
8. ¡QUÉ ROLLO!
9. TIQUISMIQUIS
10. ¡QUÉ MARRÓN!
11. DÍA DE PERROS
12. SENTIR VERGÜENZA AJENA
13. LA CHISPA
14. ESTAR A LA DEFENSIVA
15. MARIPOSAS EN EL ESTÓMAGO
16. COMO PEZ EN EL AGUA
17. HA PASADO UN ÁNGEL
18. EL FLECHAZO
19. SILENCIO INCÓMODO
20. SENTIRSE FUERA DE LUGAR

ENSEÑANDO ESPAÑOL PARTIENDO DE LA LENGUA MATERNA DE LOS ESTUDIANTES: EL INGLÉS

Elena Morales Rivas

Universidad de Granada y Universidad de Chester

RESUMEN

Con este artículo se pretende ayudar a los profesores de español de alumnos primordialmente de habla inglesa, aunque bien pueda aplicarse a otros idiomas, para adaptar un nuevo enfoque a la hora de presentar nuestra lengua a los estudiantes. Dos idiomas, en principio tan diferentes como el inglés y es español comparten mucho por el simple hecho ya de ser lenguas. Centrándonos no sólo en sus similitudes sino también en sus diferencias, podemos hacer que nuestros alumnos aprendan al mismo tiempo que toman conciencia de la historia y la cultura. Revisaremos distintos aspectos de la fonética, la gramática y el vocabulario y distintas técnicas que podemos usar según el nivel de nuestro alumnado, desde inicial hasta avanzado.

Palabras clave: lingüística contrastiva; inglés; español; fonética; gramática.

SUMMARY

The primarily objective of this workshop is to aid teachers of Spanish around the globe, specifically those teaching speakers of English. With the insertion of some historical and cultural aspects related to both languages when teaching Spanish, our students will learn at the same time that they become aware of how language works.

Key words: Contrastive linguistics; English; Spanish; phonetics; grammar.

ESTE TRABAJO PRETENDE AYUDAR AL PROFESOR DE ESPAÑOL a la hora de desempeñar su labor educativa en el aula con alumnos de habla inglesa y debe entenderse como una guía de la que partir y que de-

sarrollar más tarde. Como consecuencia de la gran amplitud del tema a tratar, en bastantes ocasiones los aspectos se tratan superficialmente.

Partiendo del conocimiento de la lengua materna de los estudiantes (L1 a partir de ahora), y con la ayuda de una metodología contrastiva, podremos localizar los errores que serán más propensos a ser realizados por nuestros alumnos durante el aprendizaje de la lengua meta (L2 a partir de ahora), en este caso: el español.

Como bien es sabido, la lengua materna de nuestros estudiantes creará ciertas transferencias a la hora de aprender otra lengua. Por transferencia nos referimos a la influencia que ejerce la L1 a la hora de aprender la L2. Cuando esas transferencias son de índole negativo, es decir, que en lugar de facilitar el aprendizaje lo que hacen es dificultarlo, hablamos de «interferencias» (Valenzuela, 2002). Esas interferencias variarán según cuál sea la L1 de los estudiantes en cuestión. Dadas las cualidades de un idioma como, por ejemplo, el italiano, el japonés, el árabe, el alemán... (y con ello no solo nos referimos a rasgos estructurales, sino también culturales y pragmáticos) esas interferencias tenderán a variar. En este trabajo nos centraremos en estudiantes cuya lengua materna es el inglés. Pero este, al igual que cualquier otra lengua, no es algo uniforme y genérico sino que consta de dialectos y variedades. Actualmente¹ se distinguen dos variedades principales: el inglés recibido o aceptado (Received Pronunciation) y el inglés americano (General American). Este trabajo, a pesar de poder aplicarse a angloparlantes de ambas variedades en la gran mayoría de los casos, tomará como referencia la primera de ellas (especialmente en lo relativo a la fonética), simplemente por cuestiones meramente geográficas y subjetivas.

Pretendemos, mediante la descripción contrastada de ambos idiomas, predecir de alguna forma esos errores que nuestros estudiantes, por el simple hecho de ser angloparlantes, van a cometer con bastante probabilidad a la hora de aprender el español. No quiere decir que sea ésta una herramienta infalible de aprendizaje, ni se pretende que los alumnos no cometan dichos errores (tampoco podría evitarse, ya que forman parte de la asimilación de la otra lengua), sino más bien que adquieran conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

1 Trujillo, 2002.

Los estudios de lingüística contrastiva suelen encontrarse estructurados en distintas áreas o niveles de la lengua: nivel fonológico, nivel sintáctico, nivel léxico-semántico y nivel pragmático para su siguiente descripción. Ya que esto podemos encontrarlo en trabajos como Valenzuela 2002, Whitley 2002 o Valero (Cuadernos Cervantes) entre otros, aquí vamos a encontrar dichas áreas interrelacionadas, tal y como los encontramos en el uso ordinario de la lengua.

La razón que mayormente empuja a las personas a aprender otras lenguas es principalmente para ser capaces de comunicarse con otros. Aún sin intención de alcanzar la perfección en la L2, sí que será más fácil la comunicación cuanto mejor sea nuestro dominio de los diversos niveles, ya mencionados con anterioridad, de la otra lengua. Para ello, nuestros estudiantes necesitarán reconocer las grafías de la L2 y los sonidos asociados a estas. Sin tener que adentrarnos mucho en la materia de la fonética y la fonología, sería conveniente que nuestros estudiantes fueran conscientes de las diferencias acústicas de ambas lenguas. Dando una visión de conjunto, serán capaces de discriminar sonidos, comprender de dónde parten en su aprendizaje y cuál es el objetivo a alcanzar. También ayudará a crear un sentimiento de empatía con aquellos estudiantes de inglés y comprender el por qué de sus «acentos extranjeros». Para ello, tendremos que clarificar desde un principio que un fonema es la imagen mental de un sonido y diferenciarlo de los alófonos, que son la realización concreta en cada lengua de esa imagen mental ya descrita. Cada lengua tendrá sus propios fonemas que diferenciarán una palabra de otra (por ejemplo en español *caro* y *carro* usan dos fonemas distintos: /t/ y /r/ respectivamente. Sin embarco, en inglés, podríamos pronunciar *carry* con cualquiera de esos dos sonidos, y no afectaría mayormente a su comprensión (ver también Sánchez, 2001). Es importante nombrar aquí el alófono aproximante [ɹ] del inglés americano (para más información, véase Gimson, 1989: 208) y tenerlo en cuenta ya que si nuestros estudiantes pronuncian la r con este alófono, encontrarán más dificultad a la hora de imitar los sonidos del español.

En la siguiente tabla adaptada podemos apreciar cómo de entre todos los fonemas internacionales proporcionados por el alfabeto foné-

tico internacional (AFI)², el español y el inglés sólo usan algunos de ellos. De estos, observamos en un círculo los fonemas propios de la lengua inglesa; sin color aparecen los fonemas propios de la lengua española, y en gris encontramos aquellos que ambos idiomas comparten (si bien, con algunas distinciones que mencionaré más tarde).

AFI ADAPTADO AL ESPAÑOL Y AL INGLÉS- ADAPTED IPA FOR ENGLISH A ¹									
Punto de articulación / place of articulation	Labial		Coronal				Dorsal		
Modo de articulación / Mode of articulation	Bilabial	Labial- dental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retraro- flexivo	Palatal	Velar	Uvular
	Sorlano	Sorlano	Sorlano	Sorlano	Sorlano	Sorlano	Sorlano	Sorlano	Sorlano
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ
Oclusiva/ plosive	p b	pʰ bʰ	t d			t̪ d̪	c ɟ	k ɡ	
Fricativa /fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ç ʝ	x	χ	ʁ
Aproximante/ approximant	β	v	ɹ			ɻ	j	ɰ	
Vibrante simple/ tap or flap	v	vʰ	r			ɽ			
Vibrante múltiple/ trill	ʙ		r̄						
Fricativa lateral/ lateral fricative			ɬ ɮ			ɮ̥ ɮ̥	ɮ̥ ɮ̥	ɮ̥ ɮ̥	

Gráfico adaptado del AFI para fonemas españoles e ingleses
Adapted chart from ISA for Spanish and English phonemes

Fonema/ phoneme	Descripción / description
ts	africada alveolar sorda voiceless alveolar affricate
dz	africada alveolar sonora voiced alveolar affricate
tʃ	africada postalveolar sorda voiceless postalveolar affricate
dʒ	africada postalveolar sonora voiced postalveolar affricate
tʰ	africada palato-alveolar sorda voiceless alveolo-palatal affricate
dʒ	africada palato-alveolar sonora voiced alveolo-palatal affricate
tʃ̥	africada lateral-alveolar sorda voiceless alveolar lateral affricate
ɸ	oclusiva velo-labial sorda voiceless labial-velar plosive
β	oclusiva velo-labial sonora voiced labial-velar plosive
ɱ	oclusiva velo-labial nasal sorda labial-velar nasal stop

Uso de los colores /
usage of colours

Compartidos /
shared

español /
Spanish

inglés /
English

Elena Morales Rivas Universidad de Granada emorales@checr.uca.es
Adaptación de AFI- Adaptation from IPA, 2016

2. Podemos consultar el alfabeto fonético internacional en: <https://www.international-phoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>

Siendo ahora un poco más específicos, y dejando a un lado el resto de fonemas internacionales que no se usan ni en español ni en inglés, vamos a incluir algunos alófonos mediante el desdoblamiento de algunos fonemas (/t/ y /d/, /θ/, /ʃ/ y /r/.) para mostrar las diferentes realizaciones con las que se pronuncian en cada lengua. Veamos la siguiente tabla. Nuevamente, observamos en un círculo los fonemas propios de la lengua inglesa; sin color aparecen los fonemas propios de la lengua española, y en gris encontramos aquellos que ambos idiomas comparten.

FONEMAS CONSONANTICOS DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS ENGLISH AND SPANISH CONSONANTAL PHONEMES															
Punto de articulación/ place of articulation →	Bilabial		Labio-dental		Dental		Interdental		Alveolar		Post-alveolar	Palato-alveolar Alveolo-palatal	Palatal	Velar	
	Son./uv	Son./o	Son./uv	Son./o	Son./uv	Son./o	Son./uv	Son./o	Son./uv	Son./o	Son./uv	Son./o	Son./uv	Son./o	
<u>Nasal</u>		m								n				ŋ	
<u>Oclusiva / plosive</u>	p	b			t	d			t	d				k	g
<u>Africada/ affricate</u>												tʃ	dʒ		
<u>Fricativa / fricative</u>			f	v	θ	ð	θ		s	z		ʃ	ʒ		x
<u>Aproximante / approximant</u>		w										r		j	
<u>Vibrante simple / tap or flap</u>										r					
<u>Vibrante múltiple / trill</u>										r					
<u>Aproximante lateral / lateral approximant</u>										l				ɫ	
<u>Uso de los colores / usage of colours</u>															

Teniendo en cuenta que tanto el inglés como el español utilizan el alfabeto latino, aparentemente no debería haber mayor complicación. Nada más lejos de la realidad. De hecho, este será uno de los primeros casos de interferencias de nuestros estudiantes, quienes, en ocasiones,

transferirán negativamente algunos de los fonemas de su lengua materna. Podemos observar distintos patrones³:

- fonemas compartidos por ambos idiomas con el mismo punto de articulación: /m/, /b/, /p/, /n/, /k/, /g/, /f/, /s/, /w/, /j/, /l/. Estos no crearán demasiados problemas para nuestros alumnos angloparlantes dada la similitud entre sus realizaciones.
- fonemas parecidos, pero con distinto punto de articulación:
 - /t/ y /d/: interdental en español ([t̪], [d̪]) y alveolares en inglés
 - /θ/: interdental en español y alveolar en inglés
 - /ʃ/: palatal en español y palato-alveolar en inglés
 - /r/: vibrante simple alveolar en español pero aproximante post alveolar en inglés.

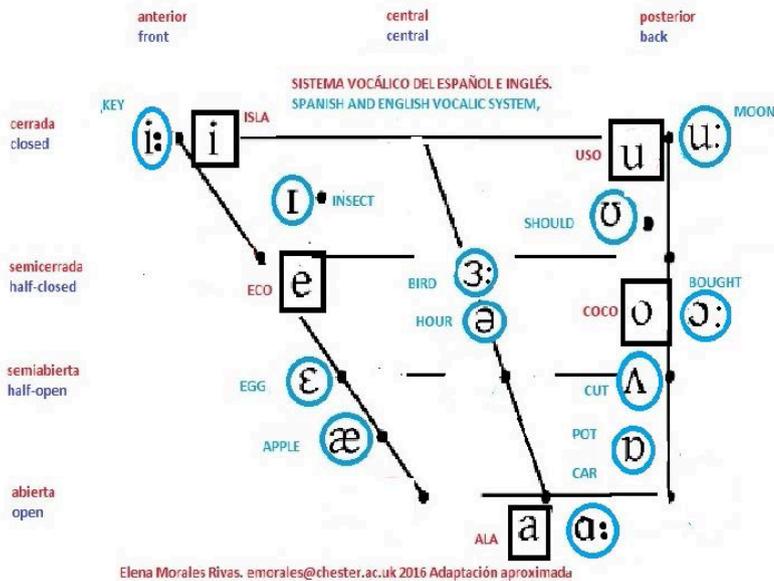
La falta de precisión en la articulación de estos sonidos no impedirá su comprensión y dará lugar a una pronunciación similar a la L2, pero con algunos matices distintos.

- fonemas del español: /x/, /ɲ/, /ʎ/, /r/. Siendo estos fonemas inexistentes en la L1 de nuestros estudiantes, merecerá una mayor atención por nuestra parte para que sean capaces de identificar y producir esos nuevos sonidos. Como dato curioso (Crystal, 2003: 43) y de interés para nuestros alumnos, podemos indicarles que el sonido velar fricativo /x/ existía en el inglés antiguo y aparecía representado gráficamente con la letra h y gh a final de palabra, pero evolucionó en algunos casos pronunciándose como /f/ (*enough, tough*) o perdiéndose en otros (*through, plough*).
- fonemas del inglés: /v/, /ð/, /z/, /ʃ/, /dʒ/, /h/, /ŋ/, /ʒ/. A primera vista, podríamos pensar que si un fonema de la L1 no está en la L2, no supondrá una interferencia para nuestros alumnos. Sin embargo, a diferencia de lo que pueda parecer, estos tenderán a seguir las mismas pautas de pronunciación de su L1 según la grafía que encuentren. De esta forma, la palabra *vida* tenderán a pronunciarla con /v/ en lugar de /b/ ya que asocian esa grafía al fonema correspondiente del inglés, no empleado en castellano. Como dato de interés, en el inglés antiguo, las grafías «f» y «v» eran alófonos de un mismo fonema

3 Para una información más detallada de las diferencias articulatorias del español y del inglés, véase Sánchez, 2001 y Trujillo 2002.

Como ya hemos explicado anteriormente, y como se puede también observar en los campos vacíos, algunos fonemas no tendrán correspondencia fonética en la otra lengua. Sin embargo, esto no significa que ese sonido no exista en esta (ya que podemos encontrarlo como alófono), sino que no es un fonema distinguidor. Para ejemplificar esto, en inglés tenemos el fonema /ð/ que distingue la palabra *they* /ðei/ (ellos) de *day* /dei/ (día). Así, /d/ y /ð/ son dos fonemas diferentes en inglés y por lo tanto se escribirán entre barras. En cambio, este sonido en español lo encontramos como alófono [ð] en la palabra *ademán* y por lo tanto, irá entre corchetes para diferenciarlo del fonema /d/. El intercambio de /d/ o /ð/ en español no implica un cambio de significado como sucede en inglés.

Similarmente, algo parecido sucederá con el sistema vocálico. En el siguiente cuadro, se han incluido sonidos del inglés con rasgos suprasegmentales (vocales largas, indicadas con «:» junto a la vocal que alargan) para tener una visión más clara de las diferencias de sonidos vocálicos de ambas lenguas.



Nuestros alumnos ingleses tenderán a pronunciar nuestra «e» como /ɪ/ (por ejemplo en *sincero*) y nuestra «a» como /ə/ en ciertas

posiciones como en *terrazza*. Para ayudar a conseguir una pronunciación vocálica lo más parecida al español, podrían:

- pronunciar la *a* como *apple*
- la *e* como *egg*
- la *i* como *key*
- la *o* como *bought*
- la *u* como *moon*

A continuación, podemos observar los sonidos vocálicos de ambas lenguas y sus representaciones escritas. También en lo relacionado a los diptongos e hiatos. Podemos ver cómo algunos sonidos no se encuentran en la otra lengua, complicando, en muchos casos, su correcta articulación en la L2.

FONEMAS VOCÁLICOS DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS/ ENGLISH AND SPANISH VOCALIC PHONEMES		
FONEMA PHONEME	GRAFIA EN ESPAÑOL SPANISH SPELLING	GRAFIA EN INGLÉS (RP) ENGLISH SPELLING (RP)
/æ/		a (apple)
/a/	a (amapola)	
/ɑː/		ar (artist); a (father); al (palm); alf (half); alves (halves)
/ʌ/		u (umbrella); o (son); ou (touch); ough (thorough)
/e/		e (egg); ea (head); aj (said)
/ei/	e (estrella)	
/ɜː/		er (mermaid); ir (bird); ur (nurse); ear (earth); or (word)
/ɑː/		er (teacher); our (hour); re (centre); ar (cellar); or (director); a (around)
/i/		i (insect); y (cymbals)
/iː/		ee (eel); ea (eat); e (emu); ey (key); ie (chief); i (sardines); e_e (concrete)
/i/	i (isla)	
/o/		o (octopus); a (watch); alt (salt)
/ʊ/		o (wolf); oo (bock); oul (couid); u (push)
/ɔː/		or (fork); our (four); ough (caught); oar (oars); aw (dawn); ough (thought); oor (door); au (sauce); a (water); ore (snore); al (chalk)
/o/	o (coco)	
/uː/		oo (moon); ue (blue); ui (fruit); ew (crew); ou (soup); o (move); ough (through); u (super); u_e (flute)
/u/	u (ugc)	

Elena Morales Rivas Universidad de Granada emorales@chester.ac.uk 2016

Adaptado de- adapted from: http://alphabeticcodecharts.com/One_side_ACC_with_IPA_symbols.pdf 20/03/2016

DIPHTONGOS DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS/ ENGLISH AND SPANISH DIPHTHONGS		
FONEMA PHONEME	GRAFÍA EN ESPAÑOL SPANISH SPELLING	GRAFÍA EN INGLÉS (RP) ENGLISH SPELLING (RP)
/a i/		igh (tight); ie (lie); i (behind); y (dry); i_e (mine); ei (either)
/ai/	ai (aire); ay (hay) semiconsonante; hay (hay) semiconsonante; hai (naípe)	
/e i/		ai (aid); ay (tray); a (table); ae (sundae); a_e (cake); ey (prey); ea (break); eigh (eight); aigh (straight)
/ei/	ei (peine); hei (alzheimer); ey (rey)	
/o u/		oa (oak); ow (bow); o (no); oe (oboe); o_e (broke); ough (dough); eau (plateau)
/ou/	ou (estadounidense); ow (show)	
/eu/	eu (euro)	
/o i/		oi (ointment); oy (soy)
/oi/	oi (heroico) oy (hoy)	
/a u/		ou (couch); ow (grow); ough (plough)
/au/	au (auricula)	
/e a/		air (chair); are (care); ear (pear); ere (where)
/i a/		eer (peer); ear (scar); ere (sincere); ier (cashier)
/ie/	ie (siete)	
/ia/	ia (magia)	
/ie/	ie (nieve) hie (hielo)	
/io/	io (vicioso)	
/ue/	ue (cueva) hue (huerto)	
/u a/		ure (sure); ue (fluency); ua (truant); oor (poor); our (tour); ewe (jewel)
/ua/	ua (agua)	
/uo/	uo (acuoso)	

Elena Morales Rivas Universidad de Granada emorales@chester.ac.uk 2016

Adaptado de- adapted from: http://alphabeticcodecharts.com/One_side_ACC_with_IPA_symbols.pdf 20/03/2016

Una vez hemos presentado nuestro sistema fonológico a nuestros estudiantes (en mayor o menor profundidad dependiendo de la competencia en el idioma e interés de nuestros estudiantes, pondremos a prueba lo presentado mediante un ejercicio de pronunciación de cognados.

Los cognados⁴ son desde un punto lingüístico, palabras heredadas de una lengua común. Esto dejaría a un lado los préstamos entre ellas (mosquito) y las coincidencias (mucho/much) al no ser considerados cognados auténticos. Dada la ardua labor etimológica necesaria y los cambios producidos a lo largo del tiempo desde la ruptura del indoeuropeo, pedagógicamente se usan como cognados todas aquellas palabras que comparten una raíz, indiferentemente de cuál sea su origen (Whitley, 2002). Así, podemos encontrar cognados de grafía idéntica pero de pronunciación diferente entre el inglés y el español. Algunos

4 Para ampliar la información sobre cognados puede visitarse: <http://www.realfastspanish.com/vocabulary/spanish-cognates> y Whitley 2002.

ejemplos de estos son: *oasis, virus, grave, noble, oral...* Habrá que prestar atención a los cambios de acento, por ejemplo en español *local*, mientras que en inglés *local*.

Se conocen como falsos cognados (*false friends* en inglés) aquellas palabras que por su similitud dan lugar a interferencias semánticas. Esto puede ocurrir con palabras idénticas como: *pan, rape, mate, pie, mayo, liar...* o con palabras parecidas como: embarazada/embarassed, simpático /sympathetic...

También relacionado con el léxico, pero esta vez tomando en cuenta los mecanismos morfológico-derivativos en ambos idiomas, encontramos sufijos y prefijos cuya función será la de crear nuevas palabras a partir de otras, cambiando en algunos de los casos su categoría léxica. Un ejemplo de derivación en español con cambio de categoría léxica es: *pensar* (verbo) > *pensamiento* (sustantivo). Similarmente, en inglés: *to live* (vivir, verbo) > *alive* (vivo, adjetivo).

Algunos de estos sufijos pueden coincidir tanto en español como en inglés como por ejemplo: -or, -er -nion, -al, -ble y -sis, o pueden tener una correspondencia en el otro idioma como podemos ver: -ncia > -nce; *importancia* > *importance*; -idad > -ity: *actividad* > *activity*; -ico > -ic, -(ic)al: *mosaico* > *mosaic*; -ista > -ist; *carlista* > *Carlist*, -mento > -ment; *complemento* > *complement*;

-ción > -tion; *petición* > *petition*; -izar > -ise (UK), -ize (USA); *immortalizar* > *immortalise*; -ario > ary: *diario* > *diary*; -oso > -ous: *religioso* > *religious*; -cto > ct: *insecto* > *insect*.

Si bien esta similitud en la formación de palabras puede ayudar a un aprendizaje más rápido del léxico de la L2, también puede a su vez entorpecerlo. Al igual que sucede en la adquisición de la L1 en la que los niños forman reglas mentales basadas en algo (en los participios: si de *beber* es *bebido* y de *perder* > *perdido*, entonces de *poner* > *ponido**) y lo aplican sistemáticamente sin tener en cuenta las irregularidades; nuestros alumnos de español, tenderán a generalizar de forma similar lo aprendido mediante una simple regla de tres: si *nation* es *nación* y *captation* es *captación*, entonces *abortion* será *aborción**. Será importante, por lo tanto, que conozcan las excepciones para evitar la generalización de las reglas.

Pero muy probablemente antes de que nuestros alumnos tengan que preocuparse por la formación de palabras, ya habrán descubierto el maravilloso mundo de los morfemas flexivos. Con ello me refiero a los de género y número en los sintagmas nominales, que no sólo se añadirán al sustantivo, como sucede con el inglés, sino que también se hará extensible a adjetivos y artículos en español. Para curiosidad del estudiante, les gustará saber que su lengua inglesa fue hace siglos altamente flexiva durante la época del inglés antiguo (Old English, 450-1066) y uno de los ejemplos pueden encontrarlo en el plural irregular de algunos sustantivos (*child*>*children*, *woman*>*women*; *ox*>*oxen*...) y en los demostrativos (*this*>*these*; *that*>*those*). Los morfemas de género se perdieron completamente y en la actualidad sólo se distingue el género en inglés en aquellas palabras que tienen un referente sexuado pasando el género a ser masculino o femenino, pero sin morfemas léxicos.

El sintagma verbal español es probablemente uno de los aspectos más complicados para nuestros alumnos angloparlantes. Lo más difícil en un principio es entender cómo funciona nuestro sistema verbal. La lengua inglesa emplea, en la mayoría de los casos, el mecanismo de anteposición de auxiliares para la distinción de tiempo como por ejemplo:

Para presente: *do/does, is/are, have/has*. Para el tiempo progresivo: *is/are, was/were*. Para el pasado: *did, was/were, had*. Para el futuro: *will*. Para el condicional: *would, could, should*.

No será, pues, de extrañar que les cueste un poco al principio saber cómo funcionan los tiempos verbales en español. Para facilitar su entendimiento y comprensión, probablemente les ayudará saber que ellos tienen un ejemplo de funcionamiento flexivo verbal, similar al español, en su lengua nativa. En la actualidad, tan sólo perduran los sufijos *-ed* para los pasados de los verbos regulares, *-ing* para tiempos progresivos y *-s* para la tercera persona del singular del presente simple. Sin embargo, el inglés antiguo, contaba con una gran variedad de morfemas flexivos verbales, conjugaciones verbales y cinco casos gramaticales que bien se perdieron o se simplificaron notablemente entre los siglos XI y XII (Piercy, 2016: 62). Uno de los pocos ejemplos que ha sobrevivido en inglés de estas conjugaciones verbales podemos

verlo en el verbo *to be* (ser/estar) que puede llegar a tener 8 formas simples con inflexión (esto es, sin formas derivadas ni compuestas): *be, am, is, are, was, were, been, y being*, en comparación con las hasta 48 formas del español (Whitley, 2002: 91). De hecho, el subjuntivo, uno de los tiempos que más complicaciones da a nuestros estudiantes de nivel intermedio y que tanto les cuesta asimilar, era usado sistemáticamente en inglés (Crystal, 2003: 21) y aún existe (aunque de forma casi aislada) como podemos ver aquí: *If I were you*.

Los verbos irregulares no son otra cosa que la supervivencia de un estado anterior de la lengua que aún se conserva en la actualidad, en la mayoría de los casos por su frecuencia en el uso diario⁵. Donde hay una regla, suele haber una excepción, y esta suele tener su explicación en la historia y evolución de cada lengua. Por ello, hay que ayudar a que nuestros estudiantes vean dichas anomalías como algo interesante y digno de conservar y conocer, en lugar de un inconveniente. Así que veremos que vean y distingan los pronombres personales y posesivos ya que estos son un vivo ejemplo de la perduración de los casos nominativo, acusativo, dativo y genitivo en la actualidad, aunque en el caso del inglés, Crystal (2003: 203) reemplaza el término acusativo, empleado más en la terminología latina, por el de *objetivo* (*objective*).

Uno de los fallos más comunes en nuestros alumnos de español tiende a ser la ausencia de preposición «a» tras un verbo transitivo para introducir un objeto directo humano (*voy a visitar mi abuela** en lugar de *voy a visitar a mi abuela*) ya que no se usa para introducir objetos directos inanimados (*voy a visitar la catedral*).

También será importante recordarles el orden que ocupan los pronombres de objeto directo e indirecto cuando van juntos (delante del verbo conjugado - *se lo doy*- o detrás de infinitivo, gerundio o imperativo - *dáselo*-, pero sin mezclarlos. - *se voy a darlo**).

Las preposiciones van a suponer una de las mayores diferencias entre ambas lenguas ya que éstas varían tanto en su posición, como en su uso y equivalencia. En cuanto a su posición, en inglés podemos encontrar preposiciones al final del enunciado, cosa que no encontramos en el español. Nuestros alumnos principiantes tenderán a cometer trans-

5 Para más información sobre la evolución de la lengua española véase Menéndez Pidal (1950) y Lapesa (1980) y para la lengua inglesa véase Crystal (2003)

ferencias negativas tales como: ¿quién vas al cine con? * (*who are you going with?*), ¿qué estás esperando a? * (*what are you waiting for?*).

En español tenemos verbos que rigen ciertas preposiciones, al igual que sucede en el inglés y aunque en algunos casos (*to be interested in something* > *interesarse en algo*), suele haber una equivalencia entre ambas lenguas, hay otros en las que éstas varían (*to threaten to do something* > amenazar con hacer algo). Pero además de esto, el inglés también posee lo denominado: *phrasal verbs*, que consiste en construcciones verbales seguidas de preposición, pero que a diferencia de los anteriores, cambian de significado al estar unidos (*to ask* > *preguntar*; *to ask for* > *pedir*. *To look* > *mirar*; *to look for* > *buscar*). En ocasiones se hace difícil marcar una línea clara distintiva entre unos y otros y aún mucho menos lo pueden hacer nuestros estudiantes, quienes han adquirido su L1 sin necesidad de términos gramaticales. Aunque no pretendemos que nuestros alumnos aprendan la gramática de su lengua materna, sí que sería conveniente que supieran dicha distinción para poder comprender por qué las preposiciones suelen ser un tema tan complicado de estudiar.

La caída de los morfemas flexivos en inglés dio lugar a una sintaxis más fija por lo que la presencia del sujeto se hace imprescindible. El uso de morfología verbal en español hace posible que el sujeto se omita, ya que está implícito en las terminaciones de la conjugación. Nuestros estudiantes tendrán una tendencia a la repetición pronominal innecesaria (*yo voy al cine*). El uso de los pronombres personales de sujeto son, por tanto, más propicios a no aparecer en la enunciación española, salvo en aquellos casos en los que haga falta para expresar énfasis (*no, gracias, quédatelo tú*) o para evitar confusión (*se lo dio él*).

En lo relacionado a la expresión de la posesión⁶, esta se puede manifestar en ambas lenguas mediante el uso del artículo posesivo (*esta es mi casa/this is my house*), mediante un pronombre posesivo (*esta casa es mía/this house is mine*) o con el uso de preposición (*la casa de mis padres/the house of my parents*). Aparte de la concordancia de género y número, nuestros estudiantes comprenderán por transferencia positiva cómo se forma la posesión en español. Sin embargo, el inglés consta con otro mecanismo para marcar la posesividad, inexistente en

6 Para más información sobre este tema puede verse: Whitley, 2002:155

español: el genitivo sajón (*my parents' house; Pedro's sister*) y en ocasiones, por interferencia podríamos encontrar que nuestros estudiantes dicen: es mis padres casa*. En estos casos, el español recurre de nuevo a la preposición «de»: *la casa de mis padres*.

También relacionado con este tema, tenemos los verbos pronominales en español (levantarse, lavarse...) que conllevan el uso del correspondiente pronombre reflexivo delante del verbo conjugado. Pero en inglés, no tiene verbos reflexivos entendidos de la misma forma que nosotros. El uso de los pronombres reflexivos en inglés se caracteriza por situarse detrás del verbo: *Él se lava* > *he washes himself; Yo me levanto* > *I wake myself up*. La dificultad comienza cuando nuestros alumnos quieren expresar algo como «Juan broke his arm». En lugar de usar el verbo reflexivo en español «romperse» (en una frase como: *Juan se rompió el brazo*) tenderán a usar el artículo posesivo en lugar del pronombre reflexivo por interferencia con su lengua materna (*Juan rompió su brazo**) o incluso el reflexivo y el posesivo a la vez (*Juan se rompió su brazo**). Nuestros estudiantes deberán entender que el uso del verbo reflexivo implica la no utilización del posesivo salvo que haga falta una diferenciación y se use como énfasis: *Cómete el bocadillo* (tu bocadillo); *Cómete tu bocadillo* (en lugar de comerte el de tu hermano).

Sin embargo, podemos ver tanto en español como en otros idiomas, el uso del reflexivo usado en otros patrones donde la acción ya no recae sobre el sujeto. Tomemos los ejemplos aportados por Whitley (2002: 173): Español: *se construyó un puente* (*a bridge was built. A bridge built itself**); Francés: *ça se voit*. (*that's apparent. That sees itself**); Alemán: *Die Tür öffnet sich*. (*the door opened. The door opened itself**); Latín: *Itur* (*one goes. Goes-self**); Ruso: *Kak pishetsya éto* (*how is that written? How writes-self that?**); Inglés: no es posible.

Como podemos observar, este tipo de construcciones no existe en inglés, así que transferirán ese uso de la pasiva utilizada en estos casos, en lugar de la construcción con «se» como debería hacerse. Como ejemplo, para decir en español «*the house was built*» emplearán «*la casa fue construida*» en lugar de «*se construyó la casa*» que si bien no es completamente erróneo, sí que es una sobre-utilización de esta herramienta, pudiendo ser reemplazada por otra, eliminando así la repetición continua de la pasiva en español.

Siguiendo la explicación de Bull (1965: 265) esta construcción con «se» no es otra cosa que un proceso de evolución natural que ha sufrido la lengua. Citando de nuevo los ejemplos aportados por Whitley (2002: 173), si *yo no vestí a Manuel* > *él se vistió*, entonces: *yo no paré el motor* > *el motor se paró*. De ahí, si: *yo no rompí el vaso* > *el vaso se rompió*, y por qué no: *yo no pude esquiar bien allí, pero otros dicen que se esquiaba sin problema alguno*.

Relacionado con las equivalencias verbales, aparte del ya mencionado no equivalente subjuntivo, tenemos el tiempo progresivo en inglés (*I am playing*) que puede usarse no sólo para acciones que están ocurriendo en el momento, como en español (*estoy jugando*), sino también para acciones planeadas futuras: *This evening I am playing videogames with my brother*. En español sería erróneo usar el tiempo progresivo con esta finalidad (*esta tarde estoy jugando a la video consola con mi hermano**) sino que se emplea el presente (*esta tarde juego con mi hermano*).

Al igual que sucede con los tiempos verbales, también los rasgos extra-lingüísticos, como los socio-culturales, darán lugar a interferencias comunicativas. Es común escuchar frases como: «*me gustaría tener una coca, por favor**» (traducción del inglés «*I would like to have a coke, please*») cuando en español somos más directos y simplemente diríamos: «una coca-cola» o «quiero una coca-cola». El campo de la pragmática es un tema amplio y complicado ya que hay tener en cuenta muchos factores como registro, edad, sexo, cultura, las fórmulas de cortesía... Su uso inadecuado puede dar lugar a malentendidos y descortesía, por lo que es importante no dejarlo a un lado en nuestras clases.

La equivalencia y no equivalencia, también se da en el léxico. Debemos prestar especial atención a las colocaciones, es decir, palabras que por su frecuencia de uso han ocupado cierto orden sintáctico como en inglés *black and white* que en español suele decirse *blanco y negro* y a las frases idiomáticas, que dado su carácter metafórico y su orden estricto de palabras, tienden a enseñarse a estudiantes más avanzados de la lengua, si bien no tiene por qué ser siempre así. El campo de la fraseología es bastante actual y sigue actualizándose cada poco tiempo con nuevos aportes y estudios que ayudarán a su implantación en el aula de ELE.

Conclusión

Con este artículo, dada su brevedad, se pretende dar una visión de conjunto de los problemas que nuestros alumnos angloparlantes probablemente tengan a la hora de aprender español. Su lengua materna marca ciertas pautas que tenderán a generalizarse a la hora de su aprendizaje de nuevas lenguas. Es prácticamente imposible poder ahondar mucho en tan sólo unas páginas, por lo que cada tema debería ser tratado individualmente (véase la bibliografía aportada) para poder conocer en profundidad los tipos de fallos y errores que probablemente hagan, el porqué se cometen y el cómo evitarlos. Se espera con esto, poder ayudar a los futuros profesores de español a la hora de enseñar concretamente a angloparlantes.

Muchos aspectos han tenido que dejarse a un lado en este trabajo por falta de extensión y algunos han sido tratados más profundamente que otros. Aún con eso, espero haber podido dar una visión global que ayude tanto a los profesores como a los alumnos a ser conscientes de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

- BULL, William (1965): *Spanish for teachers: applied linguistics*, Nueva York, Ronald Press.
- Cognados: [en línea: 17.03.2016 <http://www.realfastspanish.com/vocabulary/spanish-cognates>]
- Conjugación del inglés: [en línea: 17.03.2016 <https://en.wiktionary.org/wiki/be#Conjugation>]
- CRYSTAL, David (2003): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. 2nd edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIMSON, Alfred (1989): *An Introduction to the Pronunciation of English*, Londres, Edward Arnold.
- IPA con sonido: [en línea: 17.03.2016 <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/> IPA con sonido]
- LAPESA, Rafael (1980): *Historia de la lengua española*, España, Editorial Gredos.

- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1950): *Orígenes del español*, España, Espasa-Calpe.
- PIERCY, Joseph (2016): *The story of English*, Londres, Michael O'Mara Books Limited.
- SÁNCHEZ, Francisco (2001): *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española*, España, Editorial Comares.
- THACKER, Mike (2013): *A Spanish Learning Grammar*, EEUU, Routledge.
- TRUJILLO, Fernando. et al. (2002): *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*, Granada, Grupo editorial universitario.
- VALENZUELA, Javier (2002): «Lingüística Contrastiva Inglés-español», en *Carabela* 51, pp.27-45, S.G.E.L.
- VALERO, Carmen: *Dos lenguas y dos formas de ver el mundo*. Cuadernos Cervantes [en línea: 17.03.2016 http://www.cuadernos cervantes.com/lc_ingles.html]
- WHITLEY, Melvin (2002): *A course in Spanish Linguistics: Spanish/English contrasts*, EEUU, Georgetown University Press.

INMERSIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA: UNA EXPERIENCIA FUERA DEL AULA DE ELE, TRABAJO DE CAMPO

Susana Ortiz Hidalgo · Ángela Aguilera Expósito

Escuela Delengua

RESUMEN

El conocimiento respecto al aprendizaje y, por ende, a la enseñanza ha dirigido la investigación o intervención de numerosos científicos hacia diferentes teorías que explican este proceso. Hoy parece existir un acuerdo sobre la importancia de las interferencias socio-pragmáticas en el proceso de interacción lingüística y social, lo que ha hecho que el concepto de educación experimental haya ganado popularidad entre diferentes organizaciones e instituciones.

En esta comunicación nos planteamos en qué medida y forma la interacción en un entorno sociocultural influye en el proceso de aprendizaje de una lengua facilitando el objetivo del mismo. Con el fin de analizar este punto hemos realizado un trabajo de campo dentro del marco de aprendizaje de clase fuera del aula en contexto de inmersión.

Palabras clave: fuera del aula; contexto inmersión; aprendizaje y trabajo de campo

SUMMARY

Our knowledge of learning and, therefore, of teaching has led many scientists to investigate different theories to explain learning and teaching processes. Today there seems to exist an agreement regarding the importance of socio-pragmatic interferences in the process of social and linguistic interaction, which has meant that the concept of experimental education has gained popularity amongst different organisations and institutions.

In this report we will consider the extent and ways in which interactions in a socio-cultural setting influence and facilitate the process of language learning. With the aim of analysing this idea, we have carried out field work within the framework of learning outside the classroom in an immersive context.

¿Cómo resolvemos las dudas en la clase de ele?, ¿Cómo aprendemos una lengua?, ¿Cómo consideramos al aprendiente?

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2002: 9), documento que recoge el común saber, juzgar y actuar dentro del campo de la enseñanza de lenguas considera el aprendizaje como:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.

Entonces por un lado, consideramos que el sujeto que aprende se va a introducir socialmente en un contexto donde tendrá que desarrollar sus competencias generales (saber hacer, saber ser y saber aprender en términos del MCERL) tanto como sus competencias comunicativas (por lo que tendrá que hacer uso de medios no sólo lingüísticos sino sociolingüísticos y pragmáticos). Por otro lado, al inscribirse socialmente en una cultura diferente tendrá que desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan el control durante este proceso.

Junto al MCERL del Consejo de Europa contamos con el documento por excelencia dentro de la enseñanza de una lengua en particular, el Plan Curricular del Instituto Cervantes¹ (en lo sucesivo PCIC) que sintoniza en todos los niveles con los planteamientos del MCERL. Diseñado desde la perspectiva del sujeto del aprendizaje y considerando las distintas circunstancias que rodean al mismo el PCIC plantea tres dimensiones interdependientes y complementarias en las que el aprendiente de una lengua tendrá que desenvolverse como usuario de esta: la de agente social, la de hablante intercultural y la de aprendiente autónomo.

1 Consejo de Europa (2001), *Año europeo de las lenguas*. Recomendación nº 1359.

Consideramos que ambos documentos muestran un claro interés no solo por acercarse a la lengua desde una dimensión teórica y prescriptiva, sino también a través de un uso de la misma en contextos sociales, lo que promueve la búsqueda de otros paradigmas y enfoques didácticos que se centren en la interacción de la conducta lingüística y el ámbito social (Ríos, 2013). Aunque el mismo MCERL afirma que

no existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto (...) lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica².

Ambos documentos apuestan por un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la acción, versión reciente de los enfoques comunicativos, en que «se produce un aprendizaje de la(s) lengua(s) mediante su uso efectivo y eficaz, al tiempo que reflexivo, esto es, acompañado de actividad mental metalingüística y metacognitiva» (Martín Peris, 2010: 6).

Aprendizaje experiencial o vivencial

A comienzos del siglo XX este enfoque vuelve a tomar protagonismo de la mano de pensadores como Vigotsky, Piaget, Freire, Montessori, Kurt Hahn o David Kolb, quienes contribuyeron a consolidar el modelo, aunque el padre de la educación vivencial moderna fue el pedagogo y filósofo John Dewey.

Dewey consideraba que la educación debía formar parte de la vida en lugar de pensarse como una manera de prepararse para esta (Dewey, 1938). Por tanto la experiencia es la base para promover cualquier tipo de conocimiento considerando que los individuos aprenden cuando encuentran significado en su interacción con el medio. Sin embargo no es suficiente una experiencia concreta para desarrollar el conocimiento, sino que se precisa de la participación e implicación cognitiva

2 Marco común europeo. Capítulo 6. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm

del aprendiz que busca sentido a esa nueva experiencia en relación a su conocimiento previo que adaptará para transformarlo en experiencias generalizables futuras.

Aunque actualmente no existe un marco aceptado que explique el aprendizaje experiencial de forma unánime, algunos autores como Crishholm *et al* (2009) han tratado de construir un modelo conceptual para el estudio sistemático vinculado al desempeño de tareas profesionales (*work-based learning*), considerando esta forma como aprendizaje experiencial. Como argumento para justificar este tipo de metodología esgrimen que, puesto que los individuos aprendemos fuera de los contextos formales como consecuencia de la interacción con el medio, «el estudio de otros tipos de aprendizaje que se desarrollan espontáneamente en ambientes distintos a las aulas podría permitir entender y aprovechar su potencial formativo» (Romero, 2010: 91)

Perspectivas metodológicas actuales en la enseñanza de español

Las metodologías utilizadas en la enseñanza de ELE comparten supuestos teóricos con una metodología general de la enseñanza de lenguas modernas (en adelante L2). Como se cita anteriormente, el modelo de enseñanza-aprendizaje más reciente que defiende un uso efectivo y eficaz de la lengua al tiempo que reflexivo es el enfoque orientado a la acción planteado en el PCIC, recoge las principales aportaciones constructivistas, del interaccionismo social y del análisis discursivo en lo referente a la psicología del aprendizaje en el que el estudiante es usuario y agente de la lengua.

El eje del enfoque orientado a la acción consiste en el «uso de la lengua en el aula» (Martín Peris, 2010). Por tanto

La implicación de mayor profundidad para la didáctica de segundas lenguas consiste en el tratamiento que debe otorgarse a la práctica de la lengua en el aula: si la lengua objeto de aprendizaje es considerada como discurso, los procesos de su aprendizaje no pueden ir disociados del mundo vivencial del discente; necesariamente han de ir más allá de la observación y manipulación de estructuras correspondientes a

los distintos niveles del sistema, y ejercitar la explotación del potencial significativo de la L2» (Martín Peris, 2010: 1).

Esto quiere decir que abordar los referentes culturales en la experiencia del aprendizaje de lenguas es un proceso obligado actual que ha de estar establecido en todos los currículos de los centros de enseñanza. Todo uso de la lengua (y por tanto el uso que se realiza en el aula) requiere la implicación de la globalidad de la persona y no únicamente de su dimensión intelectual (Arnold, 2000).

Aprendizaje fuera del aula

Los aspectos tanto culturales como comunicativos pueden proponerse e impartirse desde diferentes perspectivas y entornos de aprendizaje, entre ellos, el aula se vincula a la misma concepción de alumno como espacio de comunicación y aprendizaje (Martín Peris, 2010), espacio que puede convertirse en escenario auténtico por medio de material real, documentos, fotos, etc. Sin embargo, siguiendo a López y Morales, en contextos de inmersión el aula tiene constantemente una prolongación exterior dado que la cultura, aunque se presenta en el aula, se experimenta realmente fuera. Este factor hace que los alumnos como agentes sociales (comentado con anterioridad) en un contexto de inmersión «se convierten en una clase específica de etnógrafos de la comunicación y se cuestionen continuamente todos los fenómenos que ocurren fuera de la clase» (López y Morales, 2013: 3), por lo que demandan otro tipo de respuestas respecto a los fenómenos observados. Ya no son solo aprendizajes de la cultura, la lengua y sus relaciones, sino que se convierten en investigadores mediante la observación y participación en la misma. Por lo que entonces al considerar al alumno al mismo tiempo en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje y centro de la experiencia de inmersión, ello impide que el protagonismo de este se vea reducido exclusivamente al mero ámbito didáctico y, hace que, en contrapartida, el alumno, convertido en sujeto social dinámico, analice de forma más significativa los escenarios comunicativos y los protagonistas que intervengan en él, para salir al paso de las necesidades planteadas en unos y por otros (Ríos Rojas, 2013).

Manifiesto por el aprendizaje fuera del aula

Dentro de las diferentes visiones de entender, aplicar y buscar un marco metodológico en cuanto al aprendizaje basado en la experiencia parece relevante ahondar en un movimiento que conecta con las corrientes teóricas a favor de la integración, el Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula. Como hemos comentado anteriormente, el manifiesto cuenta con un grado de aceptación e impacto que avala la iniciativa. Entre sus principales argumentaciones encontramos la consideración de la educación fuera del aula como:

- uso de enseñanza/aprendizaje que pretender aprovechar el potencial de la experiencia real más allá del aula
- medio de desarrollo de la competencia «aprender a aprender» (conocimientos, destrezas y valores)

La dimensión afectiva en el aula

«La mente humana es como un iceberg cuya punta diminuta emerge a la conciencia mientras que la parte mucho más grande permanece oculta bajo la superficie» (Gardner, 1999: 232).

Sobre esta afirmación, Díaz y Rojas (2010) señalan que entre los principios más valiosos que proporcionan un marco de referencia para las reformas curriculares y el rediseño de los procesos educativos están los factores afectivos del estudiantado. En palabras de Stevick (1980: 187) «los aspectos físicos, emocionales y cognitivos del alumno no se pueden aislar en la práctica el uno del otro: lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en las demás», por lo que será de interés trabajarlos en nuestros espacios de enseñanza. Sin embargo a menudo los recursos utilizados no reflejan un análisis holístico, sino que únicamente se ha considerado y por tanto trabajado la dimensión cognitiva.

El dominio afectivo concierne a todos los aspectos de nuestra existencia por lo que la atención a la afectividad puede promover una educación que permita a los alumnos vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad, para lo cual hay que interesarse por su naturaleza y necesidades, tanto cognitivas como afectivas (Centro Virtual Cervantes, Antologías didácticas).

El Marco Común Europeo de Referencia reconoce también la importancia de lo afectivo en el aprendizaje considerando en el apartado 5.1.3 «La competencia «existencial» (saber ser)» que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Zoltan Dörnyei (2001) insiste en que los profesores deben formarse en el área de la afectividad, pues esto les dará muy buenos resultados a largo plazo consiguiendo que el ambiente del aula sea más agradable y que el aprendizaje sea más efectivo. Según Oatley y Jenkins (1996: 122), «(...) las emociones no son extras, sino que están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos (...), unen lo que es importante para nosotros con el mundo de las personas, las cosas y los sucesos». En caso de que se produzca ausencia de emociones se pone en peligro nuestra capacidad racional (Damasio, 1994:126), por lo que en lo referente al aprendizaje es básico comprender la función que la afectividad supone.

Resumiendo en palabras de E. Stevick (en Arlond 2000: 45): «el éxito en el aprendizaje de idiomas depende entonces menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas en el aula». Con ello se refiere a que las diferencias individuales afectivas de cada alumno producen una incidencia mayor en cada alumno que la propia metodología o materiales desarrollados por el profesor.

En conclusión, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como el aprendizaje en sí, consideramos que está condicionado en gran parte por la personalidad y las circunstancias que vive el alumno (como puede ser el encontrarse en un contexto de inmersión lingüística) pero también por el profesor. Por ello hemos de observar y reconocer las necesidades que tienen nuestros alumnos con el fin de ayudarlos en su desarrollo holístico como personas ya que así «se ex-

tenderán actitudes positivas en muchas direcciones, desde un mayor compromiso con la enseñanza de idiomas hasta el crecimiento de la competencia emocional» (Arnold, 2000: 41).

Objetivos de la propuesta

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es evaluar una actividad en un contexto educativo de inmersión y aprendizaje de ELE fuera del aula para trazar el perfil motivador y actitudinal, así como el perfil general de grupos de aprendientes/ informantes.

Con esta propuesta didáctica pretendemos que los estudiantes encuentren significativo el aprendizaje de español a través de nexos con la comunidad. Para ello será necesario despertar un interés auténtico por el aprendizaje de español mediante la práctica en un contexto real fuera del aula en que no solo se trabajarán las competencias lingüísticas sino las competencias comunicativas necesarias para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla o contexto. Al plantearnos la importancia de variables en el aprendizaje también nos planteamos las diferentes variables que influían a su vez en la enseñanza de una actividad fuera del aula respecto a las actitudes de los profesores. Para ello entregamos a nuestro equipo de profesores un cuestionario donde se les preguntaba sobre las actividades fuera del aula. El objetivo principal era saber qué entienden ellos por una actividad fuera del aula, ya que puede significar algo diferente para cada profesor. Otro punto importante era saber si ellos las realizaban y cómo se sentían al hacerlo, descubrimos que la mayoría se sentían inseguros al hacerlas aunque todos pensaban que aportaban dinamismo y realidad a la enseñanza de lenguas. Finalmente pudimos recoger varias ideas para realizar actividades fuera del aula en contextos de no inmersión lingüística. Fue una de las partes más interesantes del proyecto ya que pudimos observar que hay mucho que aprender sobre ellas y que requieren una preparación previa exhaustiva.

Objetivos específicos

- Tipos de motivación y grado que predominan en los informantes frente a una actividad fuera del aula (tanto alumnos como profesores).
- Actitudes que tienen hacia distintos factores en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En concreto tipo de motivación, actitudes (hacia sí mismo, hacia lo hispano y hacia la situación de aprendizaje) así como información de carácter general (edad, sexo, nacionalidad, estudios, etc.). De esta forma, es posible conocer la influencia de dichas variables en el aprendizaje de una lengua extranjera ante una actividad concreta fuera del aula.

Metodología

Contexto de aprendizaje

Esta propuesta de aprendizaje de ELE se contextualiza en una escuela privada de español en Granada, Escuela Delengua, con una proporción de estudiantes por clase máxima de ocho, coexistiendo diferentes nacionalidades, edades, géneros, tipos de estancia, tipos de cursos, contextos reales o no reales, etc. La permanencia mínima de los mismos fluctúa de una semana a un año por lo que todas estas variables determinarán el campo a estudiar.

Trabajamos basándonos en el enfoque comunicativo, prestando atención especial al desarrollo autónomo del alumno en situaciones y contextos reales. Para ello hemos elegido una unidad didáctica del manual *Prisma B2* Unidad *Qué arte tienes* que sigue este enfoque y está orientado a la acción. A partir de esta tarea hemos diseñado la actividad que nos ocupa adaptándola a nuestras necesidades y objetivos.

En lo referente a las destrezas lingüísticas que incluye nuestra actividad diremos que trabaja todas las destrezas, expresión oral y escrita y la comprensión oral y escrita.

La actividad está programada para realizarse en mínimo dos sesiones de noventa minutos, decimos mínimo porque dependiendo del interés del grupo puede alargarse como se refleja en el desarrollo de la actividad. Mínimo también porque la actividad introductoria es ne-

cesaria para llevarla a cabo. Nuestra actividad incluye propuestas complementarias para solventar cualquier problema que surja.

Instrumento de recogida de datos

El instrumento que utilizaremos para la recogida de datos será el cuestionario, un conjunto de preguntas sobre un tema o grupo de temas elaborado para que una persona las conteste (Richards *et al.* 1997). Los cuestionarios son utilizados en numerosas ramas científicas para estudiar actitudes y motivación en ámbitos concretos como es el de aprender lenguas extranjeras o segundas lenguas en que los cuestionarios son la primera herramienta como paradigma cuantitativo.

Creación del cuestionario

Para diseñar el cuestionario hacia los alumnos que presentamos (anexo 1) nos basaremos, en parte, en el cuestionario MAALE (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una LE) (Minera, 2010), cuestionario que a su vez se basa en el AMTB de Gardner (1985b), punto de referencia para el diseño de otras investigaciones de variables afectivas como la motivación y actitudes en el campo de lenguas L2/LE. No tomaremos el cuestionario en sí como modelo debido a que el contexto en que se basa es diferente. El MAALE toma como referencia el contexto alemán universitario o extraescolar donde el español es una lengua extranjera cuyo aprendizaje y uso se encuentran limitados al aula en la mayoría de casos. Como hemos comentado antes este no es nuestro contexto.

Para diseñar el cuestionario que realizaron los profesores tuvimos en cuenta todo el cuestionamiento previo al que nos enfrentamos respecto a qué supone una actividad fuera del aula, las problemáticas que pueden enfrentar y los beneficios (anexo 2)

Actividad fuera del aula realizada

Dadas las características nombradas anteriormente y queriendo poner en práctica actividades que hemos llevado a cabo durante este año pro-

ponemos la unidad didáctica denominada El arte no es libre. Trabajamos no solo sobre un escenario real sino que también pretendemos vincular a los alumnos con la vida real de la ciudad más allá de nuestras clases donde puedan volver y ser escuchados. Queda desarrollado en el Anexo 3.

Conclusiones

Respecto al análisis realizado con los alumnos podemos decir que hay un porcentaje significativo que valora la realización de la AFAL añadiendo que han sido de interés las sesiones previas y posteriores a dicha salida. También resaltaron la oportunidad de interacción con la población nativa en la calle que les llevaba a un conocimiento diferente y más profundo sobre la ciudad así como el conocimiento de una «Granada no turística» únicamente, sino en su profundidad y cotidianeidad.

En cuanto a los resultados obtenidos de los profesores resaltar el valor en positivo que prestan a la realización de una AFAL a la par que el miedo que produce en algunos de ellos ante la falta de control de variables externas, preparación de la actividad y crítica del alumno ante el cambio de metodología.

Como aspecto final consideramos posibles vías del estudio desarrollado ya que trabajar fuera del aula es un método interdisciplinar que resulta beneficioso en el proceso del aprendizaje por todos los elementos que hemos analizado. Nos planteamos además trabajar con el profesorado para eliminar o transformar los límites que vivencian ante la realización de una AFAL y explotarla en toda su amplitud así como seguir creando AFAL dentro de nuestro centro.

Referencias bibliográficas

- AREDNS, Richard, y CASTLE, Shari. (1991): *Learning to teach* (Vol. 142), New York, McGraw-Hill.
- ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

- AUSEBEL, David Paul (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- CHISHOLM URQUHART, Colin y Harris M. S. G., Northwood D. O. y Johrendt, J. L. (2009): «The characterisation of work-based learning by consideration of the theories of experiential learning», *European Journal of Education*, 44(3), págs 319–337.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes (versión en pdf CVC).
- DAMASIO, Antonio, (1994): «El conocimiento está incorporado en las representaciones disposicionales», en Damasio, Antonio (dir.): *El error de Descartes*, Barcelona, Biblioteca de Bolsillo, 2001, págs..114-189
- DEWEY, John (1938): «Education and experience», *The Educational Forum*, Vol. 50, Nº. 3, págs, 241-252.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida. y Gerardo ROJAS HERNÁNDEZ (2010): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLOREZ, Rafael (2005): *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá-Colombia, Mc Graw-Hill.
- GARDNER, Robert C. (1985a): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold.
- GARDNER, Howard. (1999): *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*, Nueva York, Basic Books
- LLOBERA CÁNAVES, Miguel (2003): «Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma», en Mendoza, Antonio (dir.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-ICE de la Universidad de Barcelona, S.L, págs 269-381.
- LÓPEZ GARCIA, María Pilar y Jerónimo MORALES CABEZAS (2013): «*La Lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en*

- el aprendizaje de ELE*», Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, (13).
- LÓPEZ GARGALLO, Bernardo, Francesc SÁNCHEZ PERIS, Concepción ROS ROS y Alicia FERRERAS REMESAL (2010): «Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores», *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), pág. 6.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario
- MARTIN PERIS, Ernesto (1999): «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», en Zanón, Javier (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Barcelona, Edinumen.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2010): «Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza», V Congreso Internacional de la lengua española, Valparaíso, Chile.
- MINERA REY, Luz Emilia (2010): «El cuestionario (MAALE), técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera», *Revista Electrónica RedELE*. n.º 18, junio de 2010. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/>
- OATLEY, Keith y Jennifer JENKINS (1996): *Understanding Emotions*, Cambridge-MA, Blackwell.
- RICHARDS, Jack, John PLATT y Heidi PLATT (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- ROMERO ARIZA, Marta. (2010): «El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas», *Revista de antropología experimental*, (10), págs. 89-102.
- RÍOS ROJAS, Aurelio (2013): «Transición del aula comunicativa a un aula intercultural y terapéutica: aprender español lengua extranjera en contexto de inmersión», Universidad de Granada. [En línea: 18/01/2018 <https://hera.ugr.es/tesisugr/21557391.pdf>]
- STEVICK, Earl (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Anexo 1: Cuestionario para alumnos

ANEXO 1

DATOS PERSONALES

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se utilizarán para informes estadísticos)

Fecha de nacimiento: mes: _____ año: _____

Sexo: Femenino Masculino

Nacionalidad: _____ Lengua(s) materna(s): _____

Estudios: Bachillerato Licenciatura Maestría Doctorado / Trabajo: _____

Otros: (especifique) _____

Profesor/a con quien realizas la actividad: _____

¿En qué lenguas extranjeras tiene usted conocimientos? Indique con una X el grado de dominio.	Bien	Regular	Un poco	Muy bien	Nivel: A1 a C1
Español					
Inglés					
Francés					
Italiano					
Ruso					
Otras, ¿cuáles?					

1. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender el español los motivos siguientes.

Estudio español,

	mucho	Bastante	regular	poco	nada
porque me facilita/rá relacionarme con personas hispanohablatentes.					
porque me gusta la lengua española.					
porque me gustaría vivir en un país hispano.					
porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional.					
porque me gusta aprender cosas nuevas.					
porque lo necesito para mis estudios.					
porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas.					
porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.					
porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispanos.					
porque en general es gratificante aprender.					
porque me sirve para viajar al extranjero.					
Si usted tiene otras razones para aprender español, escríbalas aquí e indique en qué grado influyen en su decisión de aprender la lengua:					
A continuación, escriba la razón más importante de todas que lo motiva para aprender español					

II. Indique con una (X) en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Estoy totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy indeciso/a	Estoy en desacuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo
Tengo facilidad para aprender idiomas.					
Creo que mi nivel de español está mejorando.					
A veces no entiendo los deberes de español.					
Me pongo nervioso/a cuando me toca decir/hacer algo en clase o hablo en español.					

III. EL ESPAÑOL Y LA CULTURA HISPANA:

La cultura hispana

Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana en general, si quiere destacar alguno de los aspectos entre paréntesis, subrayelo:

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
LAS COSTUMBRES (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)					
LA TRADICIÓN (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)					
LA RELIGIÓN Y CREENCIAS					
LA MORAL (valores, normas, leyes, etc.)					
EL ARTE (pintura, escultura, arquitectura, etc.)					
LA LITERATURA					
LA MÚSICA					
EL CINE					
EL DESARROLLO ECONÓMICO/INDUSTRIAL					
LA CIENCIA					
¿HAY OTROS ASPECTOS DE LA CULTURA HISPANA QUE LE GUSTARÍA MENCIONAR?					

IV: ACTIVIDAD FUERA DEL AULA

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
La actividad preparatoria (en clase) me ha gustado					
La actividad fuera del aula me ha gustado					
La actividad me ha enseñado sobre cultura					
Con la actividad he mejorado mi nivel de español					
Lo que más me ha gustado es:					
Lo que menos me ha gustado es:					
Quiero tener clase fuera del aula					

Permito mis datos sean utilizados para investigar:

Firmado:

Anexo 2: Cuestionario para profes:

1. ¿Qué es para ti una actividad fuera del aula?
2. ¿Cómo te sientes de cara a realizar una actividad fuera del aula?
3. ¿Llevas a cabo actividades fuera del aula?
 - a. ¿Con qué frecuencia?
 - b. ¿De qué depende?
 - c. Con cuál te sientes más cómodo /a
 - d. Qué elementos facilitan que hagas una AFAL
 - e. Qué elementos dificultan
4. ¿Aporta algún elemento especial a las clases que se realizan fuera del aula?
5. ¿Qué te mueve/empuja a hacer una AFAL? (gramática, comunicación, conexión...)
6. ¿Cómo realizarías una AFAL en un contexto de no inmersión lingüística?

Anexo 3: Actividad fuera del aula trabajada

El arte ~~NO~~ es libre

NIVEL B2

OBJETIVOS:

- Involucrar al alumno en la vida de la ciudad
- Practicar el idioma en espacios donde pueden volver y seguir siendo escuchados.

CONTENIDOS:

- Gramaticales:
 - Usos de ser y estar
 - Uso del indicativo en contraste con el subjuntivo
 - Expresiones descriptivas con ser y estar
- Léxicos:
 - Léxico relacionado con el arte
 - Léxico para la descripción crítica y valoración
- Culturales:
 - Museo Guggenheim de Bilbao
 - Eduardo Chillida
 - Frida Kahlo y Diego Ribera
 - Sex o El niño de las pinturas
 - Artistas de los compañer@s

TEMPORALIZACIÓN:

- De dos a tres sesiones de hora y media.

- Desarrollo de la primera sesión:

Para desarrollar la clase se propone un pequeño debate sobre dónde y cómo hacer arte. Así dirigiremos el debate hacia «el arte en la calle» por medio de temas como:

- ¿Todos podemos acceder de igual forma al arte?
- Si el arte es ¿Qué papel suponen los museos? Beneficios y desventajas de la institucionalización del arte?
- Respuestas sociales al arte fuera de las instituciones

Desarrollo de la dinámica en la calle:

- **En el paseo** que realizaremos iremos viendo diferentes pinturas.
 - **El paseo será: ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** Se le entregará el mapa del Realejo y se les propondrá que vayan buscando algunas de las imágenes que hemos visto y que intenten ver algunas que son del mismo artista. En el **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** mostramos las obras hasta hoy realizadas por el artista en orden desde la escuela.
 - **Por equipos tendrán que:** rellenar el [Adjunto 2](#)
 - a) Poner un nombre a cada una de ellas
 - b) Sacar una foto (con el objetivo de recordar la imagen y la posibilidad de poner el nombre con más tiempo en clase o en casa) El nombre tendrá que ser lo suficientemente fácil como para que adivinen la imagen pero lo suficientemente difícil como para que no adivinen todos los grupos la imagen.
 - c) Escribir la frase (si existe) y las emociones que nos transmiten esas imágenes.
- Tras el paseo: (en esa sesión o en la siguiente)
 - Compartir los títulos y sentimientos de cada imagen
 - En caso de no haberse utilizado podemos proyectar el vídeo del niño de las pinturas.

JOHN CARLIN, UNA VIDA EN ESPAÑOL: DOS LENGUAS, DOS CULTURAS

Mercedes Porcel · Rosa Tejero

Eton College · Carmen de las Cuevas

COMO PARTE INTEGRAL DEL PROGRAMA CULTURAL DEL FLECOS 2016 en Granada, la figura clave fue el periodista John Carlin. La biografía y la obra de John nos muestra sus variopintos y heterodoxos intereses que van desde la biografía de Nelson Mandela hasta su enorme entusiasmo por el fútbol español y es en esta faceta donde es más conocido por el público de nuestro país y por sus contribuciones a las páginas deportivas del diario El País.

John Carlin (Londres, 1956) es un escritor y periodista británico, hijo de padre escocés y madre española. Su actividad profesional se ha centrado en política y deporte. Estudió lengua y literatura inglesas en la Universidad de Oxford, pero su vocación profesional ha estado siempre vinculada al periodismo. Desde que en 1981 comenzó a ejercer como periodista para el Buenos Aires Herald, ha sido corresponsal en países como México, El Salvador, Sudáfrica y Estados Unidos para la BBC, The Times y The Independent.

Ha publicado *Heroica tierra cruel* (2004), *Los ángeles blancos* (2004), *El factor humano* (2009) en Seix Barral y *Rafa, mi historia* (2011) en Urano, coescrito con Rafael Nadal.

Ubicado en España desde 1998 hasta el 2014, trabajó para El País y es colaborador de The Observer y The New York Times. Su bestseller *El factor humano* ha sido publicado en más de quince países y fue llevado al cine por Clint Eastwood con el título *Invictus*.

Ha sido galardonado, entre otros, con los premios Ortega y Gasset de Periodismo, British Press Award, Juan José Castillo de Periodismo, Premio Nacional de las Artes y las Ciencias aplicadas al Deporte y Bancarella (Italia) por el mejor libro de deportes del año.

El sábado dos de abril en sesión plenaria en la Sala Manuel de Falla del Palacio de Congresos, John Carlin fue entrevistado por Rosa Tejero, Profesora de ELE de la Escuela de Español Carmen de las Cuevas y por Mercedes Porcel Martin, profesora titular de español del Departamento de español de Eton College en el Reino Unido.

El tema central del coloquio era una vida en español: dos lenguas, dos culturas y con un turno de preguntas alternativas de las dos contertulias cuya transcripción sigue a continuación:

¿Cómo empezó su interés por el español y la cultura hispana?

De pequeño crecí en Buenos Aires adonde el British Foreign Office destinó a mi padre y fue ahí cuando comenzó mi amor por la cultura hispana además de todas las vacaciones entrañables de verano que he pasado en la costa de Cádiz con mis hermanos y mis padres. Recuerdo que mi primer empleo como periodista coincidió con el golpe de estado del General Videla y cómo para evitar ser arrestado tenía que llevar mi pasaporte inglés en el bolsillo a todas horas, aunque no estoy muy seguro de si esto hubiera servido de mucho. Mi madre es española y ya se sabe que las madres hispanas siempre tienen una presencia muy fuerte en la familia y tuve la suerte de criarme con dos lenguas y dos culturas en casa.

Desde la perspectiva del Reino Unido, ¿Cómo se contempla la situación política actual española?

El término '*compromise*' podría resumir con total claridad el inmovilismo político con que se enfrenta España en la actualidad. Es curioso comprobar cómo este término no posee una traducción clara en castellano lo que denota que los políticos actuales españoles son incapaces de buscar un entendimiento para poder crear un gobierno estable que sería lo ideal para solventar la crisis porque simplemente no entra en sus esquemas mentales.

Una figura irrepetible en la historia mundial como Nelson Mandela ya habría tendido puentes entre Madrid y Barcelona por poner un ejemplo de cómo se debe hacer política y que yo reflejo en mi obra el factor humano.

¿Qué rasgos definirían el carácter español en su opinión?

Para mí el rasgo principal es su capacidad de indignarse ante las injusticias, de cabrearse. Los españoles no aceptan los abusos ni las injusticias y lo expresan con toda claridad en su vida diaria y en su forma de ser, de pensar, en resumen en su esencia como pueblo. Mis veranos en Cádiz me han mostrado también la generosidad y la hospitalidad de los españoles en general y de los andaluces en particular, hasta mi hijo lo comenta cuando volvemos a Londres después de pasar nuestras temporadas con mi familia.

¿Qué opinión le merece la campaña de Brexit en Gran Bretaña?

Si tiene éxito yo me borro del club británico y hasta hago desaparecer mi pasaporte. Esta campaña no muestra más que los últimos coletazos del tardo imperialismo británico que responde a las tendencias más conservadoras de la sociedad británica y tú Mercedes que llevas tanto tiempo viviendo en el Reino Unido, ¿qué piensas de este tema?.

(Estoy completamente de acuerdo con tu valoración de la situación. Este movimiento responde a la necesidad de posicionarse políticamente de David Cameron ante sus parlamentarios más rebeldes y enfrentarse al derechismo más rancio del UKIP de Nigel Farage, pero yo no pienso rendirme si gana el referéndum la opción de la salida y no voy a claudicar o desistir de ser española en el Reino Unido, que me echen si quieren.)

¿Qué relación de identificación existe entre el Barça y el separatismo catalán?

Es una relación inseparable. Yo admiro a los catalanes y tengo muchos amigos en esta parte de la geografía peninsular. Messi es, sin lugar a dudas una figura indispensable del fútbol mundial casi diría que superior a Ronaldo, aunque sé que esto puede causar bastante polémica.

¿Qué imagen tiene el británico medio de España?

Los británicos envidian del estilo de vida español la calidad de vida que se tiene en este país y sienten mucha afinidad con ellos, no olvidemos que hay casi tres millones de británicos que residen en este país.

Existen británicos que son grandes conocedores de la cultura y la vida de este país lo que me lleva a pensar que la visión que se tiene esta más bien alejada del tópico *sun, sex and sangría* que abundaba antes. En mi opinión los dos países se complementan perfectamente y para usar una metáfora diría que Inglaterra es el barco que navega por los mares de España.

¿Qué diferencias existen en el estilo de trabajo de un medio periodístico británico y uno español?

En el Reino unido hay más exigencia y más búsqueda de la perfección en todos los ámbitos laborales y el periodismo no es una excepción.

Con esta última pregunta dimos por concluida la entrañable y amena entrevista con John Carlin, periodista independiente y de mirada crítica ante la realidad que vive y que analiza con veracidad y un profundo conocimiento de la realidad de las dos naciones.

LOS 1001 FALSOS AMIGOS Y SU EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ELE A ITALÓFONOS

Raúl Quesada Portero

I.T.E. «A. De Viti De Marco», Casarano (Lecce, Italia)

RESUMEN

En este artículo vamos a analizar el concepto de falso amigo, tan importante en el caso de las lenguas románicas, pues estas comparten un considerable número de términos que a nivel fonético o semántico son semejantes y que, por esta razón, provocan errores y dificultades en la traducción. Por consiguiente hemos tenido en cuenta la alta frecuencia de tales estructuras en idiomas del mismo origen como el italiano y el español. En la primera parte el aspecto fundamental es el de falso amigo, considerado como propuesta didáctica. En cambio, en la segunda parte ofrecemos una propuesta de taxonomía de los falsos amigos. Como consecuencia, nuestro objetivo principal es ayudar a los estudiantes a evitar equívocos cuando hablan o traducen, mediante la presentación de una lista de dichas palabras.

Palabras clave: didáctica de lenguas extranjeras; lenguas emparentadas; gramática contrastiva; falsos amigos.

SUMMARY

In this paper we will analyse concept of false friend because Roman languages share a considerable number of words which are phonetically or semantically similar which produce mistakes and difficulties in translation. We have considered the high frequency of these structures in language of the same origin like Italian and Spanish. In the first part the idea of false friend as a suggestion is the base of this article. In the second part, a proposal for the taxonomy of false friends is offered. Our final aim is helping the students to avoid mistakes when speaking or translating, by offering them a list of these verbs.

Keywords: related languages; contrastive studies; false friends; lexicography.

Introducción

La didáctica de lenguas afines es un caso específico de enseñanza de lenguas extranjeras que posee características propias, que va más allá de los tópicos y de las descripciones superficiales que demasiado frecuentemente falsean la verdad.

Una de esas especificidades es que un hablante nativo consigue comprender en buena parte (a veces más bien «cree comprender») lo indicado en una lengua afín a la suya. Pongamos por ejemplo, lo que hice yo mismo como muestra de esto en el primer festival Flecós de Granada: en él era precisamente la enseñanza del español como ELE uno de sus principales protagonistas, y sin embargo yo, como ponente de la presente comunicación científica, me pude permitir el lujo de empezar mi intervención en una lengua diferente del español, que ahora transcribiré para que el lector pueda comprobar personalmente lo que vengo sosteniendo:

Ciao, buondi a tutti i presenti, mi chiamo Raúl Quesada Portero, sono di qua ma abito in Italia da circa 26 anni, faccio l'insegnante di lingua e civiltà spagnola presso l'Istituto Tecnico Economico «Antonio De Viti De Marco» di Casarano, un piccolo paese che è nel sud dell'Italia, in provincia di Lecce e che si trova proprio nel tacco dello Stivale.

Esta decisión no es ni mucho menos una extravagancia gratuita, sino una prueba práctica de estos rasgos propios de la enseñanza del español a los hablantes de una lengua tan cercana a la nuestra como es el italiano, o viceversa. De hecho, el público, en su mayoría españoles, comprendería la mayor parte de esa presentación si se hablara lentamente y se recalcará la pronunciación de las palabras. Sin embargo, no lo entenderían todo e incluso, me atrevería a añadir, la interpretación en la que están pensando sería bien diferente de lo realmente indicado en este mensaje, precisamente a causa de los falsos amigos. El análisis de este texto nos servirá más adelante para poner ejemplos de los tipos de falsas analogías que iremos describiendo.

Efectivamente, estamos hablando del español y del italiano, dos lenguas indudablemente afines por razones diacrónicas y tipológicas, pero ni mucho menos idénticas o casi iguales, como se suele oír a menudo y, lamentablemente, no solo por parte de los alumnos italianos

que nunca han estudiado español. Por lo que el primer obstáculo que hay que superar es concretamente el tópico sin apenas fundamento, según el cual para un nativo italiano es tan fácil aprender español que el estudio de este idioma se llega a considerar casi inútil, tiempo perdido que sería mejor dedicar a otras lenguas verdaderamente difíciles, como por ejemplo el inglés o el alemán.

Y por experiencia puedo asegurar que esta primera barrera al principio es difícil de salvar, de ahí que haya de ser afrontada con todos los medios didácticos disponibles, para que deje de ser un lastre que siga obstaculizando el proceso de aprendizaje del español. Es obvio que este problema, que no hay que subestimar, no aparece en absoluto en el estudio del ruso o del árabe, lenguas cuyo estudio se guía por principios metodológicos en muchos aspectos sensiblemente diferentes de los del español.

Esta cuestión yo personalmente me la planteo ya desde el primer día de clase, hablando directamente al alumnado en lengua española, a modo de experimento: al principio utilizo palabras y expresiones que estoy seguro que podrán comprender sin apenas esfuerzo, desde los pertinentes saludos, «hola a todos, buenos días», hasta mi presentación, algo parecido a lo que he hecho al principio del presente estudio aunque esta vez, claro está, en lengua española: «En primer lugar desearía presentarme. Me llamo Raúl Quesada Portero, soy español, de Granada...». A partir de entonces, basta correr un poco más de lo debido al hablar, pasar de la norma española a una pronunciación más dialectal, en mi caso la andaluza, o bien ir usando conscientemente términos y expresiones que no tienen un correspondiente directo en italiano, para que la dificultad de comprensión vaya aumentando o bajando a mi antojo. Por último, el dictado de un pequeño texto, que tras escribirlo en sus cuadernos ellos mismos irán transcribiendo por turnos en la pizarra, les dará una visión más cercana a la realidad frente a los prejuicios que hasta ese momento prevalecían en su idea sobre el español, y que podrían entorpecer su estudio.

Estas numerosas diferencias entre el español y el italiano que los estudiantes han empezado a percibir en las cuatro destrezas lingüísticas, les mostrarán de forma práctica que el aprendizaje de una lengua tan afín a su lengua materna como es el español, no significa en absoluto

dar todo por sentado y bajar la guardia. De esta forma tan simple como efectiva conocerán desde el principio las dos caras de la misma moneda: el incuestionable parecido entre estos dos idiomas por un lado, que sin embargo ha de convivir con las características propias de cada uno de ellos. En este contexto resaltan con luz propia las falsas semejanzas que, insidiosas, irán apareciendo por doquier, en todos los niveles de la lengua, cuando el estudiante menos se lo espere. Supongo que un colega de alemán o de chino en clase no podría en ningún caso hallarse en una situación parecida.

Como ya veremos más adelante, es conveniente indicar además que los falsos amigos lingüísticos no son los únicos, sino que habría que englobarlos dentro de un grupo mucho más amplio y complejo de supuestas apariencias entre pueblos tan próximos como el italiano y el mundo hispano, que supera con creces el aspecto meramente lingüístico-comunicativo, para abarcar también otros muchos elementos de una comunidad lingüística, desde la interpretación de la vida misma, hasta detalles de menor calado pero igualmente importantes, como pueden ser los saludos, el uso de la forma personal e impersonal, los horarios, las festividades, la gastronomía, los medios de transporte, los pasatiempos y un largo etcétera. Cosas que el italiano nota inmediatamente, ya a bordo del avión que lo conducirá a España. No olvidemos que las lenguas son ante todo un medio de comunicación y, por ende, un puente entre la cultura del estudiante, en este caso la italiana, y la cultura de la comunidad que habla la lengua objeto de estudio, la española y la hispanoamericana. Este contexto formativo será de vital importancia para el estudiante, ya que al estudiar a otro pueblo a través de su lengua, no hará sino confrontarla con su misma realidad. De manera que, al indagar en una nueva forma de ver e interpretar la vida, ahondará en el conocimiento de la propia. De lo contrario, estudiar una lengua o, peor aún, exclusivamente su gramática, desgajándola de la sociedad que se expresa con ella, no tendría sentido alguno. Es más, sería un esfuerzo tan artificioso como estéril.

Definición del «falso amigo»

Se da por descontado que el estudio de una lengua extranjera conlleva, sobre todo en las primeras fases de aprendizaje, la tendencia a confrontarla constantemente con la lengua nativa o con otras que se conocen. Esto es natural pues, queramos o no, ese será siempre el punto de partida del alumno. Pero esta estrategia implica el riesgo de que en la interlengua, es decir, ese sistema lingüístico que conecta nuestra lengua con la lengua meta, se produzcan numerosas interferencias que, aparte de producir incorrecciones formales, pueden provocar incluso situaciones de incomunicación, cuando no de interpretaciones erróneas del mensaje que se expresa o del que se recibe. En algunos casos las consecuencias de tales dislates suelen ser anecdóticas o cómicas, por ejemplo en el aula. Sin embargo, en otras circunstancias, como son la labor de traducción e interpretación profesionales, pueden acarrear consecuencias mucho más serias cuando no graves, como de hecho a menudo ocurre.

Si bien el problema de las falsas analogías, verdaderas trampas que entorpecen seriamente el estudio y uso correcto de un idioma extranjero, sea un fenómeno que aparece de forma sistemática en el proceso de aprendizaje de todas las lenguas, sean cuales sean la lengua de partida y la lengua meta, su incidencia será aún mayor cuanto más próximas sean ambas lenguas a nivel tipológico, como el español y el italiano.

Esto da lugar a que el profesor, independientemente del método didáctico que use, haya de tener en cuenta este problema, frente al cual deberá preparar y facilitar una serie de estrategias útiles para que el discente sepa desenmascarar y anular tales falsos amigos interlingüísticos.

Pero antes de todo, por razones meramente científicas y prácticas, es imprescindible delimitar el campo de acción, así como adoptar una terminología adecuada que nos evite desde el principio ambigüedades e imprecisiones. Este fenómeno, consistente en cometer errores de cualquier tipo debido a las interferencias provocadas por aparentes analogías entre la lengua nativa y la lengua extranjera, ha recibido

una amplia gama de denominaciones. No obstante, desde hace poco menos de un siglo se ha ido afianzando en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras la expresión «falso amigo», razón por la cual nosotros hemos preferido adoptarla en estas páginas.

Hay que aclarar que tales falsas afinidades entre dos lenguas no se reducen únicamente a lexías aisladas, error en el que se tiende a caer, sino que ha de referirse a todos los elementos que forman parte de la comunicación lingüística, por muy insignificantes que se puedan considerar en un primer momento: desde los signos de puntuación hasta estructuras más complejas, como pueden ser perífrasis, locuciones, oraciones o incluso párrafos enteros. Por otra parte, los falsos amigos no ahorran ningún nivel de la lengua. De ahí que no convenga reducir este fenómeno solo a las analogías formales entre palabras o grupos de palabras que esconden significados parcial o completamente divergentes.

En realidad este problema aparece en los dos planos de la palabra, significante y significado. Por lo que, de la misma forma que la palabra española «salgo» y la italiana «salgo» tienen igual significante pero significados diferentes, la palabra española «abogado» y la italiana «avvocato» poseen el mismo significado pero en la forma, tanto ortográfica como fonética, difieren en parte. Son frecuentes los casos en que esta falsa analogía la hallamos a la vez en el significante y en el significado, algo que se puede entender con la palabra italiana «avoca-do», que corresponde a la española «aguacate».

Además, los falsos amigos invaden todos los niveles de la lengua. Podemos indicar los aspectos fónicos, prosódicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y semánticos, pero no sería suficiente, porque disciplinas lingüísticas como la pragmática, la psicolingüística, la dialectología, la sociolingüística, o la lingüística diacrónica, solo por nombrar las más importantes, también tendrían cabida y aportarían datos preciosos al fenómeno de los falsos amigos. Y aun así estaríamos excluyendo otros aspectos de capital importancia, como el papel del contexto y de la situación en que se produce el acto comunicativo, los aspectos paralingüísticos que van aparejados a este último o la aportación cultural y antropológica que encierran en todo momento

y que pueden ser fundamentales a la hora de producir o interpretar correctamente un mensaje.

Seríamos demasiado ambiciosos si pretendiéramos ocuparnos aquí de los falsos amigos vistos desde toda esta vasta cantidad de perspectivas, y como nuestro objetivo es mucho más modesto y además la falta de espacio también lo impediría, nos limitaremos por ahora a indicar someramente su posible clasificación a partir de los siguientes criterios: que tenga en cuenta las variables que consideramos más importantes y fáciles de afrontar, que sea clara y mínimamente precisa, además de inteligible y práctica de cara al discente, que es a fin de cuentas el verdadero protagonista en todo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Clasificación de los falsos amigos¹

Partiendo de los dos planos en que se divide la unidad léxica, significativa y significado, podríamos aplicar esta misma distinción a los falsos amigos: los *formales* por un lado, cuando la divergencia reside en la forma del término o expresión, y los *semánticos* por otro, cuando en cambio tal diferencia se refiere a su contenido. Como ya hemos indicado antes, ambos tipos de falsos amigos no se excluyen, por lo que las diferencias se pueden dar a la vez en la forma y en el contenido; mientras que el grado de divergencia puede variar, desde muy leve, una sola vocal por ejemplo, *lengua/lingua*, *instituto/istituto*, o *Dinamarca/Danimarca*, hasta diferencias mayores que se producen a la vez en varios aspectos de la lengua (muchos alumnos italianos coinciden en la tendencia a pensar que el verbo español *querer* corresponde al italiano *chiedere*, del que difiere bastante desde nuestro punto de vista, tanto a nivel ortográfico como fonológico, y cuyo significado además se indica en español con *pedir*).

Cada uno de tales grupos se divide a su vez en subgrupos:

1 Aunque las propuestas de clasificación de los falsos amigos son muchas y todas con aspectos positivos y algunos puntos flacos, al final nos hemos decantado por la de Laura Carlucci y Ana María Díaz Ferrero (2007), por habernos parecido la más clara y coherente, tanto para el profesor como para el alumno. En la que aquí presentamos la tenemos muy en cuenta, aunque con variaciones y otras aportaciones.

Falsos amigos formales

Fonológicos

Se deben a las diferencias existentes entre los sistemas fonológicos del español y del italiano. Así por ejemplo, la combinación consonántica *sc*, existente a nivel ortográfico en ambas lenguas, representa fonemas consonánticos diferentes: el palatal sordo /sh/ en italiano, y dos distintos en español, el sibilante sordo /s/ seguido del interdental /θ/, como puede verse en la palabra *piscina*, idéntica en ambas lenguas en el significado y en la ortografía, pero cuyas letras transcriben fonemas que no coinciden, como acabamos de observar. Con la palabra *gente* ocurre otro tanto, pues la *g* seguida de vocales *e,i* en italiano representa el fonema palatal sonoro /g/, que en italiano es africado en todas las posiciones (similar a la realización de la *y* española en la palabra *enyesar*), mientras que en español representa un fonema que no conoce el italiano, el velar sordo /x/; por último, para no alargarnos demasiado, señalaremos uno de los rasgos fónicos que distingue de forma neta ambos sistemas fonológicos: la geminación de los fonemas consonánticos, tan típica del italiano y que además tiene pertinencia fonológica². Ya hemos notado algunos ejemplos en la presentación en italiano del principio de esta comunicación: el adverbio *presso*, que se puede traducir con la preposición española *en*, mientras que *preso*, con *s* no geminada, es el participio pasado del verbo *prendere*, que suele traducir los españoles *coger* o *tomar*. En ese mismo texto notamos muchas más consonantes geminadas, *tutti, faccio, piccolo, tacco*, una de las razones por la que a los hispanohablantes que estudian italiano pronunciar correctamente en esa lengua se convierte en una pesadilla, en una especie de carrera de obstáculos.

Fonéticos

En este caso nos referimos a la distinta realización de fonemas que existen en ambas lenguas, que puede dar lugar a incomprendiones y a errores ortográficos, como de hecho ocurre a menudo en los dictados o en las conversaciones, cuando se escuchan sonidos inexistentes

2 En italiano las parejas de palabras que difieren en la presencia o no de consonantes geminadas se cuentan por miles: polo/pollo, poso/posso, moto/motto, tufo/tuffo, nono/nonno, rosa/rossa, cade/cadde...

en la lengua nativa. Los más conocidos son los relacionados con dos fonemas españoles. El primero es /b/, que en español puede representarse con las letras *b* (*beso*), *v* (*vaso*) y en menor medida *w* (*Wagner*), mientras que en italiano existe una correspondencia perfecta entre fonema /b/ y la letra *b* (*bacio*, *ruba*, *Sebastiano*). Pues bien, la realización fonética del fonema español es particular, pues puede variar de oclusivo [b], generalmente cuando va precedido de pausa o de consonante nasal (*Valencia*, *hombre*), o fricativa [β] en el resto de los casos (*a Valencia*, *tubo*, *baobab*). En cambio, en italiano tiene un único alófono, el oclusivo [b], independientemente del contorno lingüístico en el que se encuentre (*ballo*, *subire*, *pub*). Esto da lugar a llamativos errores en la expresión oral, ya que los italianos tienden a pronunciar el español a la «italiana», por ejemplo considerando la *v* como representación gráfica de un fonema italiano, el labiodental sonoro /v/, que ni siquiera existe en español, o pronunciando como alófono oclusivo la letra *b* cuando se halla en un contorno lingüístico en que un nativo la pronunciaría como fricativa. Esta forma errónea de pronunciar suele conllevar faltas de ortografía, al no saber cómo transcribir un sonido que se desconoce. Así, volviendo a la presentación en italiano, la palabra *abito* difiere claramente en la pronunciación de la *b* intervocálica, que es oclusiva [b], frente al alófono español fricativo [β] de *habito*, inexistente en italiano. Es por esta razón que el italiano se espera una clara distinción en la pronunciación de las letras *b* y *v* intervocálicas, por ejemplo en *tubo/tuvo*, cuando en español se trata de una pareja de homófonos, ni comprende cómo los verbos *beber* y *vivir* solo se distinguen en la pronunciación por las vocales. Asimismo, por esta misma razón, el español se encuentra en seria dificultad a la hora de diferenciar o pronunciar correctamente las parejas italianas *berrò* (beberé)/*verrò* (vendré) o *bado* (cuido)/*vado* (voy).

Con el fonema /d/ ocurre otro tanto pues, si bien en italiano tiene un solo alófono, el oclusivo [d], en español vuelve a aparecer la doble realización dependiendo del contexto fónico: alófono oclusivo [d] después de pausa, de sonido nasal o alveolar central (*.Doy*, *endurecer*, *aldea*), mientras que en el resto de las posiciones se pronuncia como realización fricativa [ð] (*lado*, *dadle*, *ciudad*), desconocida en italiano. Los italianos al escuchar esta última realización suelen sorprenderse,

sobre todo en posición impositiva, más aún si es en final de palabra. Les cuesta trabajo imaginarse a qué letra corresponde ese sonido, por lo que, o dan con la palabra con enorme dificultad, o tienden a escribirla con extravagantes faltas ortográficas. Volviendo a la presentación en italiano, la palabra *sud*, *sur* en español, se pronuncia con una *d* oclusiva, impensable en la ortología española, que la considera *d* latente, es decir muy débil. Tan débil que en muchas pronunciaciones dialectales, la del andaluz por ejemplo, desaparece completamente³. Esta es la explicación de que los italianos pronuncien de forma tan curiosa palabras españolas como *Madrid*, *universidad* o *amplitud*, y de que la palabra *dado*, que tenemos en ambas lenguas, tenga una diversa realización fonética en italiano y en español.

Prosódicos

Consiste en la diferente posición de la vocal tónica⁴ en la palabra española y en la italiana. En la presentación en italiano hay un ejemplo, el verbo *abito*, con *a* tónica, frente al verbo español correspondiente *habito*, pero no faltan ni mucho menos otros ejemplos: *farmacia/farmacia*, *meter/mettere*, *apéndice/appendice*, *mastico/mastico*, *cráter/crattere*, *Iván/Ivan*, *Bulgaria/Bulgaria*, *nostalgia/nostalgia*, *acentúa/accentua*, *hastío/astio*, *miope/miope*, etc.

Ortográficos

Es este uno de los ámbitos en que los italianos suelen cometer más errores al aprender español. Al ser la escritura el nivel más codificado de las lenguas, deshacerse de los hábitos ortográficos de la propia lengua no es fácil. En este caso nuestra presentación en italiano vuelve a ofrecernos varios ejemplos: *qua* (en español *acá* o *aquí*), que aparte de ser una combinación ortográfica no contemplada en español, tiene una *u* sonora, como en la sílaba *cua* del término español *cuadro*; *abito*, sin *h* inicial, la combinación italiana *c + i, e* de *ciao*, *circa*, *faccio*, *civiltà*, *provincia* y *Lecce*, cuya pronunciación corresponde al dígrafo español *ch*, y que nada tiene que ver el dígrafo italiano *ch* de la conjunción *che*,

3 En realidad hemos simplificado la realización fonética del andaluz, ya que en este caso la eliminación de esta consonante en posición final de palabra comportaría además la abertura de la vocal que le precede.

4 En los ejemplos la vocal tónica aparecerá en negrita.

igual en la pronunciación y significado del español *que*; o el dígrafo italiano *gn* de *insegnante* y *spagnola*, que representa el mismo fonema que nuestra ñ. Indiquemos algunos ejemplos más: *haber/avere, holandés/olandese, jirafa/giraffa, garaje/garage, elemental/elementare, paciencia/pazienza, soberano/sovrano, amaba/amava, química/chimica, Jenaro/Gennaro...*

En este apartado también podríamos incluir los signos ortográficos que existen en una de las dos lenguas y no en la otra, algunos de los cuales aparecen en mi presentación inicial: en italiano no existen la ñ (*spagnola/española*), la diéresis (linguístico/lingüístico) ni los signos interrogativos y exclamativos ¿ ¡, en español no usamos el apóstrofo (*l'insegnate, l'Istituto, dell'Italia*) ni la tilde grave (*buondi, civiltà, è*), muchas dobles consonánticas italianas no aparecen en español (*tutti, faccio, presso, piccolo, Lecce, tacco*)... Hay que añadir además bastantes casos de distinto uso de los signos de puntuación. Dejando aparte la tilde, que en español está perfectamente regularizada frente al caos de la acentuación italiana (*Raúl/Raul, técnico/tecnico, económico/economico*), pongamos a título de ejemplo uno de los más conocidos y que tiende a fosilizarse a tal punto que sigue apareciendo en fases avanzadas de aprendizaje: en español después del encabezamiento de las cartas se usan los dos puntos (*Querido Miguel:*), mientras que en este caso en italiano se usa la coma (*Caro Michele,*).

Morfológicos

Las divergencias morfológicas son de todo tipo, muchas de las cuales las encontramos en mi presentación inicial. Empecemos por las desinencias verbales: hay casos en que diferentes personas verbales se indican con la misma desinencia en una de las dos lenguas y no en la otra. Así, si en italiano *sono* puede referirse tanto a la persona *yo* como a *ellos*, en español se distinguen con *soy* y *son* respectivamente, o *yo coma-tú comas-él coma/io mangi-tu mangi-egli mangi*. Pero puede ocurrir también lo contrario, que sea el español el que no diferencie dos personas verbales, como en el pretérito imperfecto: *yo comía-él comía*, que en italiano corresponde a *io magiavo-egli mangiava*. En el modo subjuntivo también hallamos claras divergencias entre ambas lenguas. Es el caso del pretérito imperfecto, que en español posee dos formas diferentes, cada una con sus propias desinencias: *comiera-comiese*. Pues

bien, en italiano existe una única posibilidad, *mangiassi*. Por otra parte, el italiano además carece de dos tiempos en este modo, el futuro imperfecto y el futuro perfecto, que sí posee el español. Nos hemos limitado a indicar solo dos casos, entre los más llamativos, pero no los únicos. Eso sin contar las numerosas irregularidades verbales.

Tales diferencias no son solo abundantes en el sistema verbal. Están presentes también en el número, como en el saludo *buondi*, singular lo mismo que *buono giorno* y otros similares, frente al plural español *buenos días*, junto a otros muchos (*dimisión/dimissioni, ganas/voglia, dolor de parto/doglie, matemáticas/matematica...*). Pasa lo mismo con los sufijos, es el caso de *civilización/civiltà*, pero hay bastantes más (*censo/censimento, financiación/finanziamento, aprendizaje/apprendimento, enseñanza/insegnamento, contribución/contributo, bonificación/bonifica, testimonio/testimonianza, laboral/lavorativo, aterrizaje/atterraggio...*); con el género (*la sal/il sale, la leche/il latte, el guía/la guida, el análisis/l'analisi...*), con los prefijos (*vender-svendere/vender-malvender, tornare-ritornare/volver-volver de nuevo y no revolver, que tiene un significado completamente diferente...*) y un largo etcétera.

Sintácticos

De nuevo la falta de espacio nos impide comentar la enorme gama de falsos amigos existente en este nivel lingüístico debido, claro está, a la amplitud y complejidad de la sintaxis misma. Demos algunos ejemplos, empezando de nuevo con mi presentación en italiano: el verbo *essere* se usa para identificar, y aquí se corresponde con el español *ser* (*sono di qua/soy de aquí*), pero además indica ubicación, para lo que el español utiliza el verbo *estar* (*è nel sud/está en el sur*); el verbo italiano *fare*, supera con diferencia los usos de *hacer*, como vemos en la frase *faccio l'insegnante*, que podríamos traducir como *soy profesor* o *trabajo como profesor*; algo que sucede también con el artículo determinado, lo que podemos observar en esa misma frase, *faccio l'insegnante*, o en *nel tacco dell'Italia* porque acompaña al nombre de un país; en la oración *si trova proprio nel tacco* encontramos el término *proprio*, que estaríamos tentados de traducir con el español *propio*. Es algo que ocurre a menudo cuando funciona como adjetivo (*i propri amici/sus propios amigos*), pero no en esta ocasión, al tener otra función, la adverbial, por lo que

habría que echar mano de un adverbio español, como son los muchos terminados con el sufijo *mente*, *precisamente* o *exactamente*.

Para dar una idea más clara de la frecuencia de los falsos amigos en el nivel sintáctico, recordemos el distinto uso de los tiempos del pasado, en concreto la diferencia entre pretérito perfecto y pretérito indefinido, *hoy he comido-ayer comí*, que el italiano simplifica usando en ambos casos el tiempo compuesto; el uso del futuro imperfecto de indicativo después de la conjunción causal *se lo vedrò lo avviserò/ si lo veo lo avvisaré*; serias dificultades en el uso del subjuntivo español, mucho más frecuente y complejo que el italiano (*quando lo vea se lo digo/ quando lo vedrò glielo dirò, me pides que hable/mi chiedi di parlare, pienso que es/penso che sia...*), abundantes diferencias en el uso de los artículos (*el agua/l'acqua*), posesivos (*un amigo tuyo/un tuo amico*) y demostrativos (*eso no es verdad/questo non è vero*), en español son muy numerosas las perífrasis verbales, algunas de ellas, como *tener que + infinitivo*, *ir a + infinitivo*, o *llevar + gerundio* no existen en italiano; la posición de los pronombres átonos y de los adverbios cuando acompañan a un verbo (*ya ha venido/è già venuto, no se lo digas/non dirglielo*), y podríamos seguir enumerando muchos más ejemplos.

Falsos amigos semánticos

En este caso se trata de un significado diferente que se esconde tras significantes idénticos o similares en las dos lenguas. Como otros autores que ya se han ocupado antes de este tema, creo conveniente dividirlos en dos subgrupos principales:

Totales:

Cuando esa diferencia de significado es completa, es decir, se indican dos realidades distintas que en ningún contexto pueden coincidir. Se trata tal vez del tipo de falsos amigos más conocido. En la presentación hallamos varios: *presso (en)/preso (carcerato)*, *circa (aproximadamente)/cerca (vicino)* y *tacco (tacón)/taco (tassello, parolaccia)*. A partir de este tipo de falsos amigos se suelen contar anécdotas y situaciones cómicas⁵: *burro (asino)/burro (mantequilla)*, *salire (subir)/*

5 Colocamos entre paréntesis la traducción en la otra lengua.

salir (uscire-partire), largo (lungo)/largo (ancho), nómina (busta paga)/nomina (nombramiento), mancha (macchia)/mancia (propina), autista (autistico)/autista (chófer), equipaje (bagaglio)/equipaggio (tripulación), andar (camminare)/andare (ir), gamba (gambero)/gamba (pierna), tienda (negozio)/tenda (cortina), divisa (valuta)/divisa (uniforme), carota (sfacciato)/carota (zanahoria)...

Parciales:

Una o varias acepciones del término son iguales o similares en ambas lenguas, mientras que las demás difieren. En este caso el contexto es fundamental para no caer en la trampa de la interferencia. Así, volviendo a mi presentación en italiano, el término *paese* en ese contexto específico es un falso amigo parcial, porque significa pequeña localidad, pueblo, mientras que en otros es sinónimo de nación⁶. Otros son: *director*, que cuando se trata de un banco o de una oficina en italiano se indica con el término *direttore*, en cambio al tratarse de una escuela o instituto se prefiere *preside*; *carta*, que coincide con el italiano cuando hablamos de los naipes o del menú de un restaurante, pero si nos referimos al rol de un actor en italiano se indica con *ruolo*, o cuando nos referimos a la correspondencia escrita se usa el término *lettera*, por otra parte el italiano *carta* corresponde al español *tarjeta* cuando nos referimos al billete o pedazo de cartulina usado en los bancos o para llamar por teléfono; *clase* se traduce con el italiano *classe* cuando es sinónimo de aula o de tipo, mientras que se indica con *lezione* cuando se refiere a la labor de enseñanza del docente con sus alumnos; *máquina* y *macchina* suelen coincidir en el significado para referirse a instrumentos mecánicos o electrónicos, pero en italiano se asocia casi automáticamente a la máquina con ruedas con la que nos desplazamos por carretera, es decir, el *coche*; *esperar* y *sperare* coinciden cuando hablamos de un deseo o esperanza, mientras que en italiano se traduce con *aspettare* cuando en español es sinónimo de *aguardar*; *aéreo* en español se usa solo como adjetivo, mientras que en italiano el correspondiente *aereo* es además el sustantivo con el que nos referimos a los aparatos que se desplazan volando, el *avión* español; en italiano *resto* también se usa

6 En ese caso suele aparecer con inicial mayúscula, *Paese*.

para indicar la parte del dinero pagado que sobra, cuando en español en ese caso decimos *vuelta*, etcétera.

Esta clasificación habría que completarla teniendo en cuenta también las variedades diacrónicas, dialectales (diatópicas) y sociolingüísticas (diastráticas y diafásicas sobre todo). Son aspectos comunes a todas las lenguas, también al italiano, aunque el caso del español es especial debido a su gran número de hablantes y a su vasta distribución geográfica. Es obvio que para un estudiante italiano no sería lo mismo ir al norte de España que a Andalucía, viajar hasta México que visitar Buenos Aires. En tales circunstancias, fenómenos como el seseo, el ceceo, el yeísmo, el voseo, el uso particular de muchos tiempos verbales, la frecuencia de los diminutivos, la existencia de términos diferentes para indicar una misma realidad (autobús, guagua, carro, colectivo) serían realidades lingüístico-comunicativas con las que el discente entraría en contacto desde el principio.

Además, habría que tener en cuenta el contexto y la situación en que se produce el acto comunicativo. Las diferencias de registros idiomáticos, formal e informal, familiar, coloquial, vulgar, argot, etc., se dan en ambas lenguas, pero la línea imaginaria que separa unas de otras no siempre coincide. Solo por poner pocos ejemplos, un estudiante italiano sabe perfectamente que se considera una grave falta de respeto si tutea a un profesor. Incluso entre adultos prevalece la tendencia a usar constantemente el pronombre *Lei*, correspondiente al español *usted*, incluso cuando el contexto y la confianza consentirían en teoría el uso de *tú*. En español no es así, incluso tratar de usted se podría interpretar como una opción consciente del hablante para marcar distancias con su interlocutor. Estos matices, tan presentes en la vida cotidiana, han de ser conocidos por el estudiante para no cometer errores de este tipo.

Con los términos coloquiales o vulgares ocurre otro tanto. Las expresiones malsonantes se usan en ambas lenguas, pero su frecuencia e interpretación dentro de cada comunidad lingüística en muchas ocasiones no coincide. Así, en España expresiones como de *puta madre*, *coño*, *estar de coña*, *ni puta idea* o *joder* tienden a aceptarse con relativa facilidad incluso en contextos teóricamente no adecuados, lo que no ocurre con la sociedad italiana, mucho más formal y con mayores

prejuicios. Por esa razón a los estudiantes de este país les chocan tales expresiones cuando las descubren en lengua española.

Conclusión

La didáctica de lenguas afines tiene una serie de características especiales que, si no se tienen en cuenta desde el principio y se subestiman, como es el caso de los falsos amigos, pueden provocar problemas al alumnado. En el caso específico del español estudiado por itálofonos, ese tópico según el cual aprender español es fácil y casi no hace falta estudiarlo es un prejuicio que si no se afronta de la manera adecuada, ya desde el principio, puede afectar de forma negativa al proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera.

Por consiguiente, es fundamental que la cuestión sea afrontada por parte del profesor con seriedad, analizando el fenómeno de los falsos amigos desde una perspectiva científica, en primer lugar definiéndolo y delimitándolo, para poder aplicarle un método taxonómico que nos ayude a conocerlo en profundidad, teniendo en cuenta sus muchas manifestaciones posibles en todos los niveles de la lengua.

Hasta ahora, los manuales de español adoptados en la escuela italiana han ido tratando este tema con relativa superficialidad, en la mayoría de los casos dando algunos ejemplos de forma aislada u ofreciendo como apéndice una larga lista de falsos amigos con el orden alfabético como único criterio en su presentación, descontextualizados y con pocas o insuficientes explicaciones. De ahí que sea urgente afrontar la cuestión con la debida seriedad científica y utilidad práctica en la enseñanza del español a italianos, tanto para el profesor como para los mismos estudiantes.

Referencias bibliográficas

- CALLAU LÓPEZ, Eva María (2005): «Homógrafos y homófonos en español y en italiano (formas verbales) », *Rev. Soc. Esp. Ita.*, 3, págs. 57-69.
- CALVI, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milán, Guerini.

- CALVI, Maria Vittoria (1998): «La gramática en la enseñanza de lenguas afines», *ASELE, Actas IX*, págs. 353-360.
- CALVI, Maria Vittoria (2004) [12/10/2014]: «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», *redELE*, 1 [en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285>].
- CARLUCCI, Laura; Ana María Díaz Ferrero (2007): «Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica», *Sendebarr*, 18, págs. 159-190.
- CARRERA DÍAZ, Manuel (1997): *Grammatica spagnola*, Bari, Laterza.
- DAVINI, Gabriele y Piero PELLIZZARI (1992): *Le trappole dell'italo-spagnolo*, Padua, Tradutec.
- DE SALVO, Mimma (2012) [25/10/2014]: Uguaglianza di significato, ma non di significato: come tradurre i falsi amici, le frasi fatte e i proverbi italiani in spagnolo (e viceversa), [en línea: <http://www.midesa.it/cgibin/show2?art=De%20Salvo%20Uguaglianza%20di%20significante.htm>]
- FÁÑEZ BERNARDO, Conchita Manzanares (1991): *In italiano. Manual de gramática contrastiva para estudiantes de lengua española*, Perugia, Guerra.
- FRANCESCONI, Armando (2005) [21/10/2014]: La lexicología contrastiva español-italiano, *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 31 [en línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/lexicolo.html>].
- LUQUE TORO, Luis (2013): «Falsos amigos entre italiano y español en su uso pragmático», *Language Design*, 15, págs. 77-89.
- MARANGON, Giorgia (2009) [08/11/2014]: «Lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2», *AnMal electrónica*, 27, págs. 185-194. [en línea: http://www.anmal.uma.es/numero30/Contraste_esp-ital.htm].
- MATTE BON, Francisco (2004) [19/10/2015]: «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia», *redELE*, 0 [en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7].

- MELLO, Liony y Anna Maria SATTÀ (1998): *Falsi amici, veri nemici? Diccionario de similitudes engañosas entre el italiano y el español*, Méjico D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- PORRAS CASTRO, Soledad (1993): «Interferencia lingüística en la enseñanza/aprendizaje de una L2: español-italiano», *Lenguaje y textos*, 4, págs. 67-72.
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición (Ed. digital).
- TOMASELLI, Daniela (2008): «Italiano y español: dos lenguas diferentes», *Actas del VIII Congreso de lingüística general*, págs. 1913-1929.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ITALIA: RAZONES DE SU ÉXITO Y PROPUESTAS PARA CONSOLIDARLO

Raúl Quesada Portero

Istituto Tecnico Economico «Antonio De Viti De Marco» (Casarano, Italia)

RESUMEN

En este artículo vamos a analizar la situación de la enseñanza del español en todos los niveles del sistema educativo italiano. Como punto de partida, repasaremos los datos más llamativos de la buena racha por la que está pasando el español a escala mundial, para ir restringiendo cada vez más, de forma gradual, nuestro campo de estudio. El primer paso será poner nuestra atención en el espacio natural propio de nuestro país, Europa, hasta terminar concentrándonos en Italia. Dentro del panorama nacional italiano, el autor hablará de su propia experiencia docente en un instituto público del sur de Italia, el I.T.E «A. De Viti de Marco», como ejemplo práctico y tangible del éxito que tiene actualmente el español en este país. Por último, indicará las principales razones que han conducido hasta este buen estado de salud del español en Italia, y hará algunas propuestas para reforzar y afianzar dicha situación.

Palabras clave: didáctica del español como ELE; la enseñanza del español en el sistema educativo italiano; estrategias didácticas en la enseñanza de idiomas; certificados DELE; Instituto Cervantes.

SUMMARY

In this article we will analyse the Spanish teaching situation at all levels of the Italian education system. As a starting point, we will revise the most remarkable information about the fortune Spanish is experiencing at a global level to restrict gradually our field of study. The first step is turning our attention to the natural space of our own country, Europe, ending focusing on Italy. Within the Italian national scene, the author will speak about his own teaching experience at a public high school, the I.T.E. «A. De Viti de Marco» in Southern Italy, as a practical and concrete example

of the success Spanish has reached in this country. Finally, the article suggests the main reasons which led to the great success of Spanish language in Italy, and it makes some proposals to strengthen and consolidate this situation.

Keywords: teaching Spanish as ELE ; the teaching of Spanish in the Italian education system; teaching strategies in language teaching ; certificates DELE ; Instituto Cervantes.

Introducción

En primer lugar querría presentarme: me llamo Raúl Quesada Portero y soy de Granada, una maravillosa ciudad. Aunque llevo ya más de la mitad de mi vida de profesor en el extranjero, por ser hijo de zubiense y de albaicinera, y por haberme criado en dos barrios tan característicos como Cartuja y Figares, me gusta definirme *granaíno* de pura cepa.

Al poco de terminar la carrera en la universidad, ya iba camino de Italia, como se suele decir, *a buscarme la vida*, pues en España la situación ya estaba negra: la tasa de paro por aquellos entonces rondaba el 25 %, algo que desgraciadamente, al cabo de casi 30 años, sigue siendo la gran lacra de esta tierra.

En esta aventura todas mis esperanzas estaban puestas en jugar bien tres bazas: mi novia italiana, mi licenciatura en filología moderna y mi condición de hispanohablante. Por lo visto supe jugarlas bien, pues sigo aún allí, casado con la misma italiana y con una cátedra de español en un instituto público italiano.

Lo escrito hasta ahora, claro está, no es ni mucho menos el principio de un relato autobiográfico, sino que está directamente relacionado con el título de este taller, *La enseñanza del español en Italia: razones de su éxito y propuestas para consolidarlo*. Sin embargo, como ya se habrá notado, toda mi propuesta va a tener como hilo conductor mi propia labor docente en este país. No por afán de protagonismo sino porque en todo este tiempo he podido vivir desde dentro, en primera fila, el increíble crecimiento que ha experimentado la enseñanza del español en Italia, a la que, modestamente, supongo que también yo habré aportado mi granito de arena.

A raíz de mi experiencia personal como profesor de español en casi todos los niveles del sistema educativo italiano, desde la escuela primaria hasta la universidad, creo estar en condiciones de ocuparme en estas páginas de dos importantes cuestiones: en primer lugar, dar una visión lo más clara y precisa posible, de cómo y por qué ha aumentado tanto la demanda de español en Italia en las últimas décadas; en segundo lugar, ofrecer algunas sugerencias que ayuden a reforzar esta buena situación en la que nos hallamos, y a mejorarla en la medida de lo posible. Esto es, considerarla solo un buen punto de partida y para nada la meta final, ya que aún queda mucho por hacer. Y en todo esto, estoy convencido, Granada tiene mucho que decir y podría sacar además pingües beneficios.

El español en el mundo

En cuanto a la situación del español en el mundo, ya barajamos unos datos sorprendentes, facilitados por organismos e instituciones oficiales¹, que en este congreso seguramente iremos conociendo de forma mucho más exhaustiva.

Yo me limito a indicar algunos de los que considero más interesantes:

- 1 La mayor parte de los datos sobre la situación actual de la lengua española en el mundo que indicamos en este trabajo, sobre todo en este apartado, han sido tomado sobre todo de los siguientes informes:

INSTITUTO CERVANTES: *El español: una lengua viva. Informe 2015* [23/03/2016 en línea <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>].

INSTITUTO CERVANTES: *Anuario El español en el mundo 2015* [en línea 19/01/2016 http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-CONSEJO DE EUROPA: *Día Europeo de las Lenguas 2015. Jornada de difusión nacional – Programa Pestalozzi. Madrid, 25 de septiembgre* [20/03/2016 en línea <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *El mundo estudia español 2014* [12/03/2016 en línea <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>]

Hispanohablantes en el mundo:

- En 2015 el número de usuarios potenciales de español ha alcanzado casi 559 millones, de los que unos 470 millones tenemos el español como lengua materna.
- Los hispanohablantes somos ya el 6,7% de la población mundial y en 2030 llegaremos al 7,5%.
- Hay más de 21 millones de personas en el mundo que estudian el español como ELE.
- El español es la tercera lengua más utilizada en internet, solo por detrás del inglés y del chino, lo que supone que el 7,9% de sus usuarios comunican en nuestro idioma.
- El español es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales, Facebook y Twitter, ambas aún con un enorme potencial de crecimiento.

Al analizar toda esta información, llegamos a la conclusión de que parte de ella podría ser poco precisa, o porque son datos que se quedan cortos, o bien porque hay otros que se omiten del todo. Sin ánimo de polemizar, pues resulta obvio que ir recogiendo en un solo documento los datos oficiales de tantos países es una tarea ardua, pondremos unos pocos ejemplos de tales inexactitudes. Así, llama la atención que en el apartado de «Hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial», junto a datos tan significativos como los relativos a los numerosos hablantes del Grupo Dominio Nativo de EE.UU, más de 50 millones, se indiquen también cifras casi anecdóticas como 1.000 en India y Turquía, 3.000 en Rusia, 4.000 en Trinidad y Tobago, 5.000 en China u 8.000 en Jamaica, mientras que a Italia ni se la menciona.

En efecto, sorprende que en esta lista no aparezca este país por ninguna parte, ni en el Grupo Dominio Nativo, como acabamos de indicar, ni siquiera en el de Grupo Competencia Limitada. Sin embargo, cotejando las cifras dadas por varias fuentes², podemos llegar a la conclusión de que los hablantes nativos de español en Italia cons-

2 ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (2014): *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri* [en línea <http://www.istat.it/it/files/2014/07/diversit%C3%A0-linguistiche-imp.pdf?title=Diversit%C3%A0+linguistiche+tra+i+cittadini+stranieri++25%2Fflug%2F2014+-+Testo+integrale.pdf>]

tituyen una importante comunidad que suma unas 467.777 personas, principalmente procedentes de dos países sudamericanos, 246.208 de Perú y 120.000 de Ecuador. En cambio, la aportación de otros países hispanohablantes es mucho menor: apenas 20.898 españoles, 11.239 argentinos, 3.485 mexicanos, y 3.138 chilenos, solo por poner algunos ejemplos.

El Eurobarómetro es otro organismo que confirma nuestra tesis. En su informe de 2012³ indica que el 11% de la población de Italia mayor de 15 años es capaz de mantener una conversación en español. Es decir que, como consecuencia, estamos hablando de un total de 5.704.863 personas. De ese 11%, el 2% declaró hablarlo muy bien, el 9% restante que lo habla bien.

PAÍSES	ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	OTROS	TOTAL
1. Estados Unidos	4.058.000	790.75652		7.820.000
2. Brasil	4.467.698			6.120.000
3. Francia	2.583.598		6.119	2.589.717
4. Italia	684.345		2.807	687.152
5. Alemania	543.833	6.108	4.482	554.423
6. Reino Unido				519.660
7. Benin				412.515
8. Costa de Marfil				341.073
9. Suecia	200.276	4.503	11.854	216.633
10. Senegal				205.000

Número aproximado de estudiantes de español en el mundo⁴

Otro dato en el que merece la pena detenerse es el relativo a los estudiantes de español como ELE repartidos por todo el mundo. Partimos del siguiente cuadro:

3 COMISIÓN EUROPEA (2012): *Eurobarómetro* [en línea 12/03/2016 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_es.htm]

4 INSTITUTO CERVANTES: *Anuario El español en el mundo 2015*.

Como bien se puede apreciar, muchas casillas están vacías, lo que viene a decir que el país en cuestión, o no tiene datos oficiales al respecto, o bien el Instituto Cervantes no los ha considerado fiables. Volviendo al caso específico de Italia, vuelve a chocarnos que la casilla correspondiente a los estudiantes de español en sus universidades aparezca en blanco. Eso implica que la cifra total indicada en esa tabla, 687.152, ha de ser muy inferior a la real, al no tener en cuenta a los muchos miles de universitarios que tienen el español como asignatura en su plan de estudios. De hecho, en la actualidad y desde ya varias décadas, el español es la segunda lengua extranjera más estudiada en la mayoría de las universidades italianas. A lo que habría que añadir que España es la meta preferida de sus estudiantes Erasmus.

Distribución geográfica de los candidatos DELE⁵

Partiendo de los datos más recientes ofrecidos por el Instituto Cervantes acerca del número de candidatos en los exámenes DELE de 2015, los más significativos son: que se celebraron en 105 países y en más de 700 centros de examen del mundo, y que hubo un total de 67.600 candidatos. Tales cifras no nos dejan indiferentes, y representan otro claro indicador de la situación de bonanza por la que pasa la enseñanza de nuestra lengua en el extranjero. No obstante, tales datos resultan ser aún más asombrosos si los observamos desde una perspectiva diacrónica, esto es, examinando la evolución del número de candidatos a lo largo de los años. La siguiente tabla nos será muy útil:

AÑO	Nº DE INSCRIPCIONES DELE
1994	10.000
1995	11.000
2000	20.000
2005	34.455
2010	56.982
2015	67.600

Es asombroso que este sustancial incremento se haya producido en tan poco tiempo. Desde que el Instituto Cervantes creó el certifica-

5 *Ibidem.*

do DELE en 1994 hasta nuestros días, las cifras pasan de un modesto 10.000 hasta los 67.600 del año pasado, nada menos que un aumento del 676% en poco más de veinte años. Repartidos por zonas geográficas, los porcentajes de exámenes DELE en 2015 son los siguientes: Europa 75%, América 15%, Asia 6%, Mundo Árabe 3% y otros 1%.

Es decir, que este certificado despierta mucho interés sobre todo en nuestro continente, por razones obvias, donde se realizaron más de 51.000, un 75% del total mundial. Pero si analizamos estas cifras repartidas por países, descubrimos que el mayor número de candidatos del año pasado le vuelve a corresponder a Italia, con más de 19.000. Lo que representa el 40% de toda Europa y casi el 30% a nivel mundial.

La enseñanza del español en Europa

Concentrándonos ya en nuestro continente, veamos en el siguiente cuadro en qué 10 países hallamos el mayor número de estudiantes de lengua española:

PAÍSES	Nº TOTAL DE ESTUDIANTES
1. Francia	2.589.717
2. Italia	687.152
3. Alemania	554.423
4. Reino Unido	519.660
5. Suecia	216.633
6. España	130.000
7. Portugal	126.541
8. Noruega	82.122
9. Polonia	77.478
10. Países Bajos	55.432

Sumando las cifras de todos los países del continente, los estudiantes de español rondan los 6.000.000, aproximadamente la tercera parte del total mundial. Pues bien, de esos más de seis millones, casi 700.000 son italianos, o sea el 11% a nivel europeo y el 3,2% del total mundial. Lo que no está nada mal para un país cuya población no supone ni siquiera el 1% de la de todo el Planeta. Datos a la mano, Italia se coloca como segundo país europeo con mayor número de estudiantes de es-

pañol, solo por detrás de Francia, superando así a Alemania y al Reino Unido. A nivel mundial ocupa la cuarta posición.

Italia

Situándonos ya en este país, no es necesario demostrar con cifras el peso demográfico y económico de este país, no solo en Europa sino a escala mundial. Así ocupémonos directamente de las relaciones entre España e Italia:

Relaciones bilaterales

Las relaciones bilaterales entre España e Italia han sido tradicionalmente muy buenas, por lo que actualmente podríamos definir las como excelentes. A nivel diplomático lo demuestran los numerosos encuentros entre responsables españoles e italianos al máximo nivel: la reciente visita de SS.MM los reyes a Italia, la visita del Presidente de la República italiana Mattarella a España y un largo etcétera. En abril de 2015 por ejemplo, en Barcelona tuvo lugar el XIV Foro de Diálogo España–Italia. España tiene como representación diplomática en Italia, aparte de la Embajada de Roma, cuatro consulados generales: los de Roma, Milán, Nápoles y Génova.

Relaciones comerciales bilaterales⁶:

Destaquemos algunos datos referidos a la balanza comercial entre Italia y España:

- En 2014 la exportación española a Italia tuvo un valor de 17.249,8 millones de euros, un 5,1% más que en el ejercicio anterior.
- La importación italiana a España aumentó en 2014, un 6,5% más respecto a 2013, hasta alcanzar los 15.546,1 millones de euros.

6 La mayor parte de los datos han sido tomados de dos informes oficiales:
OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN: *Italia. República Italiana* (19/03/2016 en línea http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/italia_ficha%20pais.pdf)
FARNESINA (Ministero degli Affari Esteri): *INFOMERCATIESTERI. Spagna* (en línea http://www.infomercatiesteri.it/public/schedesintesi/s_92_spagna.pdf)

Datos relativos al turismo⁷

Como todos sabemos, sobre todo en Granada, el turismo es un potente motor económico que genera beneficios en todos los ámbitos y sectores de la sociedad. España no es ni mucho menos una excepción, y para nuestro país el peso de Italia no es en absoluto despreciable, como demuestran las siguientes cifras:

- Asistimos a una interesante consolidación del mercado emisor italiano hacia España: en 2014 viajaron a España 3.697.702 turistas italianos, un crecimiento del 14,6% respecto a 2013 y una cuota del 5,7% del total de turistas extranjeros que visitaron España en 2014. También crecieron en un 11,8% el gasto total (2.733 millones de euros) y en un 13% las pernoctaciones hoteleras.
- En cuanto al turismo emisor español a Italia, mucho menor, menos de la mitad, se produjeron unos 1.700.000 viajes (+11,4% de variación interanual).
- En 2014, Italia fue para España su 4º cliente (como destino del 7,2% de las exportaciones españolas) y también su 4º proveedor (como origen del 5,9% del total de las importaciones realizadas desde España). Para Italia, España se situó como 6º cliente y como 5º proveedor. El saldo bilateral fue por tanto superavitario para nuestro país.

El sistema educativo italiano: la enseñanza de idiomas⁸

Estudiantes en Italia (curso 2015/2016):

En el presente curso escolar ha habido un total de 9.674.476 estudiantes. Divididos: 1.000.304 en la Educación infantil, 2.583.561 en la primaria, 1.649.509 en la secundaria I Grado, 2.628.648 en la secundaria II Grado, y por último, 1.812.454 en la Educación universitaria.

⁷ *Ibidem*

⁸ Las informaciones facilitadas en este apartado han sido tomadas de dos organismos oficiales italianos: el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* y el *Istituto Nazionale di Statistica*.

La enseñanza de idiomas en Italia

En los últimos años, el sistema educativo italiano está apostando por generalizar y mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, en buena parte debido a los acuerdos tomados en el ámbito de la Unión Europea, como son el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), y todo el proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, en el que España e Italia destacan por su participación activa.

Prueba de ello son algunas de las más importantes políticas educativas llevadas a cabo por los diferentes gobiernos italianos desde los años 90, en las que los idiomas van cobrando paulatinamente un papel cada vez mayor en todos los niveles del sistema educativo nacional. Así, podemos destacar la obligatoriedad del aprendizaje del inglés desde primaria⁹. Sin embargo, la presencia del español en esta etapa educativa es aún testimonial, con un número aproximado de 10.000 alumnos. Se trata, en la mayoría de los casos, de cátedras residuales de español que estarían en una situación de progresiva desaparición.

De mucha mayor trascendencia es la reciente *Riforma della Scuola Secondaria Superiore*, que empezó a aplicarse de manera gradual en 2010¹⁰, hasta completarse del todo el curso pasado. Dicha reforma ha introducido dos grandes novedades:

- La opción en los diferentes tipos de liceos de estudiar una segunda y una tercera lengua extranjera (francés, alemán, español), algo sin precedentes, que ha ido cambiando de manera inexorable el interés que instituciones y estudiantes muestran hacia la importancia del estudio de lenguas extranjeras.
- La introducción de la enseñanza de materias no lingüísticas en otros idiomas. Nos referimos al innovativo enfoque metodológico conocido con la sigla inglesa CLIL (*Content Language Integrated Learning*)¹¹.

9 Datos obtenidos del portal del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>

10 Datos obtenidos del portal del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/hub/riforma>

11 Datos obtenidos del portal del Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa: <http://www.indire.it/progetto/clil-content-and-language-integrated-learning/>

La legislación recoge que su introducción se produzca en los tres últimos años de los liceos lingüísticos, mientras que en el resto de liceos y en los institutos técnicos esta enseñanza se produciría en el último año a partir del curso 2014-2015. Actualmente, en la inmensa mayoría de los casos, se aplica solo a la lengua inglesa, por obvias razones. Esto es debido, entre otras cosas, a que solo los liceos pueden aplicar la metodología CLIL a todos los idiomas curriculares de cada centro, mientras que en los institutos técnicos, la normativa habla explícitamente de lengua inglesa. Sin embargo, este importante cambio es un primer paso que a medio plazo será beneficioso para todas las lenguas extranjeras, incluido el español, como nos muestra este cuadro:

	Español	Inglés	Francés	Alemán	Otras lenguas
I Grado	375.570	1.751.775	1.202.098	151.812	9.051
II Grado	255.581	2.533.066	686.873	191.483	11.992

Como consecuencia de todas estas novedades en el campo educativo, el crecimiento de nuestra lengua ha sido constante desde el curso 2004-2005, cuando arranca la oferta de otros idiomas además del inglés en el plan curricular. Con la introducción de esta última reforma de 2010, este ritmo ha ido en aumento. Prueba de ello es el número cada vez mayor de estudiantes de español en la *Scuola Secondaria di I Grado*, correspondiente a nuestra ESO, que ha alcanzado en el curso 2013-2014 más de 380.000 alumnos. En la *Scuola Secondaria di II Grado*, que incluye el Bachillerato y la Formación Profesional, ocurre otro tanto, con datos de crecimiento igualmente positivos, algo más de 285.000, sobre todo si consideramos que la cifra de hace un par de décadas era de unos 80.000. La presencia del español no sólo en los liceos lingüísticos y lingüísticos internacionales, sino en muchos de los planes de estudios de la Formación Profesional (Economía; Administración, Finanzas y Marketing; Turismo; Relaciones Internacionales para el Marketing; Sistemas Informáticos Empresariales, etc.) hace que estos números no cesen de crecer. Destaca como región con más alumnos de español Lombardía (unos 50.000 alumnos), en el norte de

Italia, seguida por Véneto, situada en el noreste, Lacio, en el centro, y Campania, en el sur. Por consiguiente, estamos hablando de 631.151 estudiantes de español.

Presencia del español en los centros escolares italianos

Gracias a todo lo que acabamos de decir, el número de estudiantes de español crece constantemente en el sistema educativo reglado, siendo una de las materias apreciadas y solicitadas por los alumnos y por las familias. Algo que también ayuda en este sentido es la proximidad de las lenguas, la cercanía de las culturas italiana y española, así como la calidad de los docentes. De hecho, los profesores de español suelen poseer en líneas generales una sólida formación universitaria. A esta se añade, desde hace ya tiempo, un periodo de formación pedagógica y la inscripción en los procesos selectivos (Graduatoria) para poder acceder de un modo obligatorio y general a la función docente en centros públicos y concertados. Además, el profesorado de español a menudo realiza su trabajo, dependiendo del tipo de instituto y de sus planes de estudio ministeriales, con la colaboración de auxiliares nativos de conversación, pertenecientes a un programa convocado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o bien directamente gestionados por las Regiones. Por último, gracias a un acuerdo bilateral entre España e Italia, existen en la actualidad ocho centros escolares públicos italianos, secciones españolas, que dependen directamente del Ministerio de Educación en el exterior. Se hallan en las siguientes localidades: Cagliari, Ivrea, Maglie, Palermo, Roma, Sassari y Turín I y Turín II.

En la siguiente tabla indicamos cómo se reparten los casi 700.000 estudiantes de español por las distintas regiones italianas. Entre paréntesis aparece el porcentaje de institutos que ofertan la enseñanza del español respecto al total (las regiones en **negrita** son las que superan el 40%):

REGION	Número total de institutos	Número de institutos en los que se estudia español
Abruzzo	109	39 (35,7%)
Basilicata	79	10 (12,6%)

REGION	Número total de institutos	Número de institutos en los que se estudia español
Calabria	210	39 (18,5%)
Campania	531	130 (24,5%)
Emilia Romagna	222	103 (46,4%)
Friuli	79	25 (31,6%)
Lazio	407	170 (41,8%)
Liguria	113	34 (30,1%)
Lombardia	541	254 (46,9%)
Marche	113	53 (46,9%)
Molise	40	6 (15%)
Piemonte	295	93 (31,5%)
Puglia	359	95 (26,4%)
Sardegna	163	45 (27,6%)
Sicilia	466	155 (33,2%)
Toscana	230	95 (41,3%)
Trentino	77	21 (27,2%)
Umbria	65	21 (32,3%)
Val d'Aosta	11	0 (0,0%)
Veneto	311	151 (48,5%)

La enseñanza del español tiene presencia prácticamente en todas las regiones italianas, aunque con diferencias cuantitativas. Destacamos que en seis del total de veinte regiones, el porcentaje de institutos con español como asignatura curricular supera el 40%. La mayoría de ellas son del norte, Véneto, Lombardía, Marcas y Emilia Romagna; dos del centro, Toscana y Lazio, y ninguna del sur. Curiosamente, solo una región carece de institutos que oferten español, la Valle de Aosta. De todas formas es algo comprensible, si tenemos en cuenta que se trata de la región más pequeña y menos poblada del país, como lo demuestra el número reducido de institutos de que dispone, solo 11, y que es una región bilingüe de francés e italiano, con presencia de minorías de lengua alemana.

El español en la Educación Universitaria Italiana

Desde la aplicación de la Reforma universitaria italiana, que incorpora la presencia de las lenguas en esta etapa, han sido muchas las licenciaturas en las que se ha incluido el estudio del español como lengua extranjera dentro de muchos planes de estudios. Carreras como Derecho, Ciencias Políticas, Comunicación o Economía presentan como una opción poder estudiar nuestra lengua. Además, existe una interesante oferta formativa en materias de lengua, literatura y cultura hispánica desde un punto de vista filológico. No olvidemos además, como ya hemos tenido ocasión de señalar anteriormente, que las universidades españolas son la meta preferida de los estudiantes italianos Erasmus, que en muchas ocasiones no tienen el español como examen curricular.

El DELE en Italia

Ya hemos indicado más arriba que, según fuentes del propio Instituto Cervantes, Italia es el primer país en matrículas DELE de todo el mundo, con la cifra récord de más de 19.000 en 2015. Este enorme éxito se debe a un conjunto de factores, entre los cuales cabe destacar la encomiable labor de los docentes, que son los que animan y forman en los propios centros escolares, como una actividad más, a sus alumnos para la superación del examen DELE.

Al principio, en los años 90, no fue tarea fácil, debido a los muchos prejuicios contra los que se tuvo que luchar por aquellos entonces, y además sin ningún tipo de apoyo institucional. Tales prejuicios, basados las más de las veces en tópicos, tan populares como falsos, según los cuales un italiano podía hablar español con enorme «facilidad», sin apenas estudiarlo, fueron un gran obstáculo debido a su arraigo secular. Con el paso del tiempo, la visión de España y del español fue cambiando poco a poco, y la mayor presencia de la «marca» España y de Hispanoamérica fue allanándonos el camino. Desde finales de los años 90, la política lingüística de la Unión Europea, traducida en la inversión económica a través de fondos europeos, conocidos con las siglas FESR y PON, ha logrado cambiar completamente el panorama. A raíz de estas inversiones, los centros escolares italianos han adoptado

una actitud bien distinta y se han decantado por una activa promoción del estudio de idiomas y del turismo lingüístico. Como consecuencia, con un contexto bien distinto respecto al pasado, ahora podemos afirmar que en Italia el español, lo español e lo hispano están de moda. Las cifras expuestas anteriormente lo demuestran.

Actualmente hay cuatro sedes del Instituto Cervantes en Italia: Roma, Milán, Nápoles y Palermo. Los Centros de Examen DELE, que suelen ser centros escolares públicos, pueden variar mucho de una convocatoria a otra, dependiendo del número de candidatos. De todas formas, estamos hablando de más de 50 sedes repartidas por toda Italia cada año.

Apulia: la provincia de lecce y casarano

Demos un paso más, para concentrarnos en Apulia, dando algunas informaciones sobre esta región italiana:

Datos generales¹²:

- Situación geográfica: Apulia o Pulla (en italiano *Puglia*) es una región del sur de Italia, situada entre los Apeninos y el mar Adriático. Es la región más oriental de Italia: la Punta Palascìa, cerca de Otranto, queda a alrededor de 80 km de la costa de Albania y constituye el punto más al Este de Italia.
- Extensión: 19.540,9 km².
- Capital de la región: la ciudad de Bari, de 326.344 habitantes.
- División administrativa: comprende, además de la Ciudad metropolitana de Bari, cinco provincias: BAT (Barletta-Andria-Trani), Brindisi, Foggia, Lecce y Tarento.
- Población: 4.077.166 habitantes pulleses.

12 La mayor parte de los datos estadísticos de este apartados son datos oficiales del *Istituto Nazionale di Statistica* referidos en su mayoría al año 2015.

Datos sobre el sistema educativo en Apulia: la enseñanza del español

Esta es la situación de la enseñanza de idiomas extranjeros en Apulia en cifras:

En cuanto a la presencia del español en esta región respecto al resto de Italia, ocupa una posición media-baja, situándose en 15ª posición de un total de veinte regiones, contando con 95 institutos donde el español es asignatura curricular, un 26,4% de los 359 institutos de toda la Apulia, muy lejos de los datos del Véneto, con un 48,50%, y de otras cinco regiones que superan el 40%: Lombardía, Toscana, Marcas, Abruzos y Lacio. Cotejando los datos de las siete regiones meridionales de Italia, Abruzos, Molise, Campania, Apulia, Basilicata, Calabria y Sicilia, esta región se coloca en segundo lugar, después de Sicilia (33,2%), superando incluso Campania, cuya capital, Nápoles, es la tercera ciudad más poblada de todo el país y sede de un Consulado General de España y del Instituto Cervantes.

Alumnos y lenguas estudiadas en la Escuela Secundaria de Apulia (curso 2012-2013)					
	Español	Inglés	Francés	Alemán	Otras lenguas
I Grado	15.305	129.983	112.163	2.404	801
II Grado	12.144	209.302	64.045	10.327	17
Total	27.449	339.285	176.208	12.731	818

La provincia de Lecce

Lecce (en italiano *Provincia di Lecce*) es la más meridional de las cinco provincias pulleses, ubicada totalmente en la pequeña península de Salento, que corresponde al «tacón» de la forma de «bota» que tiene la Italia continental. Es, por tanto, el punto más oriental de todo el país. Sus costas están bañadas por el mar Adriático al este y por el Jónico al sur.

Tiene un área de 2.759 km², y una población total de 804.239 hab. (2016),1 siendo la segunda provincia de la región por número de habitantes. Hay 97 municipios en la provincia.

Su capital, la ciudad de Lecce, tiene 94.773 habitantes.

Como dato curioso, Lecce hereda su escudo oficial de la antigua provincia Tierra de Otranto (*Terra d'Otranto*), que tiene mucho de español, al provenir del cuarto cuartel del Escudo de Aragón, que recoge las barras aragonesas. En efecto, durante los siglos XIV y XV estas tierras pertenecían a esa Corona ibérica.

Escuelas secundarias de II grado donde la lengua española es asignatura curricular:

De los 106 centros de secundaria de II grado de toda la provincia, solo el 15% de ellos, 18, ofertan el español como idioma extranjero curricular:

- Lecce capital: Liceo Statale «VIRGILIO», Liceo Magistrale «PIETRO SICILIANI», Istituto Tecnico Commerciale «COSTA», Istituto Tecnico Commerciale «OLIVETTI», Istituto Tecnico Commerciale «CALASSO» e Istituto Tecnico «DELEDDA».
- Casarano: Istituto Tecnico Economico «A. DE VITI DE MARCO», Liceo Scientifico VANINI e Istituto Istruzione Superiore di Casarano.
- Nardò: Istituto Tecnico Commerciale VANONI y Liceo GALILEI.
- Galatina: Liceo Scientifico e Linguistico VALLONE e Istituto Tecnico Commerciale LAPORTA.
- Maglie: Istituto Tecnico Commerciale CEZZI, Liceo Classico Scientifico Linguistico Capece.
- Tricase: Liceo COMI.
- Gallipoli: Liceo QUINTO ENNIO.
- 1. Copertino: Istituto Tecnico Commerciale BACHELET.

Casarano y su comarca

Casarano es un municipio de 20.285 habitantes (2016) al sur de la provincia de Lecce, en el llamado *Salento* meridionale. Dista 46 km de la capital de provincia y está a 10 km de la costa jónica. Con todas las poblaciones cercanas, más de diez, forma una comarca que supera los 100.000 habitantes, de la que es capital.

Centro escolares presentes en Casarano

Existen en esta localidad siete escuelas maternas, cuatro de primaria, otras cuatro del primer ciclo de la ESO y cinco institutos superiores de II grado: Istituto Tecnico Industriale e per Geometri «Antonio Meucci», Istituto Professionale Industria e Artigianato «F. Bottazzi», Istituto Tecnico Commerciale «Antonio De Viti De Marco», Liceo Scientifico «Giulio Cesare Vanini», Liceo Classico-Istituto Magistrale.

De todos estos centros escolares y de todos los de la comarca, solo en los últimos tres, el I.T.E., el Liceo Científico y el Liceo Clásico, ofertan la enseñanza del español. Es decir, estamos hablando de aproximadamente 800 estudiantes de español.

De todas formas, hay que considerar que en todo este territorio hay alrededor de 15.000 alumnos de la escuela elemental y media, así como 10.000 estudiantes de la superior de segundo grado, por lo que potencialmente nuestra lengua tiene muchas posibilidades de seguir creciendo, como ha ido haciendo en las últimas décadas. Además, no hay que descuidar a los cientos de licenciados y estudiantes universitarios originarios de la comarca, que cursan estudios, sobre todo en la *Università degli Studi del Salento*, al tener su sede en la capital de provincia, pero muchos también ha elegido otras universidades italianas. De todos ellos, no son pocos los estudian o estudiarán español.

I.T.E. «Antonio DE VITI DE MARCO»¹³

El actual Istituto Tecnico Economico «A. De Viti De Marco» de Casarano, nace en 1959 como pequeña sucursal provincial del ITCG «G. Costa» de la ciudad de Lecce. En ella estaba presente solo la sección de Aparejadores, con cuatro clases, dos primeros cursos, un segundo y un tercero, que comprendían un total de poco más de cien estudiantes. Poco después, en el curso 1961-1962, deja por fin su condición de sucursal, para adquirir su propia autonomía como centro escolar jurídicamente independiente.

En esta tabla vemos la evolución que ha tenido en este centro la enseñanza de idiomas en los últimos diez años:

¹³ Los datos de este apartado han sido facilitados por la Secretaría del I.T.E. «A. De Viti De Marco» de Casarano (Lecce, Italia)

Es decir, que en este período de tiempo, el español pasa de ser una lengua extranjera poco estudiada (en el curso 2006/2007 la estudiaban apenas el 10% de los alumnos), a colocarse como segundo idioma extranjero más demandado. De hecho, más del 60% de los estudiantes lo ha elegido en el actual curso como segunda o tercera lengua extranjera -es decir, una cifra superior a la suma de los estudiantes que prefieren el francés y el alemán-, posicionándose como segunda lengua extranjera por número de estudiantes, desde hace ya cinco años (en el curso 2010/2011 superó al francés, y desde entonces la diferencia entre ambas lenguas no ha dejado de aumentar).

Alumnos y lenguas estudiadas en I.T.E. «Antonio DE VITI DE MARCO»				
	Español	Inglés	Francés	Alemán
Curso 2006/2007	114	870	171	14
Curso 2007/2008	123	799	111	10
Curso 2008/2009	134	819	122	34
Curso 2009/2010	124	695	242	36
Curso 2010/2011	176	699	297	38
Curso 2011/2012	266	738	238	0
Curso 2012/2013	339	738	280	33
Curso 2013/2014	359	726	281	35
Curso 2014/2015	428	793	357	48
Curso 2015/2016	452	752	370	66

Sugerencias

Todos los datos apuntados hasta ahora dejan bien claro que Italia es un buen ejemplo del rápido incremento del número de estudiantes de español a nivel internacional. No cabe la menor duda de que en todo esto ayuda mucho el contexto internacional, en concreto el de nuestro continente, a raíz del proceso de integración europea que, a pesar de no estar pasando por uno de sus mejores momentos, sigue adelante.

Sin embargo, no es conveniente dejarlo todo en manos de esta tendencia internacional, por lo que es fundamental detenerse en algunos de los aspectos que nos pueden dar la posibilidad de estabilizar o, in-

cluso, reforzar esta situación actuando adecuadamente desde diferentes perspectivas, como señalamos en los siguientes puntos:

A nivel didáctico y metodológico:

- Ya hemos indicado anteriormente la buena preparación lingüística con que cuenta en líneas generales el profesorado de español. Sin embargo, se echa en falta la presencia de asociaciones que sirvan de base para homologar y mejorar la formación del profesorado, así como el intercambio de información y experiencias profesionales. Es algo que se nota sobre todo a la hora de presentar proyectos que incentiven los cursos para la preparación a los DELE o los viajes de los estudiantes a España. En muchas ocasiones, el aspecto burocrático o la sensación de aislamiento desanima a muchos profesores a sacar adelante iniciativas de este tipo. La colaboración con otros profesores sería fundamental en este caso.
- Aumentar la presencia de entes y organismos españoles. Es una de las carencias endémicas con la que se enfrenta aún la enseñanza del español en Italia, sobre todo en zonas periféricas como ocurre con Lecce, la provincia más meridional de Apulia, una región meridional. Es encomiable la labor que está llevando a cabo el Instituto Cervantes y, en menor medida, la Consejería de Educación en Roma. Sin embargo, estamos convencidos de que con una mayor sinergia entre estos organismos y el profesorado podrían dar resultados aún mejores.

A nivel económico y turístico:

- Dar a conocer en esta zona de Italia todo lo que ofrece Andalucía en general y Granada en particular, para que se vaya produciendo un intercambio comercial hasta ahora residual, que beneficiaría a ambas partes. Sorprendentemente, son dos regiones mediterráneas con muchos aspectos en común, ambas de enorme interés cultural y turístico, pero que hasta ahora parecen desconocerse casi del todo.
- Reforzar la presencia de entes y organismos españoles en el territorio para proponer y sacar adelante iniciativas relacionadas, directa e indirectamente, con la enseñanza del español. Las posibilidades podrían ser muchas, con costes limitados y grandes beneficios. Pongamos el caso de los proyectos financiados con fondos europeos: si se crease una buena sinergia entre las instituciones educativas locales y entes

españoles, públicos y privados, con el profesorado con la importante función de intermediario entre ambas partes, se podría contar con una financiación de millones de euros, baste nombrar PON, POR, ERASMUS PLUS, E-TWIMMING y un largo etcétera. Sin embargo, tales ayudas en muchos no se usan, y por lo tanto se pierden, por ignorancia, o bien por falta de iniciativa u organización

Según nuestro parecer, este es el mejor camino para tener éxito en nuestro desafío.

Referencias bibliográficas

- ATZORI, Chiara (2007): «La enseñanza del español en Italia», *Actas XLII Congreso del AEPE*, págs 15-25.
- CALVI, Maria Vittoria (2004) [12/10/2014], «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», *redELE*, 1 [en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285>].
- COMISIÓN EUROPEA (2012): Eurobarómetro [en línea 12/03/2016 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_es.htm]
- FARNESINA (Ministero degli Affari Esteri): *INFOMERCATIES-TERI. Spagna* [en línea http://www.infomercatiesteri.it/public/schedesintesi/s_92_spagna.pdf]
- INSTITUTO CERVANTES: *Anuario El español en el mundo 2015* [en línea 19/01/2016 http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm]
- INSTITUTO CERVANTES: *El español: una lengua viva. Informe 2015* [23/03/2016 en línea <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>]
- ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (2014): *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri* [en línea <http://www.istat.it/it/files/2014/07/diversit%C3%A0-linguistiche-imp.pdf?title=Diversit%C3%A0+linguistiche+tra+i+cittadini+stranieri++25%2Fflug%2F2014+-+Testo+integrale.pdf>]

- ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (2015): *Italia in cifre 2015* [en línea <http://www.istat.it/it/files/2015/08/ItaliaInCifre2015It.pdf>]
- MATTE BON, Francisco (2004) [19/10/2015], «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia», *redELE*, [en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2004_00/2004_redeLE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-CONSEJO DE EUROPA: *Día Europeo de las Lenguas 2015. Jornada de difusión nacional – Programa Pestalozzi. Madrid, 25 de septiembgre* [20/03/2016 en línea <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *El mundo estudia español 2014* [12/03/2016 en línea <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>]
- OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN: *Italia. República Italiana* [19/03/2016 en línea http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/italia_ficha%20pais.pdf]
- TOMASELLI, Daniela (2008), «Italiano y español: dos lenguas diferentes», *Actas del VIII Congreso de lingüística general*, págs. 1913-1929.

SIGNIFICADOS NO LITERALES DEL LÉXICO RELIGIOSO EN ESPAÑOL ¿SOMOS CONSCIENTES DE LO QUE DECIMOS?

Alberto Quevedo Ortiz

Universidad de Granada

RESUMEN

En esta comunicación se pretende reflexionar sobre las unidades fraseológicas (UFS) religiosas y la conciencia del hablante nativo (N) y no nativo (NN) de su significado literal. Presentamos los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer la opinión de N y NN sobre la *idiomaticidad* de estas UFS. Los resultados indican que la mayoría (60%) de los participantes no es consciente del sentido literal cuando las utiliza, de hecho, el 80% no relaciona su uso con la religión. Partiendo de esto y de acuerdo con las propuestas que defienden la introducción de la Fraseología en ELE desde los niveles iniciales, proponemos la inclusión de ciertos elementos religiosos y sus manifestaciones, para facilitar la adquisición de la competencia intercultural.

Palabras clave: Religión; Cultura; ELE; Unidad Fraseológica; Fraseología; Idiomaticidad.

SUMMARY

This study analyses the consciousness of Spanish native (N) and non-native (NN) speakers about non-literal meaning of Spanish religious lexis. A research has been performed in order to get to know the opinion of N and NN about the *idiomaticity* of this lexis. The findings show that the majority of N and NN speakers (60%) is not aware of the literal meaning when religious lexis is used, in fact, 80% of the participants doesn't relate its use with religion. Taking this into account and in accordance with the proposals for the introduction of Phraseology in SFL from the elementary level, we propose the inclusion of some religious elements and cultural evidences, contributing to the acquisition of the intercultural competence.

Key words: Religion; Culture; Spanish as a Foreign Language; Idiom; Phraseology; *Idiomaticity*.

Introducción

El objetivo de nuestra investigación es averiguar si las unidades fraseológicas (en adelante, UFS) de origen o contenido religioso tienen para los hablantes nativos y no nativos de español una connotación religiosa, es decir, si los hablantes son conscientes de su significado literal cuando las insertan en el discurso. Esto se relaciona estrechamente tanto con el componente cultural y la idiomática de las UFS, como con el idiolecto y el sistema conceptual individual del hablante. Para ello, partimos de dos hipótesis principales: la primera, defiende que los hablantes nativos no siempre son conscientes de dicho significado literal, es decir, su uso está más vinculado al sentido pragmático. Esta puede ser la razón por la que se dice «Jesús», independientemente del grado de religiosidad o la religión del hablante. Sin embargo, nos gustaría saber si todas estas UFS se encuentran desprovistas de contenido religioso, o si existen algunas que puedan ser ofensivas para hablantes de otra fe, lo que puede restringir su uso en contextos no familiares.

Nuestra segunda hipótesis, más relacionada con el componente cultural, afirma que tanto nativos como no nativos creen que la cultura española es bastante religiosa, algo que puede tener cierta relación con la presencia constante de las UFS de contenido religioso en el lenguaje coloquial («ser un santo», «no estar muy católico», o «que Dios nos pille confesados») y la importancia de los ritos de contenido u origen religioso en nuestra cultura (la celebración de la Semana Santa, las festividades y romerías en honor a un patrón, la importancia de los sacramentos en la vida social, entre otros).

Metodología

En cuanto a la metodología, se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de datos, lo que permitió conocer la opinión de los informantes con respecto a las cuestiones que planteamos. Para elaborar el cuestionario de valoración fue necesaria la elaboración previa de un cuestionario de selección para elegir las unidades léxicas de contenido religioso que incluiríamos de acuerdo con un criterio de frecuencia de uso.

Una vez obtenidos los resultados, elaboramos el cuestionario de valoración (véase Anexo 1), compuesto por secciones que aglutinan todos los ámbitos que pretendemos conocer. En primer lugar, nos encontramos con la sección correspondiente al perfil del participante, la sección sociológica. A continuación, la sección cultural, destinada a la segunda hipótesis. Tras esta, la sección filológica, en la que se reflexiona sobre el uso de estas unidades y se clasifican de acuerdo con el criterio de uso, conciencia de sentido literal o de posible ofensa, conciencia religiosa etc. Y en último lugar, la sección específica para ELE, en la que los participantes no nativos reflexionan sobre la utilidad del aprendizaje de estas unidades.

El público al que se dirige el cuestionario está compuesto por un total de 100 informantes (60 hablantes nativos y 40 no nativos). La superioridad numérica del colectivo nativo se debe a que lo que se pretende comprobar con la investigación es el sentido real que tienen estas unidades para los nativos, y en segundo lugar para los no nativos. Así, podremos triangular los resultados y contar con una visión más completa. Para el análisis de los cuestionarios utilizamos el programa informático estadístico SPSS que nos permitió cruzar las diferentes variables, obtener tablas de frecuencia y contingencia así como crear gráficos.

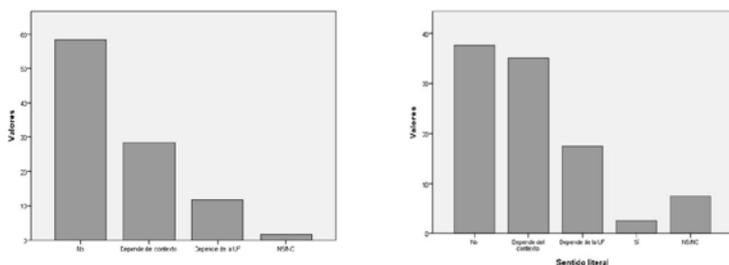
Resultados

Para responder a nuestras hipótesis investigadoras, decidimos establecer seis preguntas a las que respondemos individualmente a lo largo del trabajo. Las tres primeras están enfocadas en la primera hipótesis y tratan diferentes aspectos sobre la conciencia del hablante. La cuarta está enfocada en la presencia de estas UFS en el vocabulario receptivo y productivo de los participantes. La quinta pregunta se centra en la situación del componente fraseológico de contenido religioso en el aula de ELE, e indaga sobre la utilidad del aprendizaje de estas unidades. En último lugar, la sexta pregunta, que se corresponde con la segunda hipótesis, inquiriere sobre la opinión de nativos y no nativos acerca de la cultura española, en concreto, sobre la importancia que tiene la religión en la cultura española.

1. ¿Son los participantes conscientes del sentido literal de las UFS de contenido religioso que utilizan?

Los dos mayores porcentajes obtenidos en cada colectivo (58,3% en los participantes nativos y 37,5% en los no nativos, ver figura 1) se corresponden con la opción de que ellos mismos «no» son conscientes del significado literal de las UFS religiosas cuando las utilizan. Los nativos ofrecen porcentajes más dispares, que muestran una opinión claramente diferenciada (58,3% para el «no», 28,3% «depende del contexto», 11,7% «depende de la UF», 1,7% «NS/NC»), mientras que no nativos cuentan con una presencia más uniforme.

Figura 1. Consciencia del sentido literal de las UFS de contenido religioso. Participantes nativos (izquierda), no nativos (derecha).



Además, en este último grupo sí contamos con un porcentaje de informantes (2,5%) que creen que el hablante «sí» es consciente. Por otro lado, el porcentaje de participantes para «NS/NC» y «depende de la UF» es mayor en el colectivo no nativo. Pensamos que puede deberse a que estos participantes, al no tener el español como L1, no están tan familiarizados con todos los fraseologismos y, por lo tanto, son más precavidos a la hora de opinar. Asimismo, creemos que el hecho de no ser 100% competente en una lengua puede condicionar el uso de estas UFS y hacer que el hablante no nativo sea más consciente de lo que dice.

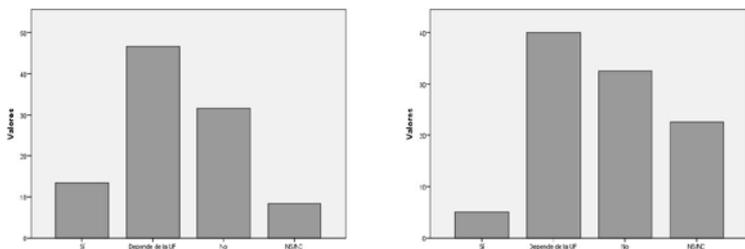
De acuerdo con todos los datos obtenidos para esta pregunta, podemos decir que los resultados parecen concordar con nuestra primera hipótesis investigadora y constatamos que la mayor parte de los hablantes nativos y, en menor medida, no nativos no son conscientes del sentido literal de las UFS de contenido religioso que utilizan. Sin

embargo, continuaremos indagando en esta cuestión en las siguientes preguntas de nuestro análisis.

2. ¿Consideran los participantes que las UFS de contenido religioso pueden molestar a hablantes de otras religiones?

Los resultados del análisis de esta pregunta presentan ciertas similitudes al comparar los porcentajes de ambos colectivos (véase figura 2). Si bien el número de participantes es diferente (60 nativos y 40 no nativos), las proporciones se mantienen en la mayoría de las respuestas. El mayor porcentaje lo reúne la opción «depende de la UF», situándose en un 46,7% en los nativos y en el 40% en los no nativos. Tras este, se encuentra la opción del «no», que cuenta de nuevo con un porcentaje muy parecido en ambos grupos (31,7% en los nativos y 32,5% en los no nativos). El «sí» presenta una diferencia significativa, reúne un porcentaje del 13,3% en el colectivo nativo, más del doble que en los no nativos (5%). A la hora de formular esta pregunta partíamos de la idea de que estas expresiones podrían herir a hablantes de otras religiones y no esperábamos que un importante número de participantes católicos señalara estas UFS como ofensivas no solo para hablantes de otra fe, sino para los propios católicos.

Figura 2. ¿Pueden las UFS herir la sensibilidad de los hablantes pertenecientes a otra fe? Participantes nativos (izquierda), no nativos (derecha).



La UF concebida como más ofensiva por ambos colectivos es la paremia «o todos moros, o todos cristianos», sobre todo por cuestiones racistas. A esta le siguen las que contienen explícitamente el nombre de La Virgen o Jesús/Cristo, ya que, de acuerdo con los participantes, pueden ofender a hablantes que sí tienen una fuerte conciencia religiosa. Parece ser que los participantes no nativos que han pasado entre 6 y

18 años en España o han estudiado español más de 11 años mantienen una opinión que se asemeja a la de los nativos, por lo que podemos decir que a mayor tiempo residiendo en España y estudiando español, más consciente es el hablante no nativo de la situación real de las UFS de contenido religioso.

A pesar de que en la primera pregunta del análisis, la mayoría de los encuestados indicó que no es consciente del sentido literal, ahora vemos que, por otro lado, confiesa ser consciente de la posible ofensa y que tiene que ser cauteloso a la hora de utilizar determinadas UFS. El hablante nativo, y en menor medida el no nativo, parece conocer inconscientemente esta dualidad, que va a afectar al uso de este tipo de unidades léxicas.

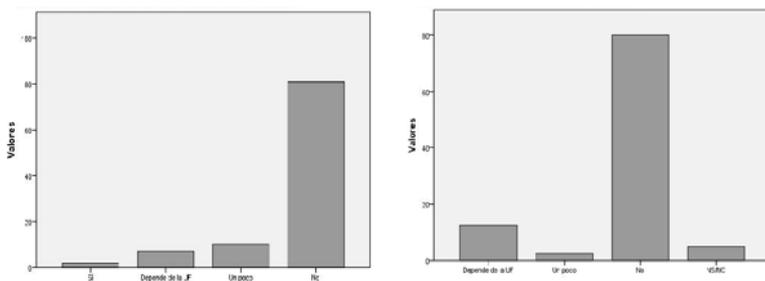
3. ¿Consideran los participantes que el uso de estas UFS requiere que el hablante sea religioso?

Los resultados obtenidos en los dos grupos presentan ciertas diferencias, salvo en el mayor porcentaje (80% para los nativos y 80,1% para los no nativos), que se corresponde con los participantes que creen que no existe relación entre el grado de religiosidad y las UFS que utilizan. No obstante, para la opción «depende de la UF» el porcentaje de los no nativos es el doble (12,5%) que entre los nativos (6,7). De nuevo, el número de participantes que considera que para usar estas UFS es necesario ser «un poco» religioso difiere. Asimismo, nos ha resultado extraño que la opción del «sí» no haya sido elegida por ningún participante no nativo y sin embargo sí aparece en los nativos con un porcentaje reducido (3,3%). Recordemos que en la pregunta 2 descubrimos que hay cierto número de participantes (13,3%) que opinan que todas estas UFS pueden ser hirientes, no solo para hablantes de otras religiones, sino para otros católicos. Esta puede ser la razón que quizás explique que en esta pregunta contemos con un pequeño porcentaje de nativos que «sí» sea consciente en todo momento del sentido literal de este tipo de UFS.

Es necesario mencionar que ningún participante no nativo ha escogido la opción de que todas requieren que el hablante sea religioso. Quizás se deba a que los estudiantes aprenden algunas unidades de origen religioso inconscientemente y las utilizan de forma automática, y por tanto, no conciben todas las UFS como religiosas. Asimismo, es

posible que los participantes no nativos hayan escuchado estas UFS en boca de personas que ellos saben que no son muy religiosas.

Figura 3. Relación entre el grado de religiosidad del hablante y las UFS de contenido religioso que utiliza. Participantes nativos (izquierda), no nativos (derecha).



Finalizamos el análisis, comparando los resultados con nuestra primera hipótesis. Hemos podido comprobar que un porcentaje bastante elevado de los participantes (alrededor de un 80% en cada colectivo) confiesa que las UFS de contenido religioso no están relacionadas con la religiosidad del hablante, un dato que reafirma nuestra hipótesis. Sin embargo, de acuerdo con el 20% restante el uso de determinadas UFS que contienen explícitamente términos como «Dios», «la Virgen» o «Jesús/Cristo» sí está relacionado con el grado de religiosidad personal.

4. ¿Conocen los participantes todas las UFS del cuestionario de valoración?

Esta cuestión nos ha permitido acercarnos a la realidad del componente fraseológico, pues hemos podido saber cuáles son las UFS más y menos utilizadas por los participantes y conocer qué UFS plantean mayor dificultad a los no nativos y cuáles están más presentes en el vocabulario productivo de estos.

Las UFS menos conocidas por los hablantes nativos (véase tabla 2) coinciden, a excepción de una, con las de los no nativos. Esto demuestra que las UFS que pueden plantear una mayor dificultad para los hablantes no nativos también la plantean para los propios nativos. La mayoría de estas UFS menos conocidas implican un conocimiento medio o profundo de una serie de acontecimientos, elementos y personajes claves de la cultura católica. Por otro lado, también se requiere cierto

conocimiento acerca de la historia de España. Su desconocimiento por parte de los no nativos puede deberse a diversas razones, tales como no haberlas aprendido en clase, no conocer el significado de algún elemento o el contexto situacional en el que insertarlas. No obstante, suponemos que el origen del problema puede ser que el hablante intenta entender la unidad léxica compleja (UF) como la suma de diferentes unidades léxicas simples, un hecho que constituye el primer error a la hora de tratar la Fraseología.

Tabla 2. UFS desconocidas. Participantes nativos (arriba), no nativos (debajo).

Posición	UF
1	O todos moros, o todos cristianos
2	Llegar y besar el santo
3	Aparecerse la Virgen
4	Divinamente
5	Ser un milagro
6	Ser un santo

Posición	UF
1	Llegar y besar el santo
2	Hechon un Crsito
3	Aparecerse la Virgen
4	O todos moros o todos cristianos
5	Llorar como una magdalena
6	Divinamente
7	Soñar con los angelitos
8	Ser un milagro
9	Hostia
10	Como dios manda

A continuación, incluimos la tabla 3, que incluye las UFS más utilizadas por ambos grupos. Los resultados son bastante similares, si bien presentan pequeñas diferencias en la frecuencia, lo que supone algunas variaciones en la posición. Esto demuestra que las UFS presentes en el vocabulario productivo de los no nativos son UFS que gozan de una frecuencia elevada en el discurso de los nativos.

Tabla 3. Clasificación por frecuencia de uso de las UFS de contenido religioso. Participantes nativos (arriba), no nativos (debajo).

Posición	UF
1	Ojalá
2	Gracias a Dios
3	Vaya por Dios
4	Jesús
5	Como Dios manda
6	Hostia
7	Divinamente
8	Soñar con los angelitos
9	Llegar y besar el santo
10	La Virgen

Posición	UF
1	Ojalá
2	Gracias a Dios
3	Jesús
4	Hostia
5	Vaya por Dios
6	Como Dios manda
7	Ser un santo
8	Soñar con los angelitos
9	Ser un milagro
10	La Virgen

5. ¿Cuál es la situación de las UFS de contenido religioso en la enseñanza de ELE?

En este apartado queremos destacar la predominante actitud positiva en torno al aprendizaje de este tipo de unidades léxicas. La mayor parte del alumnado declara haberse beneficiado de estas UFS y haber mejorado su conocimiento de la cultura española gracias a ellas (figura 4). De hecho, entre los participantes que no han tenido la oportunidad de aprenderlas en el aula, un 62,9% admite que les gustaría haberlas estudiado (figura 5).

Figura 4. Utilidad de las UFS aprendidas.

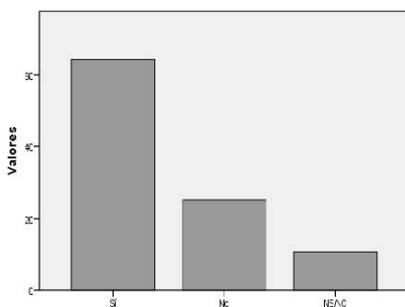
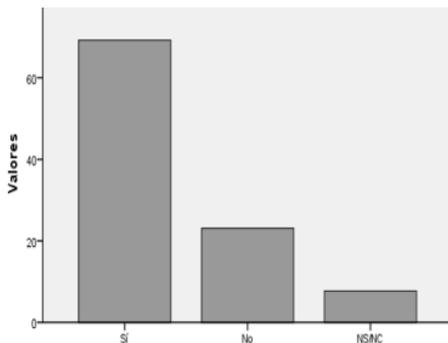


Figura 5. ¿Le hubiera gustado estudiar estas UFS en los cursos de ELE?



Sin embargo, parece ser que la mayor parte de las UFS aprendidas permanecen en el vocabulario comprensivo, y tan solo un pequeño número de ellas forman parte del vocabulario productivo. Las razones que explican esto pueden ser diversas, y proponemos a continuación tres posibles causas: (1) La presentación de las UFS en el aula no cum-

ple con los requisitos específicos de la enseñanza de la Fraseología en lengua extranjera, por carecer de un tratamiento acorde con este tipo de unidades y no ofrecer información contextual o sociolingüística. Por otro lado, el volumen de práctica puede ser insuficiente y no responder a los criterios metodológicos específicos de la Fraseología. (2) El hablante no nativo no es consciente de la existencia de UFS u otras unidades léxicas de contenido religioso en la L1, por lo que no puede establecer semejanzas con los de la L2. Esto le lleva a no comprender bien las UFS y/o a no utilizarlas en sus interacciones. (3) La inmersión lingüística en la que se encuentra el alumno puede no ser una inmersión real en todos los sentidos. El alumno suele socializarse con otros alumnos de su misma nacionalidad o con otros extranjeros también en inmersión lingüística, por lo que el contacto con hablantes nativos es bastante limitado y en ocasiones se reduce a transacciones sencillas que no dan pie a la aparición de estas unidades en el discurso.

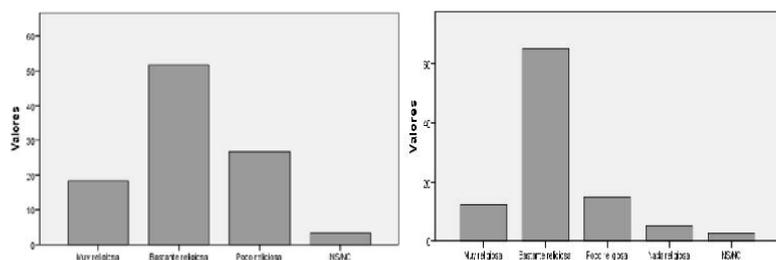
6. ¿Qué opinan los participantes sobre la religiosidad de la cultura española?

De acuerdo con los resultados, más de la mitad de los participantes nativos y no nativos opina que la cultura española es «bastante» religiosa, si bien el porcentaje en el colectivo no nativo es mayor. La principal diferencia se nos presenta en el segundo porcentaje más alto, que en el colectivo nativo (26,7%) es la opción de «poco» religiosa, mientras que en los no nativos (15%) se corresponde con «muy» religiosa. Esto demuestra que la tendencia en los nativos es a considerar la cultura española como «bastante-poco» religiosa, y los no nativos «bastante-muy» religiosa, quizás debido a que estos últimos analizan la cultura española comparándola con la religiosidad de su C1. Sin embargo, los no nativos que han realizado estancias de inmersión lingüísticas superiores a 6 años, comparten la opinión de los nativos y elige las opciones «bastante» y «poco» religiosa, una opinión que comparten también los que han estudiado español durante más de 11 años.

Como conclusión, podemos afirmar que la idea de que la cultura española es bastante religiosa es una idea generalizada entre la mayor parte de los participantes nativos y los no nativos que han estudiado español durante más de 11 años y/o realizado estancias de inmersión lingüística superiores a 6 años. Otra gran parte de los nativos consi-

dera que la cultura española es «poco» religiosa, un dato que nos demuestra que la tendencia entre los nativos a considerar España como un país religioso es cada vez menor, por lo que el estereotipo parece que no tiene un peso tan significativo en el colectivo nativo como en el no nativo. El segundo gran porcentaje de los participantes no nativos define la cultura española como «muy» religiosa, lo que coincide con nuestra hipótesis de partida; sin embargo, hemos podido constatar que las estancias de inmersión lingüística, así como el aprendizaje a largo plazo del español y de su cultura, hacen que el hablante no nativo modere progresivamente sus ideas y adquiera un punto de vista similar al de un hablante nativo.

Figura 6. Opinión sobre la religiosidad de la cultura española. Participantes nativos (izquierda), no nativos (derecha).



Conclusiones

La religión es un aspecto esencial de la cultura española y se manifiesta a través de festividades como la Semana Santa, las Cruces de Mayo o la Romería del Rocío, pero también se evidencia a través del lenguaje, algo no tan evidente para los hablantes. No nos sorprendemos cuando respondemos a un estornudo de forma automática con un «Jesús», cuando suspiramos con un «ay Dios» o cuando nos asombramos con un «Virgen santa». No obstante, para un extranjero, estas situaciones comunicativas pueden resultar extrañas si se comparan con los patrones de comportamiento de la C1, y pueden llegar a generar la idea de que la cultura española es muy religiosa. Sin embargo, hemos de reco-

nocer que esas unidades léxicas están tan enraizadas en la cultura, que la mayor parte de los participantes nativos no son conscientes de su significado literal cuando las utilizan. De hecho, por norma general, se trata de unidades «vacías» de contenido religioso, y suelen estar presentes en el discurso de un porcentaje muy elevado de los participantes, sin importar la edad, el sexo o el grado de religiosidad personal. De acuerdo con los datos obtenidos tras el análisis de los cuestionarios, no es hasta los 11 años de aprendizaje de la lengua o 6 años de estancia en España que el hablante no nativo adquiere un grado de conciencia similar al de los nativos con respecto a este tipo de unidades. Ante estos datos, nos cuestionamos ¿qué imagen de España y su cultura se llevan los estudiantes que realizan estancias de inmersión de menor duración en nuestro país?

Quizás si se insertara de forma progresiva el componente fraseológico de contenido religioso en el aula de ELE podríamos ayudar a los estudiantes extranjeros a entender el significado y uso de estas UFS. Con esto, no defendemos la enseñanza de todas y cada una de las UFS de contenido religioso en el aula de ELE, es más, reconocemos que estas forman parte de un ámbito reducido dentro de la Fraseología. Sin embargo, lo que se pretende con este trabajo es que sirva para tomar conciencia de la situación de la Fraseología en ELE y de la necesidad de promover su inclusión en los contenidos curriculares. Una vez entendida la importancia de la inserción del componente fraseológico de cualquier tipo en el aula de ELE, planteamos los beneficios que puede conllevar la presentación de fraseologismos de contenido u origen religioso en el aula, con el fin de acercar al alumno a la realidad de la cultura española.

Como apunta Leal Riol (2011), se trata de llevar al aula un tratamiento introductorio de este tipo de unidades que permita al estudiante ser consciente de la complejidad del aspecto confesional de la cultura española. Asimismo, promovemos una enseñanza bidireccional que haga énfasis en la comparación de elementos de la C1 y la C2 y que, así, fomente la interculturalidad. Pretendemos que, por ejemplo, un alumno de inglés L1 no piense que en español responder a un estornudo con un «Jesús» es algo restringido a hablantes religiosos, de la misma forma que no lo es en inglés utilizar un *Bless you*. A esto nos referimos

con «tratamiento introductorio», y es que previa a la presentación de unidades léxicas, queremos promover la reflexión en la L1 y hacer a nuestros estudiantes conscientes de las manifestaciones religiosas o culturales en la propia L1. De esta forma, podremos contar con estudiantes familiarizados con la existencia de este tipo de unidades, que sean conscientes de la impronta que tiene la cultura en el lenguaje y que no se dejen llevar por las apariencias.

Defendemos la inserción gradual de fraseologismos de contenido religioso en el aula a lo largo de todos los niveles; si bien consideramos que su presencia debe ser mayor en los cursos de preparación previos a las estancias de inmersión lingüística, así como durante la estancia, pues es en este periodo en el que el estudiante va a tener más probabilidad de enfrentarse a este tipo de unidades. La mayor parte de los participantes no nativos confiesa que el aprendizaje de estas UFS en clase ha sido de gran utilidad para entender situaciones comunicativas reales y poder comprender mejor la sociedad española, por eso consideramos que el profesor de ELE debe introducir a los estudiantes en este complejo mundo de la Fraseología. No obstante, reconocemos que para el estudiante de español que asiste a clase tres o cuatro horas a la semana en un contexto de no inmersión resulta un poco forzado aprender a utilizar este tipo de fraseologismos, ya que por las circunstancias de ese aprendizaje (como la escasa interacción con hablantes nativos) no siempre se le puede brindar un volumen de práctica suficiente que le permita interiorizar dicho componente. Por ello, comprendemos que en estos contextos se limite la enseñanza de este tipo de unidades, lo que no quiere decir que se omita.

La C1 de nuestros estudiantes va a ser primordial a la hora de planificar la inserción de las UFS de contenido religioso. Los estudiantes de contextos culturales próximos a España tienen menos dificultades para comprender el uso real de este tipo de unidades en español, así como para entender el papel que desempeña la religión en la cultura. Por este motivo, el profesor debe tener en cuenta las necesidades y perfil del grupo, y tratar con mayor profundidad ciertos aspectos culturales claves que sean desconocidos para los estudiantes. Sabemos que esto puede suponer una dificultad añadida a la tarea del docente, que deberá poseer conocimientos de la cultura y la lengua de origen de los

estudiantes. Los estudios de Fraseología comparada pueden aportar una información muy valiosa de la que el profesor de ELE puede valerse para insertar las UFS con mayor facilidad y eficacia.

Desde el punto de vista de la Fraseología en español, nuestra investigación ofrece resultados muy interesantes para la disciplina, pues se analiza la visión que tienen los propios hablantes sobre ciertos aspectos de algunas UFS como su inclusión (in)consciente en el discurso, la relación entre el uso de ciertas unidades léxicas y la religión del hablante, así como la posible ofensa que pueden causar estas UFS a otros hablantes. Según los resultados, ninguno de los 60 participantes considera ser totalmente consciente cuando utiliza este tipo de UF, y más de la mitad (60%) confiesa no ser consciente en absoluto cuando las utiliza. El grado de religiosidad personal parece ser uno de los condicionantes, pues son las personas muy o nada religiosas las que más conscientes son cuando insertan estas unidades en el discurso. No obstante, la mayor parte de los participantes (80%) considera que no existe una relación entre las UFS de carácter religioso y la religión del hablante, si bien señalan que el uso de ciertas UFS sí puede estar más ligado al grado de religiosidad. Por otro lado, los hablantes saben que algunas UFS pueden molestar a hablantes de otra fe, por lo que restringen su uso en contextos no familiares. Por lo tanto, podemos llegar a la conclusión de que existe una cierta dualidad en el uso de estas unidades, ya que por un lado los hablantes no son conscientes de cuando las usan, pero una reflexión sobre las UFS de contenido religioso les lleva a afirmar que sí saben que algunas pueden herir o molestar a otras personas. Además, hemos podido acercarnos a la realidad del componente fraseológico de carácter religioso fuera de España y conocer de primera mano la opinión de los participantes sobre la utilidad de su aprendizaje. Ahora sabemos que a la mayoría de los participantes no nativos les gusta y les motiva aprender este tipo de UFS, puesto que les facilita la comunicación y la integración en la C2. No obstante, solo 3 de las 16 UFS recogidas están presentes en el vocabulario productivo de estos participantes, lo que demuestra que quizás no se le preste la atención necesaria en el aula de ELE.

Nuestra segunda hipótesis defiende que tanto los participantes nativos como los no nativos creen que es cierto el estereotipo que afirma

que la cultura española es bastante religiosa. Gracias a los resultados, hemos podido corroborar la hipótesis; sin embargo, hemos percibido que existe una diferencia entre la opinión de nativos y no nativos. Si bien en ambos colectivos el mayor porcentaje lo reúnen los participantes que consideran que la cultura española es bastante religiosa, el segundo mayor porcentaje de los nativos cree que es poco religiosa. En cambio, entre los no nativos, la segunda respuesta se corresponde con los que piensan que la cultura es muy religiosa. Esto nos demuestra que fuera de nuestras fronteras está más extendida la imagen de la cultura española como una cultura fuertemente religiosa. Quizás si en lugar de omitir este aspecto tan importante de la cultura española en ELE se lo presentáramos a los alumnos mediante el aprendizaje de las UFS de contenido religioso desde los niveles iniciales, podríamos contribuir a desmitificar esta imagen estereotipada, a la vez que trabajaríamos la competencia intercultural en el aula.

Por último, se podría argüir que no es tan fácil llevar a la práctica todo lo que se dice en la teoría, y que enseñar este tipo de UFS en clase de ELE es una misión prácticamente imposible. Por eso, nos encantaría continuar con nuestra investigación y estudiar en profundidad las unidades léxicas, su origen, así como sus funciones y su uso, lo que nos permitiría obtener la información necesaria para elaborar una propuesta didáctica en la que se integre la enseñanza del componente fraseológico de contenido religioso; y de esta forma, aportar nuestro pequeño granito de arena a la gran montaña de la Fraseología.

Referencias bibliográficas

LEAL RIOL, María Jesús (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid, Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid.

ANEXO 1

1.10 ¿Parte o toda su educación tuvo lugar en un centro religioso?

- Sí
- No

En caso afirmativo, conteste también a las siguientes preguntas:

1.11 ¿De qué tipo de centro educativo se trataba? Marque todas las que correspondan.

- Educación infantil
- Educación primaria
- Educación secundaria
- Educación superior

1.12 ¿Durante cuánto tiempo estudió en ese/os centro/s religioso/s?

.....

.....

.....

1.13 ¿A qué religión/es pertenecía/n el/los centro/s?

.....

1.14 ¿Se considera una persona religiosa? Señale en una escala del 1 al 5 el lugar en el que usted se ubicaría, donde el 5 significa "Muy religioso" y 1 "no/nada religioso".

1 2 3 4 5

Lengua y religión

1. ¿Cree que la cultura de España es religiosa en general?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada
- No sabe/no contesta

2. ¿Le son familiares las siguientes expresiones? Marque con una cruz todas las expresiones que conozca.

- Conozco todas las expresiones de la lista
- Ojalá
- Jesús (cuando una persona estornuda)
- Vaya por Dios
- Gracias a Dios
- Soñar con los angelitos
- Como Dios manda
- (Ser) un milagro
- Llegar y besar el santo
- La Virgen/La Vin
- Hostia(s)

Encuesta de investigación: *La cultura en el lenguaje*

Estimado/a participante:

Estamos haciendo una investigación para la Universidad de Granada sobre la lengua y la cultura española. El objetivo de esta pequeña encuesta es conocer su opinión sobre algunas expresiones, con el fin de evaluar el peso que tiene la cultura en nuestra forma de hablar y de escribir.

El cuestionario que encontrará a continuación es totalmente anónimo y voluntario. La compleción total de la encuesta solo tomará unos tres minutos de su tiempo, aproximadamente.

Si quiere conocer más adelante los resultados de este estudio, escriba un correo electrónico a la siguiente dirección: amster@correo.ugr.es

Muchas gracias por su participación.

Perfil del encuestado

1. Marque la opción adecuada en cada caso.

1.1 Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Otro	1.2 Edad: <input type="checkbox"/> 18-25 años <input type="checkbox"/> 26-55 años <input type="checkbox"/> >55 años	1.3 Nivel de estudios: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Básicos <input type="checkbox"/> Secundarios <input type="checkbox"/> Superiores
1.4 Origen: <input type="checkbox"/> España. (Indique ciudad o población) <input type="checkbox"/> Latinoamérica. (Indique país y ciudad o población) <input type="checkbox"/> Otro (Indique país y ciudad o población)		1.5 Si usted no es español/a, ¿cuánto tiempo lleva en España? 1.6 Si usted no es nativo de español, ¿cuánto tiempo lleva estudiando español?
1.7 Creció en: <input type="checkbox"/> Área Rural (aldea, pueblo) <input type="checkbox"/> Área Urbana (ciudad)	1.8 Actualmente vive en: <input type="checkbox"/> Área Rural (aldea, pueblo) <input type="checkbox"/> Área Urbana (ciudad)	1.7.1 N° de años que vivió allí:
1.9 ¿En qué contexto religioso creció? <input type="checkbox"/> Agnóstico <input type="checkbox"/> Ateo <input type="checkbox"/> Budista <input type="checkbox"/> Cristiano <input type="checkbox"/> Católico <input type="checkbox"/> Protestante <input type="checkbox"/> Otro		<input type="checkbox"/> Hinduista <input type="checkbox"/> Judío <input type="checkbox"/> Musulmán <input type="checkbox"/> Otro

4. Ahora, piense si usted utiliza alguna/s de las expresiones anteriores y, en caso afirmativo, marque con una cruz las cinco expresiones que usted utilice con más frecuencia:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Todas las expresiones de la lista | |
| <input type="checkbox"/> Ojalá | <input type="checkbox"/> La Virgen/La <i>Vin</i> |
| <input type="checkbox"/> Jesús (cuando una persona estomuda) | <input type="checkbox"/> Hostia(s) |
| <input type="checkbox"/> Vaya por Dios | <input type="checkbox"/> Llorar como una Magdalena |
| <input type="checkbox"/> Gracias a Dios | <input type="checkbox"/> Divinamente |
| <input type="checkbox"/> Soñar con los angelitos | <input type="checkbox"/> Hecho un Cristo |
| <input type="checkbox"/> Como Dios manda | <input type="checkbox"/> Aparecerse la Virgen |
| <input type="checkbox"/> (Ser) un milagro | <input type="checkbox"/> Ser un santo |
| <input type="checkbox"/> Llegar y besar el santo | <input type="checkbox"/> O todos moros, o todos cristianos |

4.1 ¿Considera que para decir estas expresiones una persona tiene que ser religiosa?

- Sí
- Depende de la expresión
- Un poco
- No
- No sabe/no contesta

4.2 En caso afirmativo, ¿cuál(es) son las expresiones que requieren que la persona sea religiosa? Justifique su respuesta:

.....

.....

.....

.....

4.3 ¿Piensa que estas expresiones las usamos sin darnos cuenta de su significado literal?

Marque todas las casillas que considere oportunas.

- Sí
- A veces sí y a veces no
- Algunas sí y algunas no
- No
- No sabe/no contesta

5 ¿Cree que estas expresiones pueden herir/molestar a personas de otras religiones?

- Sí
- Depende de las expresiones
- No
- No sabe/no contesta

5.1 En caso afirmativo, ¿cuál(es)? Justifique su respuesta:

.....

.....

4. Ahora, piense si usted utiliza alguna/s de las expresiones anteriores y, en caso afirmativo, marque con una cruz las cinco expresiones que usted utilice con más frecuencia:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Todas las expresiones de la lista | |
| <input type="checkbox"/> Ojalá | <input type="checkbox"/> La Virgen/La <i>Vin</i> |
| <input type="checkbox"/> Jesús (cuando una persona estomuda) | <input type="checkbox"/> Hostia(s) |
| <input type="checkbox"/> Vaya por Dios | <input type="checkbox"/> Llorar como una Magdalena |
| <input type="checkbox"/> Gracias a Dios | <input type="checkbox"/> Divinamente |
| <input type="checkbox"/> Soñar con los angelitos | <input type="checkbox"/> Hecho un Cristo |
| <input type="checkbox"/> Como Dios manda | <input type="checkbox"/> Aparecerse la Virgen |
| <input type="checkbox"/> (Ser) un milagro | <input type="checkbox"/> Ser un santo |
| <input type="checkbox"/> Llegar y besar el santo | <input type="checkbox"/> O todos moros, o todos cristianos |

4.1 ¿Considera que para decir estas expresiones una persona tiene que ser religiosa?

- Sí
- Depende de la expresión
- Un poco
- No
- No sabe/no contesta

4.2 En caso afirmativo, ¿cuál(es) son las expresiones que requieren que la persona sea religiosa? Justifique su respuesta:

.....

.....

.....

.....

4.3 ¿Piensa que estas expresiones las usamos sin darnos cuenta de su significado literal?

Marque todas las casillas que considere oportunas.

- Sí
- A veces sí y a veces no
- Algunas sí y algunas no
- No
- No sabe/no contesta

5 ¿Cree que estas expresiones pueden herir/molestar a personas de otras religiones?

- Sí
- Depende de las expresiones
- No
- No sabe/no contesta

5.1 En caso afirmativo, ¿cuál(es)? Justifique su respuesta:

.....

.....

Hablantes no nativos de español

4 En los cursos de español que usted ha hecho, ¿le han enseñado o hablado alguna vez sobre este tipo de expresiones?

- Sí
- No

10.1 En caso afirmativo, ¿piensa que tratar estas expresiones en clase le ayudó a comprender mejor la cultura de España? Justifique su respuesta:

- Sí
- No
- No sabe/no contesta

.....

.....

.....

.....

10.2 En caso negativo, ¿le gustaría haberlas estudiado? Justifique su respuesta:

- Sí
- No
- No sabe/no contesta

.....

.....

.....

.....

