



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

Granada, Palacio de Congresos
Del 3 al 5 de octubre de 2014

eug



© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

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

ISBN: 978-84-338-5898-6

Edita: Editorial Universidad de Granada

Diseño: Francisco Vega Álvarez

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

Aurora Biedma Torrecillas

Eva Fernández Romero

Javier Hernández Andrés

Raúl Lozano Ruiz

Juan Ignacio Martín García

Antonio Perales Castro

Comité científico

Juan Antonio Moya Corral

Antonio Perales Castro

Antonio Briz Gómez

Aurora Biedma Torrecillas

Pedro Barros García

María Rodríguez Martínez

Jesús Fernández Conde

Javier Torres Gámez

Rosario Alonso Raya

Antonio Illescas García

ÍNDICE DE LAS ACTAS

| | |
|-------------------------|---|
| Introducción | 7 |
| Antonio Illescas García | |

COMUNICACIONES

| | |
|--|----|
| Enseñanza/aprendizaje de ELE a través de la metodología de la interpretación | 11 |
| M ^a de los Ángeles Domínguez Fraile y Adrián Rincón Hurtado | |

| | |
|---|----|
| eLADE: Examen para La Acreditación de Dominio del Español de niveles B1 o B2 de la Universidad de Granada | 21 |
| Aurora Biedma Torrecillas, Lola Chamorro Guerrero, Alfonso Martínez Baztán, Adolfo Sánchez Cuadrado, Sonia Sánchez Molero, César Amador Castellón, Jesús Puertas Melero, José Rodríguez Vázquez | |

| | |
|--|----|
| Introducción al componente sociocultural de los afectónimos (fines ELE) .. | 39 |
| Edyta Waluch-de la Torre y Juan Antonio Moya Corral | |

| | |
|--|----|
| Nueva migración laboral hacia Alemania: ¿una posibilidad de satisfacer la demanda también en el ámbito médico? | 61 |
| Jörg Leifeld | |

| | |
|--|----|
| Corrección de errores en clase de E/LE | 67 |
| M ^a Ángeles Madrigal García | |

| | |
|---|----|
| Proyecto de observación de clases en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada | 81 |
| M ^a Ángeles Lamolda González | |

| | |
|--|----|
| La ciudad como espacio peculiar de aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas y socioculturales | 93 |
| María Pilar López García y Jerónimo Morales Cabezas | |

El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE:
conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado 107
Ruth M^a Rey Arranz

AGnovel, novelas gráficas interactivas avanzadas para dispositivos
de pantalla móvil (Póster) 123
Aurora Biedma Torrecillas, M^a Ángeles Lamolda González e Inmaculada Sanz Sáez



ACTAS DEL I 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

EL CONJUNTO DE TRABAJOS QUE SE PUBLICAN EN ESTE LIBRO de actas es la culminación de un proyecto que empezó a gestarse hace ya algunos años, y que tuvo su momento álgido con la celebración del I Festival Internacional de la Lengua, la Cultura y el Ocio (FLECOS), en el Palacio de Congresos de Granada, del 3 al 5 de octubre de 2014.

Un grupo de profesionales con experiencia en distintos ámbitos relacionados con la enseñanza de Español para Extranjeros (ELE) se propuso impulsar un evento que aunara la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas con los demás aspectos culturales y de ocio que tanto influyen en su aprendizaje. Y Granada, en este caso, se presenta como el lugar perfecto para albergar este congreso: por un lado, es una de las ciudades españolas pioneras en la enseñanza de ELE; por otro, cuenta con una oferta de actividades complementarias capaz de satisfacer a cualquier visitante. Por tanto, el estudiante de español que se decide por Granada para su estancia lingüística, tiene la oportunidad de poder elegir entre un elenco de centros de enseñanza de acreditado reconocimiento y calidad, así como entre una gama de actividades culturales y recreativas que apoyarán sin duda su proceso de inmersión en la cultura de la lengua que aprende. Las conferencias, comunicaciones y talleres, el área expositiva del congreso y el programa de “Flecos abierto”, han significado para estudiantes y profesores un punto de vista novedoso en la aventura de aprender y enseñar una segunda lengua.

Otro de los objetivos de FLECOS es la construcción de puentes que faciliten el diálogo y el intercambio (de ida y vuelta) de personas y conocimientos. Es por ello que la primera edición del congreso se centró en Alemania como país de referencia, tanto por ser el origen de un sustancial número de estudiantes de ELE, como por ser el destino reciente (y no tan reciente) de muchos españoles que buscan allí su oportunidad. El programa estuvo salpicado de charlas y mesas redon-

das en las que participaron expertos de los dos países para ilustrar a los asistentes sobre las fortalezas y debilidades, los requisitos académicos y legales, así como las expectativas de futuro de estos flujos migratorios.

Los talleres, comunicaciones y pósters que se presentaron se referenciaron a las siguientes líneas temáticas recomendadas por el Comité Científico, entendiendo este listado como orientativo y no limitativo:

- Últimas tecnologías en la enseñanza de ELE.
- Evaluación.
- Examinadores DELE.
- Fines específicos en ELE.
- Escuelas bilingües.
- Cultura y civilización ELE.
- Líneas pedagógicas de actuación en clase.
- Aspectos afectivos de la clase de ELE.
- La pragmática.
- Enseñanza centrada en contenidos.
- Atención a la forma.

Para la conferencia inaugural, FLECOS contó con la inestimable participación del profesor y poeta Luis García Montero, que habló sobre la pujanza del idioma español en el mundo. También hay que agradecer la presencia de los participantes en las conferencias plenarios y en las mesas redondas, a título particular, o en representación de instituciones españolas y extranjeras. Mención especial para todos los profesores que compartieron sus investigaciones en las sesiones de talleres, comunicaciones y pósters, así como para las empresas y colectivos que contribuyeron con sus espectáculos, actividades y degustaciones a dar una imagen completa y coherente de la magnífica oferta educativa, cultural y de ocio que se puede articular en torno a la enseñanza de ELE.

Es justo agradecer también la dedicación de los miembros del Comité Científico, centrados en que FLECOS alcanzara un nivel comparable al de los más prestigiosos congresos de ELE, para lo que siempre estuvieron dispuestos a salvar distancias, diferencias horarias, y restar tiempo a sus ocupaciones y responsabilidades habituales.

Del mismo modo, sin el concurso del Comité Organizador, FLE-COS nunca podría haberse realizado. Reconocer desde estas páginas el derroche de tiempo e imaginación de sus componentes no es suficiente para compensar su abnegado e invisible esfuerzo.

Con todos estos actores y un alto volumen de inscripciones, el I Festival Internacional de la Lengua, la Cultura y el Ocio consiguió abrirse un hueco en el calendario de eventos relacionados con la enseñanza de ELE, y ser un referente en cuanto a organización y desarrollo. Una prueba de ello es la segunda edición de FLECOS que está a punto de celebrarse.

ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN

M^º de los Ángeles Domínguez Fraile · Adrián Rincón Hurtado

Instituto Mediterráneo Sol

RESUMEN

El taller consiste en una propuesta metodológica para la enseñanza de ELE en la que se pretende llevar a cabo una actualización de los métodos centrados en el uso de técnicas dramáticas que han sido aplicados a lo largo de la historia del aprendizaje de lenguas extranjeras, buscando la idoneidad de las mismas en un contexto actual.

Palabras clave: interpretación, método, dramático, pedagógico.

SUMMARY

The workshop provides a hands-on application of ELE methodology, which aims toward an integrated and updated use of methods once applied throughout the history of foreign language teaching, and emphasizes a direct focus on drama techniques, which seek to engage meaningful language use in present day contexts.

Key Words: Interpretation, method, dramatic, educational.

¿Qué es el Método Dramático Pedagógico, de dónde viene y qué es para nosotros?

Podemos colocar al método dentro del marco de la escuela psicológica de enfoque humanístico, ya que los objetivos que persigue coinciden con las máximas de esta corriente de pensamiento, que asimismo conectan perfectamente con la clase comunicativa.

El uso de las técnicas dramáticas en la educación se remonta a la antigüedad y se ha venido practicando hasta nuestros días, pasando por la Ilustración o el siglo XIX; sin embargo, es en el siglo XX cuando se comienza a introducir el drama en la escuela de manera fundada y crítica, buscando aprovechar al máximo sus posibilidades. Durante el pasado siglo, es el mundo anglosajón la locomotora de esta vertiente, con prácticas como el «Learning by doing» de Dewey (1924); allí nace el Método Dramático Pedagógico y se hace la primera distinción formal entre teatro y drama. Profesionales del teatro colaboran sistemáticamente con educadores creando el Theater in Education. La publicación de *Drama Techniques in Language Learning* de A. Maley y A. Duff en 1978, es la primera de decenas que irán apareciendo sobre esta materia. La gran variedad de autores y educadores que hacen suya la bandera del drama en el aula nos hace ver que, lejos de ser «flor de un día», estamos frente a unas prácticas que se encuentran en la base misma de la construcción del enfoque que estos momentos posee supremacía, el Método Comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Gavin Bolton (1986:18) señala que

[...] la dramatización en la escuela no es el estudio de los textos dramáticos, aunque puede ser parte; no es la representación de una obra escolar, aunque puede ser parte de ella; no es incluso la enseñanza del drama, aunque puede ser parte de ella. Esencialmente es un proceso, de tipo dramático, que enfoca los sentimientos y el intelecto de los alumnos para conseguir objetivos educativos.

Pero, ¿por qué dramático? La definición aristotélica de drama es la de «imitación de la realidad». Aristóteles dice que es innata en el ser humano la capacidad de aprender y la de imitar. La relación entre dra-

ma y aprendizaje es profunda y sustancial al proceso educativo, como ya hemos apuntado.

Para nosotros el foco está en la clase de lengua pensada como un espacio para el juego, la interacción, la expresión de las particularidades de cada alumno/persona, el cuidado del grupo, el cuidado del profesor y su motivación diaria, la autoestima, la creatividad, los sentimientos, las emociones... pero con valentía, poniendo valor a estos objetivos de la misma manera que valoramos los objetivos gramaticales o de atención a la forma, sin miedo a ser tildado de «raro», despreocupado, «hippie desfasado» o «trasnochado seguidor de la superada new age». Un pequeño cambio de chip para «re-procesar» la clase de ELE en la que las técnicas tomadas del mundo del teatro o la escena nos van a ayudar mucho.

El uso de las herramientas dramáticas puede entenderse como un Enfoque, un Método o un recurso para el aula, dependiendo de cuánto se asemeja nuestra praxis en el aula a lo que llamamos un «taller de teatro» o bien, a una clase de lengua de corte más tradicional. El profesor que analice las técnicas en las que se apoya podrá reconocer que ya pone en práctica, de alguna manera, mucho o poco, estas herramientas aunque, quizás, no sepa de dónde vienen.

¿Por qué usarlo?

Son muchas las razones y todas ellas están fundadas en la teoría y en la práctica. El enfoque psicológico humanista ofrece varios consejos al profesor de idiomas: crear un sentimiento de pertenencia a un grupo, hacer que el tema sea relevante para el alumno, estimular la autoestima, implicar los sentimientos y las emociones del alumnado y los suyos propios, fomentar la creatividad, etcétera.

A partir de los años 60 aparecen numerosas publicaciones de autores con mucha autoridad como Moffet (1967), el cual dice que «drama y habla son algo central en un curriculum de lengua, no periférico. Son base y esencia, no especialidades». Para Seely (1976), la aportación más significativa de la dramatización en la tarea educativa se realiza a través de la *función expresiva*, que otros autores llaman *función*

comunicativa, ya que los participantes estimulan y desarrollan verbal y no verbalmente su capacidad comunicativa.

O'Neill y Lambert (1982) han señalado que la contribución más positiva del drama en la programación educativa es la de facilitar un ambiente idóneo para el desarrollo de nuevos tipos de lenguaje que no se producen en la interacción lingüística de la clase tradicional. Estos autores, entre otros, defienden el uso de técnicas dramáticas como un instrumento idóneo para la adquisición y el desarrollo de destrezas lingüísticas.

Hasta los años 90, surgen diversas metodologías basadas en los mismos principios como la Psicodramaturgia Lingüística de Bernard Dufeu, la Interacción Estratégica de di Pietro (1987) o el Enfoque Relacional. Haciendo un análisis de las metodologías desarrolladas a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas nos hemos propuesto actualizarlas, tratando de completar carencias y adaptándonos al momento actual. El uso de los recursos dramáticos está perfectamente encuadrado en el enfoque comunicativo, pero también defendemos la influencia y revisión de métodos «alternativos» o por lo menos de algunos de sus postulados. Algunos ejemplos son: la Respuesta Física Total y su dedicada reducción del estrés; la Vía Silenciosa cuya premisa queda perfectamente resumida en la célebre cita del político y científico americano Benjamin Franklin: «Si me lo dices, lo olvido, si me lo enseñas, lo recuerdo, si me haces participar, aprendo»; el Aprendizaje Comunitario de la Lengua que defiende un enfoque global de la lengua puesto que el auténtico aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo; también la muy «sui generis» Sugestopedia del psicólogo soviético Georgi Lozanov y su «proceso de infantilización» que por medio de juegos, canciones, y ejercicios físicos busca que los alumnos adultos recuperen la confianza en sí mismos, la espontaneidad, y la receptividad del niño; la Lengua Total y su obsesión por imitar la realidad lingüística en el aula y su perspectiva interactiva; también comulgamos con la hipótesis del filtro afectivo del enfoque Natural que nos describe tres tipos de variables afectivas: motivación, confianza y ansiedad; y no queremos demonizar, faltaría más, otras vías menos interactivas como el enfoque léxico, el foco en la forma o incluso los

refuerzos gramaticales más clásicos, los cuales se pueden integrar sin problema en un método dramático.

La experiencia nos confirma que todo esto se puede abordar en un taller de teatro sin temor a dejarse nada por el camino. El drama es el espacio más natural para la comunicación, donde se unen el lenguaje corporal, la producción lingüística y la interacción. Se puede comprobar que, como señala Santos (2010), «un taller de teatro resuelve el déficit emocional del aula convencional». En conclusión, consideramos que estamos en la evolución natural de las tendencias metodológicas del último medio siglo y por lo tanto el futuro del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Nos aventuramos a decir que en un tiempo, quizá no tan lejano, la clase de idiomas será más parecida a lo que conocemos como un taller de teatro que a lo que hoy estamos acostumbrados a reconocer como «clase de lengua».

¿Dónde y cuándo? Necesidades espaciales y temporización.

Dónde: el espacio óptimo es una sala grande, diáfana, cómoda, a poder ser en la que podamos descalzarnos, de temperatura agradable, luz natural... Pero es suficiente cualquier aula en la que se desarrolle la clase de lengua si conseguimos robar algunos metros de espacio libre colocando el mobiliario en un rincón que no moleste.

Cuándo: es muy aconsejable crear un programa regular, con sesiones una o dos veces por semana de dos o tres horas. La clase no se hace pesada, si no que generalmente los alumnos se quedan con ganas de más y sesión tras sesión los participantes toman más confianza y complicidad, lo cual contribuye enormemente a su aprendizaje. No obstante, el uso de estas técnicas de manera esporádica, sin aviso, como complemento a una unidad didáctica, como distensión lúdica pero con objetivos funcionales, es muy recomendable, ya que los beneficios para la clase no son en absoluto desdeñables.

Podemos decir que el drama entendido como Enfoque puede cambiar el paradigma de una clase de ELE, la labor del profesor y el papel del alumno en el grupo; desarrollado como Método compensa desde el principio y a largo plazo; y usado como Recurso puede ayudar en

más de un momento concreto dada su versatilidad y adaptabilidad a todo tipo de circunstancias.

¿Cómo utilizarlo? El secreto de la praxis de un taller de teatro: progresión, confianza, afecto y ganas de reír.

La progresión es importante ya que ningún vehículo alcanza una gran velocidad en el intervalo de un segundo y de igual modo sucede con el grupo. Hay tres tipos de ejercicios que son de obligado cumplimiento, o casi: el primero, con el único objetivo de que el grupo y el profesor «lleguen», esto es, se olviden de la calle y se sientan a gusto y conectados en la clase, en un ambiente distendido. Después conviene hacer un ejercicio para concentrarse, para empezar a crear el ambiente de trabajo óptimo que buscamos; y el tercer ejercicio o paso puede ser un repaso de la sesión anterior o un previo a lo que se va a trabajar en la propia sesión. Generalmente en este momento el grupo está listo para afrontar lo que se le proponga.

La confianza en que tenemos las herramientas necesarias y que nuestros alumnos van a apreciar nuestra implicación y originalidad de las actividades nos va ayudar a salvar la vergüenza, el miedo u otros bloqueos que nos impiden desarrollar nuestras capacidades y la de nuestros alumnos.

El afecto es vital para focalizarnos en lo que nos debe importar, restando protagonismo a aspectos que no deben ser prioritarios. Al fin y al cabo somos personas con nuestros días buenos y nuestros días malos; y nuestros alumnos también. Hay sesiones mejores y sesiones peores, temas más aburridos y alumnos más complicados pero no hay nada que con la comunicación y el afecto no se pueda salvar. El uso del drama coloca a las personas en una posición más abierta e inclinada hacia la sinceridad y la comprensión. Las ganas de reír son causa y efecto de este método. Además, ¿quién no tiene ganas de reír?

En cuanto al material para usar en clase, las opciones son infinitas, desde el mismo manual de la escuela, libros de ejercicios de teatro y expresión corporal, fichas...; se puede utilizar el material de siempre del profesor, o lo más moderno de internet, o lo más doméstico... El *quid* no es el qué sino el cómo. Contamos con tanto material como nuestra

infinita imaginación sea capaz de crear. Lo idóneo sería conseguir elaborar poco a poco el material que mejor se adapta a nuestro grupo y a la situación de aprendizaje en la que nos encontramos.

Aparte de esto no hay secretos, ni recetas; cada grupo, profesor, escuela, país y sus singularidades van a influir en la elección de una manera u otra a la hora de poner en práctica las herramientas dramáticas.

¿Quién puede usar este método?

-Yo nunca he hecho teatro. -A mí el teatro no me gusta. -Yo no tengo ni chispa de gracia. -Me muero de la vergüenza ... -¡¡¡Enseñar el subjuntivo vale, pero hacer el mono!!!

Consideramos que las prácticas basadas en las técnicas dramáticas carecen de seguidores debido a la aparente complejidad en la aplicación de las mismas. V. Hidalgo (2014) realiza una encuesta a numerosos profesores tras la cual determina que el uso de dichas técnicas es casi inexistente o aparece de forma puntual, dando, no obstante, óptimos resultados cuando se utilizan. ¿Por qué, entonces no son más practicadas? ¿Considera el profesor que este tipo de técnicas pertenecen al ámbito de la escena y son exclusivas de la «gente de teatro»?

Como apunta P. Galán (2011) «el aula es un escenario de innumerables y continuadas representaciones teatrales [...], todo acto comunicativo constituye un acto dramático» (Torres Montreal, F. 1996:108)

Ha quedado demostrado que el aula de lengua extranjera es el espacio idóneo para la utilización del método dramático pedagógico y nosotros pensamos que cualquier profesor de Segunda Lengua es capaz de hacerlo funcionar. Los profesores de idiomas, hoy día, son de los más activos, dinámicos, creativos, los más “artistas” de entre los profesores y no tenemos duda de que están capacitados para poner en práctica este enfoque, método, recurso, de la forma que se quiera hacer. No hay una manera escrita en piedra y nadie nace sabiendo, pero cada uno ya posee habilidades suficientes para empezar, solo hace falta un cambio de chip... y pasarlo bien.

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*. [consulta en 05/2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0207.pdf
- Barroso García, Carlos y Fontecha López, Mercedes (1999): «La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase». *Actas X de Asele, Español para extranjeros: Didáctica e Investigación*. [consulta en 05/2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf
- Bolton, Gavin (1986): *Selected Writings*, Londres, Longman.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, MEC y Anaya.
- Di Pietro, Robert (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dufeu, Bernard (1996): *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Eines, Jorge y Mantovani, Alfredo (1980): *Teoría del juego dramático*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Galán Bobadilla, Pepa (2011): «Técnicas teatrales para actividades comunicativas en el aula de ELE» [en línea], *Suplementos MarcoELE*, número 13. [consulta 06/2014]. 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 línea]. *Suplementos Marco ELE*, [consulta 06/2014]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf
- Hidalgo Martín, Vanessa (2013): «Interacción estratégica: la enseñanza del español a través de escenarios», *Actas I Congreso Internacio-*

- nal de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest*. [consulta en 05/2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/21_hidalgo.pdf
- Krashen, Stephen y Terrell, Tracy Dale (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- Labrador Piquer, María José y Morote Magán, Pascuala (2008): «El juego en la enseñanza de ELE» [en línea], *Glosas Didácticas*, número 12. [consulta en 05/2014]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Littlewood, William (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Cambridge, University Press.
- Lozanov, Georgi (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Nueva York, Gordon and Breach.
- Magalhães dos Reis, Maria Glória (2008): «O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira», Tesis (Posgrado en Lengua y Literatura Francesa), São Paulo, Universidad de São Paulo [en línea]. [consulta 07/2014] Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>
- Moffett, James (1967): *Drama, What is Happening? The Use of Dramatics Activities in the Teaching of English*, Illinois, National Council of Teachers of English.
- Motos, Tomás y Tejedó, Francisco (2007): *Prácticas de dramatización*, Ciudad Real, Ñaque Editora.
- O'Malley, John Michael y Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Neill, Cecily y Lambert, Alan (1982): *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*, London, Hutchinson Education.
- Pérez Gutiérrez, Manuel (2004): «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas» [en línea], *Glosas Didácticas*, número 12. [consulta en 05/2014]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>

- Reanudín, Jeanne (2012): «La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de ELE», [en línea], *MarcoELE*, número 14. [consulta en 05/2014]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/14/reanudin-improvisacion_dramatica.pdf
- Robles Poveda, María Magdalena (2007): «Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de ELE. *El Generalito* de Jorge Díaz», Proyecto fin de máster (Máster ELE), Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Ruiz Álvarez, Rafael y Martínez Berbel, Juan Antonio (eds.) (1996): *Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Santos Sánchez, Diego (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- Seely, John (1976): *In Context: Language and Drama in the Secondary School*, Oxford, Oxford University Press.
- Torres Montreal, Francisco (1996): «Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura», en Ruiz Álvarez, Rafael y Martínez Berbel, Juan Antonio (eds.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación*, Granada, Universidad de Granada.
- Vigotsky, Lev Semiónovich (1978): *Mind in Society*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

eLADE: EXAMEN PARA LA ACREDITACIÓN DE DOMINIO DEL ESPAÑOL DE NIVELES B1 O B2 DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Equipo de Evaluación y Acreditación

Aurora Biedma Torrecillas · Lola Chamorro Guerrero · Alfonso Martínez Baztán · Adolfo Sánchez Cuadrado · Sonia Sánchez Molero

Equipo de Multimedia y Desarrollo

César Amador Castellón · Jesús Puertas Melero · José Rodríguez Vázquez

Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

RESUMEN

En el presente artículo se resume la presentación del examen eLADE del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. En él se exponen las circunstancias que llevaron a su creación, el proceso de diseño y producción en línea, así como los protocolos de validación y estandarización que se siguen. El objetivo es conseguir una amplia difusión del primer examen en línea de dominio de español y perseguir una total transparencia respecto a todos los procesos relacionados con el examen, en consonancia con lo establecido en los protocolos internacionales de creación de exámenes de lenguas.

Palabras clave: Examen, dominio, acreditación, español, en línea, B1/B2, eLADE

SUMMARY

This article outlines the presentation of the eLADE test of the Centre of Modern Languages of the University of Granada that took place in the FLECOS Conference. It includes relevant details concerning the circumstances that lead to its creation, a description of its construction process, and the validation and standardization protocols followed. The main goal is to disseminate the information about the first validated online test of

Spanish proficiency, in compliance with all the transparency recommendations established by international good-practice testing standards.

Key Words: Test, proficiency, accreditation, Spanish, on line, B1/B2, eLADE

Justificación de un examen de acreditación de español en línea

La necesidad de aprendizaje de segundas lenguas es una realidad cada vez mayor en nuestro mundo globalizado. Existe una especial demanda para acreditar el dominio de las lenguas más habladas en el mundo como son el inglés y el español, de ahí que sea necesaria la creación de exámenes de dominio reconocidos por las instituciones académicas y laborales.

Con el Plan Bolonia, que permite la movilidad a los estudiantes europeos, y con la reciente implantación del Programa Erasmus Plus, dirigido no solo a Europa sino a otros países, la demanda de exámenes de acreditación de dominio de español ha aumentado considerablemente.

La Universidad de Granada se cuestionó este aspecto ante la importante demanda de los estudiantes de los diversos programas que desean venir a estudiar cursos de Grado o Posgrado y que proceden de muy diversas partes del mundo. La universidad se enfrentaba al problema de la certificación adecuada de dominio suficiente de lengua española para seguir dichos estudios o para conceder becas a los estudiantes de otros países, para lo cual estableció, al igual que el resto de las universidades europeas, unos criterios de nivel que debían acreditarse debidamente. Algunos estudiantes vienen avalados por el examen DELE del Instituto Cervantes, como examen oficial del Gobierno de España, pero la mayoría no tiene acceso a sus sedes de examen o no puede adaptarse a las fechas, y otros presentaban certificados de instituciones no oficiales sin garantía de acreditación, por lo que la Universidad se encontraba con el problema de conceder las becas de movilidad sin saber si el alumno cumplía los requisitos lingüísticos. De ahí que el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada encargara en el año 2010 a su Centro de Lenguas Modernas (CLM) la elaboración de un examen binivel que acreditara B1 o B2 de español, tarea que desarrolló el Equipo de evaluación y acreditación del CLM, expertos en evaluación de lenguas, siguiendo los estándares y protocolos más exigentes de diseño y validación de exámenes internacionales y según las directrices del MCER, EALTA,

ALTE y los manuales del Consejo de Europa (CoE, 2001; CoE, 2009; CoE, 2011; ILTA, 2000; ALTE, 2001; EALTA, 2004). Las primeras convocatorias de este examen se realizaron de manera presencial en papel en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

Ante la dificultad de hacerlo presencial, dadas las características de procedencia de los alumnos implicados, se decidió realizar una prueba de dominio en línea que cumpliera con los requisitos y garantías necesarias para la acreditación. De esta manera los estudiantes podían certificar su nivel de idioma para poder asegurar la beca antes de venir a España, desde su propia universidad o sede oficial que cada estudiante propusiera según su ubicación.

El mismo problema se planteó en el resto de las universidades españolas por lo que se decidió solicitar la certificación de garantía de ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior) y de esta forma facilitar a las mismas esta vía de acreditación para sus estudiantes de movilidad, una vez que fue validado por esta asociación, así como por CERCLES en 2012 y en 2014 por la CRUE.

Al conocer la existencia de un examen en línea con estas garantías de fiabilidad y validez, aumentó la demanda de otras instituciones no universitarias, tales como centros de enseñanza secundaria, otros centros de idiomas, así como personas en general interesadas en acreditar su nivel de lengua por diferentes razones, dada la facilidad que ofrece el formato en línea del examen.

Descripción general del examen

El eLADE es un examen binivel en línea que acredita el dominio del candidato en los niveles B1 y B2, en las habilidades de comprensión auditiva/audiovisual, comprensión lectora, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales, según quedan definidas en el MCER.

A continuación se describen brevemente las escalas y descriptores utilizados para la confección del examen, en cada una de las actividades de la lengua que se miden en él, si bien se pueden consultar las

especificaciones completas del examen en la página web del Centro de Lenguas Modernas.

Con respecto a la comprensión auditiva se espera que el candidato con nivel B1 comprenda las ideas principales de un discurso en lengua estándar, pronunciado con claridad, que trate sobre temas de la vida cotidiana; el candidato de nivel B2 debe comprender temas tanto concretos como abstractos, así como temas de su especialidad profesional o académica. En ambos casos, los candidatos deben ser capaces de comprender conversaciones entre hablantes nativos, así como escuchar conferencias o presentaciones, avisos o instrucciones, y retransmisiones y material grabado. La diferencia entre B1 y B2 a este respecto es la extensión del discurso y el grado de complejidad de las ideas expresadas, si bien en todo caso este debe presentar una estructura explícita (para marcar el límite en el que empieza la competencia de C1, que no la requiere). En cuanto a la comprensión de material audiovisual, ambos candidatos han de entender la mayoría de programas de televisión y películas, aunque el B1 requiere una articulación lenta y clara y un mayor apoyo en la imagen.

Con respecto a la comprensión lectora se espera que en el nivel B1 el candidato pueda entender textos sencillos, de carácter general o de su especialidad, con un grado de comprensión satisfactorio; mientras el B2 debe manejarse con soltura en una gran variedad de textos, al disponer de un amplio vocabulario de lectura, si bien su comprensión puede verse limitada ante una lengua no estándar, con modismos no habituales. El examen intenta medir que ambos candidatos sean capaces de adaptarse a la situación, a diferentes tipos de texto y a diferentes objetivos de lectura: orientarse, buscar información, entender instrucciones.

Con respecto a la expresión escrita, para B1 se espera que el candidato escriba textos sencillos sobre temas cotidianos o de su interés, con un grado adecuado de cohesión, así como distintos tipos de textos (cartas, informes, notas breves, mensajes, formularios, etc.). Para el B2 se exige que escriba textos de mayor complejidad, no solo de carácter general sino sobre su especialidad, en los que argumente su punto de vista, sintetice o reelabore información a partir de elementos procedentes de varias fuentes.

En cuanto a la expresión oral, se espera que el candidato de B1 pueda sostener con una cierta fluidez un pequeño monólogo en el que describa temas de su interés, relate experiencias o argumente de forma sencilla. En la interacción oral, debe poder intercambiar información sobre temas habituales y disponer de un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a situaciones cotidianas. Se espera asimismo que comprenda a un interlocutor nativo, tanto en conversaciones formales como informales. Nuevamente, la diferencia con el nivel B2 atañe al tema, que se extiende a una amplia variedad de temas de su especialidad, y al grado de detalle y complejidad que se pide a su exposición, con argumentos y ejemplos relevantes sobre las ideas expuestas. En la interacción con hablantes nativos el candidato de B2 debe poder mantener una conversación con bastante fluidez y naturalidad, sin que se perciba tensión entre los interlocutores.

Descripción de las pruebas, tareas e ítems

El examen consta de cuatro pruebas diseñadas para evaluar seis actividades comunicativas de la lengua: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión e interacción escritas, y la expresión e interacción orales. El examen tiene una duración de 3 horas y 15 minutos. Todas sus pruebas contribuyen a alcanzar el nivel, B1 o B2. De hecho, para conseguir la acreditación en cualquier nivel, hay que aprobar todas ellas.

En la siguiente tabla se especifican el número de tareas que componen cada prueba, así como su duración.

| Comprensión auditiva | Comprensión lectora | Expresión e Interacción escrita | Expresión e Interacción orales |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------|--|
| 5 tareas auditivas y/o audiovisuales | 5 tareas de lectura | 2 tareas de escritura | 3 tareas de expresión e interacción orales |
| 45 minutos | 75 minutos | 60 minutos | 10-15 minutos |
| En línea | En línea | En línea | Por Skype o presencial en el CLM |

Comprensión auditiva: 45 minutos

La Comprensión auditiva consta de 5 tareas auditivas y/o audiovisuales. Según su contenido, al menos dos son de B1 y dos de B2. La duración de los fragmentos es de entre 2 y 5 minutos.

Los fragmentos están extraídos de noticias, reportajes, conferencias, cuñas publicitarias, en los que se describe, argumenta, expone o se dan instrucciones. El registro de lengua es estándar (informal, formal y/o académico.).

En total las tareas constan de 25-30 ítems (de 5 a 10 por tarea). Cada grabación se escucha dos veces.

Los tipos de ítems de las tareas de comprensión son: a) respuesta alternativa o múltiple, de tres o cuatro opciones; b) relacionar enunciados con partes de la audición; c) respuesta corta, con un máximo de cinco palabras.

Comprensión lectora: 75 minutos

La Comprensión lectora incluye 5 tareas. Según su contenido, al menos dos son de B1 y dos de B2. En total consta de entre 30-35 ítems (de 5 a 10 por tarea). La extensión de los textos es de entre 250-380 y de 350-500 palabras para el nivel B1 y B2, respectivamente.

Los textos elegidos son tanto del ámbito privado como público, escritos en un registro estándar (informal, formal y/o académico). En la medida de lo posible se intenta que respondan a géneros textuales diferentes -correos, artículos, editoriales, reseñas, anuncios, guías, instrucciones, entre otros- y a diversas funciones de la lengua y que presenten variedad temática.

Los tipos de ítems para las tareas de comprensión lectora son: a) respuesta alternativa o múltiple, de tres o cuatro opciones; b) respuesta corta con un máximo de cinco palabras; c) respuesta verdadera (V), falsa (F) o no se menciona (NM); d) reintegración de un fragmento a un texto (insertar en su ubicación original una palabra o un fragmento de texto previamente extraído); e) relacionar o emparejar (relacionar elementos de dos listas formadas por textos cortos y por un enunciado).

Expresión e Interacción escritas (EIE): 60 minutos

La prueba de Expresión e Interacción escritas consiste en la redacción de 2 textos, el primero de ellos puede realizarse con un nivel B1, el segundo requiere nivel B2. La extensión de la tarea para B1 es de entre 150 y 200 palabras, y la tarea de B2 entre 250 y 300.

El candidato debe producir dos tipos de texto: el primero, una carta o e-mail (informal o neutro), o una narración; y el segundo, una carta o e-mail formal, un artículo, un informe o un ensayo. Cada género textual exige un específico tipo de discurso -descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo (este último para B2).

Expresión e Interacción orales (EIO): 10-15 minutos

La prueba de Expresión e Interacción orales se compone de tres tareas: las dos primeras diseñadas para evaluar el nivel B1 y la tercera el nivel B2.

La tarea 1 consiste en una entrevista, de entre 2-3 minutos, sobre cuestiones personales relacionadas con el candidato (país de origen, trabajo, estudios, gustos, etc.). La tarea 2, de entre 3-4 minutos, se plantea como una interacción en la que el candidato debe ser capaz de desenvolverse para resolver un conflicto. La tarea 3 es una presentación o monólogo, de entre 4-5 minutos, sobre un tema controvertido, en el que el candidato debe exponer y argumentar su punto de vista, y que da pie a una posterior discusión con el entrevistador de unos 2-3 minutos de duración. Esta tarea no es improvisada, sino que el candidato dispone de 10 minutos para prepararla antes de iniciar la sesión de evaluación oral. Para realizar las tareas 2 y 3, el candidato puede elegir entre tres opciones: en el primer caso, al azar, y en el segundo, se trata de un tema de su elección entre varias alternativas.

Criterios de evaluación

Para evaluar las pruebas de EIE y de EIO se siguen las recomendaciones del MCER. Asimismo, para la elaboración de la escala se tienen en cuenta los siguientes criterios: para medir el grado de dominio en la destreza de EIE: 1. cumplimiento de la tarea, 2. coherencia, 3. correc-

ción y 4. alcance y dominio de vocabulario; los mismos criterios para la EIO además del 5. fluidez y 6. capacidad de interacción.

Desarrollo del examen y pilotaje

El examen eLADE se somete durante todo el proceso de planificación y diseño a protocolos y directrices de buenas prácticas para asegurar: a) su adecuación al MCER, b) que es válido, justo y fiable, c) que posee el nivel apropiado y d) que evalúa lo que se pretende, la acreditación del dominio del español en los niveles B1 o B2 (Alderson, 1998; Bachman, 1990, 2004; Bachman y Palmer, 1996).

Las pruebas de EIE y EIO se elaboran partiendo de un análisis de contenido y funciones según el contexto de uso de la lengua y las habilidades necesarias en los niveles B1 y B2. Las tareas se confeccionan considerando que su realización sea operativa para los candidatos que las tengan que realizar, poniendo especial cuidado y atención para que no se deslicen elementos que favorezcan o penalicen a ningún tipo de candidato. Todas ellas se pilotan con grupos de estudiantes, expertos y nativos para comprobar tanto la adecuación de los textos y su nivel, como la claridad y capacidad de motivación de las instrucciones, así como para ver si provocan el lenguaje esperado (escrito u oral) y en calidad y cantidad suficientes como para poder extraer de los datos de discurso obtenidos, lo necesario para elaborar una buena y justa calificación, basada en pruebas (no en meros indicios) de existencia de las habilidades, al aplicar las escalas y criterios determinados al efecto.

Todo ello se hace con revisiones y análisis críticos en sesiones de familiarización y homogeneización de criterios, con el fin de poder mantener los parámetros adecuados y eliminar en la medida de lo posible las normales subjetividades de este tipo de pruebas. En este proceso se generan especificaciones, tablas de recogida de datos y de calificación, escalas y criterios de calificación con doble corrección, sistemas de revisión de notas, así como análisis para determinar la fiabilidad intra- e intercorrectores/evaluadores, para las pruebas abiertas.

Para las pruebas de CA y CL, el diseño y planificación de tareas e ítems es sometido igualmente a análisis críticos con expertos, nativos y estudiantes y se siguen los procesos establecidos para asegurar la va-

lidez de contenido y apariencia de las tareas antes de someterlas a un pilotaje formal: elección de los textos de partida, audiciones y textos escritos, mapeo en grupo de expertos para identificar la información relevante, diseño de las tareas y revisión de los ítems.

Una vez confeccionado el examen, todas las tareas se prueban mediante un pilotaje y se someten a un análisis de fiabilidad. En concreto, las pruebas cerradas de CA y CL mediante análisis estadísticos con SPSS (Statistical Package on the Social Sciences) y IRT (Teoría de respuesta al ítem), y las pruebas abiertas de EIO y EIE mediante doble corrección.

La administración del examen

El eLADE se administra en centros de cualquier lugar del mundo que tengan un acuerdo para tal fin con la Universidad de Granada, aunque también puede realizarse en la sede del CLM de dicha universidad.

No obstante, en el caso de que no haya ninguna sede próxima al lugar de residencia de un candidato, este puede ponerse en contacto con cualquier institución académica y que esta solicite ser sede acreditada mediante nuestra página web. Los requisitos para ello son los siguientes: disponer de los recursos técnicos que la realización del examen exige –especificados en la guía de administración– y firmar el acuerdo de confidencialidad por el que toda entidad examinadora se compromete a no revelar ninguna información sobre el contenido del examen. Cada centro examinador debe asimismo designar a un responsable de administración que siga los protocolos de actuación antes, durante y después de la implementación del examen para asegurarse de la identidad del candidato así como de que no usen diccionarios y que lo realizan individualmente. No es necesario que la persona responsable hable español, pero sí que tenga unos conocimientos básicos de inglés, a fin de que pueda gestionar convenientemente la administración del examen, puesto que los protocolos de actuación están redactados en español e inglés.

Al matricularse se asigna a cada centro examinador o sede una fecha para que sus candidatos hagan la entrevista oral en un día y hora concretos. No se exige un especial adiestramiento del responsable de

administración del examen, pero se le envían, junto con el material, protocolos de actuación muy detallados sobre cómo debe gestionar cada una de las pruebas (tiempos, instrucciones sobre los recursos técnicos, instrucciones al candidato, etc.)

Diseño del examen en línea: Aspectos técnicos del eLADE

El eLADE estaba desde un principio previsto para que se pudiera administrar a nivel mundial, por lo que el reto fue construir una plataforma que permitiera reproducir los contenidos del examen en ordenadores que necesitaran pocos recursos y que fuera fácilmente accesible desde cualquier dispositivo con acceso a internet.

Se ha desarrollado en una plataforma propia, construida a partir de herramientas comunes de la Web 2.0 buscando siempre la mayor compatibilidad posible con cualquier dispositivo que nos pudiéramos encontrar «al otro lado».

La seguridad se ve incrementada al ser necesaria una doble acreditación para entrar al examen. Por una parte, la página web de acceso es secreta hasta unos días antes del examen. Conocida la dirección de acceso, para poder entrar en la plataforma, se necesita tener el usuario y la clave de la sede. Una vez dentro se pueden hacer las comprobaciones de compatibilidad pertinentes, pero es imposible acceder al examen hasta que el candidato introduzca sus propios datos de acceso.

La plataforma está montada sobre un servidor de autenticación segura que refuerza aún más la consistencia de la herramienta.

Los vídeos están codificados conforme al protocolo «webm» que asegura una gran compatibilidad entre navegadores, ya que la descodificación la hace el propio navegador sin ser necesario cualquier tipo de descompresor externo.

Debido a las características del alfabeto español, que incluye letras o signos de puntuación que no podemos encontrar en teclados de otros países, hemos tenido que implementar una pequeña herramienta que permita al usuario introducir tales caracteres. Por otra parte, y para evitar posibles errores, todas las teclas de función de los teclados son inhabilitadas remotamente.

Todos los datos de respuesta de los candidatos son salvaguardados en una base de datos según el candidato los va introduciendo en su ejercicio en línea. Al estar todo el examen temporizado y monitorizado sabemos, en caso de cualquier problema técnico, todos los datos introducidos hasta el momento y en qué punto habría que retomar el examen en caso de ser necesario.

Datos de validación del examen

En este apartado se exponen los resultados más relevantes del proceso de análisis de validación llevado a cabo con las pruebas, sus ítems y el examen en conjunto, con el fin de elaborarlo de forma adecuada a los niveles que pretende medir y a sus objetivos. En nuestro examen hacemos los análisis utilizando SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), de IBM, y un análisis de IRT. Con ellos, además de la fiabilidad, obtenemos datos como medias, discriminación, correlación entre pruebas, nivel de cada ítem, índice de dificultad de cada ítem con independencia de la población con la que se haya probado, errores de medida del examen en su conjunto y de cada uno de los ítems, número de niveles que es capaz de diferenciar, etc.

Fiabilidad y discriminación de los ítems y pruebas

Fiabilidad

La fiabilidad es el valor con el que un test mide lo que pretende estar midiendo, con la seguridad de que en la obtención de la nota no influyan otros elementos ajenos a la habilidad lingüística que se quiere calibrar. Ello nos asegura que lo que evalúa se mantiene estable y solo afectado por incrementos de la habilidad lingüística. La fiabilidad se obtiene mediante programas informáticos y su resultado es siempre entre -1 y $+1$, siendo $+1$ la mejor medida, lo que supone que si el test se repitiera dos veces con los mismos candidatos, obtendrían exactamente los mismos resultados si estos no hubieran aprendido nada nuevo. Las cifras aceptables para asegurar que una prueba tiene una buena fiabilidad no deben estar por debajo de $.7$ (0.7), siendo mejores, como hemos dicho, cuanto más próximos están al 1 .

En la primera convocatoria de nuestro examen, la fiabilidad total fue de .909 y la de sus pruebas de comprensión auditiva y lectora, .883 y .752, respectivamente.

Discriminación

La discriminación es la capacidad que posee un ítem para diferenciar entre candidatos de más nivel de habilidad lingüística y candidatos de menor habilidad. Son ítems buenos aquellos que solamente se responden bien por los candidatos que poseen la habilidad y el nivel suficiente y, al contrario, se responden mal por los candidatos que no poseen suficiente nivel o habilidad. Esto no es así siempre, pues puede suceder que, por ambigüedad en el diseño de los ítems, por un mal diseño, o por otras razones, haya ítems que se contesten bien por candidatos que no poseen el nivel adecuado, o que los fallen los que, sin embargo, sí posean el nivel. En estos casos el ítem no sirve para decir quiénes son los que tienen mejores habilidades y los que no: el ítem no es bueno y debe desecharse. Una buena discriminación en SPSS está entre .250 y 1000, siendo mejor cuanto más alta sea (Green, 2013). Los ítems con los que finalmente se compuso nuestro examen se sitúan en unos índices de entre .250 y .643.

Con los resultados del pilotaje y análisis de ítems y tareas (fiabilidad, discriminación, error de medida, etc.) se reforma y diseña finalmente el examen, seleccionando los ítems que tienen el nivel apropiado para conseguir un test binivel (B1 y B2) suficientemente significativo y con los que se puedan obtener datos con los que elaborar una calificación final justa. De los 95 ítems de CA y CL diseñados inicialmente, se desecharon 43 (un 45.2%): los que no poseían el nivel de dificultad adecuado, los que no tenían una capacidad de discriminación óptima o los que no ayudaban a mantener la fiabilidad del conjunto de la prueba. Con ellos se confeccionaron las pruebas de CA y CL: 29 ítems de CA y 23 de CL.

Establecimiento de los niveles que evalúa el examen

Para asegurarnos de que el nivel de los ítems y tareas finales de las pruebas y el examen en su totalidad evalúa el dominio tanto de candidatos de B1 como de B2 utilizamos un análisis de IRT, un método que,

entre otras cosas, calcula el nivel y el valor de error de medida de cada ítem, con independencia de la población con que se haya probado.

Los datos obtenidos mediante IRT nos permiten decidir finalmente varias cuestiones importantes para la composición del examen: el nivel de cada ítem, su margen de error de medida, su poder de discriminación, la cantidad de niveles que se pueden evaluar mediante esa batería de ítems, la unidad de la prueba (o su capacidad para evaluar las facetas deseadas, eliminando los ítems que se salgan del modelo general del test), así como el establecimiento de los posibles puntos de corte entre los dos niveles medidos (tarea esta que, en última instancia, debe ser realizada por un grupo de expertos utilizando su conocimiento y experiencia así como los datos estadísticos).

El nivel de los ítems y su relación con los niveles del MCER se establece mediante el siguiente cuadro (North y Jones, 2009), donde se considera que los ítems para evaluar el nivel B1 deben tener un “logit” de entre -1.23 y 0.72 (0.72 ya es B2) y para evaluar el B2, entre 0.72 y 2.80 (2.80 ya es C1). Para el diseño final del examen se seleccionan aquellos que tienen el nivel adecuado y un nivel de error de medida aceptable.

| Level | Cut-off | Range on logit scale |
|---------|---------|----------------------|
| C2 | 3.90 | |
| C1 | 2.80 | 1.10 |
| B2+ | 1.74 | 1.06 |
| B2 | 0.72 | 1.02 |
| B1+ | -0.26 | 0.98 |
| B1 | -1.23 | 0.97 |
| A2+ | -2.21 | 0.98 |
| A2 | -3.23 | 1.02 |
| A1 | -4.29 | 1.06 |
| Tourist | -5.39 | 1.10 |

Correlación entre las distintas pruebas

Una vez diseñadas las pruebas con los ítems apropiados, también comprobamos si la confección del examen sirve para evaluar realmente habilidades diferenciadas entre sí (CA, CL, EIE y EIO). Para esto hallamos sus coeficientes de correlación: la medida en que en dos pruebas hay elementos comunes que, por lo tanto, estarían siendo evaluados varias veces y pesarían más en la nota final del examen. Si lo que se desea diseñar son pruebas diferentes (una que evalúe la CA y otra la CL, p. e.), responder a estas exige poner en funcionamiento elementos cognitivos, estrategias y conocimientos diferentes. En tal caso la correlación debe ser baja, entre 0.4 y 0.6.

En nuestro caso, la correlación entre la CA y CL es de 0.6, lo que es prueba de que miden habilidades diferentes. Este método también se emplea para averiguar la relación entre cada una de la otras partes del examen (EIE, EIO, CA y CL) entre sí.

Establecimiento de puntos de corte y nota final

En las pruebas de CA y CL, los puntos de corte, es decir, el número de ítems que se deben responder correctamente para superar el examen en cada nivel, se establecieron siguiendo el método Angoff (Cizek, 2007, Consejo de Europa, 2009), ampliado con datos de IRT (según Figueras, 2011). Este método consiste en decidir el nivel de todos los ítems de una prueba por consenso entre un grupo de expertos: la cuestión es ver si un candidato mínimamente aceptable del nivel requerido para el examen podría responder correctamente a cada uno de ellos o no. El proceso se lleva a cabo mediante dos rondas intentando acercar posiciones entre los expertos a los que se pide opinión. De cada una de las rondas se extrae una cifra (la media de las opiniones dadas por el conjunto de expertos) que es el punto de corte propuesto.

Una vez establecido un punto de corte se ofrece a los expertos otros datos de interés que pueden hacerles variar de opinión y acercar sus posiciones intentando llegar a un acuerdo (número de aprobados según ese punto de corte, dificultad de cada ítem según los análisis estadísticos, error de medida de cada ítem, etc.) y se procede a una nueva ronda para volver a establecer los puntos de corte intentando acercar

posturas. En nuestro caso se utilizó una tercera ronda con datos de IRT (al modo en que se hace en Figueras *et alii*, 2011).

En las pruebas de EIE y EIO, como se ha mencionado ya en el presente artículo, los candidatos son evaluados mediante una escala holística que ha sido desarrollada específicamente para el examen siguiendo criterios del MCER. La escala para EIE tiene en cuenta los siguientes criterios: cumplimiento de la tarea, coherencia, alcance y dominio de vocabulario, y corrección. La escala para EIO tiene en cuenta los siguientes criterios: fluidez, coherencia, monólogo, corrección, alcance y dominio de vocabulario, e interacción. Tanto la evaluación de la EIE como la de la EIO se realizan por el sistema de doble corrección. En la EIO uno de los evaluadores tiene el papel de entrevistador. Los evaluadores llevan a cabo sesiones periódicas de estandarización de criterios.

El examen eLADE no compensa entre destrezas. Para obtener el certificado en un nivel se deben aprobar las cuatro destrezas que el examen mide. No obstante, las calificaciones y certificados se presentan al candidato explicitando el nivel que ha alcanzado en cada una de ellas por separado, pudiendo obtenerse un certificado de nivel B1 con alguna destreza de mayor nivel. La calificación de las destrezas de mayor nivel se guarda durante dos convocatorias sucesivas, por si el candidato que haya obtenido un nivel B1 con alguna destreza de nivel B2 quisiera presentarse a una nueva convocatoria para conseguir un certificado del nivel superior en el resto de las destrezas.

Conclusiones

En la actualidad el examen eLADE de la Universidad de Granada, nacido para cubrir las necesidades de acreditación para los programas de movilidad específicas, se ha ampliado para evaluar a todo tipo de personas interesadas en acreditar un nivel de lengua tanto por razones académicas como profesionales o personales. El hecho de ser un examen en línea y de fácil acceso, para el que no es necesario acudir a una sede determinada que implique un desplazamiento del candidato, con un formato sencillo y atractivo, y validado técnicamente con los estándares internacionales de evaluación de lenguas, lo convierten en

una herramienta útil, fiable y necesaria para la comunidad educativa así como para el público en general.

Gracias al desarrollo tecnológico tenemos la oportunidad de facilitar a casi cualquier persona la posibilidad de obtener una acreditación de nivel de lengua sin desplazarse demasiado de su lugar de residencia. Ello nos invita a pensar en la futura acreditación de otros niveles de dominio, A1, A2, C1 y C2, y de este modo contribuir a la expansión de la lengua española con un instrumento como el eLADE.

Referencias bibliográficas

- Alderson, Charles, Clapham, Caroline y Wall, Dianne (1988): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid, Cambridge University Press, [Título original: *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995].
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2001): *Principles of Good Practice for ALTE Examinations*, [pdf],[en línea: 21/12/2007], <www.alte.org/attachments/files/good_practice.pdf>
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F.(2004): *Statistical Analyses for Language Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Cizek, Gregory; Bunch; Michael(2007): *Standard Setting*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002): Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes,[Título original: *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*, Estrasburgo: Consejo de Europa, 2001].
- Consejo de Europa(2009): *Relating Language Examinations to the CEF, Manual Preliminary Pilot Version. Introduction and Feedback to the pilot phase*, [pdf], Estrasburgo, Consejo de Europa,.

- Consejo de Europa(2011): *Manual for Language Test Development and Examining*, [pdf], Estrasburgo, Consejo de Europa.
- European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) (2004): *Directrices de EALTA para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*. [en línea 5/12/2007], <<http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>>.
- Figueras, Neus; Kaftandjieva, Felianka; Takala S.(2011): «Relating a Reading Comprehension Test to the CEFR Levels: A Case of Standard Setting in Practice with Focus on Judges and Items», *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 69, 4, (November / novembre), págs. 359–385.
- Green, Rita (2013): *Statistical Analyses for Language Testers*, Palgrave McMillan.
- International Language Testers Association (ILTA)(2000): *Code of Ethics for ILTA*. [en línea: 2/6/2012], >www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Code.pdf<
- Martínez Baztán, Alfonso(2011): *La evaluación de lenguas: garantías y limitaciones*, Barcelona, Octaedro.
- North, Brian; Jones, Neil(2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling*, [pdf], Estrasburgo, Consejo de Europa, [en línea: 20/2/2014], <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/Standards_language_EN.pdf>

INTRODUCCIÓN AL COMPONENTE SOCIOCULTURAL DE LOS AFECTÓNIMOS (FINES ELE)

Edyta Waluch-de la Torre · Juan Antonio Moya Corral

Universidad de Granada

RESUMEN

Los afectónimos o apelativos afectuosos constituyen fórmulas de tratamiento con las que nos dirigimos a nuestros locutores con cariño y cierto grado de familiaridad. Las estructuras de este tipo aparecen con más frecuencia entre los novios, esposos, padres e hijos, pero también en contextos menos esperados y sorprendentes. En el artículo se propone la definición del término *afectónimo*, así como brevemente se acude a la explicación del fenómeno en la enseñanza del ELE. Asimismo, se propone una comparación con las estructuras análogas en otras lenguas/culturas. A continuación, se explican los rasgos más característicos de los afectónimos, su formación y funcionamiento. Se presentan, además, las opiniones sobre el empleo de estas estructuras y las muestras de su uso en otras lenguas europeas. En base de las encuestas realizadas entre los informantes españoles, se comentan ejemplos concretos de los afectónimos más frecuentes según los usuarios. El artículo termina con las conclusiones de índole metodológica aplicada a la enseñanza del español.

Palabras clave: Afectónimos, apelativos afectuosos, fórmulas de tratamiento.

ABSTRACT

Affectonyms, or affects appellatives, are addressative forms used to address interlocutors with affection and a certain degree of familiarity. This type of structures often appear in conversations between fiancés, spouses, parents and children, but also in contexts where they turn out to be less expected or surprising. The article will put forward the definition of the term *affectonym*, as well as a concise explanation of the phenomenon in teaching Spanish as a Foreign Language. Moreover, a brief comparison

with analogical structures in other languages/cultures will be offered. In the next part, the most characteristic traits of addressative forms, the way they are formed and function will be explained. Furthermore, opinions on the use of affectonyms and samples of it in other European languages will be presented. On the basis of the surveys conducted among Spanish audience, concrete examples affectonyms which according to their users are the most frequent will be commented upon. In the final part of the article, conclusions upon the kind of methodology used in Spanish teaching will be drawn.

Key Words: Affectonyms, affects appellatives, addressative forms.

Introducción

El estudio de los afectónimos presenta un enorme interés, sin embargo hasta ahora no ha sido tratado ni por los lingüistas españoles ni por los investigadores que se dedican a la didáctica de lenguas extranjeras. Llama la atención el hecho de que los estudios sobre enseñanza de lenguas siempre han sido receptivos a todo lo que venía de la investigación teórica sobre las lenguas, al objeto de conseguir una enseñanza-aprendizaje no solo más eficiente, sino también más veraz y, en cambio, recursos como los que aquí tratamos (tan frecuentes en la conversación cara a cara) no han conseguido pasar del contexto de la vida real al del aula¹. La Pragmática cada vez está más presente en los materiales que sirven de base para los extranjeros que aprenden el castellano. Siguiendo a Hummel *et. al.* (2010: 217-221) quienes analizaron el papel de las fórmulas de tratamiento, de cortesía, así como los apelativos, apodos, sobrenombres, motes, afectónimos, etcétera, fácilmente se puede notar que los estudios filológicos tradicionales proponen una descripción muy poco sistematizada de los tratamientos. En consecuencia, los autores llegan a la conclusión de que hace falta la elaboración de un método de introducción de este tipo de expresiones en los manuales de ELE que se basara en las premisas pragmáticas vinculadas con los factores socioculturales. Se reconocen los condicionamientos sociales, etarios, de sexo y estilísticos en la interpretación de los usos de las formas de tratamiento, aunque no hay una correlación sistemática de los hechos; sin embargo, una parcela aneja, como es la de los afectónimos, está ahí esperando ser atendida. No existe ninguna presentación previa del corpus. En todo caso, las referencias se fundamentan en las fuentes literarias, gramáticas, diccionarios y, a veces, tratados de la lengua. Contraponiendo este método con el de la sociolingüística incentivada, entre otros, por Labov (1972), Brown y Gilman (1960), Romaine (1982) o Gimeno (1983) encontramos nuevas pautas metodológicas y de investigación enriquecidas por con-

1 La didáctica de lenguas extranjeras ha ido evolucionando en todas las épocas [Humanismo (s. XV y XVI), Realismo pedagógico (s. XVII), La Ilustración (s. XVIII)], método didáctico-pedagógico [tradicional (s. XIX), directo, audio-oral (s. XX), situacional, conductista, Física total] o enfoque (natural, comunicativo, por tareas) [Adams y Chen (1981), Sánchez Pérez (1992), Delgado Criado (1992-1994)].

ceptos tales como: ejes de poder y solidaridad, relaciones simétricas y asimétricas, correlaciones entre variables lingüísticas y sociales, paradigmas cuantitativos, frecuencia de las correlaciones, etcétera. Todo aquello se interpreta y analiza a través de los resultados estadísticos realizados en los estudios sincrónicos (encuestas con preferencia por los núcleos urbanos) o estudios diacrónicos (obras literarias, cartas, gramáticas, tratados sobre la lengua, procesos judiciales, diarios, etcétera). El siguiente paso fue dado por Brown y Levinson (1987), Bravo (1990), Bentivoglio (2003) y otros, al unir las premisas sociolingüísticas con las pragmáticas. Aquí, junto a las características sociales de los participantes (estatus, sexo, edad) que pautan la relación de poder o solidaridad, así como las actitudes, las creencias, la psicología del individuo, etcétera. El estudio de las actitudes lingüísticas permite el conocimiento de las valoraciones psicoafectivas que condicionan la selección de las formas de tratamiento, de cortesía, de afecto. Por fin se llega a la conclusión de que el contexto interaccional pasa a tener un valor fundamental. Se emplean paradigmas cuantitativo y cualitativo. Ello se refleja en todas las dimensiones de los estudios lingüísticos: en los estudios sincrónicos la investigación se basa en el habla contextualizada en situaciones reales (entrevistas, grabaciones, etcétera); en las investigaciones diacrónicas se aprovechan cartas, documentos públicos, obras literarias, procesos judiciales, diarios, etcétera; los diccionarios se basan en muestras reales de lengua. En definitiva, el análisis lingüístico se basa en materiales reales y verídicos.

Competencia sociocultural

Son numerosos los autores que han reflexionado sobre las competencias básicas². Citamos, no obstante a Van Ek (1984) porque tiene una visión más completa. En dicho trabajo Van Ek enumera seis competencias básicas que juegan un rol importante, entre otros campos, en el análisis de las fórmulas de tratamiento, tan vinculadas con las fórmulas que aquí tratamos:

2 Entre otros: Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995).

- lingüística
- discursiva
- sociolingüística
- estratégica
- sociocultural
- social

Sin embargo, la competencia más vinculada con el fenómeno de los afectónimos es la sociolingüística, sin olvidar el importante componente cultural.

El primer acercamiento a las expresiones relacionadas con el tratamiento directo en español lo encontraremos en una investigación del año 1922 de St. Clair Sloan. El autor en sus textos trata de analizar las formas pronominales existentes en *El Quijote* de Miguel de Cervantes. Sus objetos de análisis fueron, pues, las formas de *tú*, *vos* y *vuestra merced*. St. Clair Sloan fue, pues, el iniciador del estudio histórico de las fórmulas de tratamiento. El año siguiente (1923), Pla Cárceles hace otro estudio, esta vez de la fonética histórica de la forma *usted* y *vuestra merced*. En 1924 Rogers acaba el análisis de dichos tratamientos comparándolos con la documentación complementaria y con las fuentes contemporáneas de los textos. Posteriormente, en 1949, Wilson presenta el único estudio sobre el valor de los pronombres de terceras personas de singular (*él* y *ella*) que se ubicarían entre el *vos* peyorativo y el *vuestra merced* cortés. Vale la pena mencionar aquí también a otra investigadora muy significativa, Weber de Kurlat (1941), que analizó el uso de las formas de tratamiento en la habla porteña teniendo en cuenta la influencia de factores extralingüísticos: edad, sexo, estatus. Además, en el trabajo también dedica espacio al análisis de las fórmulas de cortesía.

En 1970 Lapesa propone un método del análisis de las formas de tratamiento creando así una guía de los estudios históricos que sigue vigente en la actualidad. Se basa sobre todo en las fuentes literarias y después en gramáticas y tratados sobre la lengua, sin olvidar los diccionarios. Su modelo lo siguen después Martínez Gavilán (1988), Líbano Zumalacarreigui (1991) y Herrero Ruiz de Loizaga (1999a y 1999b).

En el año 1960 Brown (fundador de la psicología social) junto con Gilman publican un importante trabajo que está basado en los

principios de la teoría semántica. Los autores tratan allí del poder y la posición frente a la solidaridad, es decir, se centran en un estudio sistemático de las formulas de tratamiento dentro de las extensiones extralingüísticas de la solidaridad y del poder, tratan de las relaciones simétricas y asimétricas. Para su investigación utilizan los cuestionarios. Al mismo tiempo, Guttman (1974) propone el método basado en unos tests que derivan directamente de la psicología social. La incorporación de esta técnica contribuyó al desarrollo de los estudios dialectológicos que empezaban a tomar terreno en aquel tiempo. Las primeras investigaciones sobre las formas de tratamiento que tienen en cuenta ese nuevo objetivo surgen en Hispanoamérica, donde se investigan las formas del *voseo*. Muchos trabajos que surgen en esa época presentan la conexión entre Dialectología y Sociolingüística. En el año 1967 se da a conocer un método dialectal sistemático (Sánchez Pérez 1992) (un área de investigación específica, encuestas enviadas por correo) que constituye un paso significativo en la investigación sociocultural. Por primera vez, los investigadores no solo tienen en cuenta factores como el sexo, edad o formación (aunque en Hispanoamérica en vez de la variable de formación se toma en cuenta la del estatus social/clase social) sino también la psicología del individuo. Todo esto junto les permitía analizar la parte psicoafectiva que influía y condicionaba la adecuación del uso lingüístico de las formas de interacciones analizadas. Esta «adecuación» tenía que comprender varios contextos socioculturales:

- elección y uso de las formas de saludos y despedidas:

hola, buenos días, encantado, ¿cómo estás?, adiós, hasta luego, ciao, hasta luegoito, etcétera.

- elección y uso de las formas de cortesía:

Sr., Sra., Don, Señorita, etcétera.

- elección y uso de las formas de tratamiento:

usted, tú, vos, etcétera.

- elección y uso de los afectónimos:

Gordí, Viejo, Adu, Cielo, etcétera.

Los investigadores que conectaron la pragmática y la sociolingüística fueron Brown y Levinson (1987). Fueron ellos los que se dedicaron a los estudios de cortesía, donde se reconocieron los elementos particulares que tenían mucha importancia en la creación de la imagen pública. Brown y Levinson (*ibidem*) hablan de dos imágenes de la sociedad:

- negativa: basada en la necesidad de libertad y de no sufrir la ofensa de la parte de los demás;
- positiva: basada en la necesidad de sentirse apreciado por los demás.

Posteriormente, se definieron tres factores que correspondían y condicionaban estas imágenes:

- el poder (del destinatario con respecto al emisor);
- la distancia social (grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores);
- el grado de imposición (de un determinado acto con respecto a la imagen pública).

Los autores llaman la atención sobre las relaciones entre las formas lingüísticas y estructuras sociales. Consideraron que el uso de las formas de cortesía reducía los peligros psicosociales en los contactos comunicativos. Así, en 1990 se empieza a utilizar, oficialmente, esa nueva metodología que surge de dos disciplinas: la sociolingüística y la pragmática. Como el enfoque principal, se considera aquí la relevancia de los factores sociales en la elección y el empleo de las formas de tratamiento que recurren a la pragmática. A través de este método de investigación, se explican aquellos casos a los que la sociolingüística no responde satisfactoriamente.

Definición de *afectónimo*

El término *afectónimo* proviene de la palabra latina *affectus* (en castellano: afecto, sentimiento). Un *afectónimo* es un vocablo calificativo con el que se designa a una persona al dirigirse a ella, sirviéndose de una carga emotiva determinada. En los trabajos lingüísticos encontraremos también voces sinónimas o muy cercanas semánticamente:

apelativos / nombres / motes / diminutivos / fórmulas, estructuras o apodos afectuosos / amorosos / íntimos / cariñosos, etcétera.

Los afectónimos son palabras o expresiones con las que los hablantes se dirigen a sus parejas, familiares o amigos. Estas formas de tratamiento tan especiales y extraordinarias nos permiten expresar el afecto y el cariño a otras personas. Su uso es un fenómeno muy interesante porque aparecen en las conversaciones de manera muy natural y espontánea. La frecuencia de uso de estas formas es muy variada: unos se usan muy a menudo, a diario, otros, en cambio, solo ocasionalmente. Su uso depende también de los contextos en los que se produce la interacción –intimidad, entorno, ambiente, etcétera (Biber, 1988)–, por ejemplo el novio se dirigirá con una palabra a su novia en la presencia de sus padres o sus amigos y con otra diferente cuando esté solo con ella. Otro tipo de afectónimo se empleará delante de los extraños, otro en la intimidad con su pareja. De otra forma tratan los padres a sus hijos, sobre todo pequeños, de otra los abuelos a sus nietos. Un trato diferente se da a los hijos, uno diferente a las amigas, una a la otra, los maridos a sus mujeres y las mujeres a sus maridos, a veces también las dependientas (o los dependientes) a sus clientes. Como se puede ver, los afectónimos aparecen en las relaciones cercanas, familiares o amistosas. Se emplean en situaciones informales y con la gente bien conocida y cercana.

Los afectónimos pertenecen a la categoría de los apodos dentro de la que constituyen un tipo particular; es decir, son los nombres adicionales (facultativos), secundarios (no constituyen el único nombre de la persona a la que se le asigna) y sustitutivos (pueden tomar las categorías de los nombres de otras categorías antroponímicas). Sin embargo, lo que diferencia estas palabras de los apodos es que aparecen, ante todo, en las relaciones directas entre dos personas y no en los grupos más grandes. Además, llevan una gran carga emocional y a veces son poco estables, es decir, pueden ser utilizadas solo una vez.

Según las encuestas realizadas (más de 150 informantes de toda España), los vocablos de frecuencia de uso más alta son: *Vida*, *Corazón*, *Cielo*, *Tesoro*, *Nena*, *Amor*, *Cariño*, *Churri*, *Gordi* y *Guapo/a*. Tomando en consideración únicamente estos diez afectónimos, se pueden distinguir tres grupos referentes en atención a la asociación que hace el

hablante al seleccionar un afectónimo determinado: metáfora (*Vida, Corazón, Cielo, Tesoro*), afecto (*Nena, Amor, Cariño*) y aspecto físico (*Churri, Gordi, Guapo/a*).

Función de los afectónimos

¿Y cuál es la función de los afectónimos en la lengua? La primera conclusión se obtiene tras observar los pares de las siguientes frases:

Pásame el vaso. / Pásame el vaso, *Cariño*.

Hasta luego. / Hasta luego, *Chaval*.

Lo siento mucho. / *Mi Amor*, lo siento mucho.

¡Enhorabuena! / *Macho*, ¡enhorabuena!

Adiós. / Adiós, *Primor*.

En primer lugar, hablando de esta manera tan especial, influimos en nuestro interlocutor, pues la comunicación resulta más eficiente, con ello también se pueden alcanzar resultados positivos, cuando pretendemos conseguir algo (por ejemplo pedimos a nuestra pareja que haga la compra, un detalle, pero suena mucho mejor cuando lo expresamos con cariño y no como si fuera una orden). En segundo lugar, al emplear estas fórmulas, creamos también nuestro propio mundo, más personal e íntimo, lo que fortalece la unión de dos personas. Cuanto más humor y cariño hay entre los interlocutores, más formas afectónimas suelen aparecer.

Otro aspecto del uso de los afectónimos está relacionado con las emociones y los recuerdos. Al oír estas palabras que alguien nos dirige intencionadamente en la mayoría de los casos tenemos asociaciones positivas y sonreímos, es decir, estos elementos despiertan las emociones positivas y mejoran el humor. Algunas palabras también desentierran recuerdos importantes y únicos que provocan felicidad y bienestar.

El lenguaje que utilizan y crean los miembros de una pareja resulta ser muy importante y, en gran medida, facilita la convivencia. La importancia de este lenguaje es el objeto de diferentes estudios. Según los resultados del estudio sobre el lenguaje personalizado de pareja publicados por Reis, Maniaci y Rogge (2013) cuanto más términos extraños

y neologismos emplea la pareja al dirigirse uno al otro, más fuertes son sus lazos afectivos.

Concluyendo, el papel de los afectónimos se dirige a la consecución de las siguientes metas que se consiguen consciente o inconscientemente al emplearlos:

- facilitar las relaciones interpersonales;
- acortar distancias;
- ayudar a conseguir metas;
- expresar y despertar emociones;
- generar bienestar, sonrisa, sentimientos de felicidad;
- añadir espontaneidad al lenguaje.

Hay que añadir que en numerosas ocasiones, el uso de los afectónimos va acompañado de toda una complejidad del lenguaje corporal, con el que, a veces, forma una pareja inseparable. Aquí se pueden mencionar las palmaditas en el hombro al emplear las voces tipo *macho*, *tío*, *colega*, etcétera; los besos en situaciones íntimas al emplear apelativos tipo *amor*, *cariño*, *mi vida*, etcétera. La relación con los niños y, en particular, con los bebés no se entiende sin la profusión de elementos afectivos acompañados de caricias, gestos, modulaciones de voz, etcétera. Para animar al que hace un ejercicio físico fuerte es esencial el uso de elementos como *campeón*, *máquina*, *Hércules*.

Destinatarios

Por lo general, los afectónimos aparecen de forma espontánea y en contextos inesperados. Su función condiciona fuertemente su aparición, de modo que si queremos conseguir algún objetivo emocional, los empleamos con más facilidad y soltura. Pero, en gran medida, los afectónimos están vinculados con la función expresiva del lenguaje, con la necesidad que tiene el hablante de expresar o dar rienda suelta a sus emociones. En este caso, la función comunicativa tiene un papel secundario. Aunque con estos elementos se alcanzan metas muy importantes en la convivencia diaria, su función principal no es tanto la de informar del estado afectivo del hablante (función referencial), ni la de conseguir algún resultado del interlocutor (función apelativa, co-

nativa), ni mucho menos la de lograr cualquiera de las otras funciones del lenguaje (poética, fática, metalingüística) por más que con todas pueda tener algún tipo de relación. Los afectónimos están unidos a la espontaneidad a la expresión más íntima del yo sin pretensiones de otros efectos. De ahí que estos elementos surjan en las distancias cortas (miembros de la red), entre las personas con las que se mantiene más íntima relación (amantes) o ante contextos (intimidad de la pareja) o personas que nos inducen al afecto (bebés).

Un papel muy importante lo desempeña aquí el anclaje social. El lugar de los afectónimos es, sin duda, la propia red social (Bott 1957). Estos apelativos emergen en la conversación cara a cara y entre miembros de igual rango. La frecuencia de aparición está directamente relacionada con el tipo de vínculo que liga a los hablantes y el contexto de habla en el que se produce la interacción. Así pues, cuanto más densas y múltiples son las redes sociales, más frecuente suele ser la aparición del afectónimo; de igual modo, cuanto más íntimo sea el vínculo que une a los interlocutores, también será más habitual; cuanto más afectuosa sea la relación, más aparecerán; cuanto más emotivo e íntimo sea el contexto de la situación del habla, del mismo modo, más frecuentes y especializados serán los afectónimos. Ello explica que los destinatarios sean, fundamentalmente, la pareja, la familia, los niños, los amigos y los compañeros de trabajo. Cuanto más nos alejamos de estas relaciones tan próximas, el uso se va restringiendo; así pues si un vecino no cuenta con otro vínculo más que el de vecindad, es decir, no es también amigo o compañero de trabajo, las posibilidades de ser calificado con un afectónimo son bajas. A mayor distancia, más se reducen esas posibilidades: entre un vendedor y su cliente, entre un trabajador de un banco y el ahorrador, entre un taxista y un viajero las posibilidades se restringen e, incluso, se hacen nulas. Citamos a continuación algunos ejemplos que suelen aparecer entre los miembros de la propia red social:

- pareja: *Mi Vida, Reina/Rey, Mi Amor, Tesoro*;
- niños: *Cariño, Cielo, Diablillo, Granuja, Renacuajo*;
- familia: *Pillo, Granuja, Bestia, Cara guapa, Guapo/a*;
- amigos: *Guapo/a, Gordo, Merluzo, Salado, Campeón*;
- compañeros: *Campeón, Atleta, Empollón, Manitas*.

En cambio, cuando se pierde la intimidad, la relación directa, en definitiva, cuando la interacción se produce entre miembros carentes de vínculos sociales (parentesco, amistad, laboral...), los afectónimos se restringen y, en todo caso, se sustituyen por formulas de tratamiento; así por ejemplo entre un vendedor y un cliente resulta normal «¿La atienden, *señora?*»; por el contrario, no es tan esperable «¿La atienden, *amor?*».

Factores de uso

Los afectónimos están sometidos a un importante protocolo de variación condicionado por todos los factores que reconoce la sociolingüística y otros más específicos o generales. Así pues, no coinciden los que seleccionan los padres al dirigirse a sus hijos con los elegidos por los hijos al dirigirse a sus padres, pues existe una asimetría patente entre los interlocutores; no son los mismos en distintas lenguas (*vide infra* párrafo 6.); en una misma lengua, difieren por zonas; los estratos culturales imponen también sus normas; los hombres y las mujeres tampoco coinciden en sus elecciones; en fin, el contexto o la distancia social, la presencia o ausencia de audiencia; etcétera.

Veamos unos ejemplos de variación:

- geográfica: *Primor* (Granada), *Picha* (Cádiz), *Mi alma* (Sevilla)
- étnica: *Primo*, *Payo* (comunidad gitana)
- cultural: *Cari*, *Churri*; *Messi*, *Barbie*; *Afrodita*, *Hércules*
- sexual: *Bonico*, *Guapo* (más frecuente en mujeres), *Campeón*, *Bestia* (más entre hombres)
- situacional: *Campeón*, *Atleta*, *Máquina* (en el gimnasio); *Encanto*, *Cielo* (en el entorno familiar); *Viborilla*, *Tontín* (en la intimidad)
- variación según presencia/ausencia de audiencia: *Chica/Culo gordo*
- grado de conocimiento o intimidad de los interlocutores: *Amiguita/Peo*, *Piojo*.

Naturalmente, todas estas variables se entrecruzan en la realidad y, por consiguiente, la elección de un afectónimo determinado depende de un entramado de variables (*conf.*: Fishman 1988, Hymes 1974, Biber 1988) entre las que intervienen: los participantes de la interacción,

además de las relaciones que puedan existir entre ellos; el tema del que se habla, así como las relaciones que cada interlocutor pueda tener con aquello de lo que se habla; el escenario en el que se produce la interacción; además de la intencionalidad, los gustos, las creencias, las valoraciones, el lugar de procedencia, la etnia de los participantes, etcétera.

A la vista de todos estos condicionantes sociales y psicológicos se podría pensar que la elección de los afectónimos es sumamente compleja; sin embargo, no es así. Ciertamente hay afectónimos muy específicos que enseguida sugieren un espacio físico, temporal, cultural, étnico o simbólico que inmediatamente localiza al emisor con su intención y propósito. Pero lo habitual no es eso. Los afectónimos se eligen dentro de un catálogo, normalmente, bien conocido, en el que están depositados del mismo modo que los nombres de las cosas y los calificativos de los seres naturales.

Los afectónimos en varias lenguas

Hay que tener en cuenta el hecho de que diferentes realidades extralingüísticas condicionan el empleo de afectónimos de diversa índole. Los referentes que tienen los hablantes en su mente al crear un afectónimo pueden ser muy variados; por ejemplo personajes políticos, cantantes, protagonistas de las películas, lugares, etcétera, lo que se refleja claramente en la selección léxica de apelativos afectuosos.

Una mención especial merece la variedad de los distintos apelativos en culturas diferentes. Hay que saber que contrariamente de lo que se puede suponer, los afectónimos no tienen carácter universal. Aparecen en todas las lenguas europeas, pero no los vamos a encontrar tanto en las lenguas del sudeste de Asia (como por ejemplo chino, coreano o japonés) cuyos hablantes no son tan emocionales como los europeos. Las lenguas en las que funcionan, evidentemente no solo se guían por principios diferentes al crearlos sino que se diferencian en la manera de emplearlos o en su frecuencia de uso. Perlin y Milewska (2000) en su artículo en el que realizan una clasificación de los afectónimos presentan el fenómeno de su empleo también en cuatro lenguas europeas: el español, francés, neerlandés y polaco.

En francés, según los autores, se pueden observar unos rasgos característicos muy particulares. Primero, las formas afectónimas aparecen con muy poca frecuencia de uso en comparación con otras lenguas analizadas. Segundo, a menudo tiene lugar la reduplicación de la sílaba inicial o de otra parte de la palabra y también se emplean las formas abreviadas, por ejemplo *Bibiche* (cierva), *Bibi* (sombbrero), *Coco* (huevo), *Pupuce* (pulgita). Además, el sustantivo o el adjetivo se unen al artículo determinado o al pronombre posesivo, por ejemplo *le Chat* (gato), *Mon trésor* (mi tesoro), *Mon loup* (mi lobo). Muy frecuentemente se utilizan las construcciones con los adjetivos, sobre todo *Petit* (pequeño), *Joli* (guapo), *Chéri* (querida), *Mignon* (amable) y los atributos, por ejemplo *le Chou joli*, *Mon petit*, *Chou chéri*, *Chou mignon*. En cuanto a los campos semánticos la función de los afectónimos la desempeñan las palabras relacionadas con el significado de *querido*, *amistad*, *algo valioso* y *belleza*, los nombres de animales, etcétera. Es interesante que muchas veces aparece el único lexema relacionado con la palabra *chou* (col). Se emplean también los nombres de los animales desagradables y las palabras de carácter peyorativo. Algunos ejemplos de los afectónimos franceses más empleados son los siguientes: *Cher* (querido), *Coeur* (corazón), *L'amour de ma vie* (el amor de mi vida), *Biche* (bicho), *Trésor* (tesoro), *Jolie* (guapa).

El neerlandés, en cambio, se caracteriza por el empleo de numerosos diminutivos a los cuales a menudo se añade el pronombre posesivo (*mijn*) o el artículo determinado (*de*, *het*) y también se emplea el alargamiento de la consonante final (*domm*, *dingg*). Los afectónimos en esta lengua aparecen con mucha frecuencia, no solo en las situaciones íntimas, sino también en la presencia de otras personas, en las situaciones públicas. Además, se utilizan muchos lexemas con el significado astrológico-meteorológico, los nombres de las flores, los nombres de los animales y muchas expresiones vulgares. Es interesante el hecho de que haya muchos préstamos lingüísticos y muchas palabras que no tienen un significado fijo (numerosos neologismos). Algunos ejemplos de los afectónimos neerlandeses: *Beertje* (osito), *Katje* (gatito), *Liefje* (mi amor), *Schat* (tesoro), *Koningin* (reina), *de Dikke* (mi gordo). Según Perlin y Majewska (2000: 173) los neerlandeses demuestran un

nivel alto de conocimiento de las lenguas extranjeras lo que se refleja en las formas y selección léxica de los afectónimos que emplean.

En la lengua polaca, el uso de los afectónimos se caracteriza por una frecuencia muy alta. Esta característica deriva del hecho de que los polacos, en general, usan muy a menudo los diminutivos en los contextos cotidianos (compras, llamadas telefónicas, etcétera). Hay que subrayar que en la lengua polaca se emplean diminutivos en situaciones formales, por ejemplo en los bancos, tiendas, escuelas. Y es de ahí que el uso de diminutivos en papel de apelativos afectuosos es muy habitual. Los diez afectónimos polacos más frecuentes son: *Kochanie* (querido), *Misiu* (osito), *Kotku* (gatito), *Skarbeczku* (tesorito), *Słoneczko* (solecito), *Myszko* (ratoncillo), *Dzióbku* (pequeño pico), *Żabko* (ranita), *Serduszko* (corazoncito), *Tygrysku* (tigrecillo). Dos características llaman especialmente la atención: la primera es la del uso del vocativo en todos los ejemplos citados (desinencias sustantivas en *-e*, *-o* y *-u*); la segunda es la procedencia semántica relacionada con el mundo de los animales (seis de los diez apelativos más frecuentes en la lengua polaca designan los nombres de los animales o partes características de su cuerpo). De dónde viene esta vinculación de los afectónimos con las referencias a los animales no lo sabemos.

A fin de demostrar la falta de homogeneidad lógica, referencial y léxica entre las lenguas, citamos (tabla 1) unos ejemplos de afectónimos en algunas lenguas europeas (Fabijancka, 2012).

Tabla 1: Correspondencias léxicas de algunas formas afectivas en varias lenguas europeas. Apodos cariñosos más populares en Europa

| Apodo | Traducción | Lengua |
|---------------------|---------------------|-------------|
| <i>Amore</i> | amor | italiano |
| <i>Bébé d'amour</i> | bebé de amor | francés |
| <i>Cariño</i> | | español |
| <i>Dropje</i> | regaliz | neerlandés |
| <i>Erazanqneris</i> | reina de mis sueños | armenio |
| <i>Fistiğim</i> | pistacho mío | turco |
| <i>Honey</i> | miel | inglés (RU) |
| <i>Ihana</i> | deliciosa | finlandés |

| Apodo | Traducción | Lengua |
|-------------------------|----------------|---------------|
| <i>Linda</i> | linda | portugués (P) |
| <i>Mieloji</i> | querida | lituano |
| <i>Kochanie</i> | amor | polaco |
| <i>Quietscheentchen</i> | patita de goma | alemán (DE) |
| <i>Raring</i> | dulzaina | sueco |
| <i>Sonche</i> | sol | macedonio |
| <i>Vishenka</i> | guinda | ruso |
| <i>Zemer</i> | corazón | albanés |

Como fácilmente se puede observar, la conceptualización del cariño expresada a través de los afectónimos difiere mucho de un país a otro, aunque todas las connotaciones son agradables (excepto el poco claro concepto alemán).

Forma de los apelativos

Si, como se ha apuntado anteriormente, los afectónimos presentan una serie de características comunes como son la de ubicarse en las relaciones directas y entre personas bien conocidas, la de expresar cariño, amor y placer, la de alcanzar armonía, etcétera, en cuanto a la forma en que se manifiestan existe una gran libertad. A este respecto señalaremos unas cuantas características de interés:

- **Pronunciación.** Suelen ajustarse a las normas del área dialectal en la que se inscriben los hablantes. Dado que se producen en un contexto social en donde las relaciones entre los intervinientes es de igualdad y que son propios del lenguaje casual, espontáneo, en absoluto formal, no requieren de ningún filtro que las acerque a las formas del estándar. *Primor, Picha* (fon. ['piʃa]), *Mi alma* (fon. [mi 'arma]).
- **Expresiones pluriverbales.** Además de las expresiones monoverbales (*Cariño, Amor, Pequeño*) la lengua se sirve, frecuentemente, de unas formas analíticas con las que describir con más precisión los objetos (Unidades Fraseológicas). Además, las UF, como ha demostrado el profesor Montoro (2010) suelen ir acompañadas de más valores afectivos que las unidades univerbales; es decir, las UF son muy pro-

pías para cumplir la función que caracteriza a los afectónimos y, de ahí, su gran frecuencia: *Hija mía de mi vida, Amor de mis entretelas/entrañas, Hija de mi alma y de mi corazón*, etcétera.

- Neologismos. Es común el empleo de palabras totalmente inventadas, por lo general arraigadas en su propio idiolecto, bien sonantes y con asociación onomatopéyica, subjetiva y personal, por ejemplo: *Fifi, Cocholipo, Capichú, Pimpoyo, Cuchufrita, Picus*, etcétera.
- Diminutivos y aumentativos. Como dice el profesor Manjón-Cabeza (2012: 55) uno de los medios más productivos para expresar los valores apreciativos es el uso de los diminutivos, junto con los aumentativos y despectivos. Es probable que este campo de los apelativos afectivos sea el que mejor sirva para demostrar el valor de estos elementos derivativos: *Pichoncito, Tortolitos, Gordín, Tontón, Cabezón*, etcétera.
- Uso de palabras peyorativas que adquieren el valor positivo en su función de afectónimos: *Cabroncete* (obsérvese la atenuante que supone el sufijo *-ete*), *Canalla, Bobo, Bicho, Bruja, Granuja, Tonto, Pícaro*, etcétera. Su carácter es siempre positivo. En esa línea juegan un papel importante no solo los atenuantes, como el señalado arriba, sino también la entonación y otros factores quinésicos que potencian una actitud psicológica positiva del emisor hacia el destinatario.
- Existe una enorme libertad de creación de palabras que no atienden a ningún criterio de corrección. Es un factor que va unido a la función expresiva, que, en un gran número de expresiones no requiere un contenido nocional, sino emocional. En esa línea de la creación de neologismos está, sin duda, las enormes posibilidades que ofrecen los hipocorísticos: *Paco, Quico, Kiko, Frasco, Fran, Chisco, Pancho, Curro; Pili, Piluca, Pilarica, Cuca*, etcétera. Pero ahí también hay que colocar afectónimos como: *Churri, Cachiporro, Dodo*, etcétera.
- Uso frecuente de los pronombres posesivos. Se trata de elementos nominales cuyo objeto es acercar el destinatario al ámbito del sujeto. Como ya dijo Pottière (1971), la función de los llamados posesivos no es la de indicar posesión, sino marcar la relación con las personas gramaticales. En nuestro caso, dado que no hay más que primera persona, la función del posesivo junto al apelativo no es otra que la de unir el destinatario, valorado mediante el referente al que se apun-

ta ('cielo', 'reina', 'vida', 'amor'), al yo de la persona que lo emite. De esa manera se refuerza aún más el valor apreciativo que transmite al afectónimo: *Mi cielo, Reina mía, Mi vida, Mi amor, Amor mío*, etcétera. Compárese: *Cielo / Mi cielo, Vida / Mi vida*.

- Desgaste léxico-temporal, es decir el empleo de los afectónimos según la edad de los hablantes. Existen expresiones cuya frecuencia de uso se vuelve cada vez más baja porque dependen de la edad de hablantes, por ejemplo: *Capullito de alhelí* (apelativo característico entre la gente mayor), *Barbie, Beibi, Shakira* (lo emplearán los hablantes de la generación más nueva, por neologismos del inglés o por referirse a personajes de actualidad). Hay que subrayar que cada generación tiene sus propios referentes que cambian cuando cambia la moda (antes, más frecuentes eran los afectónimos tipo: *Bono, Pavarotti, Bergman* que actualmente demuestran una frecuencia de uso muy baja).
- Expresiones con el componente irónico. La ironía, como ya hemos mencionado anteriormente, juega un papel muy importante, por ejemplo: *Señorito, Caballero o Eminencia*.
- Modificaciones de cambio semántico. Ocurren cuando se aplican apelativos con referencia a algo concreto, pero dotados de una dosis de ironía o modificación contextual, por ejemplo: *Tirano, Cachalota, Monstruo, Gallina*, etcétera, expresiones dichas de broma y con cariño.

En conclusión, se puede claramente afirmar que los afectónimos, como recurso universal de la conversación cariñosa directa entre dos o más individuos, se caracterizan por una gran variación fonética, morfológica, conceptual y pragmática, según culturas, tanto en la frecuencia de uso como en la forma.

Conclusiones

En cuanto a la propuesta didáctica hemos creído conveniente, a diferencia de cómo se ha tratado el tema en la mayoría de materiales y manuales de ELE, no aislar el fenómeno del empleo de los afectónimos de lo que son las premisas pragmáticas, sino relacionarlo con otros contenidos funcionales, ya que, por definición, los apelativos afectuosos tienen una determinada finalidad dentro de los intercambios comunica-

tivos concretos. Por consecuencia, al mismo tiempo, hay que subrayar la importancia del componente pragmático en el aula de ELE, que no siempre recibe la atención que merece si analizamos los componentes descritos en el presente artículo. Como se puede observar en los ejemplos citados, los afectónimos son perfectamente incorporables a cualquier contexto de enseñanza de LE o L2 y las posibilidades de su aplicación en los contenidos son tantas que invitan a cualquier profesor a introducir las variaciones o mejoras que estime más oportunas y más adecuadas a sus intereses, al objetivo de sus cursos y a las necesidades de sus alumnos. Sin embargo, también resulta significativo tener en cuenta unos conceptos mínimos que resultan determinantes para la enseñanza de este tipo de estructuras/expresiones, como son de importancia, por ejemplo, el contexto situacional, sociocultural, afectivo, emotivo, las intenciones o las expectativas entre lo que el destinatario espera y lo que realmente recibe, la existencia de un entorno irónico que ayuda a la interpretación de las intenciones del emisor, así como la presencia de determinados indicadores específicos de la lengua que colaboran en la creación y comprensión del tono, gestos, etcétera.

Finalmente, se puede afirmar que los afectónimos son protagonistas principales en el acto del habla cotidiano de nuestro día a día. A lo largo de estas páginas, hemos intentado mostrar que la referencia del empleo de los afectónimos no es sólo una consecuencia o un fin del lenguaje, sino también un elemento resultante del uso de determinados recursos lingüísticos en función de lo que el hablante desea comunicar.

Referencias bibliográficas

- Adams, Raymond y David Chen (1981): *The Process of Educational Innovation. An international Perspective*, London, Kogan Press/ UNESCO Press.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, OUP, Oxford.
- Biber, Douglas (1988): *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, CUP.
- Bott, Elizabeth (1957): *Family and Social Networks*, Nueva York, Free Press, (1971).

- Bentivoglio, Paola (2003): «Spanish forms of address in the XVI century. A pragmatic analysis of *vos* and *vuestra merced*», en Irma Taavitsainen y Andreas H. Jucker (eds.), *Diachronic perspectives and address term systems*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, pp. 177-191.
- Bravo, Diana (1999): «Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa?': pragmática sociocultural y componentes de face», *Oralia*, nº 2, pp. 155-184.
- Brown, Roger y Albert Gilman (1960): «The Pronouns of Power and Solidarity», *Style in Language*, Cambridge, Mass: MIT Press, pp. 253-276.
- Brown, Penelope y Stephen Levinson (1987): *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Canale, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy» en Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (eds.): *Language and Communication*, Longman, London, pp. 2-27.
- Canale, Michael y Swain Merrill (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing» en *Applied Linguistics*, nº 1, University Press, Oxford.
- Celce-Murcia, Marianne; Zoltán Dörnyei y Sarah Thurrell (1995): «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistics*, nº 6, pp. 5-35.
- Delgado Criado, Buenaventura (coord.), (1992-1994): *Historia de la Educación en España y en América*, Ediciones Morata, Madrid.
- Fabijancka (2011): «¡Te quiero, pichurri!: Las frases de amor en Europa», [<http://www.cafebabel.es/article/39437/te-quiero-pichurri-frases-amor-europa.html>], (17/12/2012).
- Fishman, Joshua (1988): *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Gimeno Menéndez, Francisco (1983): «Hacia una sociolingüística histórica», *Estudios de Lingüística*, nº 1, pp. 181-226.
- Guttman, Levy (1974): «Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications», *Journal of Personality and Social*.

- Herrero Ruiz de Loizaga, Francisco Javier (1999^a): «Sobre la evolución de las oraciones y conjunciones adversativas», *Revista de Filología Española*, LXXIX, pp. 291-328.
- Herrero Ruiz de Loizaga, Francisco Javier (1999^b): «El coloquio en el siglo XVI: cortesía, tratamiento y vocativos en la Segunda Celestina de Feliciano de Silva», *Oralia*, n° 2, pp. 221-239.
- Hummel, Martin; Bettina Kluge y M^a Eugenia Vazquez Laslop (2010): *Formas y formulas de tratamiento en el mundo hispánico*, El colegio de Mexico/ Karl-Franzens-Universität Graz, México, pp. 195-223.
- Hymes, Dell (1974): *Foundations of Sociolinguistics: An ethnographic apoach*, Filadelfia, FUP.
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lapesa, Rafael (1970^a): «Personas gramaticales y tratamientos en español», *Revista de la Universidad de Madrid*, n° 74, págs.141-167.
- Lapesa, Rafael (1970^b): «Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del voseo» en *Actas del Tercer Congreso General de Hispanistas*, El Colegio de México, México.
- Líbano Zumalacárregui, Ángeles (1991): «Morfología diacrónica del español: las fórmulas de tratamiento», *Revista de filología española*, n° 71, pp.107-121.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2012): «Los diminutivos en el corpus PRESEEA de Granada» en Moya Corral, J.A.y Waluch de la Torre, E. (eds.): *Español hablado. Estudios sobre el corpus PRESEEA-Granada*, Varsovia, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, pp. 55-76.
- Martínez Gavilán, M^a Dolores (1988): «Formas de tratamiento en el siglo XVII», *Estudios Humanísticos. Filología*, n° 10, pp. 85-105.
- Montoro del Arco, Esteban T. (2010): «Norma y uso de las colocaciones léxicas del español», en *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia, Tirant lo Blanch, págs. 217-231.
- Pla Cárceles, José (1923): «La evolución del tratamiento «vuestra merced»», *Revista de Filología Española*, n° 10, pp. 245-280.

- Perlin Jacek y Maria Milewska (2000): «Afektonimy w polskim, francuskim, hiszpańskim i niderlandzkim. Analiza morfológica i semántica», *JAK*, nº 14, pp. 165-174.
- Pottier, Bernard (1971): *Gramática del español*, Madrid, Alcalá SA.
- Romaine, Suzanne (1982): *Socio-historical Linguistics (its status and methodology)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rogers, Paul Patrick (1924): «The Forms of Address in the *Novelas ejemplares* de Cervantes», *The Romanic Review*, nº 15, pp. 105-120.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- St. Clair Sloan, Arthur (1922): «The Pronouns of Address in *Don Quijote*», *The Romanic Review*, nº 1, pp. 65-76.
- Schwartz, Shalom H. y Wolfgang Blisky (1990): «Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications» en *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 58, pp. 878-891.
- Reis, Harry T., Michael R. Maniaci y Ronald D. Rogge (2013): «The expression of passionate love in everyday passionate acts» en *Journal of Social and Personal Relationships*, [<http://spr.sagepub.com/content/31/5.toc>] (02.03.2014).
- Van Ek, Jan (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press.
- Weber De Kurlat, Frida (1941): «Fórmulas de tratamiento en la lengua de Buenos Aires», *Revista de Filología Hispánica*, nº III, pp. 105-139.
- Wilson, William E. (1949): «Some Forms of Derogatory Address During the Golden Age», *Hispania*, nº32, pp. 297-299.

NUEVA MIGRACIÓN LABORAL HACIA ALEMANIA: ¿UNA POSIBILIDAD DE SATISFACER LA DEMANDA TAMBIÉN EN EL ÁMBITO MÉDICO?

Dr. med. Jörg Leifeld

Médico Jefe de Urología y Urología Infantil

Borromäus-Hospital Leer, Alemania

RESUMEN

Como resultado de la libre circulación ya no existen los mercados laborales nacionales, sino todo un continente de mercado laboral. Se debe exigir al mundo político que haya más formación y opciones de trabajar dentro de cada país europeo. Las condiciones laborales deben adaptarse a las exigencias de los colegas más jóvenes. Desde el mundo político y desde los hospitales, deben ofrecerse en especial más condiciones generales orientadas a las familias.

Palabras claves: Nueva migración, Alemania, inmigrantes, mercado laboral, médico.

SUMMARY

As a consequence of the right of abode there are no domestic labour markets remaining, but a whole continent is now seen as labour market. In order to maintain the quality of education at the universities, more money needs to flow into them. In every country working conditions must be adjusted to the requirements of the young colleagues. In particular, more family-friendly basic conditions must be offered by the politicians and the hospitals.

Keywords: New Migration, Germany, Immigrants, labour market, medical doctor.

DESDE HACE ALGUNOS AÑOS LOS SECTORES POLÍTICOS reconocen que la República Federal de Alemania se ha convertido en una tierra de inmigrantes. Es un hecho conocido que en la actualidad, Alemania tiene una demanda de empleados cualificados en el sector de la salud, que según una fuente, es de al menos 12.000 médicos en los hospitales y que para 2019 puede subir a 37.000 vacantes¹ si es que no se enfrenta con recursos adecuados. Esta carencia ha surgido a mediados de la última década por una serie de factores:

- la implementación de las leyes de protección laboral de Bruselas² y Berlín,
- la reducción de las cifras de inscritos en la carrera de medicina,
- la reorientación de graduados de medicina que no trabajan como médicos³,
- la introducción de contratos a tiempo parcial,
- la emigración de médicos alemanes al extranjero⁴,
- la implementación legal del permiso por paternidad tras el nacimiento de un hijo y
- el cambio en la distribución por género. Según esto, en la actualidad 2 de cada 3 estudiantes que inician la carrera de medicina son mujeres.

La libre circulación dentro de la Unión Europea rige también en el sistema de salud y para los médicos. La profesión médica en Alemania está reglamentada y definida en especial a través del proceso de certificación (*Approbationsordnung*) para médicos. En el pasado ha habido siempre períodos de carencia médica, que se mitigaban mediante el otorgamiento de permisos de trabajo para colegas extranjeros. La gente está familiarizada con los médicos extranjeros y reconoce su alta cualificación. La condición básica es el dominio de la lengua alema-

1 [en línea: 23/11/2014 Blum, Löffert, „Ärztmangel im Krankenhaus“, Deutsches Krankenhausinstitut, 11.10.2010, página 35]

2 [en línea: 23/11/2014 http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10405_de.htm]

3 [en línea: 23/11/2014 <http://www.audimax.de/news-detail/article/berufsfelder-fuer-mediziner-01500/>]

4 [en línea: 23/11/2014 <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-05/mediziner-abwanderung>]

na (al menos hasta el nivel B2)⁵. También para recibir una formación adecuada tienen que seguir su formación lingüística hasta alcanzar un nivel C1.

Mediante el marco confiable y transparente de un convenio colectivo en prácticamente todos los hospitales de Alemania, no existe un *dumping* salarial para colegas nuevos y o provenientes del extranjero. Asimismo, no hay garantía alguna de que la integración sea siempre exitosa. Los contactos personales y las redes sociales⁶ ofrecen el más alto grado de seguridad para un proceso satisfactorio de integración de los empleados extranjeros. Al tener más conocimientos del lugar de trabajo y del desempeño esperado se pueden prevenir malentendidos.

Todas las partes interesadas deben estar al tanto de las diferencias interculturales, en especial en la comunicación. De igual manera, se necesita también en este aspecto un nivel de tolerancia adecuado entre los dos colectivos (alemanes y extranjeros). En el ámbito profesional hay grandes diferencias entre algunos países y Alemania. De no haber con antelación una descripción adecuada y precisa, esto puede causar problemas que fácilmente podrían ser evitados. Por esto, en el caso de colegas médicos extranjeros debe aclararse qué tareas quizás no se hayan aprendido y cómo puede realizarse una formación correspondiente.

En el último año hemos buscado colegas médicos especialmente en España, puesto que la calidad de la formación médica es comparable a la alemana. El contacto inicial con los solicitantes fue posible en su idioma materno.

Hubo tres presentaciones sobre el sistema de salud alemán en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada, que sirvieron para profundizar el contacto con los colegas de Andalucía. Las presentaciones se realizaron con el objeto de brindar información general sin tener como propósito el reclutamiento directo. Los temas presentados fueron las diferencias especiales existentes entre Alemania y España, problemas singulares para encontrar un puesto de trabajo, requisitos

5 [en línea: 23/11/2014 http://www.medicoenalemania.org/wa_files/2a_20Checkliste_20Unterlagen_20Approbation_20Aerzte_20NiZzA.pdf]

6 [en línea: 23/11/2014 Artículo de revisión de Montero Lange en Pfeffer-Hoffmann, Hrsg. 2014 „Arbeitsmigration nach Deutschland“, minor-projektkontor]

legales para trabajar como médico en Alemania, los reglamentos necesarios para la formación continua, el sistema de seguridad social alemán, las posibilidades de remuneración, los acuerdos de negociación colectiva y las oportunidades de financiación y asistencia.

Se creó además un portal específico sobre este tema, dotado de información y consejos. Este portal trilingüe (www.medicoenalemania.org) ofrece un resumen de una serie de temas relativos al asunto de la migración de médicos a Alemania. Se ha incluido además una gran cantidad de enlaces a sitios oficiales y, por ejemplo, ofrece la descarga de documentos necesarios para solicitudes en distintos ámbitos.

Debido a nuestras actividades, hemos conseguido un mayor número de aspirantes a través del programa de becas que incentiva los cursos de idioma alemán. Es importante resaltar que en el transcurso de las clases, se requiere mantener un contacto más cercano entre profesor y estudiante (generalmente por e-mail), ya que siempre existen preguntas que atender o inseguridades que aclarar por lo que una conexión fluida puede ser de gran ayuda. Actualmente, tenemos la suerte de contar en nuestro hospital con cinco médicos (el sexto llega en verano) que hablan español, lo que representa cerca de un 8% de todos los colegas, en parte con doble nacionalidad. Esto permite la formación de una pequeña *comunidad*, que genera un nivel de estabilidad mayor. Nuestra experiencia nos confirma también la importancia de contar con un mentor, padrino o guía. Como ayuda para los que estén interesados se remite a las tres páginas de la lista de verificación de *buenas prácticas*⁷, diseñada a través de la colaboración de la Embajada Española en Berlín con asociaciones e instituciones alemanas. Resulta muy recomendable utilizarla.

Dado que hasta ahora los programas de promoción del idioma de *Mobi Pro/job of my life* exigen y fomentan una responsabilidad compartida entre las empresas participantes, debe también pensarse en cómo se cubrirán los gastos de manutención durante este período. Nosotros, como hospital, hemos dispuesto actualmente un pago mensual como préstamo para los aspirantes y a través de esto, hemos logrado también un vínculo más sólido con nuestra institución. El apoyo a colegas in-

7 [en línea: 23/11/2014 http://www.medicoenalemania.org/wa_files/MDS_mit_20span_final.pdf]

migrantes a través de cursos de idioma pagados deja claro el interés del empleador por ellos, posibilita una mejor competencia idiomática, asegura la calidad necesaria en el contacto con los pacientes (algo importante también desde el punto de vista legal) y promueve una mayor identificación con el empleador, lo que hace probable una estadía prolongada en el establecimiento.

El empleador debe por ello explorar la necesidad y la posibilidad de cursos complementarios para cursos de idioma. A través de la UE se dispone de recursos para apoyar precisamente esto. Para acceder a fondos FSE-BAMF, hay una serie de entidades regionales asociadas que cuentan con acreditación. En términos generales se espera la cofinanciación de un 50% del coste de dichos cursos. Así, en el caso de la dispensación temporal de los médicos correspondientes puede considerarse como cofinanciación virtual el sueldo que se les deba seguir pagando, además de los costes reales, como alquiler y costes de cursos de idioma. Como hospital, hemos dispensado completamente a ocho colegas médicos dos veces para que participen en un curso de idioma. Esto por sí solo permite ya la recuperación de más de veinte mil euros de fondos de FSE-BAMF sobre el pago del sueldo continuo como cofinanciación.

En resumen, se cuenta con una serie de posibilidades para abordar de manera innovadora la demanda de trabajadores cualificados en Alemania. Los responsables políticos han logrado establecer los fundamentos para disponer de fondos de subvención. Lamentablemente, ambos programas (*job of my life* desde el 28.02.2014 / FSE-BAMF-cursos desde el 01.04.2014) están cancelados. Programas como estos alientan a los aspirantes a pensar en una emigración hacia Alemania.

Tendrán éxito, aquellos aspirantes que además de tener competencia lingüística en la búsqueda de empleos extranjeros en su idioma materno, puedan cubrir con competencia y confianza las vacantes laborales que se ofrecen. Para esto es necesaria una descripción exhaustiva de las posibilidades reales de formación y perfeccionamiento profesional, apoyo de los contactos necesarios ante autoridades y servicios, apoyo en la búsqueda de alojamiento, proporcionar una cultura de bienvenida, preparar a otros empleados para la llegada de los nuevos colegas y, no menos importante, el contacto cercano con estos a través de men-

tores o padrinos. Para los colegas recién llegados, el éxito de la integración y de la permanencia en el puesto de trabajo depende más de la presencia de un clima positivo en el ámbito laboral y social que de factores económicos.

Cuando un médico extranjero se postula para un empleo en Alemania debe considerarse un tiempo de 6-9 meses que deberá dedicar a cursos de idioma antes de solicitar la certificación (*Approbation*). Como consecuencia, no es posible cubrir vacantes en el equipo a corto plazo.

La *nueva migración laboral* muestra la realidad de la vida en Europa con su mezcla variopinta de habitantes. En nuestra interacción con Europa debemos tener en cuenta que nosotros, como alemanes, que en la actualidad gozamos de una sólida situación económica, no podemos terminar atrayendo a toda la élite intelectual de nuestros vecinos (lo que en inglés se denomina *brain drain*).

CORRECCIÓN DE ERRORES EN CLASE DE E/LE

M^a Ángeles Madrigal García

Instituto Mediterráneo Sol

RESUMEN

Para la elaboración del presente taller hemos partido de la base de que la aplicación pedagógica del error es un valioso recurso didáctico a disposición, tanto del profesor como del alumno, por tanto nuestro objetivo es doble; por una parte facilitar las herramientas de corrección al profesor de ELE, ya que solemos dedicar mucha atención y tiempo a esta actividad, sin embargo tanto para docentes como para alumnos resulta una actividad poco gratificante e incluso frustrante; el segundo objetivo sería conseguir que estas herramientas formen parte de una actividad más dentro del aula, cuyo motivo fundamental sería provocar la interacción profesor/alumno. Se trata por tanto de revisar la eficacia de los métodos didácticos utilizados y su repercusión en la producción por parte de los alumnos.

Palabras clave: Corrección, error, interlengua, autoaprendizaje.

SUMMARY

To design the present workshop we have started basically by taking into account the mistake teaching approach as a very valuable pedagogical resource to be used, either by the teacher or the student. So our aim has got two ends: On the one hand, it is meant to supply the teacher with the necessary tools for correction; we usually pay plenty of attention and spend time on such an activity. However, it can sometimes turn disappointing for both, teachers or students.

The second target would be to make these tools part of our activities in the classroom, so that we could reach a complete interaction between teacher and students. We simply want to update our teaching methods by using them in the class and assess them through our students' production.

Key Words: Correction, mistake/error, inter-language, self-learning.

Introducción

Los profesores de ELE en el aula solemos dedicar mucha atención y tiempo a la corrección de errores; sin embargo, tanto para docentes como para alumnos muchas veces resulta una actividad poco gratificante e incluso frustrante y por tanto es importante comprobar la eficacia de los métodos didácticos empleados, así como la observación de su repercusión en la producción por parte de los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua.

Las posiciones de un gran número de docentes de lengua extranjera respecto a la utilidad didáctica de la corrección son más bien intuitivas y se basan sobre todo en las propias experiencias. Dentro de las investigaciones de la didáctica de las lenguas existen al respecto posiciones enfrentadas, desde detractores radicales hasta defensores a ultranza y ambos extremos se han mostrado en la práctica poco efectivos.

En mi experiencia parto de la convicción de que la corrección debe ser considerada como una actividad en el proceso de aprendizaje, como una estrategia de enseñanza, el motivo fundamental entre la interacción profesor/alumno.

Dentro de nuestros objetivos y de nuestra metodología, el ejercicio de corregir debe ser el contenido principal en la práctica de la enseñanza de una lengua.

Definiciones de error

«El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural» (Blanco, 2002)

Teniendo en cuenta que la producción de errores tiene una relación directa en cómo el aprendiente adquiere una L2, a continuación vamos a exponer las principales teorías sobre la adquisición de una lengua.

Las teorías más conocidas las podemos encontrar resumidas en el cuadro que facilitamos en la página 4 del presente trabajo, tras la definición de cada una de ellas.

Teoría Conductista

Esta teoría define el aprendizaje de una lengua como la adquisición de una serie de hábitos. El hábito consiste en reproducir de forma automática una respuesta a un estímulo, por tanto se debían de evitar los errores y fijar a toda costa la forma correcta. Esta teoría defiende que existe un Modelo de Gramática Universal, que considera que existen unos universales lingüísticos sobre los cuales construimos el conocimiento lingüístico.

Teoría Cognitivista

El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Se interesa en cómo la mente humana piensa y aprende. Aplicado a la didáctica de las lenguas extranjeras defiende la existencia de unos universales lingüísticos, como la teoría conductista; aún así, da más importancia al proceso mental del alumno y se pregunta por qué estadios pasa esa evolución y comienza a hacer un tratamiento de los errores.

Considera que los errores proceden de las influencias o las «interferencias» de la lengua materna. Surge así el llamado análisis contrastivo, que pretende establecer las diferencias estructurales entre la lengua madre (LM) y la lengua extranjera (LE). Por tanto, si se conocen las diferencias gramaticales, léxicas o morfológicas entre la lengua madre y la lengua meta, se podrían evitar los errores o al menos anticiparse a ellos para prevenirlos.

Vemos por tanto que ambas teorías intentan evitar los errores. Ha sido más tarde cuando se ha demostrado que no todos los errores proceden de la influencia de la lengua madre y se ha comenzado a estudiar el error en sí mismo, realizando un análisis que busque las causas y origen de este; será de este análisis de donde surgirá el nuevo término de interlengua, la nueva forma de concepción del aprendizaje de una lengua extranjera.

La interlengua

Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Este sistema que el alumno tiene interiorizado, y con el que se comunica, tiene unas características totalmente personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas, al menos en un principio, a las de la lengua que está aprendiendo.

La interlengua tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas. Nuestra función como enseñantes dentro de este proceso es la de ayudar a que este sistema personal se acerque cada vez más al propio de la lengua meta.

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Teorías conductistas-innatistas

(estimulo → respuesta + refuerzo → aprendizaje)

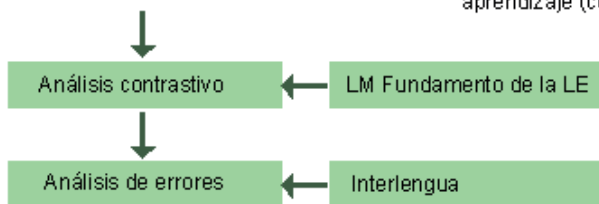
Modelo de la Gramática Universal:
el conocimiento lingüístico como
conjunto de hábitos

Teorías cognitivistas

(Universales lingüísticos + procesos mentales)

Modelo del Monitor de Krashen:
conocimiento lingüístico

adquisición (Inconsciente)
aprendizaje (consciente)



Tipos de errores

- Simplificación : reducción de la lengua a un sistema simple.
- Hipergeneralización: aplicar una regla de la lengua en casos en los que no es aceptable.

- Interlengua: interferencias de la lengua materna con la lengua meta.
- Fossilización: son ciertos «vicios», malos registros de la regla que van pasando de un nivel a otro y no desaparecen.
- Permeabilidad: se producen nuevos errores en conceptos o estructuras que parecían ya dominados, debido al carácter permeable de la interlengua, que hace que al aprender una nueva regla esta se reajuste a todo el sistema de conocimientos relacionados.
- Variabilidad: nos recuerda que la producción de errores puede variar según las condiciones o la situación comunicativa en que se den, como los aspectos afectivos, anímicos, del ambiente, etcétera.

Corrección

La corrección es la actuación del docente ante la aparición de errores en las producciones lingüísticas de los alumnos.

Según la Real Academia de la Lengua corregir es:

- «Enmendar lo errado»
- «Advertir, amonestar, reprender»

Son precisamente estas actitudes frente a la corrección las que debemos evitar porque lo importante es enseñar que del error también se aprende. La corrección es uno de los elementos a los que cualquier profesor, especialmente un profesor de segundas lenguas, debe enfrentarse; el profesor actuará promoviendo en el estudiante la investigación sobre sus propios errores, facilitando con ello el autoaprendizaje.

Este test es bastante interesante realizarlo en una primera clase para una toma de contacto y recapitular información; de esta forma podemos averiguar ante qué tipo de grupo nos encontramos:

1. ¿Qué es para ti un error?
2. ¿Te molesta cometer errores al hablar?
3. ¿Cuándo crees que cometes más errores?
4. ¿Por qué crees que cometes errores?
5. ¿Podrías señalar tus errores más frecuentes?
6. ¿Te gustan que te corrijan?
7. ¿Quién crees que puede ayudarte?
8. ¿Cuándo y cómo quieres que te corrijan?

9. ¿Qué haces con los errores que te corrigen?
10. ¿Crees que eres una persona arriesgada cuando hablas o escribes, o más bien conservadora?

Seguidamente se van a exponer algunas técnicas de corrección escritas y orales llevadas a la práctica en clase, donde se ha constatado su efectividad.

Propuestas para la corrección escrita

La corrección en la producción escrita resulta, de entrada, más fácil que la de la oral por varias razones: el docente puede decidir con mayor tranquilidad cómo solucionar el problema, y por tanto reaccionar de la forma más adecuada, y segundo porque no se corre tanto riesgo de afectar a la sensibilidad del alumno, debido a la distancia temporal; además, la corrección se lleva a cabo de una forma individual, así que los alumnos no se sienten expuestos a sus compañeros.





Sin embargo, no hay que olvidar que precisamente esta distancia temporal y espacial comporta algunos problemas. Por ejemplo, la imposibilidad de interactuar con el alumno y a veces la falta de claridad de los símbolos y anotaciones por parte del docente.

Para nosotros los docentes, la corrección de errores tanto oral como escrita comparten un mismo problema: la decisión sobre qué errores hay que corregir y por qué precisamente estos y no otros, o no todos en otros casos. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es evidente pensar que cada corrección no puede implicar un largo proceso de reflexión; es necesario que los docentes tengamos una serie de mecanismos y recursos más o menos automatizados para utilizar en la clase.

Cuadro de colores y formas

La finalidad del cuadro siguiente es comprobar si el alumno ha sido capaz de elaborar la composición conforme a los parámetros propuestos por el profesor, características del tipo de texto, al tipo de registro utilizado o al objetivo comunicativo para el que está enfocado la composición.

CUADRO DE COLORES Y FORMAS PARA LA CORRECCIÓN

| Componentes | Color | Procedimiento |
|-------------|--|---|
| Adecuación | | Anotaciones al final de texto |
| Estructura | Azul  | Subrayado: Puntuación. Anotaciones: Orden de las ideas y partes del texto o del párrafo |
| Gramática | Verde  | Círculo: Estructura incorrecta. Subrayado: concordancia, preposiciones y verbos, etc. T: tiempo M: modo de verbo F: formación verbal |
| Ortografía | Rojo  + | Subrayado: Adición, cambio de vocales o consonantes. Cruz: Omisión. |
| Léxico | Negro  | Subrayado: Léxico incorrecto |

Para ello la división que se ha realizado ha sido lo más simple posible, pero al mismo tiempo se ha pretendido abarcar todas las competencias. Se compone de los siguientes apartados:

1. Adecuación: el profesor hará las observaciones pertinentes al final de la composición.
2. Estructura: color azul (subrayado). Si son incorrecciones relacionadas con el orden de las ideas, partes del texto o del párrafo, hacemos anotaciones al margen.
3. Gramática: color verde. Una estructura incorrecta la enmarcamos en círculo y si se trata de incorrecciones de concordancia señalamos el lugar en el que se producen, poniendo una rayita debajo. Aparte se tratarían los verbos en los que debajo de la rayita especificaríamos con una T si se trata de un error de tiempo, una M si se trata de un error de modo, o una F si se trata de un error de formación.

4. Ortografía: color rojo (subrayado) en caso de adición o cambio de vocales o consonantes. En caso de omisión colocamos una (x) en el lugar que le corresponda. Para los acentos señalamos la palabra que está mal acentuada o que le falte la acentuación.
5. Léxico: color negro (subrayado). Marcamos las incorrecciones léxicas.

Como estrategia de corrección se debe intentar evitar que una vez corregida la composición el alumno la guarde en la carpeta y se olvide de ella; por tanto los pasos a seguir son los siguientes:

- Cuando el alumno entrega la composición el profesor la corrige según el método expuesto anteriormente; al estudiante se le habrá entregado previamente el significado de los símbolos de corrección.
- En casa corrige los errores marcados y entrega la composición corregida al profesor, quien la revisa de nuevo y se la devuelve.

Se pueden realizar más actividades con el mismo ejercicio, y realizar juegos con los errores cometidos, de modo que sirvan a todos de repaso. A continuación detallamos algunas de estas actividades:

- Elaboración de una lista de frases incorrectas y escribir las correctas al lado de las mismas, y anotar al margen la regla incumplida.
- Seleccionar vocablos de significado poco específico y crear una competición para buscar el significado más apropiado.
- Cuando se trabaja en grupo, se puede presentar el trabajo en forma de transparencia o escrito en la pizarra para realizar la corrección en común.
- Es interesante tener en cuenta esta hoja reduce errores, extraída de las diferentes producciones escritas, que nos pueden dar una pista de los errores más frecuentes.

Hoja reduce-errores

La siguiente actividad resulta de mucha ayuda en la corrección o prevención de errores en la producción escrita. Un ejemplo para alumnos de un nivel intermedio alto sería la entrega de la siguiente hoja reduce errores:

- ¿Está la preposición «a» delante del objeto directo personificado?
- Comprueba que el verbo concuerda con su sujeto; si se trata de una construcción impersonal, mira si el objeto es singular o plural.
- Adjetivos y participios: mira bien las terminaciones (femenino/masculino, singular/plural).
- Fíjate en el orden de las palabras, sobre todo en las frases de relativo y cuando se usa el estilo indirecto.
- Ten cuidado con el uso de «aquí» y «este» como deícticos, normalmente es «allí» y «ese».
- Si todavía te equivocas con «ir» «venir», «desde hace» y «hace que», «más de» y «más que», «gusta» y «gustaría», «traer» y «llevar», etcétera, presta especial atención a esos pares u otros que sean poco claros para ti.
- Lee dos veces las frases que contengan «por» y «para».
- Si dudas de la traducción de una palabra o de ortografía, consulta el diccionario.
- Para saber si se trata de perfecto, imperfecto o indefinido, relea el contexto (lo mismo con el subjuntivo). Busca indicadores temporales y de modalidad.
- Si el verbo es reflexivo, mira bien si lleva una preposición o no: una cosa es «decidir algo» y otra «decidirse a hacer algo».
- Si el orden de la frase no es OVS (objeto-verbo-sujeto) piensa que pueden aparecer pronombres de objeto directo e indirecto y la preposición «a».
- No te olvides del artículo que precede a los pronombres relativos.
- Ten a mano las reglas de los acentos y la separación de las palabras.
- Si no sabes cómo se dice algo que quieres expresar, inténtalo, pero pon la traducción al lado.

Propuestas para la corrección oral

¿Por qué suele ser más difícil la corrección oral que la corrección escrita? Si imaginamos una situación en el aula donde hemos planteado un debate como actividad para la producción oral y el alumno que interviene en primer lugar comete uno o varios errores, nos plantearemos las siguientes cuestiones: ¿Vale la pena interrumpir lo que está

diciendo para señalar el error? ¿Es un error grave? ¿Es un error que este alumno/a repite con frecuencia? ¿Es por lo tanto sistemático?

Las reflexiones podrían durar varios minutos. El alumno pasa la palabra a otro, si ahora corregimos el primer error, ya nadie sabrá quién lo ha cometido, por lo tanto lo único que conseguiremos es interrumpir la discusión.

Teniendo en cuenta la complejidad de este proceso de toma de decisiones, es evidente que no podemos esperar que cada corrección sea un acto de reflexión por sí mismo, por lo que deberíamos tener mecanismos y técnicas más o menos automatizados para aplicarlos en la clase.

La corrección de la producción oral hay que tratarla desde diferentes aspectos:

- Adecuación al tipo de objetivos de las actividades.
- Quién asume la corrección.
- Diferentes técnicas.

Aclarados los puntos anteriores, se detallan a continuación algunas de las técnicas que se pueden usar en la clase para la corrección oral:

1. Los ejercicios más habituales son los debates. Se propone que un alumno anote todo lo que le parezca extraño o incorrecto, pero como la comunicación de las ideas no es tan fácil y requiere un gran esfuerzo, se propone que otro alumno anote al mismo tiempo las estructuras que estén trabajando en clase y que hayan sido utilizadas correctamente.
2. Formar una competición dividiendo la clase en dos grupos; se levantará una tarjeta roja cada vez que el equipo contrario cometa una incorrección, pero sin decir la palabra correcta, dando así la oportunidad de rectificar y reflexionar sobre el error cometido.
3. Si se tiene posibilidad de realizar grabaciones en clase, se grabaría durante cinco minutos a uno de los alumnos con un tema elegido o al azar; posteriormente se trabaja entre todos realizando varias audiciones.
4. El objetivo de la propuesta que se presenta a continuación es ofrecer un tipo de actividad para el tratamiento y la corrección de fra-

ses erróneas frecuentes en las producidas por nuestros alumnos. Los pasos de la actividad son los siguientes:

- Se pasa a los estudiantes una fotocopia con frases producidas por ellos, o en práctica libre en las que hay errores. Estos listados pueden ser modificados por el profesor con el fin de evitar el sentido de culpabilidad o responsabilidad; entre las frases entregadas se pueden incluir fotocopias con versiones correctas de las mismas frases.
 - Los estudiantes en parejas o en grupos deberán intercambiar sus frases, revisarlas e identificar en cuál de las dos versiones se encuentran los errores a través del intercambio oral.
5. El error del día, esta actividad se puede poner en práctica semanalmente o diariamente. Cada alumno elige un error que ha observado que comete a menudo y lo presenta al grupo, de modo que todos reflexionan sobre su error: origen, cómo y cuándo se da, consejos para evitarlo, experiencias anteriores con el mismo error, estrategias, etcétera.
 6. El tablero de los errores, es una adaptación del juego de la Oca pero en las casillas de este tablero hay, en alternancia, ítems, expresiones, palabras o frases correctas e incorrectas, o con algún problema pragmático, de función comunicativa o sociocultural. También hay casillas de penalización (volver atrás o quedarse ahí) y de premio (avanzar o hacer cualquier pregunta a otro jugador); si se cae en una casilla ya resuelta por otro se retrocede hasta la siguiente casilla no resuelta. Gana el que llegue primero a la meta, y al final se hace una puesta en común de las casillas con mayor dificultad o más reseñables.

Conclusión

Mediante estas propuestas, y habiendo ejercitado como paso previo una toma de conciencia sobre la importancia de aprender de los errores, los estudiantes desarrollan la capacidad de detectar los errores y de corregirlos. Aprenden a discernir cuál es la forma correcta y por qué, y pierden el miedo a expresarse en la lengua meta al ser capaces de producir frases completas que son gramaticalmente correctas a la

vez que creativas. La aplicación pedagógica del error es un valioso recurso didáctico a disposición tanto del profesor como del alumno, que constituye una manera eficaz de mostrar cómo mejorar la habilidad de comunicarse en la lengua meta, de desarrollar estrategias de autoaprendizaje, y que debería formar parte integral del currículo de la enseñanza de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Aznar, M^a Luisa (1998): «La Producción escrita: una propuesta para la corrección», *Cuadernos Cervantes*, Año n^o 4, N^o 19, 1998, págs. 42-47.
- Blanco, Ana Isabel (2002): «El error en el proceso de aprendizaje», *Rev. Cuadernos Cervantes de la lengua española*, N^o 38, págs. 12-22.
- Blanco, Ana Isabel (2010): «El profesor en el aula de ELE y la importancia de promover la autonomía del alumno», *Rev. Cuadernos Cervantes de la lengua española*, N^o 51, págs. 11-27.
- Borrego Ledesma, Inmaculada (2001): «Errores y aprendizaje», en Gómez, José, *Forma 2 Formador de formadores, Interferencias, cruces y errores*, Madrid, SGEL.
- Díaz Martínez, Jovita (1998): «Afectividad y Tratamiento del error en la clase de segundas lenguas estudio introspectivo de un diario», *Redele*, N^o I Universidad de Barcelona.
- Muñoz Bassol, Javier (2002): *El error como herramienta en la clase de ELE*, New York, Trinity School.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2003): “La clasificación de errores lingüísticos en el marco de análisis de errores”. *Linred: lingüística en la Red*, N^o. 1, Idioma: español Universidad Alcalá
- Ribas Moliné, Rosa y D’aquino Hilt, Alexandra (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa.
- Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Vázquez, Graciela (1991): «Análisis de errores y aprendizaje de español como lengua extranjera», Frankfurt/M., Bern, New York, Paris. 286 p., Apendice Studia Romanica et Linguistica. Vol. 25 Curant Peter Wunderli et Hans-Martin.

Vázquez, Graciela, (1991): *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*, Madrid, Edelsa.

PROYECTO DE OBSERVACIÓN DE CLASES EN EL CENTRO DE LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

M^a Ángeles Lamolda González

Centro de Lenguas Modernas · Universidad de Granada

RESUMEN

Esta comunicación tiene el objetivo de presentar los primeros pasos de un proyecto de observación de clases que se está llevando a cabo en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. El objetivo fundamental de ese proyecto es impulsar la formación continua del profesorado de nuestro centro a través del aprendizaje reflexivo y del trabajo colaborativo entre iguales. En primer lugar presentaremos las bases teóricas del proyecto y cómo surgió la idea del mismo. A continuación describiremos las fases del mismo y por último presentaremos las experiencias de algunos participantes.

Palabras clave: observación de clases, formación del profesorado, aprendizaje reflexivo, trabajo colaborativo

ABSTRACT

This paper aims to present the first steps of a proposed class observation being carried out at the University of Granada's Centre for Modern Languages. The main objective of this project is to promote teacher training at our Centre through reflective learning and collaborative work among peers. First, we present the theoretical basis of the project and how the idea of it arose. Second, we describe the work phases and finally we present the experiences of some participants.

Keywords: classroom observation, teacher training, reflective learning, collaborative work

Introducción

Una de las preocupaciones básicas de un profesor es la mejora de su práctica diaria en clase. Desde este punto de vista, nuestra práctica docente es un elemento vivo que cada día cambia. En esos cambios influyen muchos elementos: el grupo de clase, el profesor, el estado de ánimo de unos y otros, el tema tratado, el enfoque del mismo, cómo se ha preparado la clase...

Muchas veces echamos mano de intuiciones, bombillas encendidas, lecturas, manuales... Y poco a poco la práctica docente nos lleva a reflexionar de manera más científica y menos artesana sobre lo que hacemos en el aula. Una reflexión que nos dirige a la búsqueda de un mayor conocimiento, tanto sobre la materia que impartimos como de la didáctica de la misma. Este es el motivo por el que nos preocupamos por formarnos.

La formación nos lleva a lecturas especializadas y a asistir a cursos. Muchas veces en unas y otros buscamos la fórmula mágica, la piedra filosofal que nos ilumine. Esa clave de bóveda con la que nuestros alumnos aprendan de forma absoluta y definitiva el uso de los pasados, o del (siempre temido) subjuntivo. Ese truco genial con el que iluminar sus mentes, a la par que se divierten.

Después nos damos cuenta de que esa nunca va a venir de fuera. Tenemos que creernos la fórmula y hacerla nuestra. Mirarnos como profesores y reflexionar sobre nuestra práctica. Y esto no es necesario hacerlo en soledad. Podemos reflexionar con otros profesores, pero partiendo de esta idea.

Este es el camino por el que hemos llegado a plantearnos la observación en clase entre pares para la reflexión y formación en nuestra práctica docente.

Origen del proyecto

En la introducción hemos presentado en qué momento profesional nos encontramos para dar el paso de plantearnos llevar a cabo un proyecto de observación de clase con fines formativos. Además de esta circunstancia se dieron otras que presentamos a continuación.

La profesora que presenta este trabajo y que está al frente del proyecto es la Subdirectora de Lengua Española del Centro de Lenguas Modernas ¹. De esta manera lo que venía siendo una inquietud profesional personal, podía ser impulsada desde esta posición de responsabilidad.

Además el CLM al pasar la acreditación del Instituto Cervantes² se dio cuenta de que la puesta en marcha de este tipo de actividades formativas era una de las posibilidades de mejora de su profesorado, siguiendo las recomendaciones de dicha institución.

En este sentido hemos de recordar que el IC ha participado en la elaboración del perfil del profesor de lenguas en un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea y del que forman parte otras instituciones europeas relacionadas con la enseñanza de idiomas (EPG³). Uno de los frutos de dicho proyecto ha sido la publicación de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (IC, 2012). En dicha obra se establecen ocho competencias clave (las tres primeras propias del profesor de lenguas y las otras cinco comunes a otros profesionales docentes y relacionados con la docencia) que a su vez se desarrollan en una serie de competencias específicas.

La competencia quinta «Desarrollarse profesionalmente como profesor» incluye las siguientes competencias específicas (*op. cit.*: 21-22):

- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.
- Definir un plan personal de formación continua.
- Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.
- Participar activamente en el desarrollo de la profesión.

Como vemos la puesta en marcha de un proyecto de observación entre iguales está relacionado con el desarrollo de esta competencia clave y de cada una de sus competencias específicas. El «análisis y reflexión» de nuestra práctica docente es el primer paso que hemos mencionado para lanzarnos al proyecto. Cuando participamos en el mismo lo hacemos dentro de nuestro «plan personal de formación

1 A partir de ahora CLM.

2 A partir de ahora IC.

3 <http://www.epg-project.eu/the-epg-project/?lang=es>

continua» y además nos implica en el «desarrollo profesional del equipo docente» con el que trabajamos.

En resumen la puesta en marcha de este proyecto de observación parte, en primer lugar, de la situación profesional de la autora que desde hace tiempo se plantea la reflexión continua de su práctica docente. La posibilidad de hacerlo realidad ha sido, además, impulsada por su posición de responsabilidad académica en el centro en el que trabaja y las recomendaciones recibidas desde el IC.

Curso del Instituto Cervantes

Además de lo expuesto anteriormente, hemos de señalar que a la hora de iniciar el proyecto fue fundamental la participación de la autora de esta comunicación en el curso del IC «Cómo poner en marcha un proyecto de observación de clases», realizado en línea entre octubre y noviembre de 2013. En este curso se nos dieron las bases teóricas necesarias para poner en marcha un proyecto de observación de clases y se nos propuso hacer un proyecto en grupo, haciendo hincapié en algún aspecto de nuestra práctica docente que tuviéramos interés en observar⁴. También fue muy interesante la presentación de varios proyectos de observación llevados a cabo en varios centros del Instituto Cervantes por parte de los participantes en los mismos.

Podemos decir que la realización de este curso fue fundamental para la puesta en marcha de nuestro proyecto. Aunque antes del mismo habíamos empezado a leer libros y artículos sobre el tema, fue la unión de teoría y práctica que se nos propuso en este curso el pistoletazo de salida para el comienzo del mismo.

4 El curso fue impartido por los profesores Fernando López Murcia, Beatriz Arribas Arévalo y María Ahmed Aparicio.

Proyecto de observación del Centro de Lenguas Modernas

El proyecto de observación que estamos desarrollando en el CLM tiene las siguientes características, que ya hemos ido apuntando anteriormente:

- Tiene un objetivo formativo.
- Se desarrolla en tres fases: formación de observadores, observación entre observadores y observación a otros.
- Se usan dos instrumentos de observación.
- Tanto los observadores como los observados participan de forma voluntaria.

A continuación vamos a describir cómo se está desarrollando el proyecto.

Formación inicial de observadores

Ya hemos mencionado que este proyecto tiene un carácter eminentemente formativo. Estamos de acuerdo con Estaire (2004) cuando afirma que:

Cualquiera que sea el tipo de observación que se lleve a cabo, es conveniente tener siempre presente que la finalidad última de un programa de observación dentro de la formación permanente es la mejora de la práctica docente, la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje; no es un instrumento cuya finalidad principal sea detectar errores, evaluar al profesor, emitir juicios de valor.

Por este motivo nos interesaba incluir el proyecto dentro del «Plan de Formación Continua» del CLM. Además, después de nuestra propia experiencia en el curso de IC antes mencionado, pensamos que la mejor manera de iniciar el proyecto era a partir de un curso de formación para los profesores que estaban interesados en participar en el mismo.

El curso tenía tres objetivos: poner en contacto a los observadores con las bases teóricas de la observación en clase, reflexionar de manera práctica sobre las mismas y crear los equipos de trabajo.

Desde el punto de vista teórico nos planteamos presentar los siguientes conceptos: qué es observar una clase de lenguas extranjeras

y para qué sirve, qué es el aprendizaje reflexivo, cuáles son los saberes de la observación, qué instrumentos de observación vamos a utilizar y porqué y qué papel tiene la retroalimentación en el proceso de observación.

Como dice en *Diccionario de términos clave ELE* (Martín Peris, 2008):

La observación de clases es una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado como en la investigación sobre contextos de aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente.

En este artículo también se señala que es una práctica que nace a mitad del siglo XX con una intención investigadora pero que poco después se pone de manifiesto su utilidad formativa para el profesorado, al ser un instrumento para la reflexión sobre la propia práctica docente.

De hecho esta dimensión reflexiva cobra sentido pues nos está situando en el contexto del «aprendizaje reflexivo». Esteve (2004a: 9) nos explica que este aprendizaje está basado en una visión constructivista del aprendizaje, en la que el conocimiento es creado por el sujeto en formación pues «la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado». Como dice la misma autora (*op. cit.*: 9):

No se trata de un conocimiento conceptual (Teoría «con mayúscula»), sino de uno perceptual (teoría «con minúscula»). Esta última equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el propio sujeto en formación a partir de la reflexión sobre sus experiencias, y que progresivamente va contrastando con el saber teórico más elaborado.

Conectando con la idea de los tipos de teorías nos parece muy interesante comentar los «saberes de la observación» como elemento fundamental del desarrollo de la competencia formativa del profesorado. Pablo Martínez Gila (2007) nos señala los cinco saberes de la observación:

- Saber observar, sin prejuicios, tomando la distancia necesaria, yendo a lo fundamental y reflexionando sobre lo observado.

- Saber ser observado, no forzando situaciones y colaborando con el observador.
- Saber hablar sobre lo observado.
- Saber escuchar.
- Saber observarse.

Como vemos es fundamental partir de la experiencia pero, como señalan Richard y Lockhart, (1998: 14) «para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos».

Después de revisar algunos textos sobre instrumentos para la observación de clase (Esteve, 2004b; Estaire, 2004; Gutiérrez, 2007) nos decidimos por usar dos instrumentos: una hoja de observación y un diario de clase. Teníamos claro que era necesario el uso de al menos dos instrumentos para dar una triangulación mínima, en la que combinamos un instrumento más objetivo (hoja de observación) con otro más subjetivo (diario de clase).

La hoja de observación⁵ es el instrumento usado por el observador. Se trata de una hoja muy general en la que se incluye la actividad que se observa, el aspecto que se destaca de la misma y los comentarios que hace el observador.

El diario se compone de las anotaciones del profesor observado después de la clase y no tiene un formato específico. Sí se indicó durante el curso de formación, que es importante no dejar demasiado tiempo pues podrían olvidarse detalles importantes.

Por último, en el curso de formación llegamos a la retroalimentación. Creemos que esta es la parte más importante de todo el proyecto pues es donde adquiere sentido todo el proceso y se produce el intercambio entre los docentes implicados en la observación. Podemos encontrar una completa guía y análisis de cómo llevar a cabo la retroalimentación en la Memoria de Fin de Master de la profesora Arribas (2010). En esta memoria encontramos una completa estructura de todo el proceso además de ideas sobre las actitudes de los participantes y consejos sobre el lenguaje que es más adecuado utilizar.

5 Ver Anexo 1.

Nosotros nos decidimos por dejar libertad de actuación a los participantes pero planteamos que la clave de una retroalimentación fructífera se basa en la actitud. En este sentido es importante tener presente que tanto observador como observado participan en las sesiones teniendo presentes estas tres actitudes: respeto, empatía y sinceridad. Siendo conscientes de que ambos actúan con estos principios es la manera en la que se pueden sentir cómodos y confiar en que el objetivo es ayudarse, reflexionar, intercambiar ideas, formarse de manera reflexiva entre pares.

Observación en parejas

Después de la actividad formativa se puso en marcha la primera fase del proyecto. Varias parejas de profesores realizaron la observación de clases entre ellos y la retroalimentación posterior siguiendo la estructura que presentamos a continuación.

Durante 3 semanas se hacen dos observaciones de cada miembro de la pareja con su posterior sesión de retroalimentación. En este proceso se aconseja que los miembros de la pareja intercambien sus papeles, es decir que antes de la segunda observación del primer observado se realice la primera del segundo. Por último antes de cada observación las parejas han tenido una pequeña reunión en la que el profesor que va a ser observado informa al observador del plan de clase y los materiales que se van a utilizar. Además puede indicar si desea que el observador preste especial atención a algún aspecto de su práctica.

Se aconseja que la retroalimentación se haga a continuación de cada observación. Además es importante que dicha retroalimentación se haga poco tiempo después pero no inmediatamente a continuación de la misma, porque es necesario que antes los participantes tengan tiempo de reflexionar sobre el material recogido en sus respectivos instrumentos de observación (hoja el observador y diario el observado) y que preparen la sesión.

En la retroalimentación de la segunda observación uno de los elementos que es interesante comentar es si se ha notado influencia de las reflexiones hechas durante la primera retroalimentación.

Por último, los integrantes de cada equipo de trabajo elaboran un informe que entregan a la coordinadora del proyecto de manera escrita y oral. Recogeremos algunas ideas de estos informes en las conclusiones.

Observación a otros

La última fase del proyecto es la observación a otros compañeros. Los participantes en la fase anterior han desarrollado competencias como observadores y creemos que están en disposición de observar a otros compañeros y ayudarles en su proceso formativo.

Es el momento de pasar a la tercera fase del proyecto que actualmente se encuentra en su fase de desarrollo. Esperamos presentar análisis, resultados y conclusiones sobre la misma en próximos trabajos.

Primeras conclusiones

Las primeras conclusiones que hemos extraído de este proyecto se basan en las reuniones posteriores a la observación entre parejas que hemos tenido con varios de los participantes. Los grupos de trabajo estaban formados por participantes voluntarios y las parejas se formaron entre personas que tienen buena relación entre ellas y que incluso han trabajado juntas en otras ocasiones pero que nunca antes se habían observado.

Todos han destacado lo positivo de la experiencia. En los informes destaca la observación de aspectos positivos y sólo a veces de algunos mejorables. También han comentado siempre que han notado que los observados han prestado atención a aquellos aspectos que se han comentado como mejorables y que han aprendido de sus compañeros observados algunos elementos que han introducido con éxito en sus clases.

La parte menos positiva es que al final se formaron 8 parejas, en una plantilla de 70 profesores y que solo 3 de ellas presentaron el informe final.

Por tanto pensamos que es importante seguir apostando por este proyecto en el futuro y continuar desarrollando tanto la segunda fase

del mismo, como plantearnos que se vuelva a implicar a más profesores en una nueva edición de la primera fase y/o animarlos a terminar el trabajo iniciado.

Desde el punto de vista de la coordinadora la experiencia también ha sido positiva pues nos ha dado la oportunidad de hablar entre compañeros de nuestras inquietudes profesionales, de nuestras creencias sobre lo que es enseñar, de nuestra experiencia diaria en clase (más allá de las anécdotas) y, sobre todo, formarnos de manera reflexiva y cooperativa superando la soledad del profesor en clase.

Referencias Bibliográficas

- Arribas Arévalo, Beatriz (2010): *La retroalimentación como herramienta de la mejora de la práctica docente*, Memoria de Fin de Master, Master Oficial de Lingüística Aplicada, Universidad Antonio de Nebrija, cursos 2009-2010, (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_01Arribas.pdf?documentId=0901e72b80ff9b0e, consultado: 10 de septiembre de 2014)
- Estaire, Sheila (2004): «La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos de observación», Lasagabaster, David y Sierra, Juan Manuel (eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, nº 44, ICE-Horsori, Barcelona, pp. 119-154. (http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2.htm#, consultado: 12 septiembre de 2014)
- Esteve, Olga (2004a): «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica», Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für

- Spanisch und Deutsch als Fremdsprache. Bremen: Instituto Cervantes, pp. 7-20. (<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>, consultado: 12 de septiembre de 2014)
- Esteve, Olga (2004b): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente», Lasagabaster, David y Sierra Juan Manuel (eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, nº 44, ICE-Horsori, Barcelona, pp. 79-118.
- Gutiérrez Quintana, Esther (2007): «Técnicas e instrumentos de observación de clase y su aplicación en el desarrollo de un proyecto de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente», Pastor Cesteros Susana y Roca Marín Santiago, *Actas XVIII Congreso de ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera /segunda lengua*, Universidad de Alicante, Alicante, pp. 336-342(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm, consultado: 10 de septiembre de 2014)
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, Madrid.
- Martín Peris, Ernesto (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes-SGEL, Madrid. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/, consultado: 15 de septiembre 2014)
- Richards, Jack C. y Lockhart, Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, CUP, Cambridge.
- Martínez Gila, Pablo y Ruiz Morell, A. (2006): «Desarrollo de proyectos de observación en el IC de Estambul: Presentación de experiencias prácticas», IC, Alcalá de Henares.http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_10/26042010_04.htm

Anexo 1

FICHA DE OBSERVACIÓN:

| ACTIVIDAD | ASPECTO OBSERVADO | COMENTARIOS |
|-----------|-------------------|-------------|
| | | |

1. ACTIVIDAD: el observador describe la actividad y la fase de la actividad

2. ASPECTO: el observador señala el aspecto señalado.

3. COMENTARIOS: comenta las instrucciones teniendo en cuenta:

- la actitud del profesor: posición, movimientos, gestos, contacto visual, etc.
- el habla del profesor: modificaciones, pausas, tono de voz, etc.
- ejemplos

LA CIUDAD COMO ESPACIO PECULIAR DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES

María Pilar López García · Jerónimo Morales Cabezas

Universidad de Granada

RESUMEN

La enseñanza-aprendizaje de la lengua en un entorno presencial proporciona al alumno de una lengua extranjera un medio excelente en el que puede participar e interactuar de forma activa utilizando los conocimientos adquiridos en el aula. Para los alumnos que estudian en situación de inmersión, la ciudad se convierte en un espacio abierto en el que se movilizan las competencias lingüísticas y culturales y en el que se pueden desarrollar las distintas destrezas de aprendizaje, así como las formas de comportamiento, las actitudes, las experiencias y las emociones.

En esta comunicación daremos cuenta de una serie de itinerarios culturales por la ciudad de Granada a través de los cuales los estudiantes pueden ampliar sus conocimientos sobre la morfología, la vida, la historia, el léxico y la cultura de esta ciudad. Las calles de Granada (España) son un lugar para pasear y aprender, en ellas están escritos los acontecimientos de la ciudad, los personajes famosos, los mitos, la vida artística, el léxico de origen árabe; en definitiva, los orígenes y las improntas de otras lenguas y culturas.

Palabras clave: español lengua extranjera, competencias, ciudad, sociocultura.

SUMMARY

The teaching-learning of the language in a face-to-face environment provides to the students of a foreign language an excellent way in which it can take part using the acquired knowledge in the classroom. Those students who study in language-immersion situations, the city where they live,

turns into an open space towards linguistic and cultural competences and different learning skills, as well as attitudes, experiences and emotions.

In this paper we will tour around the city of Granada (Spain) and the students can expand their knowledge of the morphology, life, history, vocabulary and culture of this city. The streets of Granada are places for walking and learning, for instance: events of the city, famous people, myths, artistic life, the lexicon of Arabic origin, etc. To sum up, the origins and prints of other languages and cultures.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Competences, City, Socioculture.

Consideraciones previas

Todas las ciudades guardan en su historia un foco de cultura y civilización, de crecimiento y expansión. A lo largo de su historia, las ciudades narran los sucesos acaecidos, las relaciones existentes entre las diversas civilizaciones y culturas que han jalonado su composición y su morfología; en breves palabras, la historia, la cultura y la vida de las generaciones que se han sucedido está escrita en las calles.

Siendo FLECOS un congreso destinado a «consolidar y aumentar la posición de prestigio y relevancia de Granada como ciudad del español», hemos querido rendir homenaje a esta ciudad y a la presencia de estudiantes de español, de turistas idiomáticos y viajeros que pasean por sus calles y se cuestionan y aprenden mientras caminan por la ciudad; por estas razones, queremos presentar en este espacio un proyecto con objeto de instrumentar una acción dirigida a los estudiantes de español en entornos presenciales de inmersión lingüística y cultural, así como a los docentes de español como lengua extranjera. La idea surgió hace muchos años, cuando desde el aula de español brotaban constantes e innumerables preguntas acerca del significado del nombre de las calles de la ciudad y las observaciones de estos estudiantes de español.

La ciudad como espacio educativo

Los espacios que todos compartimos en una ciudad poseen un carácter educador. Desde los inicios de la educación infantil, pasando por la educación primaria y secundaria y en un continuo de formación, la ciudad se convierte en una forma textual que instruye a través de sus espacios, sus imágenes y otros elementos de su historia y cultura; es decir, es una especie de compendio vivo para enseñar y aprender. En definitiva, estamos ante un ambiente didáctico que trasciende más allá del aula y se expande hacia la vida cotidiana, hacia el flujo y el reflujo de la ciudad. En este medio surge la idea de este proyecto de marcada representación sistémica.

Desde la perspectiva ambiental de la educación, la ecológica, la psicología, la sistémica en teoría del currículo, así como enfoques propios

de la etología y la proxémica, entre otros, se ha contribuido a delimitar este concepto, que actualmente demanda ser reflexionado dada la proliferación de ambientes educativos en la sociedad contemporánea y que no son propiamente escolares. (Duartes/f: 1).

En efecto, en estas palabras está claramente definido el concepto de ciudad como espacio de aprendizaje en el que tienen cabida múltiples disciplinas, contribuyendo de este modo a la interdisciplinariedad de la educación y a la globalización de los productos culturales. Se trata de reivindicar una forma de aprender ligada al espacio-ciudad, tanto *in situ* como virtualmente, es decir, como haría un viajero cibernético. La ciudad, además, es un espacio de encuentros y de comunicación, por ejemplo en España las plazas son un exponente de estas realidades y los viajeros, los estudiantes y todos los observadores culturales han señalado a lo largo de la historia este fenómeno. El conocimiento del espacio es un elemento que favorece las relaciones interpersonales y la comunicación.

Para un alumno que estudia español en inmersión cada día tiene que recorrer diversos itinerarios plagados de elementos que interpelan directamente a la transmisión de valores antropológicos, ya sean de carácter lingüístico, cultural, medioambiental y comportamental, entre otros. Esos itinerarios se entrelazan y conforman un entramado de redes que se pueden utilizar para que el profesor oriente y muestre la ontología de la diversidad social y cultural de un determinado espacio.

En definitiva, con el proyecto que esbozaremos más adelante pretendemos desarrollar competencialmente en los alumnos y en los docentes capacidades que inciten a la intercomunicación dialógica y a la metodología por descubrimiento, como uno de los rasgos del autoaprendizaje para cubrir determinadas expectativas y necesidades.

Enseñar y aprender español en la ciudad

El proyecto que exponemos se imbrica en las metodologías de investigación de los programas de intervención, entendiendo estos por la mejora didáctica y la instrumentación de acciones. Este proyecto se ha venido poniendo en práctica con alumnos universitarios nativos y no nativos y con profesores en formación. A raíz de los reiterados análisis

de necesidades y priorización efectuados en este tipo de alumnado y futuro profesorado, se justifica el proyecto por la curiosidad del conocimiento del entorno-ciudad, de la experimentación de la cultura compartida y por la exigencia de abrir el espacio docente proyectándolo hacia el exterior más inmediato, esto es, hacia la comunidad familiar, la comunidad social, la calle, el barrio y la ciudad.

Los objetivos que queremos alcanzar para dar coherencia al plan de acción inicial se materializan en:

1. Descubrir el entorno inmediato.
2. Obtener información de carácter lingüístico y antropológico.
3. Establecer puentes de comunicación con los agentes sociales.
4. Actualizar la planificación de tareas dentro y fuera del aula.
5. Reorganizar el proceso de adquisición de contenidos.
6. Renovar los ámbitos del aprendizaje significativo.

Algunas de las competencias destacadas que se espera que sean adquiridas en este proyecto pueden ser: el logro de una comprensión adecuada y realista de la diversidad cultural y afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Asimismo, la adaptación de la metodología y recursos didácticos a los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE. Junto a todo esto, la adquisición instrumental necesaria para valorar los procesos y resultados del aprendizaje tanto desde la perspectiva del discente como desde la del docente. Además, con este proyecto se pretende conseguir la integración de carácter lingüístico y cultural (gramática, historia, literatura, arte, tradiciones, etc.), y por último, la utilización conjunta de experiencias y resultados frutos de la observación y la investigación dentro y fuera del aula.

El perfil de los beneficiarios de este proyecto (profesores y alumnos) se adecua al estudiante que desarrolla su proceso de adquisición lingüística en inmersión cultural. Igualmente es válido para aquellos estudiantes que se están formando como futuros docentes tanto en lengua materna como en lengua extranjera con objeto de actualizar las diversas competencias docentes específicas y ciertos contenidos curriculares. Asimismo, este tipo de proyectos habilita la adaptación a futuros profesionales en proceso de especialización de posgrado y es útil para aquellos profesionales que están en activo, especialmente

en inmersión, si bien no se excluye al docente que trabaja en entornos virtuales.

En todo proyecto es fundamental incluir un sistema de comprobación del desarrollo del mismo que se ajuste a la realidad. La evaluación permite detectar problemas y subsanarlos al analizar todas las fases del proyecto. El instrumento de evaluación que hemos elegido es la rúbrica, es decir, una matriz de evaluación criterial, formativa y continua. Proponemos la siguiente: (Tabla 1).

El proyecto de la ciudad como espacio de aprendizaje se desarrolla en tres fases temporalizadas: la primera consiste en la búsqueda de expectativas y análisis de necesidades, la segunda fase se inicia en el plan de acción, la tercera consiste en la ejecución del plan en grupos-control y grupos-experimentales, y la cuarta consiste en la obtención de resultados para su difusión. Este tipo de proyectos se adecuan a diferentes segmentos temporales. En el caso que nos ocupa, hemos intervenido en un segmento temporal de 80 horas de instrucción, por un lado, y por otro ha sido desarrollado a lo largo de un curso académico.

Diseño de la intervención.

Las calles de Granada: lugares para aprender

La génesis de este proyecto se originó ante una serie de observaciones hechas en clase sobre el origen de una calle granadina: la calle Elvira, lugar de tránsito casi obligado de los estudiantes extranjeros. Esta calle tiene la peculiaridad de ser punto de encuentro entre jóvenes y alrededor de la misma se han ido instalando una serie de negocios variados: bares, bodegas, establecimientos que venden comida granadina y de otras nacionalidades, artesanía y anticuarios. La curiosidad de los estudiantes se incrementa cuando se insertan en el ritmo y en el movimiento de este espacio urbano. Esta curiosidad se ha trasladado al aula en considerables ocasiones y se ha convertido en un foco continuo de preguntas sobre su origen, su etimología y su devenir a lo largo de la historia de la ciudad. A partir de aquí el proyecto se fue consolidando y tomando forma sistematizada, y la curiosidad se ramificó hacia otras calles, por lo cual decidimos extrapolarlo a los estudiantes en formación de posgrado, así como a los alumnos universitarios de grado. Los

resultados que exponemos a modo de ilustración los hemos extraído de los trabajos de los alumnos extranjeros, dadas las líneas o características de este congreso.

TABLA 1. RÚBRICA VALORATIVA DE EVALUACIÓN

| Indicadores | | Niveles de logro | | | |
|--|--|------------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------|
| | | Bajo | Medio | Alto | Ponderación |
| BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN | | | | | |
| BI-1 | Variación, validez y fiabilidad | Poco variada | Variadas y válidas | Variadas, válidas y fiables | 10% |
| BI-2 | Selección | Poco relevante | Algo relevante | Muy relevante | 10% |
| CAPACIDAD PRÁCTICA Y AUTÓNOMA | | | | | |
| CPA-1 | Diagnóstico | Diagnóstico incorrecto | Diagnóstico adecuado | Diagnóstico adecuado y fiable | 10% |
| CPA-2 | Toma de decisiones | Sin justificación | Justifica inadecuadamente | Justificación adecuada | 10% |
| CPA-3 | Autoevaluación | Inexistente | Existe pero se aplica | Existe y se aplica | 10% |
| CAPACIDAD ANALÍTICA Y DE SÍNTESIS | | | | | |
| CAS-1 | Conclusiones | Sin conclusiones | Conclusiones no adecuadas | Conclusiones adecuadas | 10% |
| CAPACIDAD ORAL/ESCRITA Y CALIDAD | | | | | |
| COEC-1 | Organización textual | Pobre | Mejorable | Muy completa | 10% |
| COEC-2 | Estructuración oral | Falta de claridad | Mera corrección | Bien estructurada | 10% |
| USO ADECUADO DE LAS TIC | | | | | |
| UTIC-1 | Manejo | No conoce bien | Manejo básico | Control | 10% |
| CAPACIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA | | | | | |
| CPE-1 | Grado de conocimiento e identificación | Desconocimiento | Conocimiento básico | Tenidos en cuenta | 10% |

Al comenzar el proyecto creamos un portfolio de aprendizaje que contenía materiales del espacio urbano: planos de la ciudad, fotos de distintas calles y plazas, de comercios, información multimedia extraída de la red, entrevistas hechas a nativos y todo aquello relacionado con el elemento biológico del espacio-ciudad. Tras crear el portfolio, desarrollamos la labor de indagación inducida por el profesor: en esta fase enfocamos la observación hacia la comprensión global del espacio, entendiéndolo como totalidad y no como partes aisladas. Las calles forman parte de un todo, como si fuesen una columna vertebral y cada una de sus vértebras conecta con los elementos que figuran alrededor de ellas, de esta forma conseguimos que el alumno-observador relacione las distintas conexiones, es decir, qué hay y qué no hay en su entorno. De esta forma, nos alejamos de la concepción exclusivamente tradicional para enfatizar lo que aporta el propio alumno: creencias, motivaciones y competencias ya adquiridas.

Los recursos y métodos para iniciar la indagación los llevamos hacia las metas de aprendizaje que subyacen en este proyecto. El punto de partida es el barrio: las calles que lo conforman, su estructura y distribución. La primera sugerencia se dirigió hacia el lugar en el que estudian; en este caso, el Barrio del Realejo en Granada.



La siguiente propuesta consistió en el diseño compartido de un cuestionario con interrogantes claramente formulados sobre sus experiencias previas, su visión e interpretación de las características del objeto de estudio, de su concepción de ciudad, su idea preconcebida sobre la vida del barrio: los comercios, los bares (tapas que llevan un nombre característico relacionado con alguna calle, o personaje famoso del entorno, etc.).

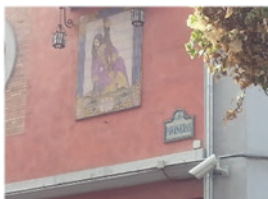


El núcleo duro del proyecto origina un elaborado proceso de búsqueda de información a través de los habitantes del barrio, algunos de ellos vecinos, propietarios de los comercios, en definitiva, los actantes del entorno. Los resultados obtenidos a veces son gratamente sorprendentes, porque muchos nativos desconocen el origen o el significado de los elementos que constituyen el barrio; tal es el caso del origen de la calle *Pavaneras*, eje arterial al principio del barrio. Los estudiantes ahondaron en este contenido y obtuvieron la siguiente información sobre la calle: *el nombre de la calle tiene su origen en una prenda de vestir que usaban las mujeres sobre el vestido. En esta calle había un taller en el que se confeccionaban este tipo de prendas, y de ahí la denominación que recibe en la actualidad esta calle.*

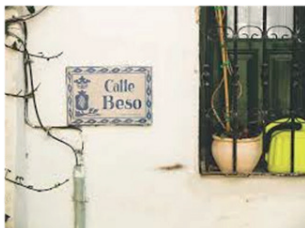


El estudio lo seguimos ensanchando hacia otros aspectos, ya que dentro de los grupos de alumnos que participan en el proyecto, algunos recopilamos copiosos datos y curiosidades, muchos de ellos relacionados con la *lexicultura* extraída de otros lugares de la ciudad, como sucede en el alma de una zona muy céntrica de la misma, donde los estudiantes analizaron la proliferación de calles con nombres de oficios y/o profesiones; nos estamos refiriendo a una zona próxima a la neurálgica calle *Mesones* donde encontraron los siguientes nombres de calles: *Cerrajeros*, *Monterería*, *Caldereros*, *Herreros*, *Boteros*, *Hileras*, *Zapateros* y *Tundidores*. Como se puede apreciar todos estos nombres informan sobre la vida comercial de la Granada del XVI en adelante, de los tipos de comercios que proliferaban en aquella zona céntrica de la ciudad, centrándose especialmente en la calle *Tundidores*, lugar donde se *tundía* (*cortar o igualar con tijera el pelo de los paños*, DRAE).





A este tipo de información hay que sumar el atractivo recurso de las míticas leyendas. De todos es conocida por su popularidad la famosa calle *Beso* en el barrio del *Albaicín*, cuya popular leyenda cuenta un suceso fechado en el siglo XVII ocurrido a un matrimonio que tenía una única hija y una mañana, cuando su madre fue a despertarla, apareció muerta, y sus padres se sintieron desgarrados por el dolor. Cuando la hija iba a ser enterrada, su madre se acercó para besarla y en ese momento la hija despertó (curioso caso de catalepsia). Desde entonces esta calle empezó a denominarse popularmente como calle *Beso*, y actualmente es un tipo de reclamo turístico para hacerse fotos.



El proyecto finaliza con la exposición de todos los aspectos descritos y la puesta en común de los aprendizajes adquiridos bajo el caleidoscopio de un aprendizaje integrador, entendiéndose por este un tipo de aprendizaje que no abarca exclusivamente los conceptos, sino las nociones ónticas, es decir, aquello que etiqueta el concepto, en este caso, y concretamente en este proyecto se trata de ir más allá de los datos meramente experienciales para descubrir la existencia de realidades no dependientes del alumno-observador, por esta razón, el portfolio se constituye en un instrumento apropiado para la construcción de un aprendizaje integrador compuesto por los agentes del aprendizaje

(profesores-alumnos), la cultura, continente y contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje, los factores que establecen relaciones con los agentes (el aula y el entorno fuera del aula), y por último, las condiciones en general del aprendizaje. Todo ello contribuye a un modelo aproximativo o constructivo en el que el docente propone, formula, organiza y valida situaciones de aprendizaje, y el alumno experimenta, simula, propone soluciones y confronta ideas y resultados.

Resultados y perspectivas

Cualquier proyecto docente como proceso de investigación es el resultado de una serie de teorías llevadas a la práctica. En nuestro caso se ha derivado de una serie de demandas y necesidades apuntadas por los alumnos extranjeros que estudian en contextos de inmersión y ha sido extrapolado hacia otros ámbitos docentes con alumnado nativo. El proyecto integrador tiene por objeto articular de forma coherente una serie de actividades siguiendo una adecuada metodología y se apoya en una serie de recursos viables y variables insertos en un determinado cronograma.

La elección de la temática sobre las calles de Granada nos ha permitido unir los aspectos lingüísticos y antropológicos de la comunicación, a lo que se suman factores de carácter afectivo y emocional del aprendizaje a través del descubrimiento, siendo la ciudad el *leitmotiv* del proceso de aprendizaje. El elemento generado en este tipo de proyectos es único y debemos tener en cuenta que un mismo proyecto puede dar diferentes resultados en diferentes grupos; no obstante, el hilo conductor del proyecto siempre debe estar orientado hacia la consecución de un aprendizaje significativo.

En cuanto a la puesta en práctica del proyecto, no podemos olvidar que la materialización del mismo debe estar sustentada en unos objetivos de investigación bien definidos; es decir, qué pretendemos conseguir, de qué formulaciones iniciales vamos a partir y cómo vamos a proceder para resolver problemas o descubrir nuevas fórmulas de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de la investigación debe orientarse hacia la obtención de informaciones relevantes que nos permitan recabar datos útiles para

analizar determinados productos y sus consecuencias. Si se trata de observación de elementos, como en el caso que describimos, debemos situarlos en un contexto adecuado a las características de los agentes del proyecto.

No podemos olvidar que este proceso no está exento de dificultades, en efecto, en el caso de discentes no nativos el proyecto puede verse limitado por factores que dificultan o impiden la comunicación. En nuestro caso hemos trabajado con alumnos de nivel B2 de lengua, pero también hemos experimentado que se puede reorientar hacia niveles A1 y A2, modificando y adaptando los objetivos y los aspectos competenciales. En última instancia, el resultado final debe tener por objetivo la movilización de habilidades y estrategias significativas para ser usadas en diferentes situaciones.

En cuanto a las perspectivas futuras, podemos decir que los proyectos en general pueden canalizarse por misceláneas vías, ya sea en la educación primaria (origen de muchos proyectos), en la secundaria y en la universitaria en sus amplios ámbitos dentro del grado y del posgrado, como hemos apuntado al inicio de este trabajo.

Para finalizar, haremos una última referencia a la ampliación de un tipo de introspección sistémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que oscile entre la adquisición del todo, visto en su conjunto y sus partes entendidas como conjunto de elementos relacionados entre sí. Desde esta óptica, las ideas aportadas por los alumnos nos han permitido reformular el diagnóstico de necesidades y el impulso de futuros proyectos.

Referencias bibliográficas

- Belza, Julio (1997): *Las calles de Granada*, Granada, Comares.
- Borja, Jordi y Muxí, Zaida (2000): *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Electa.
- Duarte, Jakeline (s/f): «Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual», *Revista Iberoamericana de Educación*. [En línea: 19/11/2014 <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>]

- Gobierno de Canarias (2007): *Conocimiento del medio natural, social y cultural. Gente, pueblos y ciudades*, Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Junta de Andalucía (1997): *Mi pueblo, mi ciudad, el lugar donde vivo*, Granada, Consejería de Educación y Ciencia. Consejería de Medio Ambiente.
- López, Pilar y Morales, Jerónimo (2013): «La lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. [En línea: 19/11/2014 <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-lexicultura-una-experiencia-dentro-y-fuera-del-aula-en-el-aprendizaje-de-ele>]

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE: CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO

Ruth M^a Rey Arranz

RESUMEN

Los profesores de ELE pueden ayudar a desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos promoviendo el interés y la curiosidad por la alteridad, la conciencia de uno mismo y de la propia cultura vista desde la perspectiva de los demás. El objetivo es convertirlos en hablantes/mediadores culturales que perciban al interlocutor como un individuo cuyas cualidades han de ser descubiertas y no como un representante de una identidad atribuida externamente. Para lograrlo, los docentes deben desarrollar los mismos conocimientos, destrezas y actitudes que pretenden desarrollar en los alumnos. En este trabajo incidiremos en cuáles son las capacidades necesarias del profesor para desempeñar el papel de intermediario cultural.

Palabras clave: competencia intercultural, competencias del profesor, español para extranjeros.

SUMMARY

Teachers of Spanish as a foreign language can help to develop the intercultural competence of students promoting the interest and curiosity about otherness, awareness of oneself and one's own culture from the perspective of others. The goal is to turn them into speakers / cultural mediators who perceive the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered and not as a representative of an externally ascribed identity. To achieve this, teachers must develop the same knowledge, skills and attitudes that seek to develop students. In this paper we focus in which the necessary skills of the teacher are to play the role of cultural mediator.

Keywords: intercultural competence, teacher's skills, Spanish for foreigner

La base de la cultura no es la información compartida, sino las normas compartidas de interpretación

(GARFINKEL, 1972: 304)

EN UN PEQUEÑO ESTUDIO QUE REALIZAMOS A FINALES DE 2013 sobre la evolución de las representaciones culturales de estudiantes extranjeros en España, un estudiante universitario nos comentaba que cuando llegó a Madrid, después de haber vivido en un pueblo, le emocionó que la gente no le llamara «búlgaro», ni «bul», ni ningún otro calificativo: le llamaban por su nombre.

Cuando dos personas hablan, aunque la lengua utilizada no sea la materna para ninguno de los dos, pueden ser demasiado conscientes de su identidad nacional y, a menudo, esto influye en lo que dicen y en cómo lo dicen porque ven al otro como representante de esa identidad. La dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas tiene como objetivo «desarrollar estudiantes como hablantes o mediadores interculturales que son capaces de actuar con identidades complejas y múltiples y evitar los estereotipos que acompañan si percibimos a alguien a través de una única identidad» (Byram *et al.*, 2002: 9).

El hablante intercultural es quien puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico para manejarse en la interacción entre límites culturales, anticipar los malentendidos causados por las diferencias y hacer frente a las demandas cognitivas y afectivas en el momento de implicarse con la alteridad (Byram, 1995a: 25).

Observemos nuestra aula: si hay alumnos de diferentes culturas, es un aula multicultural. En este contexto trabajan en parejas o en grupos, se interrelacionan entre ellos y con nosotros, negocian significados y llegan a acuerdos. A través de una lengua común se comunican

con personas de diferentes culturas: es una comunicación intercultural «que resulta de la interacción entre hablantes de lengua y cultura diferentes»¹ (DTC², 2003: s.v. «comunicación intercultural»).

Sin embargo, usar una lengua común no garantiza una comunicación intercultural eficaz, porque cada persona se ha socializado en una comunidad de vida y ha interiorizado una manera de percibir, de pensar y de actuar. La cultura en la que ha sido socializado le ha dado instrumentos para percibir el entorno, para dar sentido a la realidad.

Según Rodrigo Alsina (1999), para que se dé una comunicación intercultural eficaz es muy importante:

- estar motivados por conocer la otra cultura y mostrar empatía,
- tomar conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación,
- prestar atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal,
- asumir que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales,
- esforzarse por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores.

«La habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con fre-

1 Rodrigo Alsina (1996) define la comunicación intercultural como «la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo, grupos étnicos) dentro del mismo sistema cultural». Por la complejidad del tema, no podemos debatir aquí si, como propone el DTC, es condición necesaria tener una lengua materna diferente para que la comunicación resultante de la interacción se pueda denominar «comunicación intercultural». Nos inclinamos por la propuesta de Rodrigo Alsina (s.f.: 3) en su artículo «La comunicación intercultural», si cualquier comunicación fuera intercultural sería una redundancia calificarla como «intercultural»: «La única forma de aclarar la situación es constatar la existencia de una graduación en la diferenciación cultural. Así las formas de pensar, sentir y actuar de distintas comunidades de vida estarán más o menos próximas unas de otras porque compartan, por ejemplo, la lengua o algunos elementos de sus estilos de vida. (...) En cada circunstancia la comunicación intercultural tendrá unas características distintas, de acuerdo con la proximidad o lejanía».

2 *Diccionario de términos clave de ELE*. Martín Peris, Ernesto (coord.) (2003).

cuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad»³ es la competencia intercultural (DTC, 2003: s.v. «competencia intercultural»). Byram (1995b, citado por Castro Viudez, 2003: 220) introduce este concepto en el discurso de la didáctica de idiomas. En su definición se distinguen tres características: el componente cultural será parte central del aprendizaje, es esencial la presencia en el aula de la cultura de los alumnos y el factor emocional y afectivo estará presente en todo el proceso.

Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que están involucrados en la competencia intercultural son:

- *Saber ser*: capacidad afectiva para rechazar actitudes etnocéntricas y percepciones de la alteridad, y capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las culturas extranjeras.
- *Saberes*: sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito e implícito que se ha adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural, y que tiene en cuenta las necesidades específicas de los alumnos en su interacción con hablantes de la lengua extranjera.
- *Saber comprender*: capacidad de interpretar ideas, documentos y eventos de otra cultura, de explicarlos y de relacionarlos con la propia cultura.
- *Saber aprender*: capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y de sus prácticas culturales.
- *Saber hacer*: capacidad de poner en práctica los conocimientos, actitudes y habilidades en la interacción de las situaciones comunicativas cotidianas.
- *Saber implicarse*: capacidad de evaluar críticamente y sobre la base de criterios explícitos la otra cultura (Byram *et al.*, 2002: 11-13).

3 «Pluriculturalidad» es un término algo «espinoso». Nos adherimos a quienes opinan que es una característica que define a una persona y no a una sociedad. Creemos que para definir el estado de las cosas se puede emplear el término «multiculturalidad». Es decir, la multiculturalidad se encontraría en el plano social y la pluriculturalidad, en el plano cognitivo de una persona concreta. En el MCER (2002: 6) se hace referencia a esta cuestión.

En el ámbito de la didáctica de lenguas insistiremos en la necesidad de partir de un concepto de cultura no formal que refleje los puntos de vista sobre la vida cotidiana, los valores, y el mundo significativo de los hablantes de la cultura meta. Cultura como especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse y para conocer el mundo: una forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad.

No se puede aprender todo lo que conforma una cultura, aunque solo fuera porque las culturas no son estáticas ni estancas. La mera transmisión de conocimientos no deja lugar a la interpretación y «la base de la cultura no es la información compartida sino las normas compartidas de interpretación» (Garfinkel, 1972: 304). Ofrecer solo información sobre la cultura meta no cambia la actitud hacia ella ni mejora la comprensión⁴ y acumular datos no ofrece herramientas a los alumnos para situaciones culturales que no se han tratado antes: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para afrontar diferentes modelos de comportamiento (Omaggio, 1986)⁵. Siguiendo a Areizaga (2001: 164), una gran parte de las propuestas hacia un cambio de enfoque (pasar de la cultura como información a la cultura como formación) coinciden en que:

- no se puede entender una cultura extranjera sin tomar conciencia de la propia ni de la relatividad de ambas.
- es necesario comprender la C1 (cultura propia) y la C2 (cultura meta) desde perspectivas externas e internas, así como las relaciones entre ambas.
- se debe recoger la perspectiva histórica de la cultura para dar cuenta de su carácter dinámico y presentar también la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.
- las habilidades y actitudes para desarrollar la competencia intercultural son las propias de la educación general (pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción,

4 Según los estudios llevados a cabo por Byram y Esarte-Sarries (1989).

5 Se ve aquí la influencia de los postulados de Bruner (1960: 4), que consideraba que era necesario *aprender a aprender*, lo que suponía la clave para transferir lo que se aprendía de una situación a otra.

habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar).

- la dimensión intercultural requiere de una tercera perspectiva lejos de posiciones etnocéntricas y de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas⁶.
- se potencia la capacidad de transferencia: al aprender sobre la cultura meta, se aprende también (mediante la reflexión y la toma de conciencia de lo propio y lo ajeno) sobre cualquier cultura. Según Kramsch (2001a: 201) los problemas y malentendidos que se producen no son muy distintos de los que se podrían producir entre personas que hablan la misma lengua y se han socializado en la misma cultura.

El aula multicultural nos ofrece un marco idóneo para desarrollar las actitudes interculturales (empatía, curiosidad/apertura, disposición favorable, saber relativizar, tolerancia a la ambigüedad y saber regular los factores afectivos), las habilidades de relacionar, comparar e interpretar (la nueva cultura con la suya propia), las habilidades de descubrimiento; la capacidad de poner en práctica en la interacción los nuevos conocimientos adquiridos sobre la cultura y una conciencia crítica cultural.

No debemos ver la competencia intercultural como una meta, sino como un proceso:

Creo que, al utilizar la lengua extranjera, nos vamos forjando, de igual modo (y al mismo tiempo) que una interlengua, una intercultura. La intercultura es un proceso que nunca termina, donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia, es una especie de simbiosis (Nauta, 1992: 11).

Siguiendo a Byram *et al.* (2002: 11), la adquisición de la competencia intercultural nunca es completa y perfecta, pero ser un hablante/mediador intercultural exitoso no requiere una competencia completa y perfecta. Las razones son que no es posible adquirir o anticipar todos los conocimientos que uno podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas, estas están en constante cambio y en un mismo país existen culturas diferentes. El propósito no es que los aprendien-

6 Byram (1992: 10-12) habla de una socialización terciaria.

tes cambien sus valores, sino que cualquier evaluación que hagan de la otra cultura y de la suya propia sea crítica y se haga sobre la base de criterios explícitos. Entender correctamente una cultura pasa por interpretarla según sus propios criterios culturales. Esto «no supone eliminar nuestro juicio crítico, pero sí dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de sus prácticas culturales» (Rodrigo Alsina, 1999:68).

Meyer (1991: 142-144) distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural⁷:

- Nivel monocultural: la persona se basa mentalmente en su cultura, se enfrenta a todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con sus propias creencias, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. Prevalecen los tópicos, los estereotipos y los prejuicios.
- Nivel intercultural: la persona está mentalmente situada entre dos culturas. El conocimiento que se tiene permite establecer comparaciones entre ambas y posee recursos para explicar las diferencias culturales.
- Nivel transcultural: la persona se sitúa por encima de las dos culturas, alcanzando la distancia adecuada para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Denis y Matas Pla (2002: 31-37) distinguen hasta cinco fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural y ofrecen una tipología de actividades para cada una de ellas:

7 Para Meyer (1991: 137) la competencia intercultural es parte de una amplia competencia del hablante: es la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible con personas de otras culturas, implica poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre su cultura y la extranjera e incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad y se ayuda a la otra persona a estabilizar la suya.

| PROCESOS | FASES | ACTIVIDADES | COMPETENCIAS |
|---|------------------------------|---|---|
| Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación | Sensibilización | <ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones. - Observación. - Referencia a la experiencia personal. | Saber ser Saber hacer Saber aprender Saberes |
| Ampliación del capital propio | Concienciación | <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de las nuevas formas de actuar. - Objetivación de sus representaciones. | |
| Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales | Relativización | <ul style="list-style-type: none"> - Confrontación de puntos de vista. - Interpretación. - Negociación. | |
| Desarrollo de estrategias interculturales | Organización | <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización provisional. - Comparación. - Construcción intercultural. | |
| Toma de conciencia del mestizaje | Implicación -Interiorización | <ul style="list-style-type: none"> - Implicación fuera del aula. - Reflexión metacultural. | |

Si no desarrollan esta competencia, nuestros alumnos hablarán una lengua, pero sentirán y pensarán en otra. «Pasearán» por la nueva cultura pero no sabrán qué ver y qué ignorar, ni cómo interpretar lo que ven, dándose lugar toda clase de malentendidos, dentro y fuera del aula. Los docentes podemos ayudar promoviendo el interés y la curiosidad por la alteridad, la conciencia de ellos mismos y de sus propias culturas vistas desde la perspectiva de los demás. Para lograrlo, debemos desarrollar los mismos conocimientos, destrezas y actitudes que pretendemos desarrollar en los alumnos.

Para Edelhoff (1987: 76 y ss.), estos son los puntos principales de las cualidades que deben tener los profesores para la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras:

Actitudes

- Los profesores deben ser también alumnos internacionales e interculturales.
- Deben estar dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismos y sobre otros.
- Deben estar dispuestos a experimentar y a negociar para conseguir el entendimiento por ambas partes.
- Deben estar dispuestos a compartir significados, experiencia y afectos tanto con personas de otros países como con sus propios alumnos en el aula.
- Deben estar dispuestos a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas modernos al entendimiento internacional y a la paz, tanto en su país como fuera de él.
- Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales, no de embajadores.

Destrezas

- Los profesores deben dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo.
- Los profesores deben dominar y perfeccionar destrezas textuales, es decir, la capacidad para procesar información auténtica en todo tipo de medios, así como la interacción cara a cara.
- Los profesores deben dominar y perfeccionar las destrezas necesarias para vincular la experiencia de los alumnos a las ideas y los objetos que quedan fuera de su alcance directo y para crear entornos de aprendizaje que se presten al aprendizaje basado en las experiencias, en la negociación y en el experimento.

Conocimientos

- Deben tener conocimientos y estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.
- Deben tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y comunidad y sobre la manera en que otros lo perciben.

- Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de los alumnos.
- Deben saber cómo funciona la lengua en comunicación y cómo debe usarse de modo eficaz para la comprensión. Deben conocer las limitaciones del idioma y de los usuarios extranjeros del mismo, así como la manera de evitar falsas interpretaciones.

Los profesores de ELE no tenemos que saberlo todo de una sociedad específica, ni de su cultura, ni enseñarlo: Byram y Fleming (2001: 17) proponen a los docentes subrayar «la necesidad de mejorar su propio conocimiento de la naturaleza de la interacción cultural y el de sus estudiantes, así como desarrollar las destrezas y aptitudes que les permitan entender la diferencia cultural». Es conveniente que los profesores conozcamos las diferentes etapas por las que pueden estar pasando nuestros alumnos⁸, los niveles de la comunicación humana: intrapersonal e interpersonal y las tres dimensiones de esta última: comunicación no verbal (kinésica, proxémica, cronémica), cultura oculta (contextualización, uso del tiempo) y valores socioculturales (un valor es una creencia relativamente estable en la que, para una situación particular, un modo específico de conducta es preferible personal o socialmente que otras formas de conducta)⁹.

Nos enfrentarnos a una nueva tarea: mediar entre culturas. Taft (1981: 53) define la figura del mediador cultural como aquella:

persona que facilita la comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura. El papel de mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos.

El hablante/mediador intercultural ha de ser consciente de sus propios valores, creencias y comportamientos, de que estos están profundamente arraigados, influyen en los puntos de vista de otras personas y pueden crear reacciones de rechazo ante aspectos de la nueva cultura, y

8 Para ampliar este aspecto, véase Oberg (1960) y Adler (1987). Los planteamientos de Oberg se recogen también en Iglesias Casal (2003).

9 Véase McEntee (1998).

por ello hay que fomentar la apertura, la curiosidad, la tolerancia hacia otras personas y sus culturas.

La capacidad de desempeñar este papel incluye entre otras:

- Identificación de las zonas conflictivas.
- Capacidad para servir de mediador cuando se presenten comportamientos y convicciones contradictorias.
- Capacidad para resolver conflictos o hacer admitir el carácter irresoluble de alguno de ellos (Byram, Neuner y Zarate, 1997).

Para finalizar, y en referencia al último punto: «hacer admitir el carácter irresoluble de algunos conflictos», queremos adherirnos a la opinión de los que consideran que los derechos humanos están más allá de cualquier relativismo cultural (entre ellos Amin Maalouf¹⁰). La diversidad cultural tiene límites y son los derechos humanos los que los marcan.

Referencias bibliográficas

- Adler, Peter (1987): «Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience», en Louise F. Luce y Elise C. Smith (eds.), *Towards Internationalism: Reading in Cross-Cultural Communication*, Cambridge, Newbury House Publications, págs. 24-35.
- Areizaga Orube, Elixabete (2001): «Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo», [en línea], *Revista de Psicodidáctica*, nº 11-12, págs. 157-170, [consulta: 19-09-2014]. Disponible en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322/319>
- Bruner, Jerome S.(1960): *The Process of Education*, Cambridge, Harvard Univ. Press, [citado por Robert L. Burden y Marion Williams, 1999].
- Burden, Robert L. y Marion Williams (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, C.U.P, [original en inglés: *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*, 1997].

10 Recomendamos la lectura de su libro *Identidades asesinas*.

- Byram, Michael (1992): «Foreign language learning for European citizenship», *Language Learning Journal*, nº 6, págs. 10-12, [citado por Elixabete Areizaga Orube, 2001].
- Byram, Michael (1995a): «Defining and descending cultural awareness», *Language Learning Journal*, nº 12, págs. 5-8, [citado por Elixabete Areizaga Orube, 2001].
- Byram, Michael (1995b): «Acquiring intercultural competence. A review of learning theories», en Lies Sercu (ed.), *Intercultural Competence. The Secondary School*, vol.I, Aalborg, Aalborg University Press, págs.53-69, [citado por Francisca Castro Viudez, 2003].
- Byram, Michael y Veronica Esarte-Sarries (1989): «The perception of French people by English students: findings from the Durham Cultural Studies Project», *Language, Culture and Curriculum*, nº 2/3, págs. 153-165, [citado por Elixabete Areizaga Orube, 2001].
- Byram, Michael; Gerhard Neuner y Geneviève Zarate (1997): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*, [en línea], Estrasburgo, Consejo de Europa, [consulta: 02-09-2014]. Disponible en http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSources%2FSourcePublications%2FCompetenceSocioculturelle_FR.doc&ei=GWyeUtKGNsib0QXcyoDICg&usq=AFQjCNHgC7_HoGcY-NmHs2Qrnfyunfh32A&bvm=bv.57155469,d.d2k
- Byram, Michael y Michael Fleming (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, C.U.P, [original en inglés: *Language Learning in Intercultural Perspective*, 1998].
- Byram, Michael; Bella Gribkova y Hugh Starkey (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, [en línea], Estrasburgo, Consejo de Europa, [consulta: 16-09-2014]. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

- Castro Viudez, Francisca (2003): «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües» [en línea], en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, en Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, (Murcia 2-5 de octubre de 2002), Madrid, págs. 217-227, [consulta: 20-09-2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf
- Consejo de Europa(2002):*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] Madrid, Anaya, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación Cultura y Deporte, [consulta: 22-09-2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Denis, Myriam y Montserrat Matas Pla (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas, DeBoeck y Duculot.
- Edelhoff, Christoph (1987): «Lehrerfortbildung und interkulturelles lehren und lernen im fremdsprachenunterricht», en Gisela Baumgratz y Rüdiger Stephan (eds.), *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen verständigung. Inhaltliche und organisatorische perspektiven der lehrerfortbildung in Europa*, Múnich, Iudicium.
- Garfinkel, Harold, «Remarks on ethnomethodology», en John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell, 1972, págs. 301-323, [citado por Kramsch, 2001b].
- Iglesias Casal, Isabel (2003): «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», [en línea], *Carabela*, nº 54, págs. 5-28, [consulta: 05-09-2014]. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article316>
- Kramsch, Claire (2001a): «Intercultural communication», en Ronald Carter y David Nunan (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, [en línea], Cambridge, C.U.P, [consulta: 05-09-2014]. Disponible en <http://upbo.org/servlet/file/store7/item5633340/version1/FT%20IC%20chapter%20Kramsch%20Chap%2029.pdf>

- Kramersch, Claire (2001b): «El privilegio del hablante intercultural», en Michael Byram y Michael Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, C.U.P, págs. 23-37.
- Maalouf, Amin (1999): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.
- Martín Peris, Ernesto (coord.) (2003): *Diccionario de términos clave de ELE*, [en línea], Madrid, SGEL-Instituto Cervantes, [consulta: 02-09-2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.html
- McEntee, Eileen (1998): *Comunicación Intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*, México, McGraw-MHill.
- Meyer, Meinert (1991): «Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners», en Dieter Butjes y Michael Byram (eds.): *Mediating Languages and Cultures*, Londres, Multilingual Matters Ltd, págs. 136-158.
- Nauta, Jan Peter (1992): «¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural», *Cable*, nº 10, págs.10-14.
- Oberg, Kalervo (1960): «Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment», *Practical Anthropology*, nº 7, págs. 177-182.
- Omaggio, Alice C. (1986): *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle& Heinle,[citado por Elixabete Areizaga Orube, 2001].
- Rodrigo Alsina, Miquel (1996): «Los estudios de comunicación intercultural», [en línea], ZER, Revista de estudios de comunicación, nº 1, págs. 69-77, [consulta: 19-09-2014]. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer01-05-alsina.pdf>
- Rodrigo Alsina, Miquel (1999): *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- Rodrigo Alsina, Miquel, «La comunicación intercultural», [en línea], Portal de la comunicación, s.f.,[consulta: 19-09-2014]. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/comintercultural.pdf>
- Taft, Ronald (1981): «The Role and Personality of the Mediator», en Stephen Bochner (ed.): *The Mediating Person: Bridges between Cultures*, Boston, G.K. Hall and Co., págs. 53-88.

AGNOVEL, NOVELAS GRÁFICAS INTERACTIVAS AVANZADAS PARA DISPOSITIVOS DE PANTALLA MÓVIL

Aurora Biedma Torrecillas · M^a Ángeles Lamolda González · Inmaculada Sanz Sáez
Universidad de Granada

AGNOVEL es un proyecto apoyado por Lifelong Learning Programme de la Comisión europea, acción clave 2. Comenzó en enero de 2014 y termina en diciembre de 2015.

El proyecto engloba a 8 participantes de 7 países. Todos ellos de instituciones privadas y públicas:

- La Universidad de Paderborn (Alemania) es la coordinadora.
- IK Ingenious Knowledge (Alemania)
- Meath Partnership (Irlanda)
- European Learning Network (Reino Unido)
- Universidad de Granada (España)
- Università degli Studi Roma Tre (Italia)
- Lietuvos Edukologijos Universitetas (Lituania)
- Synthesis Center for Research and Education (Chipre)

Este grupo tiene la misión de desarrollar una aplicación para tabletas móviles para estudiar lenguas a través de novelas gráficas.

Estas novelas gráficas son Novelas gráficas interactivas. Esto significa que se puede interactuar con la novela. Se dispone de 3 elementos: la historia, las ilustraciones y los audios.

La herramienta está principalmente dirigida a personas que estudian idiomas por sí mismos. Pero puede ser empleada también en otras situaciones de aprendizaje.

Objetivos

- Crear una herramienta de aprendizaje de lenguas que sea lo bastante divertida, intuitiva y fácil de usar.

- Crear un proyecto y hacerlo tan viable que otros proveedores de contenidos puedan aprovecharse de este avance y publicar sus propias novelas gráficas avanzadas electrónicamente.
- Preparar a los profesores de lenguas para usar la herramienta en sus clases
- Emplear el desarrollo de la novela gráfica avanzada como un escape y hacerla ampliamente disponible a los aprendices
- Publicar la investigación y experiencias en círculos académicos
- Explorar los diferentes modos de crear más novelas gráficas avanzadas después de que el proyecto haya terminado

Para los estudiantes

Pueden leer la historia y los diálogos y pueden oírlos en la lengua que está estudiando, oír los diálogos de hablantes nativos, comprobar su comprensión con ejercicios interactivos, imaginar otras versiones para la historia, encontrar nuevas palabras en el glosario, divertirse leyendo una novela gráfica, interactuando con la novela y aprendiendo idiomas.

Para los profesores

Pueden usar una nueva herramienta en sus clases que cambia la dinámica de la clase, facilitar a tus estudiantes muestras de lenguaje actual, leer en clase de otra manera, utilizar en su clase la nueva tecnología que sus estudiantes usan en otros campos de su vida (trabajo, ocio).