

Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE

Ana

MARÍA CEA ÁLVAREZ

Carlos

PAZOS-JUSTO

Herminda

OTERO DOVAL

Joana

LLORET CANTERO

Marisa

MOREDA LEIRADO

Pedro

DONO LÓPEZ

Avances y Desafíos

Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE

Ana Carlos Herminda Joana Marisa Pedro
MARÍA CEA ÁLVAREZ PAZOS-JUSTO OTERO DOVAL LLORET CANTERO MOREDA LEIRADO DONO LÓPEZ

Avances y Desafíos

**INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE:
AVANCES Y DESAFÍOS**

Organizadores: Ana María Cea Álvarez, Carlos Pazos-Justo, Herminda Otero Doval,
Joana Lloret Cantero, Marisa Moreda Leirado, Pedro Dono López

© Edições Húmus, 2018 e Autores

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 926 375 305

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde – V.N. Famalicão

1.ª edição: Março de 2018

Depósito legal: 449673/18

ISBN 978-989-755-359-2

ÍNDICE

- 7 **Introducción**
- 13 **Aplicaciones de la traducción en la enseñanza de ELE**
Alberto Gómez Bautista
- 25 **O Caminho de Santiago como um recurso didático promotor da competência cultural nas aulas de E/LE**
América Flávia Borges da Silva | Carlos Pazos-Justo
- 43 **Cómo incluir la competencia estratégica en una programación de ELE para mejorar la expresión oral**
Ana María Cea Álvarez
- 69 **El *feedback* en la clase de LE: revisión del error y propuesta para su tratamiento en el aula virtual**
Ana Setién Burgués
- 79 **Algunos casos exitosos de gamificación**
Diego Jiménez Palmero
- 95 **Evaluar como un acto de comunicación**
Encarna Atienza Cerezo
- 113 **De Mr. Chapy a Mr. Marshall. La literatura hispanoamericana y el cine en las clases de ELE**
Fernando Ruiz Pérez
- 133 **Las humanidades digitales y la enseñanza de lenguas**
Francisco A. Marcos Marín
- 151 **Sobre los contenidos socioculturales para el español del turismo en Portugal**
Francisco José Fidalgo Enríquez
- 179 **Imagen y ELE en Portugal. Contribución a partir del análisis de los Premios Pilar Moreno (2016)**
Gonçalo Martins | Carlos Pazos-Justo

- 193 **Los exámenes DELE y sus variedades de la lengua**
Herminda Otero Doval
- 213 **Quien tiene boca se equivoca. Estrategias y actividades para la práctica de la producción oral dentro y fuera del aula de ELE**
M^a Cristina López Fernández
- 227 **¿/x/amón o /r/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE**
Maria Cristina Simões dos Santos | Ana María Cea Álvarez
- 253 **Una experiencia colaborativa: enseñanza y aprendizaje del español a través de la subtitulación**
M. Dolores Lerma Sanchis | María Luisa Moreda Leirado
- 261 **La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural**
Mário Domingues Cruz | Marta Saracho Arnáiz
- 283 **La microenseñanza como estrategia en la formación inicial de profesores: de la práctica simulada de enseñanza a la práctica real del aula**
Marta Pazos Anido | Mónica Barros Lorenzo
- 305 **La dimensión sociopragmática de la lengua y su impacto en los contextos educativos multilingües**
Marta Peláez Torres
- 325 **La diversidad lingüística de España en las clases de ELE del sistema educativo portugués**
Mirta Fernández dos Santos
- 347 **Psiconautas, de la literatura al aula de ELE pasando por el cine**
Moncho Iglesias Míguez
- 357 **El uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en diarios españoles y colombianos**
Pablo Deza Blanco
- 385 **La plataforma de aprendizaje Kahoot en las clases de ELE**
Paula Maria Azevedo Machado
- 397 **Diez años después de Bolonia: los estudios de español en perspectiva**
Xaquín Núñez Sabarís
- 427 **Um enfoque multidimensional-discursivo do conto *Retrato de mi suegra con retoques consecutivos* para o ensino de espanhol como língua estrangeira**
Yamilka Rabasa Fernández

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual el dominio de segundas lenguas continúa teniendo un papel muy relevante. Por ese motivo, desde los últimos cuarenta y cinco años la investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2 apuesta, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del aprendiente. El giro se da al situar al estudiante en el centro de todo el proceso y al incorporar en los enfoques metodológicos las aportaciones de la psicología cognitiva y perspectivas constructivistas. Todo ello implica hacer prevalecer la perspectiva del estudiante y defender de forma vehemente el desarrollo de su competencia comunicativa recurriendo, muchas veces, a actividades realizadas en soportes tecnológicos. Derivado de lo anterior, los currículos de formación del profesorado y de segundas lenguas sufren también constantes adaptaciones para poder dar respuesta a las diferentes aptitudes, intereses y actitudes que los docentes se encuentran en la clase.

Así pues, la publicación que vamos a presentar lleva por título *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* y resulta especialmente oportuna por ser testigo de la reflexión con base científica que se está llevando a cabo en algunas de las dimensiones más innovadoras en esta área. La divulgación de estas páginas contribuirá, sin duda, a que disminuya la brecha existente entre los resultados de la investigación y la realidad del aula.

Los trabajos reunidos en este volumen se articulan, fundamentalmente, en torno a las siguientes líneas temáticas:

- El panorama del español en el contexto portugués;
- la competencia docente y discente en el proceso de aprendizaje-enseñanza de L2;
- la competencia tecnológica del docente y discente y el recurso a actividades de aprendizaje en soporte digital;
- la gamificación como estrategia didáctica para aumentar la motivación en el aprendizaje (frecuentemente en soporte digital);
- la incorporación de la evaluación al proceso de comunicación y de aprendizaje;
- el tratamiento de las variedades lingüísticas y pluriculturales del español;
- la importancia del conocimiento sociocultural y de la competencia intercultural en L2 a través de la literatura, el cine y las artes;
- la traducción y el trabajo colaborativo como tipologías de actividades eficaces en L2; y, por último,
- el desarrollo de la metacognición y de la autorregulación del estudiante para fomentar su autonomía.

Comenzaremos haciendo alusión a uno de los capítulos de este libro titulado "Diez años después de Bolonia: los estudios de español en perspectiva", en el cual Xaquín Núñez Sabarís ofrece una revisión crítica sobre el proceso de implantación de los estudios de español en una universidad portuguesa durante el proceso de Bolonia. En este trabajo se plantean cuestiones clave para la futura construcción de los estudios hispánicos en el marco del sistema universitario portugués.

Relacionado con lo anterior, se recogen también en esta publicación algunas contribuciones centradas en describir el desarrollo de la competencia docente del profesor de español como L2 en sus diferentes facetas. Es el caso del capítulo titulado "La microenseñanza como estrategia en la formación inicial de profesores: de la práctica simulada de enseñanza a la práctica real del aula", de Marta Pazos Anido y Mónica Barros Lorenzo, en el cual las autoras describen una experiencia didáctica puesta en práctica en dos másteres de formación de profesores de lenguas y en la que se han conjugado la (auto)reflexión y la (auto)observación en una propuesta de microenseñanza grabada en vídeo. A través de este tipo de recursos, los masterandos obtienen retroalimentación y enriquecen su percepción y análisis de la propia práctica docente.

En otro de los artículos se destaca la fuerte repercusión que la innovación tecnológica está teniendo en el panorama actual y en el futuro de la enseñanza de lenguas. Se trata del capítulo "Las humanidades digitales y la enseñanza de lenguas", a cargo de Francisco A. Marcos Marín, quien aborda la

dimensión de la competencia digital en la formación de profesores de L2. Siguiendo en el área de la competencia digital docente, esta publicación cuenta con varios artículos que aluden a procedimientos didácticos relacionados con la gamificación. Uno de ellos es el trabajo titulado “Algunos casos exitosos de gamificación”, elaborado por Diego Jiménez Palmero, quien describe el lugar destacado que ocupa actualmente la gamificación en diferentes soportes y presenta un análisis detallado de varias herramientas digitales que permiten poner en práctica este proceso. En este ámbito se enmarca, asimismo, el trabajo de Paula Maria Azevedo Machado, titulado “La plataforma de aprendizaje Kahoot en las clases de ELE”, en el cual se dan a conocer las potencialidades de esta plataforma de aprendizaje como recurso educativo para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Otra de las consecuencias de la incorporación de la tecnología al proceso de aprendizaje ha sido la aparición de ámbitos de aprendizaje híbridos (presencial y a distancia) o completamente virtuales. El trabajo elaborado por Ana Setién Burgués titulado “El *feedback* en la clase de LE: revisión del error y propuesta para su tratamiento en el aula virtual” llama la atención sobre la elaboración de un *feedback* productivo sobre el error mediante una plataforma digital de grabación de clases como es el caso de Educast. A su vez, Mário Domingues Cruz y Marta Saracho Arnáiz contribuyen a este volumen con “La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural”. Este documento se centra en analizar la variación diatópica del español y el desarrollo de la competencia intercultural con recurso a actividades didácticas de gamificación, por medio de Kahoot y Mentimeter, en las que también se trabaja el respeto a otras culturas y las variedades lingüísticas como dimensiones de las competencias generales en el aprendizaje.

Enlazando con el tema anterior, el trabajo de Mirta Fernández dos Santos, titulado “La diversidad lingüística de España en las clases de ELE del sistema educativo portugués”, pone de manifiesto la necesidad de incluir la variación lingüística del español y la convivencia del español con otras lenguas dentro del mismo territorio en los manuales de ELE que se utilizan en Portugal. Siguiendo con la comparación entre variedades lingüísticas, el capítulo “El uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en diarios españoles y colombianos”, de Pablo Deza Blanco, se centra en la descripción de una Retórica Contrastiva e Intracultural a través del diferente uso de conectores aditivos en artículos periodísticos españoles y colombianos.

Las variedades de la lengua hacen eco en otro de los trabajos de esta publicación, concretamente en el que lleva por título “Los exámenes DELE y sus variedades de la lengua”, elaborado por Herminda Otero Doval, quien analiza el tratamiento que reciben las variedades geolingüísticas de la lengua española en los exámenes DELE del Instituto Cervantes y la repercusión que la formación previa de los examinandos puede tener en una prueba de dominio como esta. A su vez, otro de los trabajos, “Evaluar como un acto de comunicación”, elaborado por Encarna Atienza Cerezo, contempla la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su autora muestra cómo la evaluación de la competencia discursiva puede ser integrada como una actividad más de clase mediante la comunicación y la negociación en el aula.

El trabajo colaborativo y el recurso a la traducción pedagógica son dos tipologías de actividades en segundas lenguas que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y su relevancia se refleja también entre las contribuciones de esta publicación. Una de ellas, titulada “Aplicaciones de la traducción en la enseñanza de ELE”, elaborada por Alberto Gómez Bautista, describe algunas experiencias prácticas relacionadas con los avances que se han producido en este ámbito. La otra, “Una experiencia colaborativa: enseñanza y aprendizaje del español a través de la subtitulación”, concebida por María Dolores Lerma Sanchis y María Luisa Moreda Leirado, se centra en describir una práctica interlingüística e intercultural, tomando como base actividades de subtitulación.

Otras líneas que se recogen en esta publicación son propuestas didácticas dirigidas a desarrollar las competencias generales de los estudiantes, más concretamente su competencia intercultural y la adquisición de conocimientos declarativos sobre la cultura de la lengua meta, teniendo como base el recurso a la literatura, el cine o las artes. El primero de los trabajos que se enmarca en esta área se titula “De Mr. Chapy a Mr. Marshall. La literatura hispanoamericana y el cine en las clases de ELE”, de Fernando Ruiz Pérez, en el que se describen los recursos literarios y cinematográficos como una fuente de aspectos lingüísticos y culturales útil en el aula de ELE. Otro de los trabajos relacionados con este tema es el de Moncho Iglesias Míguez, “Psiconautas, de la literatura al aula de ELE pasando por el cine”, quien presenta varias actividades para acercarse a la historia narrada en la película. A su vez, el trabajo de Yamilka Rabasa Fernández, que lleva por título “Um enfoque multidimensional-discursivo do conto *Retrato de mi suegra con retoques consecutivos* para o ensino de

espanhol como língua estrangeira”, reflexiona sobre las actividades más adecuadas para incluir la literatura en la formación de hispanistas mediante una propuesta multidimensional-discursiva. El trabajo que presentan América Flávia Borges da Silva y Carlos Pazos-Justo, “O Caminho de Santiago como um recurso didático promotor da competência cultural nas aulas de E/LE”, tiene por objetivo igualmente el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de ELE a través de contenidos culturales sobre el Camino de Santiago. La importancia de la adquisición de los contenidos socioculturales se refleja, asimismo, en el trabajo presentado por Francisco José Fidalgo Enríquez, quien, bajo el título “Sobre los contenidos socioculturales para el español del turismo en Portugal”, se centra en uno de los ámbitos de las lenguas de especialidad, el español del turismo en un contexto concreto: Portugal. Mencionaremos, por último, dentro de esta línea temática, el trabajo titulado “Imagen y ELE en Portugal. Contribución a partir del análisis de los Premios Pilar Moreno (2016)”, elaborado por Gonçalo Martins y Carlos Pazos-Justo, que es una reflexión sobre la percepción que tienen los estudiantes portugueses de español acerca de los españoles y España mediante el análisis de los carteles presentados por alumnos de la enseñanza básica, secundaria y formación profesional portuguesas en los Premios Pilar Moreno.

Para completar la descripción de otras dimensiones de la competencia comunicativa, objeto de enseñanza-aprendizaje en una L2, se presentan trabajos relacionados con la subcompetencia estratégica y con el área de la sociopragmática. En lo que respecta a esta última, este volumen incluye “La dimensión sociopragmática de la lengua y su impacto en los contextos educativos multilingües”, cuya autora, Marta Peláez Torres, se encarga de describir el estudio sobre la variación multilingüe y multicultural en una clase de L2 y su repercusión en interferencias sociopragmáticas que se traducen en malentendidos, incomprensiones o choques culturales. Por último, el trabajo de Ana María Cea Álvarez, titulado “Cómo incluir la competencia estratégica en una programación de ELE para mejorar la expresión oral”, describe procedimientos didácticos para fomentar la expresión oral de los aprendientes mediante la implementación sistemática de un entrenamiento específico en el área de las estrategias. Continuando dentro de la subcompetencia estratégica, surge otro artículo bajo el nombre de “Quien tiene boca se equivoca. Estrategias y actividades para la práctica de la producción oral dentro y fuera del aula de ELE”, elaborado por María Cristina López Fernández. En este trabajo se llama la atención sobre

la importancia de la competencia estratégica, tanto en el aprendizaje de una L1 como en una L2, y en la posibilidad de transferir esa competencia de una lengua a otra; se centra, además, en la destreza de producción oral y en el recurso a microestrategias para la adquisición-aprendizaje de léxico y destrezas conversacionales. Se destaca, también, la importancia del humor para hacer que el aprendizaje sea más eficaz y se alude al tratamiento del error. Finalmente, dentro de este campo de estudio, contamos con el trabajo titulado “¿/x/amón o /r/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de español como LE”, que ha sido elaborado por Maria Cristina Simões dos Santos y Ana María Cea Álvarez. Este artículo tiene como base una investigación realizada en el ámbito de un máster en ELE y en él se describe cómo se ha puesto en práctica un entrenamiento estratégico en el área de la fonética del español y qué resultados ha tenido.

A modo de conclusión, podemos afirmar que esta rápida revisión de los temas y artículos que conforman este libro nos permite identificar que una de las mayores preocupaciones de los docentes e investigadores de ELE: integrar en sus programaciones actividades que contribuyan a desarrollar las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa de sus estudiantes.

Por último, queremos destacar que esta publicación es el resultado de una fructífera colaboración entre la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, el *Centro de Estudos Humanísticos* (CEHUM) y el Área de Estudos Espanhóis e Hispanoamericanos (AEEHA), ambos pertenecientes al *Instituto de Letras e Ciências Humanas* de la *Universidade do Minho*. También agradecemos la generosa contribución y la calidad científica y pedagógica de las aportaciones de los autores que han hecho posible este volumen. Y, por último, queremos dejar patente nuestro especial reconocimiento a la editorial HUMUS por contribuir a que todo se concretice en la publicación de un volumen que esperamos que sea del agrado de todos sus lectores.

Los/as editores/as

APLICACIONES DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Alberto Gómez Bautista

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA (ISCAL-IPL)

CENTRO DE LÍNGUA LITERATURAS E CULTURAS DA UNIVERSIDADE DE AVERIO (CLLC/UA)

agbautista@iscal.ipl.pt

Resumen

Los traductores y los profesores de español como lengua extranjera (ELE) actúan como mediadores lingüísticos, lo cual, sin negar las particularidades de una y otra profesión, los sitúa en su día a día ante problemas semejantes. Además, de forma más o menos consciente, los estudiantes de una lengua extranjera, sobre todo en los niveles iniciales, recurren a la traducción para superar una dificultad o afianzar sus conocimientos. Por todo ello, nos parece necesario reflexionar sobre el papel que la traducción debe tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.

En la presente comunicación se analizan las aplicaciones prácticas en la enseñanza de ELE de los avances que se han producido en los estudios de traducción. Se exponen, asimismo, argumentos que cuestionan algunos de los razonamientos en los que se fundamenta el rechazo del empleo de la traducción en las clases de ELE. Y se presentan y analizan varios ejemplos del papel que puede desempeñar la traducción como herramienta práctica en la clase de ELE, con arreglo a los diferentes niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Palabras clave: Enseñanza, ELE, estudios de traducción, mediación, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

1. Introducción

En la presente comunicación veremos cómo se puede utilizar la traducción en la enseñanza de ELE y cuál ha sido el papel que ha tenido la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia. Hay que señalar, en

primer lugar, que lo que se propone aquí no es enseñar a traducir en la clase de español, sino demostrar que la traducción puede servir para aprender un idioma extranjero. Autores como Alberto López González defienden que «la traducción pedagógica conlleva un análisis pormenorizado del TO que potencia la comprensión lectora, un proceso de codificación y descodificación» (López, 2003: 708). Por ello, creemos que puede ser un instrumento muy útil y con grandes posibilidades, como veremos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

El empleo de la traducción para la enseñanza de lenguas extranjeras comienza hace varios siglos y tuvo su periodo áureo en el siglo XVIII (Caballero, 2010: 339). Desde entonces, la traducción ha visto mermar su importancia como herramienta en la enseñanza de otros idiomas. De hecho, «la validez del uso de la traducción para este propósito ya viene siendo seriamente cuestionado desde el siglo XIX, y de manera particularmente insistente en los años 60 y 70» (Malmkjaer, 1998: 2).

Cabe señalar que la mayoría de las críticas se dirigen al método de gramática-traducción y no tanto al uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sea como fuere, lo cierto es que el uso de la traducción pedagógica se ha visto desterrado, en las últimas décadas, de las clases y de los manuales de lenguas extranjeras. No obstante, sobre todo en la enseñanza de las lenguas clásicas, el método de gramática-traducción ha perdurado hasta nuestros días en algunos sistemas educativos de Europa Occidental. Y, en las últimas décadas, el uso de la traducción en la enseñanza de idiomas extranjeros ha comenzado a recuperar terreno poco a poco.

En este trabajo nos proponemos apuntar algunos caminos para el uso de la traducción pedagógica en el aula de ELE. Debemos señalar que no se trata de enseñar a traducir, sino de usar la traducción para aprender una lengua y una cultura extranjeras. Aunque no se pretenda enseñar a traducir, será necesario instruir mínimamente a los alumnos y proporcionarles los rudimentos de la traducción con objeto de que puedan realizar las tareas que se les proponga.

2. Los estudios de traducción

No se busca con estas líneas realizar un resumen de la situación actual de los estudios de traducción; únicamente se pretende destacar dos cuestiones que nos parecen pertinentes para entender lo que aquí se plantea.

En primer lugar, conviene señalar que los estudios de traducción han evolucionado de manera vertiginosa en las últimas décadas. Tanto es así, que autores que hasta hace algún tiempo gozaban de la consideración de teóricos de vanguardia en ese campo como, por ejemplo, Peter Newmark, hoy son vistos como figuras obsoletas por buena parte de los especialistas. Por otra parte, el concepto de traducción o conceptos tan importantes en ese campo como el de «equivalencia» son bastante difíciles de acotar y, con frecuencia, no existen definiciones que el conjunto de los estudiosos acepte. Por todo ello, se puede afirmar que «hoy reina en el campo teórico de la traducción una desconfianza generalizada hacia cualquier intento de definición» (Moya, 2004: 12). Sobre la equivalencia decía Umberto Eco que constituye uno de los problemas que «deben resolverse demostrando que no tienen solución» (Moya, *op. cit.*: 12).

Para lo que aquí nos interesa, podemos arriesgarnos a adoptar una de las definiciones de la traducción que ha tenido mayor aceptación hasta el momento: la traducción es un proceso, un producto y una función. Para la enseñanza de lenguas extranjeras, tiene interés analizar el proceso para hacer visibles las características o estructuras del idioma que queremos trabajar con nuestros alumnos, pero también puede resultar útil comparar las funciones que los diferentes tipos de texto tienen en los idiomas y las culturas que entran en contacto en el aula de lengua.

Por las ventajas que ofrece la traducción pedagógica, creemos que es necesario insistir en la importancia de la aplicación didáctica de la traducción que han venido reivindicado en las últimas décadas autores como Alan Duff, Kirsten Malmkjaer o Ángeles Carreres, entre muchos otros, y superar algunos prejuicios que han existido y, en algunos casos, persisten respecto del uso didáctico de la traducción en la clase de lenguas extranjeras^[1].

3. El papel de la traducción en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

En el MCER se hace referencia a la traducción en varias ocasiones, pero, para lo que nos ocupa en este trabajo, es de especial interés el apartado «4.4.4 Actividades y estrategias de mediación», en el que se señalan las siguientes actividades:

1 Sobre los argumentos contra el uso de la traducción en la clase de idiomas, véase «El papel de la traducción en la enseñanza del español», de Beatriz Caballero Rodríguez.

« 4.4.4.1. Actividades de mediación oral

- Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.).
- Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.).
- Interpretación informal:
 - de visitantes extranjeros en el país propio;
 - de hablantes nativos en el extranjero;
 - en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;
 - de señales, cartas de menú, anuncios, etc.

4.4.4.2. Actividades de mediación escrita

- Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
- Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).
- Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.
- Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.)» (MCER, 2002: 85).

En el MECR se enumeran las siguientes estrategias agrupadas en cuatro fases distintas: planificación, ejecución, evaluación y corrección (MCER, 2001: 86):

«- Planificación

- Desarrollo de los conocimientos previos
- Búsqueda de apoyos
- Preparación de un glosario
- Consideración de las necesidades del interlocutor
- Selección de la unidad de interpretación

- Ejecución

- Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real
- Anotación de posibilidades y equivalencias
- Salvar obstáculos

- Evaluación

- Comprobación de la coherencia de dos versiones
- Comprobación de la consistencia de uso

- Corrección

- Precisión mediante la consulta de diccionarios
- Consulta de expertos y de fuentes» (MCER, 2001: 86).

El MCER no proporciona escalas para evaluar estas actividades y estrategias (MCER, 2001: 86). Pese a ello, vemos que el abanico de posibilidades que ofrece la traducción es amplísimo y permite trabajar un número considerable de aspectos que son de enorme importancia en el proceso de aprendizaje de un idioma.

4. La traducción pedagógica en la enseñanza de español

La traducción pedagógica presenta varios aspectos positivos que ayudan al alumno a mejorar en el proceso de aprendizaje de un idioma (en el caso que nos ocupa, el español). Además, es una herramienta que permite al aprendiente familiarizarse con diversos aspectos de la lengua y de la cultura que estudia y establecer las equivalencias y diferencias con su lengua y cultura propias.

En la mayoría de los estudios consultados sobre el uso didáctico de la traducción se sopesan las ventajas e inconvenientes de su utilización en la clase de ELE. Aunque esa actitud es comprensible, creemos que hay que poner el acento en otros aspectos como, por ejemplo, preguntarse qué competencias comunicativas permite desarrollar la traducción, si es adecuada como actividad para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo, qué conocimientos proporciona o qué tipo de destrezas permite desarrollar, entre otros aspectos.

5. Propuestas

En este apartado se ilustra, mediante cuatro ejemplos, la manera en que la traducción pedagógica puede ser una herramienta provechosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha indicado en el apartado anterior, el MCER no contiene escalas para evaluar las actividades y estrategias de traducción. Por consiguiente, para establecer el nivel al que corresponden las actividades de traducción que se proponen, será necesario recurrir a otros medios disponibles para encuadrar en el nivel correspondiente esas actividades y estrategias. Esto se puede lograr de varias maneras. Por un lado, viendo a qué nivel del MCER corresponde el texto original y por otro en qué nivel se sitúan las destrezas y los conocimientos necesarios para realizar las actividades o tareas que se proponen a los alumnos.

Propuesta A

Traducción en prosa de un poema en lengua materna^[2]

Nivel: Cualquiera, dependerá del poema que se escoja para realizar la actividad. En el ejemplo que damos a continuación, se trata de una actividad de producción escrita de nivel C1.

Materiales: diccionarios monolingües y bilingües, un ordenador con conexión a internet y un juego de fotocopias del poema que queremos trabajar.

Tiempo: 1 hora aproximadamente.

Esta actividad está diseñada para un grupo de alumnos cuya lengua materna sea el portugués. Si nos encontramos ante un grupo de alumnos en el que no todos tienen la misma lengua materna se podrá utilizar un poema en inglés, siempre que este sea un idioma en el que todos los estudiantes tienen una competencia suficiente para realizar el ejercicio. Permite a los alumnos adquirir y mejorar ciertas destrezas como el manejo de un diccionario, la comprensión de palabras y estructuras gramaticales por medio del contexto, y practicar la expresión escrita en el idioma objeto de estudio. Asimismo, en el ejemplo para el nivel C1 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) que a continuación se presenta, se trabaja la diversidad en la clase de ELE.

Procedimiento:

1. Se distribuye el poema entre los alumnos. Se proporcionará a los alumnos información sobre el autor del poema, de forma oral o escrita.
2. Se pide a los alumnos que lean el poema o se reproduce este en una versión musical, si esta existe. Se resuelven las dudas de los alumnos, pero sin influir en la interpretación del texto.
3. Se les pide que elaboren una versión en prosa del texto que acaban de leer.
4. Por último, cuando hayan terminado de escribir el texto en prosa, lo pueden comparar con el de otro compañero, leerlo en voz alta, etc.
5. Con alumnos de nivel C1, se puede pedir que estos señalen en el texto las figuras de estilo que aparecen en él; previamente se les podrá pedir una definición de esas figuras o el profesor les facilitará las definiciones oportunas.

Ejemplo de texto de partida para un nivel C1 del MCER:

2 Adaptado de Seth Lindstromberg (ed., 2001). *110 actividades para la clase de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Endechas à Bárbara Cativa, de Luís de Camões³

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas,
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

Õa graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde opinião
que os louros são belos.
Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocara a cor.
Leda mansidão
que o siso acompanha;
bem parece estranha,
Mas bárbara não.

3 Seguimos la versión del poema publicada por Maria Vitalina Leal de Matos (sel., 2012). *Lírica de Luís de Camões*. Antologia. Alfragide: Caminho.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela, enfim, descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo;
e, pois nela vivo,
é força que viva.

Está disponible una versión del cantautor portugués Zecá Afonso en el enlace siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=hH3Qyy53t1w>.

Propuesta B

Cosas raras que dicen los portugueses y los españoles

Nivel: C1.

Materiales: diccionarios monolingües y bilingües, diccionarios de paremias (por ejemplo, el refranero multilingüe del CVC, disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>), y un ordenador con conexión a Internet.

Tiempo: unos 30 minutos, aproximadamente.

Procedimiento: Se les pide a los alumnos, en una clase previa, que para el siguiente día traigan frases o expresiones extrañas que hayan escuchado alguna vez en español o bien expresiones de su propio idioma que les puedan parecer raras a los extranjeros. Les podemos dar algunos ejemplos.

En la sesión en la que vamos a trabajar este aspecto, se recopilan las frases que los alumnos han traído a clase (se les puede pedir que las envíen al profesor por correo electrónico y este las puede reunir en una hoja y repartirlas entre los alumnos). En parejas tienen que averiguar y explicar lo que significan las frases en portugués y traducirlas al español. Las frases que están en español, las tendrán que traducir a portugués o buscar un equivalente. El profesor debe desaconsejar las traducciones literales o palabra por palabra, pues, como veremos, no suelen dar buen resultado en estos casos. Este tipo de ejercicios obliga a los estudiantes a reflexionar sobre el funcionamiento de los idiomas; la influencia que la historia, las convenciones sociales, la religión

o la literatura tienen en las lenguas y cómo van moldeándolas. Este ejercicio tiene también la ventaja de permitirnos usar el humor para enseñar español.

Ejemplos de frases en portugués que se pueden utilizar en la actividad:

- Tirar o cavalinho da chuva
- Partir a loiça toda
- Estar em maus lençóis
- Ir desta para melhor
- Estar com a pulga atrás da orelha
- Ir com os porcos
- São muitos anos a virar frangos
- Ser bom/boa como o milho

Ejemplos de frases en español

Andar de flor en flor

Perder los papeles

Pasarlas canutas

Andar de capa caída

Ir hecho un adán

Andar por los cerros de Úbeda

Estar en Babia

Propuesta C

Información personal

A continuación, se describe una propuesta de actividad para alumnos de nivel A1, con la que se pretende demostrar que las actividades de traducción son aptas para alumnos de todos los niveles y no únicamente para alumnos de los niveles avanzados.

Nivel: A1.

Materiales: diccionarios monolingües y bilingües, un ordenador con conexión a internet y copias del poema que queremos trabajar.

Tiempo: unos 20 minutos aproximadamente.

Traducir el *Cartão de Cidadão* al español.



Frente do cartão de cidadão



Verso do cartão de cidadão

Tomado de Base de Dados Jurídica Almedina,
disponible en http://bdjur.almedina.net/citem.php?field=item_id&value=1093470.

1. Se muestra a los alumnos cómo es un documento nacional de identidad español (DNI). Antes de traducir el documento, se les pregunta para qué sirve este documento, qué se puede hacer con él, qué otros documentos de identificación conocen (carné de conducir, pasaporte, número de identificación de extranjeros (NIE), etc.)
2. A continuación, se les pide que indiquen las diferencias que observan entre el C.C. y el DNI. También se puede explicar lo que es una provincia y cuál es su

equivalente en Portugal y aclararse todas las dudas que los alumnos puedan tener antes de proceder a la traducción del documento.

3. Se dejan algunos minutos para que realicen la traducción y para que consulten un diccionario, y luego se les pide que intercambien sus traducciones para que las comparen, comenten y corrijan con un compañero.

Propuesta D

Actividad de doblaje

Consiste en pedirles a los alumnos que busquen un cortometraje o una noticia del telediario en la lengua materna con una duración máxima de 10 minutos. Los alumnos tendrán que extraer los textos del vídeo y preparar la traducción. Cuando tengan la traducción lista, se les pedirá que realicen el doblaje de la misma en la clase de español. Se podrá grabar y analizar el resultado entre todos los alumnos, proponiendo otras traducciones.

6. A modo de conclusión

Además de las actividades de traducción que aquí se han presentado de forma sucinta, se podrán realizar en la clase de ELE actividades de interpretación (simultánea, consecutiva o informal: vid. MCER, pág. 85). Estas actividades de traducción e interpretación son muy útiles a la hora de analizar las diferencias entre la lengua y la cultura de los alumnos y la lengua y la cultura objeto de estudio y favorecen el desarrollo de la comprensión oral y escrita y de la producción oral y escrita.

Creemos que el recurso a la traducción e interpretación en la clase de ELE es realmente valioso y puede representar una ventaja y un catalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, tiene un enorme potencial como eficaz herramienta con la que superar la fosilización y el estancamiento que se produce con demasiada frecuencia en los alumnos lusófonos a causa de la proximidad de los dos sistemas lingüísticos y a la posibilidad de hacerse entender sin grandes dificultades. Esto se debe a que el acto de traducir nos obliga a un análisis y a una reflexión profundos sobre el funcionamiento de los idiomas que difícilmente se realiza con otro tipo de actividades.

Bibliografía

- CABALLERO RODRÍGUEZ, B. (2010). “El papel de la traducción en la enseñanza del español”. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*: 339-352.
- CARRERES, A. (2006). “Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations”. En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council*. Accesible en <http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Accesible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- HURTADO ALBIR, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- LINDSTROMBERG, S. (ed., 2001). *110 actividades para la clase de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, A. (2003). “La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico”. *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, págs.. 708-714. Accesible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0709.pdf>
- MALMKJAER, K. (Ed.). (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.
- MATOS, M. V. Leal de (sel. 2012). *Lírica de Luís de Camões. Antologia*. Alfragide: Caminho.
- MOYA, V. (2004): *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid: Cátedra.
- SEVILLA MUÑOZ, J.; ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. [dir.] (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid: Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Accesible en <<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>>

O CAMINHO DE SANTIAGO COMO UM RECURSO DIDÁTICO PROMOTOR DA COMPETÊNCIA CULTURAL NAS AULAS DE E/LE

América Flávia Borges da Silva

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E ESPANHOL - UMINHO

Carlos Pazos-Justo

UMINHO

Resumo

Esta proposta parte do Projeto de Intervenção implementado *O Caminho de Santiago como recurso didático promotor da competência leitora e cultural nas aulas E/LE* na UMinho^[1] e pretende demonstrar o potencial que o Caminho de Santiago pode ter como recurso didático no desenvolvimento das competências socioculturais e interculturais.

No atual contexto da didática das línguas estrangeiras é consensual dizer-se que língua e cultura fazem parte de um todo indissociável, pois só através da abordagem dos conteúdos culturais é possível chegar a uma aprendizagem eficaz e completa da língua. Assim, a par dos aspetos linguísticos, a componente sociocultural é um elemento chave para o desenvolvimento da competência comunicativa. Esta proposta fundamenta-se, igualmente, no entendimento do Caminho de Santiago como uma prática cultural com um papel relevante relativamente à integração e à unidade entre os diversos povos da Europa, sendo visto como um símbolo de identidade europeia. Contudo, apesar do crescente interesse por este fenómeno cultural, verificámos que o mesmo não tem sido objeto de uma atenção significativa no âmbito E/LE.

A exploração do Caminho de Santiago, como recurso didático, pretende que os alunos se aproximem da cultura meta e, simultaneamente, à cultura de origem. Deste

1 O presente trabalho parte do Relatório de Estágio *O Caminho de Santiago como recurso didático promotor da competência leitora e cultural nas aulas E/LE* apresentado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (UMinho, 2017) da autoria de América Flávia Borges da Silva e orientado por Carlos Pazos-Justo. As propostas didáticas aqui descritas foram elaboradas e implementadas no estágio pedagógico do referido Mestrado. Anotámos já que na bibliografia estão consignadas algumas referências bibliográficas não citadas neste texto mas que foram consultadas e utilizadas para o desenvolvimento do projeto.

modo, apresentar-se-ão várias opções didáticas implementadas, assim como os resultados do projeto anteriormente mencionado.

Palavras-chave: Caminho de Santiago, cultura, recurso didático, consciência intercultural

1. Introdução

Este trabalho pretende demonstrar as potencialidades que o Caminho de Santiago poderá ter enquanto recurso didático no desenvolvimento das competências cultural e intercultural em contexto educativo.

Na base da eleição do tema está o facto do Caminho de Santiago ser, cada vez mais, um fenómeno emergente, na medida em que, de ano para ano, há mais pessoas a quererem rumar à capital da Galiza. A ampla visibilidade internacional atingida pelo Caminho de Santiago prende-se a um conjunto poliédrico de factos, entre os quais cabe ressaltar a declaração de primeiro Itinerário Cultural Europeu pelo Conselho da Europa (1987); paralelamente, Santiago de Compostela tem recebido, a partir da década de 80 do século passado, vários reconhecimentos, como Património Mundial da UNESCO (1985) ou Capital Europeia da Cultura (2000). Nesta perspetiva, o Caminho de Santiago tem adquirido uma dimensão cultural e identitária no contexto europeu.

Partindo do pressuposto de que língua e cultura são elementos indissociáveis e constitutivos do ensino e aprendizagem da língua espanhola (Instituto Cervantes, 2006), pretendemos, através do Caminho de Santiago, desenhar uma intervenção pedagógica onde o aluno pudesse procurar, conhecer, compreender e refletir sobre a herança cultural quer de Espanha, quer de Portugal, entendendo o fenómeno jacobeu como comum a ambos os países. Este facto foi um elemento potenciador do desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos, levando-os a refletir não só acerca da cultura meta como da sua própria cultura. Mediante o exposto, procurámos levar para dentro das aulas de língua estrangeira um recurso que fosse estimulante e pedagógico, visando desenvolver atitudes de curiosidade e abertura face a novas experiências culturais.

2. O Caminho de Santiago enquanto fenómeno cultural

Ao Caminho de Santiago é-lhe reconhecido uma enorme riqueza em termos de património histórico, natural e cultural. Para além disso, é inquestionável o papel que o Caminho de Santiago tem vindo a protagonizar na integração e identidade europeias. Pelas razões evocadas, a 23 de novembro de 1987, o Caminho de Santiago foi declarado pelo Conselho da Europa como primeiro Itinerário Cultural Europeu. Na sua declaração refere-se que “[e]ste caminho altamente simbólico na construção europeia servirá de referência e exemplo a ações futuras” (Almada, 2000: 9).

Tendo em conta os objetivos delineados por esta declaração, podemos inferir que o Caminho de Santiago, enquanto referente cultural, tem um papel relevante na construção de uma ideia de Europa, assente também na sua própria dimensão cultural. Para J. Marques (1992: 140):

o próprio Conselho da Europa reconhece a este *caminho* as virtualidades de elemento polarizador da unidade cultural e da fraternidade entre os povos do continente europeu e dos que vivem para além das suas fronteiras, estudar este *caminho*, dizíamos, exige que, a par dos aspectos culturais se valorizem também os religiosos, uns e outros fundamentais em todo este processo histórico, já que para largas camadas humanas poderão ser, se não o único, o principal meio de apelo à fraternidade e ao entendimento entre os homens.

Os valores associados ao Caminho de Santiago, aqui enunciados, têm, entendemos, rentabilidade didática se considerarmos as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) relativamente ao que denomina *Consciencia Intercultural* ou *Destrezas y Habilidades Interculturales*.

O Caminho de Santiago, sendo uma das mais concorridas peregrinações do mundo, transformou-se também num caminho de cultura e num ponto de encontro entre os vários povos, não só da Europa, como do resto do mundo. A par deste fenómeno cultural, não nos podemos esquecer do seu papel na formação do indivíduo enquanto ser intercultural e no despertar de valores que poderá ser despoletado ao longo do caminho e que são fundamentais para a construção plena da identidade europeia.

A proximidade geográfica com Galiza facilita a visibilidade da rota jacobea em Portugal desde a Idade Média. Segundo Moreno (1992) as vias de

peregrinação a Santiago existentes entre o norte de Portugal e a Galiza constituíram um importante elo de ligação entre os dois países vizinhos, levando a uma maior aproximação entre os seus povos. Assim, os Caminhos de Santiago funcionaram como um elemento intensificador das relações culturais entre Portugal e Espanha.

Tendo em conta, por um lado, o papel do Caminho de Santiago enquanto elemento cultural comum a portugueses e espanhóis e sabendo, por outro, que a aprendizagem de uma língua passa naturalmente por aprender a sua cultura, consideramos que este tema pode constituir um motivo de interesse e motivação para o aluno, na medida em que:

A la hora de enseñar una lengua extranjera, una de las mejores maneras de motivar a los alumnos es hacerles ver todo aquello que une su realidad con la de las personas que hablan este nuevo idioma. Tal vez, en otras sociedades buscar puntos en común sea una tarea difícil, pero en este caso, gracias a la proximidad geográfica y al intercambio de ideas, corrientes y personajes que se ha llevado a cabo entre nuestras fronteras, podemos decir que españoles y portugueses tenemos en común más puntos de unión que de desunión (Santiago, 2009: 198).

De referir, igualmente, que existem lendas jacobéias que estão associadas ao Caminho de Santiago Português, sendo que as mais populares são a do Cavaleiro Caio e a lenda do Galo de Barcelos. No entanto, e no âmbito do presente estudo, iremos focalizar a nossa atenção nesta última pelo seu paralelismo com a lenda de Santo Domingo de la Calzada^[2]. Na verdade, as referidas lendas têm muitos pontos em comum, já que ambas ocorrem em rotas jacobéias (uma relativa ao Caminho Português e outra ao Caminho Francês), os protagonistas são peregrinos a caminho de Santiago, cujo padroeiro é responsável pelo milagre associado às figuras do galo e da galinha, que resuscitaram para comprovar a inocência dos peregrinos, que haviam sido injustamente acusados de um roubo e condenados à forca.

Barcelos, sendo uma cidade que se encontra na rota do Caminho Português de Santiago, também mantém viva a lenda, uma vez que no

2 A este propósito, Almada (2000: 41) refere que “[c]ompreende-se então que existam lendas idênticas também noutros locais, como é o caso da lenda em S. Domingos da Calçada, em Espanha, no caminho de peregrinação de Santiago de Compostela, utilizado por quem ia de França.” Esta lenda, relacionada com o Caminho Francês, permanece viva já que, ainda nos dias de hoje, podemos encontrar na catedral da cidade uma gaiola onde são mantidos vivos um galo e uma galinha.

Museu de Arqueologia, nos antigos Paços dos Duques, podemos encontrar o Cruzeiro do Galo:

O cruzeiro do Galo consta de uma base quadrada, em cantaria, com dois degraus e no centro o pedestal de pedra de quatro lados, representando a Lenda do Galo de Barcelos. No lado que estaria virado a sudoeste Abade de Louro existe um Galo, o peregrino a ser enforcado e Santiago, por baixo, a segurá-lo para que não morresse (Almada, 2000: 40).

Assim, a famosa figura do galo, cuja origem está veiculada à lenda jacobea, passou a ser não só um símbolo da cidade, mas também um símbolo de identidade nacional reconhecido nacional e internacionalmente.

A partir do exposto, destacamos que o ensino de E/LE em Portugal pode fundamentar-se, do ponto de vista cultural, em elementos comuns.

3. O Caminho de Santiago: opções didáticas

O projeto de intervenção desenvolveu-se ao longo de três unidades didáticas: *De fiestas y vacaciones*, *A la hora de comprar* e *Buen viaje*. A seleção destas unidades teve em conta o tema e os objetivos do projeto.

A primeira unidade intitulava-se *De fiestas y vacaciones* (Anexo I). A primeira abordagem levada a cabo com os alunos em relação ao Caminho de Santiago passou pela visualização de um PPT onde se fazia a apresentação das personagens do vídeo, sendo que uma delas – Eva – iria aparecer ao longo de outras unidades e materiais didáticos por nós elaborados; ainda no mesmo PPT, apareciam imagens relacionadas com o Caminho de Santiago, que foram exploradas através de um questionário dirigido. Esta atividade permitiu situar os alunos no tema do projeto e despertar neles a curiosidade de conhecer e/ou aprofundar os seus conhecimentos, compreendendo a importância do Caminho, não só no contexto Português, mas no contexto da cultura meta. A apresentação das primeiras imagens teve como objetivo levar os alunos a identificar alguns elementos simbólicos do Caminho. Através de imagens os alunos foram capazes de reconhecer que, mesmo em território Português, há sinais de rotas de peregrinação que levam a Santiago de Compostela.

Dentro desta unidade destacamos a visualização do vídeo *¿Qué tal las vacaciones?*^[3] onde Eva, a personagem principal, conta a uma amiga as suas férias que passaram pela realização do Caminho de Santiago a pé, percorrendo uma rota que ia desde Ponferrada até Santiago de Compostela. A utilização do vídeo foi muito profícua, pois possibilitou que os alunos tivessem conhecimento dos símbolos do Caminho, de algumas regiões e locais emblemáticos deste fenómeno cultural.

A segunda aula foi dedicada a um item gramatical: o contraste entre o “Pretérito Imperfecto” e “Pretérito Indefinido”. No exercício de aplicação deste conteúdo gramatical os alunos tiveram oportunidade de conhecer a história e lenda de Santiago. Assim, a gramática foi abordada sempre de uma forma contextualizada com o tema do projeto.

De seguida, lemos o texto *Santiago está de Fiesta*^[4]. Este texto falava das festividades ocorridas no dia 25 de julho, dia de Santiago, permitindo a expansão de vocabulário relacionada com o tema como *botafumeiro*, *año jubilar*, *peregrino*, entre outros.

A segunda unidade (Anexo II) tinha por objetivo que os alunos comesçassem a “preparar o Caminho” e a compreender o papel do peregrino que quer chegar a Santiago de Compostela. Assim, optámos por criar um pequeno texto onde Eva (personagem) nos apresentava um amigo seu, Pedro, que queria fazer o Caminho de Santiago Português. Eva é a personagem que apareceu no vídeo apresentado na primeira aula dedicada ao tema do projeto e, na altura, achámos que seria benéfico utilizar a mesma personagem. A segunda personagem, Pedro, foi deliberadamente criada por nós. Este era de nacionalidade portuguesa e vivia em Barcelos, cidade que está situada nas rotas do Caminho. Ambas as personagens estiveram presentes nos materiais didáticos das aulas seguintes, para que houvesse sempre esse fio condutor e para que, mais facilmente, os alunos articulassem os conhecimentos prévios com os novos.

Como atividade de pré-leitura, optámos por um exercício de antecipação de algum léxico que iria aparecer no texto: os alunos teriam de relacionar o vocabulário com as imagens (a grande parte do léxico estava relacionado com o material e complementos que os peregrinos levam na sua mochila).

3 *¿Qué tal las vacaciones?* Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_VG_aF8-r7w&list=PLdzqcdsXmqB_8Tnwc_2nSp-2Z51Dt_xT4X

4 Texto adaptado de: <http://www.santiagoturismo.com/festas-e-traditions/festas-do-apostolo-santiago>

Esta atividade teve dois objetivos principais: por um lado trabalhar possíveis problemas de vocabulário e, por outro lado, tratava-se de situar o aluno no contexto das rotas e do material necessário para começar o Caminho. O facto de trabalhar as dúvidas de vocabulário foi imprescindível para facilitar uma completa compreensão leitora do texto. Também é de referir que esta atividade ajudou os alunos a identificar os objetos/elementos simbólicos com utilidade prática para fazer o Caminho de Santiago e para ampliar os elementos culturais relacionados com o mesmo. Entendemos, assim, que as atividades de pré-leitura são essenciais para, como afirma Ballester Bielsa (2000: 68), “contextualizar los textos, aportando información sociocultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto que va a ser leído, estimulando el interés de los alumnos y dándoles un objetivo real para su lectura”.

Dentro desta unidade, destacamos a leitura em sala de aula de dois textos *Cómo hacer tu mochila de peregrino*^[5] e *Las botas - herramienta fundamental del peregrino*^[6], pois eram textos que davam informações concretas sobre o que devemos fazer para iniciar a preparação do Caminho de Santiago. O primeiro texto dava-nos informação sobre as características da mochila e que materiais/vestuário deveríamos levar; o segundo falava dos aspetos que devemos ter em conta aquando da eleição do calçado para fazer o Caminho. A leitura destes textos levou os alunos a identificar os objetos/elementos simbólicos com utilidade prática para quem pretende fazer o Caminho de Santiago. A leitura e interpretação do último texto serviu de trampolim para a realização da tarefa final, onde se pedia que os alunos, em pequenos grupos, produzissem um diálogo numa loja entre a assistente e o peregrino. Ainda dentro desta unidade, foram abordados os indefinidos que expressam quantidade, recorrendo a imagens e frases relacionadas com o Caminho de Santiago. De referir que todos os conteúdos gramaticais apareceram sempre contextualizados com o tema do projeto de intervenção.

Na última unidade, *Buen Viaje* (Anexo III), foram lecionadas quatro aulas. A primeira aula tinha como objetivos dar a conhecer lendas que estão relacionadas com os Caminhos de Santiago (Caminho Francês e Caminho Português), assim como levar os alunos a relacionar lendas históricas que fazem parte do património cultural de Espanha e Portugal através do Caminho de Santiago.

5 Texto adaptado de <http://caminodesantiago.consumer.es/consejos/viajar-con-lo-indispensable/>

6 Texto adaptado de <http://www.gronze.com/introduccion-al-camino-de-santiago/material-y-equipamiento-para-hacer-el-camino-de-santiago>

Para introduzir o tema fizemos uma apresentação (em PTT), onde constavam duas imagens com duas personagens que tinham vindo a fazer parte do material didático por nós criado: a primeira, Eva, era de nacionalidade espanhola e já tinha percorrido uma parte do Caminho Francês; a segunda personagem, Pedro, era um cidadão português que vivia em Barcelos e que convidou Eva para partilhar com ele a experiência de percorrer o Caminho Português. Nesta apresentação também constavam dois mapas com os dois Caminhos. Desta forma, os alunos ativaram alguns conhecimentos prévios relativamente às personagens e ao Caminho de Santiago, tendo-se confrontado de seguida com um texto onde Eva afirmava que Portugal e Espanha estavam unidos por muitos caminhos e lendas. A partir daí perguntámos aos alunos o que era uma lenda para ativar os seus conhecimentos prévios, seguindo-se a visualização de um vídeo sobre a lenda de *Santo Domingo de la Calzada*, uma lenda histórica que faz parte do património cultural de Espanha e que ocorreu numa cidade que está incluída na rota mais conhecida e percorrida pelos peregrinos que vão a Santiago: o Caminho Francês. Seguiu-se o preenchimento de uma ficha sobre a lenda que tinham acabado de ver.

Para passar a uma das lendas que fazem parte do património cultural português, mostrámos aos alunos uma imagem do Galo de Barcelos, para aferir se sabiam qual a lenda que estava por trás desta figura, que se tornou um símbolo, não só da cidade, mas também um símbolo nacional. Apenas um dos alunos, diga-se de passagem, assumiu conhecer a referida lenda.

Procedeu-se à leitura expressiva da lenda por parte dos alunos, para praticar a pronúncia e a entoação de algumas palavras. Procedemos depois à realização de uma ficha de trabalho. O primeiro exercício era de *matching* onde constavam as orações temporais. Este exercício teve uma dupla função: por um lado verificar a compreensão leitora do texto e por outro levar os alunos a inferir e compreender o uso das expressões temporais.

Como atividade final, pedimos aos alunos que comparassem oralmente as duas lendas, consideradas muitas vezes lendas gémeas. Para além disso, esta atividade permitiu aos discentes relacionar lendas históricas que fazem parte do património cultural de Espanha e Portugal através do Caminho de Santiago, fazendo com que estes refletissem, não só sobre a cultura meta assim como da sua própria cultura.

Na segunda aula, pretendíamos sensibilizar os alunos para o facto de o Caminho de Santiago ser um símbolo de identidade europeia e um destino

com interesse cultural. Para introduzir a unidade questionámos os alunos acerca de qual seria a sua viagem de sonho, pedindo-lhes, de seguida, que explicassem como seria o seu Caminho de Santiago de sonho. Para tal, os alunos teriam de fazer referência à duração da viagem, destino, alojamento, meio de transporte utilizado, pontos de interesse e recordações que trariam. Foi interessante verificar que nesta atividade os alunos conseguiram fazer a ponte com os conhecimentos anteriormente abordados sobre o Caminho. Posteriormente, passou-se à leitura do texto *El Camino que alumbra el mundo*⁷, no qual os discentes tiveram a oportunidade de alargar os elementos culturais relacionados com o Caminho e, simultaneamente, trabalhar a leitura e interpretação do texto. Seguiu-se um questionário que possibilitou, mais uma vez, verificar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar neles a motivação e atitude necessárias para reconhecer o Caminho de Santiago como um símbolo de identidade europeia e um destino com interesse cultural.

Por fim, e como tarefa final, os alunos teriam que, em grupo, *Preparar el Camino de Santiago Portugués de la A a la Z* (cfr. Anexo IV). Durante a realização da tarefa final os alunos tiveram a oportunidade de fomentar o trabalho colaborativo e a sua autonomia, desenvolvendo competências socioculturais e interculturais através de pesquisa na internet sobre um referente cultural comum a Portugal e Espanha, assim como integrar os conteúdos abordados, mobilizando estratégias de aprendizagem.

4. Considerações finais

Quanto ao projeto, consideramos rentável (e gratificante) poder implementar um tema interessante e inovador, pelo menos ao nível da didática das línguas estrangeiras, já que o mesmo não tem sido muito explorado, apesar do crescente interesse por este fenómeno cultural. Neste sentido, uma das dificuldades encontradas na implantação do Projeto de Intervenção teve a ver com o facto de tratar-se de um tema muito específico -o Caminho de Santiago- o que nos obrigou a ter de criar todos os materiais, adaptados aos objetivos, conteúdos e unidades que estavam previstos na planificação anual.

7 Texto adaptado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2010/01-10c.pdf?documentId=0901e72b80b4b31c>

De facto, há uma bibliografia escassa relativamente ao Caminho de Santiago enquanto recurso didático, o que denota que ainda há muito por explorar no que respeita a este tema que, apesar do seu carácter emergente, ainda não está muito explorado e documentado a nível da didática das línguas, nomeadamente no caso de E/LE.

Para além disso, o mesmo revelou-se um recurso potenciador no desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores, que conformam com a abordagem intercultural tão importante numa Europa cada vez mais multicultural e plurilingue. Foi igualmente interessante trabalhar com os alunos um elemento cultural comum ao país de origem e ao país da cultura meta, uma vez que:

uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera (Conselho da Europa, 2001: 1).

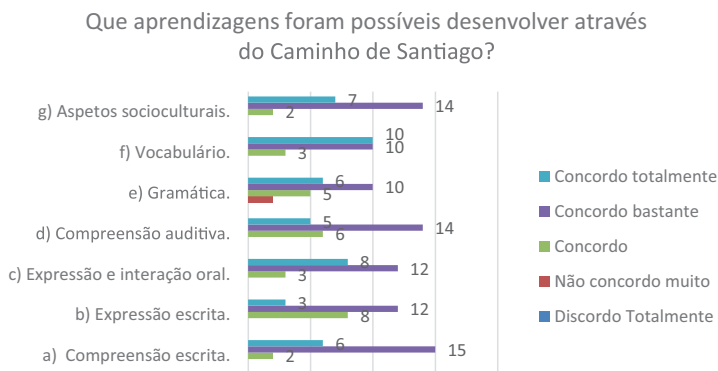


Gráfico 1 - Que aprendizagens foram possíveis desenvolver através do Caminho de Santiago

Relativamente aos resultados obtidos ao longo da intervenção, os objetivos traçados foram alcançados, uma vez que os alunos foram capazes, segundo o seu próprio entendimento, de evoluir em termos de conteúdos linguísticos, socioculturais e interculturais (cfr. Gráfico 1). Acreditamos igualmente que demos o nosso contributo para que os alunos se tornassem “socialmente responsáveis” (Jiménez Raya et al., 2007: 2-3) e autónomos, uma vez que ao longo de toda a intervenção procurámos conceber atividades diversificadas que envolvessem os alunos em todo o processo, no sentido de estes desenvolverem uma aprendizagem mais autónoma.

Bibliografia

- ALMADA, Lourenço José de (Conde de). (2000). *A Caminho de Santiago, Roteiro do Peregrino*. Porto: Lello Editores.
- ALVES, S. M. P. P. (2012). *A antevisão do peregrino na iconografia de São Tiago no caminho português de Santiago entre Viseu e Chaves: subsídios para a criação de uma rota turística*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15849/1/Iconografia%20de%20S%C3%A3o%20Tiago%20no%20Caminho.vol.I.Sandra%20Alves.pdf>
- BALLESTER BIELSA, M. P. (2000): “Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo”, em *Revista Carabela*, nº 48, Madrid, SGEL.
- BENNETT, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In Bennett, M. J. (ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press. Disponível em: http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf.
- BYRAM, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In Deardorff, D. (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CUNHA, A. (2006). “Brevíssima História da Peregrinação Jacobea em Portugal”. Comunicação apresentada no Congresso Internazionale tenutosi a Fondo, Trentino, Valle di Non, 22-24 Julho. Disponível em: <http://www.santiagoanaunia.it/pdf/RELAZIONE%20DE%20MALHAES.pdf>
- DAMEN, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading: Addison-Wesley.

- DEARDORFF, D. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In Deardorff, D. (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 477- 491). Thousand Oaks: Sage.
- DE SANTOS VELASCO, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Universidad de Barcelona. Disponível em: HYPERLINK “<http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/SantosVelasco2004.pdf>” http://HYPERLINK “<http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/SantosVelasco2004.pdf>” ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/SantosVelasco2004.pdf.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, Manuel, GUILLÉN DÍAZ, Carmen, & VEZ, José Manuel (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- GUILLÉN, C. (2004). “Los contenidos culturales” em María Rodríguez Rodríguez (coord.): VVAA, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 835-49.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva (accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [última consulta, 12/12/2017]).
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.
- MARQUES, J. (1992). O culto de S. Tiago no Norte de Portugal. *Lusitânia Sacra*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2ª Série, n.º 4, p. 99-148. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4867/1/LS_S2_04_JoseMarques.pdf
- MARQUES, J. (2006). Os santos dos caminhos portugueses. *Revista da Faculdade de Letras: História*, III série, vol. 7 (2006), p. 243-262. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9035/2/3415.pdf>
- MENDES, A. C. (2009). *Peregrinos a Santiago de Compostela: uma etnografia do caminho português*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol: programa e organização curricular. Ensino básico-3º Ciclo*. Lisboa: D.E.B. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorioepid=143>.
- MIQUEL, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In VV.AA., *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera* (pp.511-532). Madrid: SEGEL
- MIQUEL, L. & SANS, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista RedELE*. Disponível em: http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

- MORENO, H. B. (1992). *As Peregrinações a Santiago e as Relações Entre o Norte de Portugal e a Galiza*, I Congresso dos Caminhos Portugueses a Santiago de Compostela, Edições Távola Redonda.
- MORIANO, B. (2013). Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal. In *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (pp. 26-46). Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejeriasexteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>
- ROMERO, M. (2007). Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera. In *Cuadernos* nº 19 Disponível em: <http://www.mec.es/sgci/ma/es/publicaciones/cuadernosrabat/19/CuadernosRabat19Completo.pdf>
- SANTIAGO LEDO, M.R (2009). “Dos países, una cultura común”. In J. Lloret (Coord.), *Actas del III Congreso de español en Portugal*, pp.198-207. Lisboa: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponível em: www.mecd.gob.es/dms-static/20f7b-2d4-6462-464a-89d3-6bfbcf094926/consejeriasexteriores/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf
- SILVA, José Antunes da (2004). Caminhos de Santiago: uma Europa peregrina. In *Theologica* 39, pp. 331-357. Braga Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12690/1/silva.pdf>
- SPITZBERG, B. & CHANGNON, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In Deardorff, D. (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.

Anexo I

Unidade: De fiestas y vacaciones		
Número de aulas: 2	Duração: 90 minutos	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos específicos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender vocabulário novo relativo a férias e alojamento; - Expressar-se oralmente em situações simples; - Eleger informação correta em textos orais e escritos; - Utilizar corretamente o <i>pretérito indefinido</i> e <i>pretérito imperfecto</i>; • <i>Objetivos culturais:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os tipos de alojamentos existentes em Espanha; - Reconhecer o <i>Caminho de Santiago</i> como destino de férias; - Reconhecer elementos simbólicos do <i>Caminho de Santiago</i>. - Conhecer a história, lenda e significado de Santiago. - Aproximar os alunos de forma contextualizada às festas e tradições em Espanha; • <i>Objetivos interculturais:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o Caminho de Santiago como um referente cultural comum a Portugal e Espanha. - Respeitar as diferentes manifestações artísticas e culturais. 	
Conteúdos	Funcionais e Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir corretamente enunciados orais e escritos • Falar de acontecimentos passados • <i>Pretérito indefinido</i> • <i>Pretérito imperfecto</i> • Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado com as férias / alojamento / festas.
	Socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>Caminho de Santiago</i> como destino de férias • Elementos simbólicos do <i>Caminho de Santiago</i>: a concha, as setas amarelas, o bastão. • Festas e tradições em Espanha; • A história, lenda e significado de Santiago. • Diferentes manifestações artísticas e culturais.

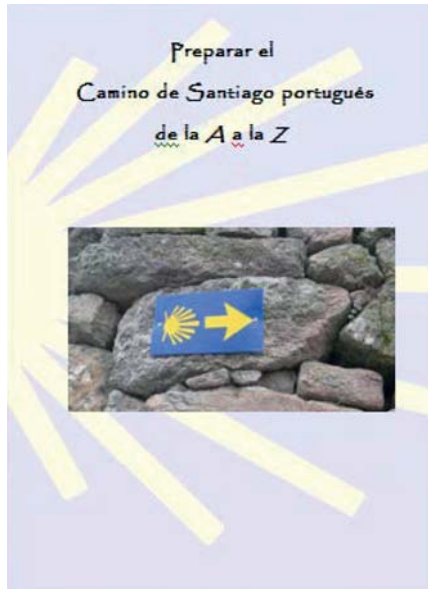
Anexo II

Unidad: A la hora de comprar	
Número de aulas: 2	Duração: 90 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos específicos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender vocabulário relativo a produtos e lojas; - Ativar conhecimentos prévios acerca do <i>Caminho de Santiago</i>; - Utilizar corretamente os indefinidos que expressam quantidade. - Desenvolver competências comunicativas em situações do quotidiano. • <i>Objetivos culturais:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer objetos / elementos simbólicos com utilidade para fazer o <i>Caminho de Santiago</i> - Ampliar elementos culturais relacionados com o <i>Caminho</i>. • <i>Objetivos interculturais:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer el Camino de Santiago como um elemento cultural de grande importância comum a espanholes e portugueses.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado com produtos e lojas.
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos e elementos simbólicos com utilidade prática para realizar o <i>Caminho de Santiago</i>

Anexo III

Unidade: <i>Buen viaje</i>		
Número de aulas: 4	Duração: 90 minutos	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos específicos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente em situações simples; - Ativar conhecimentos prévios acerca do Caminho de Santiago; - Compreender a ideia geral de textos orais e escritos em espanhol; - Aplicar adequadamente as expressões temporais (com infinitivo e com indicativo) - Aprender vocabulário relativo ao tempo meteorológico, meios de transporte e viagens; • <i>Objetivos culturais:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer lendas que estão relacionadas com os Caminhos de Santiago (Caminho Francês e Caminho Português). - Valorizar o património cultural de Portugal e Espanha através do Caminho de Santiago. • <i>Objetivos interculturais:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar lendas históricas que fazem parte do património cultural de Espanha e Portugal através do Caminho de Santiago; - Reconhecer o <i>Caminho de Santiago</i> como um símbolo de identidade europeia e primeiro itinerário cultural europeu. 	
Conteúdos	Funcionais e Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Orações temporais <ul style="list-style-type: none"> - com infinitivo/ com indicativo • Falar de viagens • Descrever o que alguém está a fazer

ANEXO IV – Tarefa final “Preparar el Camino de Santiago portugués de la A a la Z.”



A de Albergue

Hay albergues públicos que son gratuitos y otros en los que hay que pagar un pequeño dinero. También hay albergues privados que cuestan un poco más. Hay mucha gente en los meses de verano y en los años juiciosos. Los albergues no se pueden reservar. Los que viajan andando tienen prioridad, después los que van a caballo y luego los que van en bicicleta. En los albergues sólo se puede pasar una noche.



B de Botafumeiro

El Botafumeiro es uno de los símbolos más famosos y populares de la Catedral de Santiago de Compostela. Es un enorme incensario el que se usa en un momento importante de la purificación de la catedral. Son necesarios ocho hombres para moverlo, los llamados "treboleros". Pesa 22 kg y mide 1,50 metros, así suspendido a una altura de 20 metros y puede alcanzar los 60 km/h.



C de Compostela

La Compostela es un documento a todo el peregrino que haya hecho el Camino de Santiago por motivos religiosos o espirituales. Es reconocido en un momento de la liturgia por el peregrino haber hecho el camino por derecho al Aquilón Santiago. Para obtenerla es necesario presentarse en la Oficina del Peregrino la Ordenación del Peregrino escrita a mano 2 años por día. Si cuando a las distancias los peregrinos tienen que recorrer al menos 100 kilómetros a pie o 200 a caballo o en bici.



D de Diario del Peregrino

Es un documento escrito de carácter personal donde los peregrinos relatan su experiencia en el Camino, hablando de los lugares por donde pasan, las dificultades que se enfrentan en el camino, las personas con quien se cruzan, lo que más les gusta. Muchas veces contribuyen a sus monjes o al albergue que va a Santiago.



E de Equipaje

Para hacer el camino de Santiago hay que llevar un saco de dormir ligero, a no ser que se pretenda dormir en hoteles, una camufladora, un par de botas de montaña o de clima templado, de otra marca, una sudadera y una chaqueta ligera que sea impermeable; un abrigo y guantes de invierno, gel y chamois para el skin y un pañuelo de jolán para lavar la ropa un pequeño botiquín con algunas cosas para el dolor de cabeza, crema solar, crema para la protección; gafas de sol; la tarjeta personal; la tarjeta de crédito y la moneda del peregrino.



F de Formas de hacer el Camino

Para hacer el camino de Santiago los peregrinos pueden ir a pie, a caballo o en bici, pero como la mayoría de las personas son para camino a Santiago a pie, así se informará de cómo. Cada uno hace de la manera que sea más conveniente; recomendable. Es muy normal que la persona que piensa hacer el Camino tenga sus dudas si va a hacerlo sólo o con otros compañeros, pero hacerlo sólo es la forma de hacer que dependerá de cada uno para tomar una decisión. Todas las formas se permitirán descubrir la riqueza cultural y natural que posee España.




CÓMO INCLUIR LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN UNA PROGRAMACIÓN DE ELE PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL

Ana María Cea Álvarez

UNIVERSIDADE DO MINHO

anacea@ilch.uminho.pt

Resumen

Los resultados de la investigación empírica en adquisición de segundas lenguas (en adelante L2) y lenguas extranjeras (LE) indican que es positivo promover la reflexión continuada sobre el *cómo se aprende* para estimular el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes y, en consecuencia, su capacidad de autorregulación a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la inclusión de forma sistemática de este tipo de contenidos en los programas de L2 plantea ciertos interrogantes. En este artículo se hará una descripción de las fases y objetivos de un entrenamiento estratégico destinado a promover la didáctica de la expresión oral (en adelante EO) desde una perspectiva competencial y reflexiva en las clases de L2, más específicamente en español como lengua extranjera (en adelante ELE).

Palabras clave: entrenamiento estratégico, adquisición de segundas lenguas, autorregulación, expresión oral.

0. Introducción

Las aportaciones teóricas procedentes de la investigación en didáctica y adquisición de L2 o LE de los últimos cuarenta y cinco años apuestan, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del aprendiz (Wenden, 1987: 112), lo cual implica a su vez hacer prevalecer su perspectiva como estudiante y defender de forma vehemente el desarrollo de su competencia comunicativa, autónoma y estratégica.

El concepto de competencia comunicativa incluye, además de la competencia lingüística, la habilidad o la destreza para utilizar el conocimiento (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; *Marco Común Europeo de Referencia*, 2002^[1]). Concretamente, en el MCER (2002), uno de los documentos orientadores en la enseñanza de L2, se adopta un enfoque dirigido a la acción y se tienen en cuenta no solo los recursos cognitivos, emocionales y volitivos del estudiante, sino también las múltiples competencias que un individuo utiliza como ser social^[2] (Gutiérrez, 2006: 624). Llorián (2007: 75 y 153) destaca algunos de los componentes de la capacidad de aprender que se plasman en el MCER (2002): la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis, todo lo cual se vincularía directamente con el desarrollo de la *multicompetencia* en la lengua meta, como especifica Cenoz (2005: 459).

Una propuesta didáctica y metodológica deberá incluir el desarrollo de la subcompetencia estratégica de forma sistemática con algo que podría identificarse como un “entrenamiento estratégico”. En este caso concreto el modelo de entrenamiento que se presentará incide esencialmente en la destreza de expresión oral (EO en adelante), pues el tratamiento didáctico de esta destreza debe ser objeto de esmerada planificación y enseñanza sistemática, precisamente por el hecho de que la EO está fuertemente condicionada por la inmediatez del acto comunicativo. En este sentido, una enseñanza anclada en principios como el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, le permitirá al alumno desarrollar un alto grado de conocimiento procedimental y capacidad de autorregulación.

Así pues, en este artículo se hará, en primer lugar, una breve descripción del concepto competencia estratégica y estrategia; en segundo lugar, se reflexionará sobre los procedimientos para integrar y desarrollar de forma consistente la competencia estratégica en una programación de lenguas; en tercer lugar, se describirán las especificidades de la didáctica de EO; y, en cuarto y último lugar, se propondrán una serie de fases o ciclos para desarrollar de manera simultánea la destreza de EO a través de la competencia

1 En adelante MCER.

2 Esta idea entronca directamente con los tres objetivos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), -en adelante PCIC-, que consideran siempre al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: a) el alumno como *agente social*, b) como hablante *intercultural* y c) como aprendiente *autónomo* (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006: 74).

estratégica. De esta manera, se realizará una intersección entre los dos constructos presentados: cómo integrar la competencia estratégica en una propuesta didáctica que tenga por objetivo la realización de una actividad de expresión oral.

1. Fundamentos teóricos sobre el concepto de competencia estratégica y estrategia

Algunos paradigmas de *competencia comunicativa* atribuyen un papel preponderante a la dimensión estratégica, como es el caso del propuesto por Canale y Swain (1980) en el que esta dimensión tiene una función esencialmente compensatoria o de evitación (Férez, 2011: 135). Sin embargo, otros estudiosos como Fernández López (2005: 415; 577) amplían esta concepción y le atribuyen a esta subcompetencia una serie de habilidades implícitas: a) la capacidad general de aprender (*saber aprender*); b) la capacidad de activar todos los recursos disponibles para poder expresarse y comunicarse; c) relacionar el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación; d) la reparación y compensación de carencias o fallos de comunicación que puedan aparecer a nivel de comprensión y producción en varios ámbitos de la competencia comunicativa (a nivel lingüístico o gramatical, a nivel discursivo y también a nivel estratégico y sociolingüístico). Además, Fernández López (2005: 575-578) especifica que la competencia estratégica se ejercita a través de los procesos de *evaluación* (entendida como el reconocimiento de la situación de comunicación y la valoración de los recursos que se poseen para conseguir la meta), *planificación* (momento en el que se recuperan los ítems y se analizan) y *ejecución* (cuando se recurre a los mecanismos psicofisiológicos para llevar a cabo el plan en el modo y canal apropiados). Según esta visión, por lo tanto, las estrategias sirven de nexo entre el conocimiento de la lengua y del mundo con la situación de comunicación e, incluso, con los mecanismos psicofisiológicos. Por último, es importante destacar la conexión que autores como Oxford (1990) establecen entre el uso de estrategias y el desarrollo de la competencia comunicativa (según Vera, 1997: 25-26):

1. Todas las estrategias están orientadas hacia el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. Esta requiere una interacción realista de los alumnos en el uso de una lengua de forma significativa y contextualizada.
3. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a participar activamente en una comunicación auténtica.
4. Las estrategias funcionan en un sentido general y específico para intensificar el desarrollo de la competencia comunicativa (...).
5. De todo lo anterior se desprenden varias ideas: el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de L2 permite: a) tomar conciencia de las dificultades inherentes al proceso; b) saber identificar recursos para resolver esas dificultades; c) autoevaluar la eficacia de las estrategias implementadas; y, d) conducir el proceso de forma autónoma y autorregulada.

Por otro lado, la delimitación del concepto de estrategia no está exenta de dificultades, comenzando por la falta de consenso existente en la bibliografía especializada sobre sus criterios definitorios: algunos autores hacen referencia al criterio de consciencia, otros al de problematicidad, unos se preguntan si las estrategias son susceptibles de ser enseñadas o aprendidas, otros aluden a la situación que ocupan en el campo del conocimiento -más próximas al declarativo o al procedimental- o si pertenecen al foro discursivo o al psicolingüístico. En todo caso, y para simplificar, se presentarán a continuación dos definiciones que aluden de forma ilustrativa a su naturaleza y al uso que los aprendices de una L2 hacen de las estrategias.

Según Oxford (1990: 1, 8) se trata de “herramientas o pasos específicos puestos en práctica por el aprendiz con el propósito de mejorar su propio aprendizaje, hacerlo más fácil, rápido y divertido”. En esta definición el criterio de consciencia parece estar presente, pues esta autora alude a que dependen del “propósito del estudiante” para mejorar y “autorregular” su propio aprendizaje. Además, “promueven una implicación más activa y autodirigida en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia comunicativa”. Esta autora afirma también que “un aprendizaje adecuado de estrategias mejora la competencia lingüística y proporciona mayor autoconfianza” durante el proceso de aprendizaje.

A su vez, Grenfell y Macaro (2007: 10-11), sostienen que una estrategia es “una forma de actividad que se usa como respuesta a problemas cuando y donde surjan”, y especifican que estos pueden aparecer dentro del discurso, del contexto social, dentro de la cabeza del aprendiente o incluso las tres opciones a la vez. El factor de problematicidad aparece de forma recurrente y algunos autores, como Skehan (1989, según Ellis, 1994: 535), subrayan que

la competencia estratégica permite que el aprendiz desarrolle su capacidad para: a) “imponerse” a la situación de aprendizaje manteniendo una actitud activa hacia la tarea; b) autoevaluarse, monitorizarse o, en definitiva, autorregularse (identificando errores, fuentes de errores, corregirse, etc). En todos los casos, los investigadores subrayan que el comportamiento estratégico establece una clara relación entre el contexto social y el psicológico.

Relacionado con los tipos de estrategias, han sido elaboradas diferentes taxonomías entre las cuales se pueden identificar seis grandes grupos de estrategias: unas destinadas a “hacer algo” (cognitivas, compensatorias, memorísticas, sociales, afectivas), y aquellas destinadas a “gestionar y supervisar” el aprendizaje como las estrategias metacognitivas (destinadas a monitorizar la cognición, pero también el proceso y el resultado de la tarea de comunicación)^[3]. En la figura 1 se muestra un esquema simplificado de los diferentes grupos de estrategias.



Figura 1 – Tipos generales de estrategias del aprendiz.

Para ilustrar con ejemplos cada una de las categorías anteriores, en la tabla 1 se recogen algunos subtipos de estrategias agrupados según su tipología.

3 En el Modelo de autorregulación de estrategias de Oxford (2011) se proponen nuevas categorías de estrategias destinadas a la regulación de la dimensión afectiva -denominadas estrategias meta-afectivas- y las encargadas de regular la dimensión sociocultural y la interacción, conocidas como las meta-sociocultural- interactivas. Para ilustrar con mayor énfasis los grupos clásicos de las mencionadas taxonomías no se han introducido estas últimas categorías en la figura 1.

Tabla 1 – Inventario de estrategias del aprendiz según las diferentes categorías.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ	
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, practicar, transformar y aplicar el conocimiento de la L2. • Activar el conocimiento previo. • Estimular el raciocinio. • Conceptualizar a través de detalles (incluyendo el análisis, comparación, etc.). • Conceptualizar en sentido amplio (realizar síntesis, resúmenes, etc.). • Ir más allá de los datos inmediatos (adivinar, predecir, etc.) • Establecer una asociación entre la nueva idea y lo que ya se conoce (elaboración). • Imitar la forma de hablar de los nativos. • Practicar los sonidos o el alfabeto de la nueva lengua. • Utilizar frases hechas o modismos en la nueva lengua. • Intentar pensar en la nueva lengua. • Inferir: cuando se usa la lengua aplicar reglas generales a nuevas situaciones. • Buscar parecidos y diferencias entre la L1 y L2.
Memorísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una frase con una nueva palabra para así poder recordarla mejor. • Poner la nueva palabra en un grupo con otras palabras que de algún modo son similares. • Asociar el sonido de una nueva palabra al sonido de una palabra familiar. • Utilizar rimas para recordar una palabra nueva. • Recordar la palabra creando una imagen mental clara de ella o haciendo un dibujo. • Hacer una lista con todas las palabras que se conocen relacionadas con la nueva y establecer relaciones entre ellas. • Representar físicamente la nueva palabra (por ejemplo, al aprender la palabra “andar”, levantarse y caminar). • Repasar a menudo. • Refrescar la memoria sobre temas que se han aprendido con anterioridad.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ	
Compensatorias	<ul style="list-style-type: none"> • Si se está hablando y no se recuerda la expresión correcta, hacer gestos o cambiar momentáneamente a la L1. • Pedir a otra persona que nos diga cuál es la palabra correcta si no se recuerda algo durante una conversación. • Cuando no se recuerda una expresión adecuada para decir o escribir, buscar una forma diferente de decirlo: usar un sinónimo. • Inventarse palabras nuevas cuando no se conocen las adecuadas. • Dirigir la conversación hacia un tema del que se conoce el vocabulario.
Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener la idea general de un tema, entender cómo está organizada la lección y como se relaciona con lo que ya se sabe (procesos de elaboración). • Monitorización o control de la acción: concentrarse en el proceso de escucha en L2 apartando de la mente temas no relacionados. • Investigar sobre cómo aprender una lengua extranjera y ser un buen estudiante. • Evaluar el progreso general alcanzado en el aprendizaje de la nueva lengua. • Organizar el horario para estudiar y practicar la nueva lengua de manera equilibrada, no sólo cuando existe la presión de un examen. • Establecer objetivos en el aprendizaje de la lengua. • Arriesgarse y responsabilizarse de encontrar oportunidades para practicar la nueva lengua. • Aprender de los errores usando la nueva lengua.
Afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar relajarse siempre que uno se sienta nervioso al usar la L2. • Animarse activamente a sí mismo a asumir riesgos en el aprendizaje de la lengua, como adivinando significados o intentando hablar, aunque pueda cometer algunos errores. • Recompensarse a uno mismo con algo tangible cuando se ha hecho algo bien durante el aprendizaje de la lengua. • Prestar atención a señales físicas o de estrés que podrían afectar al aprendizaje. • Hablar con alguien en quien se confía sobre nuestras actitudes y sentimientos relacionados con el proceso de aprendizaje de la lengua. • Ayudan al aprendiz a crear emociones y actitudes positivas y a permanecer motivado.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ	
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ayuda al hablante, pedir que se hable más despacio o que se repita o que aclare lo que se acaba de decir. • Pedir a otras personas que nos corrijan la pronunciación. • Trabajar con otros estudiantes para practicar, repasar o compartir información. • Conocer la cultura del lugar en el que se habla la nueva lengua. • Prestar mucha atención a los pensamientos y sentimientos de las otras personas con quien se interactúa en la nueva lengua. • Ayudan al aprendiz con la comunicación, los contextos socioculturales y la identidad (interaccionar para aprender a comunicarse). • Superar fallos de conocimiento en la comunicación. • Desenvolverse en contextos e identidades socioculturales.

2. Didáctica de la expresión oral

Teniendo en consideración los aspectos descritos en los apartados anteriores, la programación de un curso que pretenda impulsar la destreza de expresión oral contemplará una serie de objetivos que van más allá de alcanzar la gramaticalidad de lo oral. Baralo (2000: 16) insiste, por ejemplo, en la combinación de actividades no solo de carácter lingüístico (relacionadas con el plano fonético-fonológico, la riqueza y precisión del vocabulario, la corrección gramatical, etc.), sino también en aquellas que sean representativas de otros planos, como el sociolingüístico o el pragmático-discursivo, este último, por ejemplo, debido a la importancia “de una buena interacción con las personas que dominan más la lengua” y a la capacidad “de interpretar los sentidos de los enunciados en una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que se recibe y que se debe dar, a la negociación de los significados y a las implicaturas conversacionales”.

Los contenidos que se planteen en la programación respetarán también el principio básico de integración de destrezas^[4] y se adecuarán a los niveles de aprendizaje de los estudiantes (en coherencia con lo descrito en el MCER (2002)). A su vez, se diseñarán ejercicios que integren los ejes básicos

4 En las situaciones comunicativas reales todas las destrezas suelen aparecer integradas, bien de forma simultánea (escuchar un mensaje del contestador y tomar nota) o sucesiva. Existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las principales destrezas, sin un orden establecido (Pinilla, 2005: 882).

de la comunicación: el contexto, el mensaje, el canal y el código^[5]. Se pretenderá igualmente que todas las actividades sean significativas, de preferencia, que traten temas cercanos al alumno, que sean abiertas y, sería aconsejable que las dificultades que presenten aparezcan dosificadas. En este sentido, el dominio de la competencia estratégica compensará y regulará el posible desequilibrio entre los medios de que dispone el alumno y lo que quiere realmente expresar.

Briz (2005: 233) insiste en algunos aspectos que deben contemplarse para desarrollar la oralidad en la clase de L2 y están relacionados con las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa:

- pronunciación y dominio de la nueva base articulatoria (plano lingüístico);
- reconocimiento del léxico y recursos morfosintácticos (plano lingüístico);
- familiarización con los grados de coloquialidad y los diferentes registros (plano sociolingüístico);
- interpretación de enunciados y grado de adecuación en las producciones (plano pragmático);
- desarrollo de habilidades de carácter cognitivo y lingüístico (plano estratégico);
- perfeccionamiento de la conversación (necesidad de dar y tomar el turno de palabra, etc), (plano pragmático y estratégico);
- monitorización de la producción para que los estudiantes sean más conscientes de posibles errores de su pronunciación (apócope, repeticiones o formaciones agramaticales, por ejemplo), y puedan corregirlos (plano estratégico).

Por otro lado, un método de instrucción en L2 debería contemplar en su enfoque las teorías cognitivas del aprendizaje que promueven la reflexión sobre el proceso y defienden la presentación y el procesamiento de la información en varias fases para que se produzca un aprendizaje significativo (Anderson, 1980). Así pues, un modelo de clase posible comenzaría por exponer a los alumnos al input lingüístico con la intención de que estos desarrollen el conocimiento declarativo sobre la lengua (*fase cognitiva*); posteriormente, a través de la ejercitación de la L2 el estudiante creará hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y su conocimiento se irá transformando (*fase asociativa*); finalmente, a través del procesamiento del input hasta la conformación del output el tipo de conocimiento se transforma en procedimental y el alumno se encuentra en una *fase autónoma* de aprendizaje.

5 Pinilla (2005: 879).

La información anterior está en coherencia con las dos fases que se han identificado para la destreza de expresión oral: en primer lugar, se produce la asimilación y, posteriormente, la creación.

- a. La *asimilación* está relacionada con la exposición al input y al desarrollo de la comprensión auditiva. El procedimiento sugerido sería presentar primero la muestra de lengua y, a continuación, realizar ejercicios de práctica controlada. En la primera parte se presta más atención a los aspectos formales y menos al contenido (memorización de diálogos cortos y actividades de repetición). Son las llamadas *actividades de producción formal*.
- b. La *creación* consta de dos etapas: una primera en que se encuentra una *producción dirigida* y otra de *producción libre*, en la que el estudiante se va convirtiendo en el verdadero protagonista de las actividades. Estas actividades respetan el desarrollo interlingüístico natural e inciden en la expresión espontánea y significativa. Dan importancia al significado y a los contenidos y se pueden desarrollar a través de actividades como los monólogos o la interacción, aunque existe una variada tipología de discursos hablados (Moreno, 2002: 41).

En lo que respecta al tipo de actividades, estos dependerán del nivel de los estudiantes, del grado de formalidad y del canal utilizado. Se pueden distinguir:

- a. *Diálogos o conversaciones*: en los niveles iniciales se puede trabajar con microdiálogos, en los que se repiten estructuras básicas; más adelante se podrá recurrir a los diálogos abiertos, donde se introduce una verdadera necesidad de comunicación.
- b. *Encuestas y entrevistas*: (adecuadas para cualquier nivel, pues sólo varía el grado de dificultad de los contenidos y temas). En los niveles iniciales se recomiendan pequeñas encuestas. Se pueden realizar dentro de la clase o a otros estudiantes ajenos al contexto educativo. Preparación (selección del tema, preguntas, vocabulario, formas gramaticales, entrevista, post-actividad como resumen, etc).
- c. *Monólogos*: en el contexto de una interacción comunicativa más extensa (como en un diálogo, un debate, una sesión informativa, etc), es posible que el emisor o usuario de la lengua produzca un texto oral o realice una exposición prolongada para transmitir su mensaje ante uno o varios oyentes, esa actividad se puede definir como un monólogo^[6].

6 El MCER (2002: 61) además de proporcionar escalas ilustrativas para describir la expresión oral en general, establece la diferencia entre el *monólogo sostenido*, referido a la argumentación (como el que puede tener lugar durante un debate), o el *monólogo sostenido* relacionado con la presentación de experiencias, emisión de comunicados o declaraciones públicas (en los que se transmite

Sería recomendable que para realizar este tipo de actividades el alumno active los mismos procesos de expresión oral que se pondrían en práctica en una situación similar fuera del contexto académico de uso de la lengua. Además, en su concepción resultaría eficaz que las actividades presentasen los objetivos y los procedimientos de forma clara y estas estuviesen orientadas hacia el proceso siguiendo el siguiente esquema:

- a. *Pre-actividad*. En esta fase se presenta la motivación para realizar la tarea, se desarrolla el conocimiento sobre el tema que se va a trabajar. Se explica en qué consistirá la tarea final.
- b. *Desarrollo*. Se plantean aquí tareas posibilitadoras que trabajen con los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.
- c. *Realización de la tarea final*.
- d. Como post-actividad se *evalúan* los resultados, se *sistematizan* reglas gramaticales, contenidos, etc. También es posible plantear actividades de *ampliación de la tarea*.

A continuación se describirán con mayor detalle cada uno de los planos que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa y que han sido mencionados anteriormente: plano lingüístico, sociolingüístico, pragmático-discursivo y estratégico (objeto principal de esta investigación).

2.1. Plano lingüístico

El dominio de esta dimensión suele presentar diferentes niveles de dificultad para los alumnos de L2. En el área de la fonética, una de las tareas que tienen que realizar los estudiantes es identificar adecuadamente los sonidos propios de la L2, que muy probablemente no coinciden en su totalidad con los de la L1. El aprendiente tendrá como objetivo dominar la nueva base articulatoria que caracteriza la lengua meta (Baralo, 2000: 16, 19) y, en la programación se tomará en consideración, como indica Matute (2005: 469), que la mayoría de las dificultades de esta dimensión provienen de la transferencia de los hábitos articulatorios de la L1 a L2.

información, se dan instrucciones, se pronuncian discursos en reuniones públicas o se profieren conferencias, sermones, espectáculos, etc).

Con el objetivo de trabajar de forma sistemática la corrección fonética existen varios tipos de actividades, muchas de ellas aplicables de forma más eficaz después de analizar las características fonéticas de la L1 y L2 desde un punto de vista contrastivo. En Santos y Cea (2018) se describen algunos métodos de aprendizaje y corrección fonética. Uno de ellos es el *método fonoarticulatorio* en el cual el alumno se centra en identificar el punto y modo de articulación de una serie de fonemas que resultan esenciales desde el punto de vista contrastivo. Por otro lado, el método de *oposiciones fonológicas o pares mínimos* permite trabajar la capacidad de discriminación auditiva como paso previo para la correcta producción de los sonidos. Y, por último, el método *verbo-tonal* que incorpora actividades que pretenden lograr la aproximación fonológica a la realización de un sonido concreto. Es posible recurrir también a *ejercicios lúdicos* con el propósito de ejercitar y sistematizar de forma amena los fonemas practicados con algunos de los métodos referidos (algunas de las actividades se conocen por “la línea telefónica”, “lluvia de palabras”, “oigo-dices”, etc). En resumen, estos métodos permiten que el alumno pueda, en primer lugar, identificar y discriminar los sonidos específicos de la L2 (a través de estrategias cognitivas y metacognitivas) y, posteriormente, seleccionar, reproducir y autoevaluar aquellos sonidos que son susceptibles de causar interferencias en la comunicación (a través de estrategias cognitivas y metacognitivas).

En las otras áreas del plano lingüístico, desde la perspectiva de la adquisición de L2 y tomando como referencia el comportamiento lingüístico de los alumnos lusófonos de ELE, las deficiencias que surgen en el campo léxico, gramatical y sintáctico tienen un origen interlingual (producto de una transferencia lingüística negativa que afecta a diferentes ámbitos, como, por ejemplo, los paradigmas verbales, sustantivos heterogénicos, heterotónicos y heterosemánticos, el uso de verbos pronominales⁷, etc). Sin embargo, las dificultades pueden surgir también a partir de las características intrínsecas de la lengua meta, creando, por lo tanto, errores de origen intralingual.

Las actividades que se planteen promoverán el desarrollo de capacidades comunicativas a través del intercambio comunicativo y será el uso de la propia lengua oral el instrumento de aprendizaje más conveniente.

7 Véanse los estudios realizados en esta área por Vigón (2005).

2.2. Plano sociolingüístico

En este plano será necesario incidir en los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía que difieren tanto entre una lengua y otra, expresiones de sabiduría popular de la lengua meta (refranes, modismos y dichos) o diferencias de registro. En relación con este aspecto, Briz (2005: 232) señala que el análisis del discurso oral ha favorecido el estudio de la variación léxica de acuerdo con la situación de comunicación, el fin de la misma y las características de los usuarios que participan en la misma. Se plantea ahora el aprendizaje del léxico informal de las frecuencias léxicas coloquiales, el empleo de *proformas* que pueden expresarlo todo o casi todo. Por último, pertenece a este plano el tratamiento de las diferentes variedades dialectales de la lengua y acentos.

2.3. Plano pragmático-discursivo

Para participar de forma eficaz y apropiada en una conversación, además de desarrollar la destreza de comprensión auditiva, será necesario adquirir un conjunto de habilidades que se pueden englobar bajo el término de destrezas conversacionales de las cuales algunas se enmarcan en el plano pragmático-discursivo. Este campo se centra en la adecuación interactiva emisor-receptor-situación y en el aspecto estilístico-expresivo.

Relacionado con lo anterior se identifican otras categorías pragmáticas como las relaciones temporales y modales, los marcadores discursivos, el orden pragmático, intensificadores, atenuantes, etc. Estas habilidades pueden estar condicionadas culturalmente y, por tanto, ser distintas en la cultura del alumno y en la L2. En actividades de interacción, una de las habilidades específicas relacionadas con la competencia pragmática es la necesidad de dar y tomar el turno de palabra con las estrategias adecuadas para cada caso. Los hábitos lingüísticos de los hispanohablantes dificultan el desarrollo de esta actividad, como destaca Baralo (2000: 14), pues son dados a interrumpir y a quitar el turno de palabra antes de que el interlocutor haya terminado su intervención. Los hablantes de otras lenguas tienen verdaderas dificultades para superar esas barreras culturales y aplicar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que le permitirán intervenir en la conversación.

Todavía dentro de este campo, es necesario hacer referencia a la interpretación de enunciados. En la expresión oral, el uso natural de la lengua es el objetivo del aprendizaje, pero ese uso natural se alcanza a partir del significado más que de la forma; se trata siempre de un proceso conocido como top-down, del todo a las partes, más que como bottom-up, de las partes al todo. Sin embargo, en las clases de L2 es necesario que las actividades que se planteen se centren también en la forma, como parte importante del proceso de aprendizaje (Baralo, 2000: 17). Este aspecto ha de ser objetivo de cualquier programación y base imprescindible en la elaboración de materiales didácticos.

El estudio del discurso oral también ha demostrado que muchas *formas verbales*, antes que tiempo, *expresan valores modales o modalizadores*^[8] (esto es, que el aspecto domina sobre el tiempo). El futuro deja de ser una marca temporal para expresar suposición (*estarás pensando que soy tonto*), o de probabilidad (*ahora estarán bailando*). Por lo tanto, la elección de un tiempo o de un modo entre varias opciones supone siempre un efecto de sentido, un efecto pragmático (Briz, 2005: 231).

Por último, la función de conexión discursiva enlaza con dos actividades del habla (Briz, 2005: 228): la *actividad argumentativa* (guías que manifiestan las intenciones del hablante al tiempo que instruyen al oyente en la interpretación) y la *actividad formulativa y estructuradora* (actúan como elementos de estructuración, se trata de la función metadiscursiva). El empleo adecuado de conectores de diferentes tipos es fundamental: argumentativos, de adición, de oposición, de consecuencia, causa, justificación, condicionalidad.

Estas son algunas actividades dirigidas al desarrollo del plano pragmático-discursivo:

- Se mostrarán diferentes formatos de producciones orales para que los alumnos realicen una adecuada comprensión de las mismas y se familiaricen con las características de cada una de ellas (entrevistas, debates, monólogos, etc).
- En este contexto, se trabajarán, por ejemplo, las *destrezas conversacionales* mediante la observación, seguida de práctica, facilitando al alumno muestras de lengua reales para aclarar aspectos como las fórmulas de tratamiento entre los

8 La *modalización* en la que se engloban *la cortesía, atención, énfasis* ha sido otro de los focos de interés del discurso oral. Modifican la intervención de un hablante, su fuerza ilocutiva, imprimiendo mayor objetividad o intensificando el acuerdo o el desacuerdo (Briz, 2005: 229).

hablantes de español, el uso de argot o jergas, o los mecanismos que regulan toda conversación.

- Para sistematizar los contenidos discursivos se analizará de forma explícita la estructura y jerarquización de ideas, supervisando el uso de conectores (buscando la variedad, intentando sustituir, en un registro formal, las muletillas o palabras de apoyo de la producción oral por elementos supraoracionales).
- Puede recurrirse a *técnicas teatrales, dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones* con el objetivo de reproducir contextos en los que los procesos de recepción y producción de mensajes sean naturales. Estas técnicas acercan al aula las situaciones comunicativas del exterior a través de la dinámica de grupos, consiguen desinhibiciones y crean las bases para una buena comunicación en el aula. Además, a través de esas técnicas dramáticas se consigue que el alumno ponga en práctica microdestrezas como:
 - apertura, mantenimiento y cierres conversacionales;
 - apoyos lingüísticos para mantener ocupado el canal mientras se piensa;
 - introducción de temas nuevos, retomar el tema;
 - estrategias para enriquecer la competencia sociocultural; y, finalmente,
 - colaboración con el oyente: el saber dar señales de comprensión e incomprensión, mantener la palabra o saber cederla.

2.4. Plano estratégico

En lo que respecta a la selección de contenidos estratégicos, Wenden (1991: 74) formula algunas preguntas que pueden resultar orientadoras: “¿Cómo se puede ayudar a que los aprendices sean más conscientes de sus problemas de aprendizaje en L2 para que ellos mismos identifiquen las dificultades con las que se encuentran? ¿Qué criterios deberían tener en cuenta los estudiantes para evaluar los resultados de su aprendizaje? (...)”. Pero se podrían también proponer otras como: ¿En qué nivel de competencia estratégica se encuentran nuestros alumnos? ¿Dominan todos los ámbitos de la competencia estratégica? ¿Son conscientes de sus estilos de aprendizaje? ¿Son eficaces las estrategias que utilizan durante el proceso de aprendizaje?

Desde el punto de vista psicolingüístico se recomienda reflexionar sobre los elementos que integran el proceso de expresión oral e intentar identificar:

- qué dificultades encontraría un hablante (no) nativo en el proceso de expresión oral;
- qué factores pueden provocar esas dificultades: *intrínsecas* al hablante (pueden depender las aptitudes del alumno, de sus actitudes, conocimiento previo de la L2, necesidades, motivaciones, estadios de procesamiento de la información, niveles de conocimiento de la lengua implicados o estrategias del aprendiz), o *extrínsecas* (pueden ser resueltas con ayuda o mediación del profesor).
- qué mecanismos o estrategias podrían ayudar a resolver esas dificultades.

De forma complementaria a lo anterior es importante identificar los tipos de conocimiento que subyacen al uso de estrategias en un contexto de aprendizaje. Para ello, Oxford (2011) en su *Modelo de autorregulación estratégica*, propone desarrollar las siguientes áreas de conocimiento:

- a. de la *persona*: estilos de aprendizaje, objetivos, fortalezas, debilidades;
- b. del *grupo o de la cultura*: normas y expectativas dentro de un determinado grupo o cultura en el que el aprendiz quiere entrar;
- c. de la *tarea*: exigencias y características de la tarea de aprendizaje en L2;
- d. del *proceso* de aprendizaje: exigencias y características de un aprendizaje en L2 a corto y largo plazo;
- e. de la *estrategia* en sí: descripción y funcionamiento. En este apartado distingue otros dos tipos: las estrategias dirigidas a “hacer” algo y aquellas destinadas a desarrollar un “control y gestión” eficaces sobre la acción.
- f. del *conocimiento condicional*: por qué, cuándo y dónde se usa una determinada estrategia de aprendizaje.

3. Diseño e implementación de un entrenamiento estratégico para mejorar una destreza como la de EO

Para dar respuesta a todas las necesidades que pueden presentar los alumnos de L2 en la destreza de oralidad u otras es aconsejable desarrollar cada uno de los planos de la competencia comunicativa descritos anteriormente, entre los que se encuentra el de la competencia estratégica. En un “entrenamiento estratégico” son posibles diferentes niveles de concreción, se puede organizar con instrucciones en las que no se hace referencia a las estrategias, hasta aquellos métodos en los que los estudiantes están completamente informados sobre los ejercicios y reflexionan específicamente sobre una determinada

estrategia, evaluando su éxito o indagando en cuándo y cómo transferir las estrategias a otros campos. En relación con este aspecto, Cohen (1998: 17-19) y Oxford (1990: 207; 2011) afirman que resulta más eficaz aquel programa en el que los estudiantes están completamente informados sobre los objetivos que se pretenden alcanzar y en el que se describen expresamente las estrategias, se discuten y se refuerzan.

Otro aspecto de suma importancia es decidir cuál será la profundidad de la preparación o entrenamiento estratégico en lo que concierne a las tipologías de estrategias que constituirán la programación del curso (se decidirá, por ejemplo, si se abordan los tipos básicos de estrategias, como los que se han presentado en la figura 1, o solo algunos de ellos). Pero, en definitiva, la selección de estrategias será realizada en función de tres factores concretos:

- a. Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- b. La utilidad para la mayor parte de los aprendices y su grado de transferencia a una variedad de situaciones y tareas de aprendizaje (Oxford, 1990: 204-5).
- c. Las características de la tarea lingüística que se va a completar (Wenden, 1991: 69).

En los apartados siguientes se describirán las fases en las que podría organizarse un entrenamiento estratégico destinado a fortalecer la destreza de oralidad. Así pues, podría existir una fase preliminar y tres fases siguientes como se detallará a continuación.

3.1. Fase preliminar del entrenamiento

Antes de presentar la tarea de comunicación, en la fase denominada *preparación estratégica*, Oxford (2011: 182) llama la atención sobre la importancia de identificar claramente la cultura y los datos socio-biográficos del alumno meta como factores decisivos en el proceso de aprendizaje^[9]:

- a. Variables demográficas (edad, sexo, etc).
- b. Nivel de escolaridad.
- c. Otros factores que pueden condicionar el aprendizaje de la L2:

9 Para recoger datos sobre las necesidades y características de los estudiantes existen diferentes instrumentos: plantillas de observación, entrevistas, cuestionarios, juegos o discusiones abiertas (Oxford, 2011: 188).

- Características de la L1;
- Diferencias entre la L1 y la L2 en términos de contraste entre las lenguas y el nivel de competencia lingüística en L1 y L2;
- Estilos de aprendizaje de lenguas;
- Tipos de motivación para el aprendizaje de la L2;
- Reflexión e identificación de las estrategias que ya usa normalmente el aprendiz;
- Identificación de actitudes y creencias sobre la L2, su cultura y su aprendizaje.

También en esta fase preliminar, Ellis y Sinclair (1989: 7) recomiendan que el discente reciba preparación específica en tres áreas:

- *Psicológica*: a través de actividades centradas en fortalecer la confianza para experimentar con la L2.
- *Metodológica*^[10]: con actividades que ayuden a los alumnos a entender y a usar el metalenguaje y a percibir más claramente los objetivos de aprendizaje que subyacen a cada actividad.
- *Proceso de autorregulación o práctica en la autogestión del aprendizaje*: con ejercicios que les proporcionen oportunidades para realizar opciones sobre su aprendizaje.

3.2. Primera fase: planificación de la actividad de lengua

Esta fase se caracteriza fundamentalmente por describir la tarea de lengua e identificar sus exigencias, establecer objetivos y planificar los pasos a seguir para alcanzarlos (desarrollando estrategias de metacognición). En esta fase el estudiante debe también identificar las dificultades que pueden surgir antes y durante la realización de la tarea, localizar los recursos de los que dispone para compensar esas deficiencias (en las actividades de expresión oral tendrá en cuenta las dificultades lingüísticas –gramaticales, léxicas, discursivas, pragmáticas, etc y aquellas directamente relacionadas con la destreza de expresión oral – fonéticas, discursivas, pragmáticas, etc), activar

10 La fase de preparación que se sugiere en el modelo CALLA (Cognitive Academic to Language Learning Approach), de O'Malley y Chamot (1989), se orienta, según Martín (2007: 73), en varias direcciones: dirigir la activación de conocimientos previos de los aprendices, organización de la lección, atención selectiva de palabras y conceptos clave que se van a presentar. Está, por lo tanto, más centrada en la preparación metodológica que en la psicológica de Ellis y Sinclair.

conocimientos previos (a través de estrategias cognitivas como la elaboración, etc) y concebir un plan de actuación (metacognición). Es también decisivo que el estudiante aprenda a valorar su estado de ánimo ante la tarea, reflexionando sobre la dificultad y desarrollando estrategias para mantener un grado de motivación alto. Para ello se pondrán en práctica estrategias afectivas y meta-afectivas.

3.3. Segunda fase: puesta en práctica de la tarea de oralidad acompañada de ejercicios estratégicos controlados

A continuación, el aprendiz pondrá en práctica el plan concebido anteriormente, monitorizando su ejecución y decidiendo si continúa de esa forma o introduce modificaciones para alcanzar los objetivos de forma más eficaz.

Desde el punto de vista estratégico, este estadio puede subdividirse en diferentes momentos que a lo largo de varias sesiones van desde la descripción y presentación de diferentes tipos de estrategias, pasando por su ejercitación y práctica controlada, hasta la práctica autónoma, como se describirá a continuación:

- a. *Presentación y uso guiado de la estrategia.* Después de identificar las exigencias de la tarea, podrían presentarse actividades para que los estudiantes reflexionasen de forma explícita sobre el concepto de estrategia. Se seleccionan aquellas que pueden ponerse en práctica en esta parte de la tarea y que están, por ejemplo, relacionadas con la práctica cognitiva o la metacognición, y se realiza el *modelado* de la estrategia. Este proceso consiste en atribuir a las estrategias nombres simples, fácilmente recordables y añadiendo una explicación directa sobre el uso e importancia de la estrategia. Normalmente es el docente el que realiza esta fase, aunque Macaro, como señala Oxford (2011: 188), “opened the door for a student to lead this part”. Insistiendo en lo anterior, en esta fase se recomienda incidir en estrategias de tipo metacognitivo, en la medida en que implican a los estudiantes en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, planificación, autoevaluación y monitorización del mismo.
- b. *Secuencia de pasos y oportunidades de práctica guiada.* Los alumnos ensayan diferentes combinaciones de estrategias, teniendo en cuenta los objetivos de las tareas y, al mismo tiempo, monitorizan su uso. El profesor proporciona la fase de “andamiaje” (scaffolding), que consiste en facilitar ayuda inicial que va siendo progresivamente retirada en aras de un aprendizaje autónomo (Martín, 2007: 76). Esta

fase contiene una mezcla de estrategias metacognitivas y cognitivas, más directamente relacionadas con las tareas de aprendizaje. En la bibliografía especializada se sugiere también que la combinación de estas dos tipologías de estrategias facilita la posterior transferencia de conocimientos a otras tareas.

- c. *Se explota el significado de la estrategia.* Se trata de una fase de consolidación en la que los profesores ayudan a los alumnos a identificar la estrategia y a decidir cuándo podrían usarla.
- d. *Se practica la estrategia en contextos auténticos de forma independiente.* El que controla la práctica es el aprendiz, con una actividad dirigida por el docente.
- e. El último paso consistirá en la *práctica controlada* por el docente con una actividad dirigida por el aprendiz.

3.4. Evaluación de la actividad y de la competencia estratégica

Esta fase estará dedicada a la reflexión y evaluación estratégica y del resultado general de la actividad. Se realizarán juicios de valor sobre la eficacia de las estrategias y sobre uno mismo.

A su vez, los estudiantes valorarán cómo transferir las estrategias utilizadas a otras tareas o situaciones semejantes. Para este fin, será necesario introducir actividades de autoevaluación (u otros instrumentos de recogida de datos, como diarios de aprendizaje), en las que los propios estudiantes analicen el uso de estrategias (Oxford, 1990: 208). Además de las observaciones realizadas por el docente en diferentes momentos del entrenamiento (recogidas en instrumentos como plantillas de observación, diarios del profesor, etc), los comentarios de discentes y docentes serán de gran utilidad para evaluar el grado de éxito del entrenamiento estratégico. Con base en Oxford (1990) se han elaborado los siguientes criterios de evaluación:

- a. El grado de logro en la realización de la tarea (“task improvement”).
- b. El desarrollo general a nivel de destrezas.
- c. El uso continuado de nuevas estrategias a lo largo del tiempo.
- d. El grado de transferencia de estrategias a otras tareas relevantes.
- e. La mejora en el desarrollo actitudinal de los estudiantes y en sus grados de motivación y creencias respecto al uso de estrategias en el aprendizaje.

En cuanto a la corrección en el empleo de una estrategia, esta no puede medirse de forma separada a la realización de la tarea lingüística (Martín, 2007: 77), por lo que la evaluación debe comprender no solo si la estrategia se ha utilizado correctamente, sino también si era la más indicada para realizar la tarea.

En consonancia con lo que indica Oxford (1990: 208), en cualquier esfuerzo de entrenamiento estructurado en diferentes fases, la evaluación de cada una de ellas sugerirá posibles revisiones y adaptaciones en varios ámbitos para futuras acciones: optimizar la calidad de los materiales didácticos, mejorar el análisis de las características y necesidades de los aprendices, reducir la amplitud y profundidad del entrenamiento (en relación con el tipo de destrezas trabajadas y de estrategias), etc.

La revisión final del modelo de entrenamiento se acomete a través de varias fuentes de información (Martín, 2007: 117): evaluación final conjunta, datos recabados por el docente durante todo el proceso, valoración de los aprendices que, como recomienda Macaro (2001), deben llevarse a cabo con la ayuda de instrumentos de investigación que sirvan para evaluar el éxito de entrenamiento en la resolución de los problemas del aprendizaje (cuestionarios, entrevistas, discusión guiada con el conjunto de la clase). La revisión no termina aquí, sino que enlaza de forma circular con la fase siguiente del entrenamiento^[11], tal y como se ilustra en la tabla 2, según el esquema adaptado de Oxford (2011: 184).

Tabla 2 – Modelo genérico, flexible y cíclico de instrucción directa en estrategias (Oxford, 2011: 184).

CICLOS DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO (OXFORD, 2011)
1. El profesor evalúa las estrategias que forman parte de la interlengua de los alumnos y les proporciona situaciones de reflexión para que tomen consciencia sobre el aprendizaje.
2. Después de realizar una determinada tarea, se propone realizar una lluvia de ideas sobre las estrategias utilizadas con la intención de aumentar el nivel de consciencia sobre este tema.
3. El profesor o uno de los estudiantes hace referencia a algunas estrategias relevantes para la tarea y explica su funcionamiento.

¹¹ Véanse las pautas de revisión del entrenamiento en Martín (2007: 118).

-
4. Los aprendices practican el uso de las estrategias, realizando diferentes combinaciones y supervisando su uso, mientras el profesor va cediendo progresivamente el control sobre el entrenamiento.

 5. Los estudiantes, evalúan, transfieren, expanden y adaptan las estrategias a las situaciones específicas de la tarea de forma cada vez más autónoma.

 6. Los aprendices continúan practicando mientras que la cesión del control por parte del profesor es casi total. Este sería un momento adecuado para realizar una evaluación formal que midiese el impacto del entrenamiento.
-

De forma complementaria a lo expuesto anteriormente, se presenta ahora la concepción de Cohen (1998: 73), quien estructura el proceso de práctica estratégica en cuatro fases:

- a. *Fase de planificación*: el docente presenta a los estudiantes la tarea de lengua. Se les pide que planifiquen cómo solucionarían ellos mismos la actividad y que especifiquen qué estrategias escogerían: por ejemplo, establecer objetivos, realizar la activación de conocimientos previos, predecir posibles dificultades, prestar atención de forma selectiva al aducto y educto lingüístico.
- b. *Fase de monitorización*: los estudiantes se concentran en el uso de sus estrategias y comprueban si han comprendido la información de forma adecuada. Por ejemplo: “they can use imagery, personalize the language task by relating information to background knowledge, reduce anxiety with positive self-talk, and cooperate with peers for practice opportunities”.
- c. *Fase de solución*: se espera que los alumnos encuentren sus propias soluciones para el problema lingüístico.
- d. *Fase de evaluación*: después de haber finalizado la tarea, el alumnado debe evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas durante el proceso.

En la tabla 3 se muestran los elementos que, según Cohen (1998: 66), deben constar en un curso centrado en desarrollar la competencia estratégica de forma explícita.

Tabla 3 – Elementos obligatorios en la programación de un curso para el desarrollo de la competencia estratégica (adaptado de Cohen, 1998: 66).

1. Los estudiantes autodiagnostican su fortalezas y debilidades.
2. Se hacen más conscientes de lo que les resulta de ayuda.
3. Ponen en práctica una amplia variedad de actividades para solucionar problemas.
4. Experimentan con estrategias de aprendizaje conocidas y desconocidas.
5. Toman decisiones sobre cómo deben abordar una tarea de lengua.
6. Monitorizan y autoevalúan su actuación.
7. Transferen estrategias de forma exitosa a nuevos contextos de aprendizaje.
8. Es preferible la instrucción explícita en la fase del desarrollo, aplicación y transferencia de estrategias de aprendizaje.

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo se han presentado algunas de las perspectivas más recientes relacionadas con la investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2/LE con el objetivo de describir enfoques y procedimientos didácticos destinados a ampliar el metaconocimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje (Oxford, 2011: 21). Sin embargo, la innovación en la esfera de la educación se integra con limitaciones en la realidad actual de la clase. Algunos de los motivos residirían en el hecho de que los principios constructivistas, cognitivistas y humanistas que impregnan los programas universitarios de formación de profesores a nivel de grados y máster, en la práctica no son implementados pues una parte significativa de profesores y alumnos se aferra a concepciones más tradicionales de enseñar o aprender una lengua en un contexto formal, probablemente condicionados por su experiencia previa, inculcada con base en pedagogías para la dependencia. Además, la complejidad que implica incluir el desarrollo de la competencia autónoma y estratégica en las programaciones didácticas y la limitada validación empírica que existe en este campo hace que estas disciplinas queden relegadas a un segundo plano en los programas generales de lenguas (Vera, 1997: 5; Martín, 2007: 2).

A pesar de esas dificultades, a lo largo de este artículo se han propuesto una serie de procedimientos didácticos y metodológicos que pretenden

mejorar el proceso de adquisición y aprendizaje de la destreza de expresión oral a través del desarrollo de la competencia estratégica, una actividad marcada por la inmediatez del acto comunicativo, lo cual aumenta la dificultad de su aprendizaje y condiciona el dominio de la misma. Por lo tanto, con base en los fundamentos científicos que emanan de la bibliografía especializada, se puede afirmar que aumentar el grado de consciencia del estudiante sobre todo el proceso de aprendizaje mejora su nivel de autorregulación en lo que concierne a su dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje. Asimismo, estos procedimientos mejoran de forma significativa el aprovechamiento del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, consolidan su competencia autónoma y le permiten intervenir en un contexto de comunicación real en L2 con mayor seguridad, corrección y eficacia.

Bibliografía

- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: Freeman.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARALO, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In Sánchez L., J., Sánchez, A., Santos G., I. y Moreno G., C., *Carabela*, 47. *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Madrid: SGEL (pp. 5-36).
- BRIZ, A. (2005). Aportaciones del análisis del discurso oral. In Sánchez L., J. y Santos, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 219- 242).
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, 1/1 (pp. 1 – 47).
- CEA, A. M. (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (España). Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- CENOZ, J. (2005). El concepto de Competencia Comunicativa. In, Sánchez Lobato, J. y Santos G. I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 449-465).
- CHAMOT, A. y O'MALLEY, J. M. (1989). The cognitive academic language learning approach. In Rigg, P. y Allen, V. (Eds.), *When they don't all speak English: Integrating the ESL students into the regular classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English (pp. 108-125).

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. de Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London y New York: Longman.
- COHEN, A. y MACARO, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1989). *Learning to Learn English. A Course in Learner Training, Teacher's and Learner's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FÉREZ, P. A. (2011). La competencia estratégica en la enseñanza de la L2: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y New English File Advanced. In *Cartaphilus*, 9. Murcia: Universidad de Murcia (pp. 135-140).
- FERNÁNDEZ L., S. (2005). Las estrategias de aprendizaje. In Sánchez L., J. y Santos., I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 411-433).
- GRENFELL, M. y MACARO, E. (2007). Claims and critiques. In Cohen, A. D. y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press (pp. 9-28).
- GUTIÉRREZ, S. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. In Álvarez, A., Barrientos, L. et al., *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, España (pp. 25-44). Consultado el 13 de diciembre de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. y Holmes, J., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin (pp. 269-293).
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- IRUELA, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación?. In *redELE*, 9. Consultado el 12 de diciembre, 2017 en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>
- LLORIÁN, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- MACARO, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classroom Theories and Decision Making. In *The Modern Language Journal*, 85, 4 (pp. 531-548).
- MARTÍN, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral. Bielefeld: Universidad de Bielefeld (Alemania). Consultado el 12 de diciembre de 2017. Disponible en: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301217>

- MATUTE M., C. (2005). Consideraciones sobre la metodología de la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE. In Álvarez, A., Barrientos, L. et al., *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, España (pp. 469-476). Consultado el 13 de diciembre de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Mass., Heinle and Heinle Publishers.
- OXFORD, R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow (UK): Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin and David R. Hall.
- PINILLA G., R. (2005). La expresión oral. In Sánchez L., J. y Santos G., I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 879-897).
- SANTOS, C. y CEA, A. M. (2018). ¿/X/amón o /r/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE. In Lloret Cantero, J., Cea Álvarez, A., Pazos Justo, C., Otero Doval, H., Moreda Leirado, M., Dono López, P. (Eds). *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos*. Famalicão: Húmus (pp. 399-424).
- VERA, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Sta. Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- VIGÓN, S. (2005). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In Castillo C., M^a A. et al., *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como lengua extranjera: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, España (pp. 903-914). Consultado el 12 de diciembre de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
- WENDEN, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In Wenden, A. y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning*. UK: Prentice-Hall International Ltd (pp. 103-117).
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. UK: Prentice-Hall International Ltd.

EL *FEEDBACK* EN LA CLASE DE LE: REVISIÓN DEL ERROR Y PROPUESTA PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA VIRTUAL

Ana Setián Burgués

UNIVERSIDADE ABERTA

aburgues@uab.pt

Resumen

En el contexto del aula presencial, el tratamiento y corrección del error puede darse de forma sincrónica o asincrónica, dependiendo de la intención y creencias del profesor, así como de la dinámica de la clase. En el aula virtual, esta corrección solo existe con una consecuente dilatación temporal ya que la mayoría de los mecanismos y herramientas con los que cuenta el docente se caracterizan por promover el trabajo del alumno desde un lugar diferente a una hora diferente imposibilitando el contacto sincrónico entre ambos.

Tratar el error como un factor motivante e inherente al proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los factores afectivos que entran en juego durante la corrección y ofreciendo *feedback* productivo, positivo e individualizado es un desafío para el aprendizaje virtual de lenguas extranjeras. En el contexto de esta publicación, se propone una estrategia para su tratamiento a partir de la plataforma de grabación de clases Educast.

Palabras clave: error; *feedback*; vídeo; clase virtual; herramientas; corrección; Educast.

1. El error en la enseñanza de idiomas

El error en el aprendizaje de una L2 o LE es una cuestión que siempre ha preocupado tanto a docentes como a estudiantes y que causa distintas reacciones en unos y otros (véase Gargallo, 1993; Quiñones, 2010, 1-16; Torrijano, 2003). En el caso del profesor, este puede optar, por interpretar el error como un reflejo de

las propias carencias a nivel metodológico y pedagógico y, consecuentemente, revisar sus creencias y estrategias docentes. Por otro lado, puede considerarlo como un reflejo del punto del proceso de enseñanza en que se encuentra el alumno (Corder, 1967:161-170) y usar dicha información para mejorar las técnicas de tratamiento y corrección del error de tal manera que estas resulten un factor motivante del proceso de aprendizaje y no un obstáculo difícil de salvar. La estrategia por la que el docente opte frente al error, así como su concepción sobre la adquisición de lenguas, puede influir en la manera en la que el alumno interioriza y reacciona ante futuras correcciones.

No obstante, es necesario definir qué entendemos por error y para ello conviene diferenciar entre “error” y “falta”. En 1967, Corder en su famoso artículo “The significance of learners’ errors”, apunta a que el primero es una desviación que aparece en la producción verbal, que se da sistemáticamente y que refleja su dominio de la lengua en una etapa determinada del aprendizaje; por otro lado, considera que las “faltas” son errores esporádicos fruto de un lapsus o descuido (semejantes a los que un hablante nativo comete en su propia lengua materna). Según este autor, las “faltas” son irrelevantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, aunque reconoce que puede resultar difícil diferenciar entre unas y otros en la práctica. Para nosotros, el error siempre es una desviación o uso incorrecto de una norma que en el ámbito de la enseñanza de lenguas puede ser de naturaleza lingüística, cultural o pragmática, entre otras. Sin embargo, el error no siempre se ha interpretado de la misma forma en lo que al aprendizaje de lenguas se refiere. En los años 50, con Robert Lado, nace el Análisis Contrastivo (AC) que presupone que el error deriva directamente de la interferencia de la lengua materna (L1) del estudiante en la lengua meta (L2) y, apoyado en el conductismo y su teoría sobre el aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito, entiende que en el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera (LE), el estudiante trasladará sus hábitos lingüísticos de la L1 a la L2. Fernández López lo describe así:

(...) el aprendizaje de una L2 consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua; dado que el aprendiz de una L2, ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje, si esos hábitos son similares; así, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1. (Fernández López, 1995: 203-216)

En relación al error y al hilo de lo que mencionábamos previamente, el AC considera que la única fuente y origen de este es, por tanto, la interferencia de la propia L1 en la lengua extranjera y así, el error es visto como un impedimento del proceso de aprendizaje y se intenta evitar a través de la repetición constante de estructuras lingüísticas con el fin de mecanizar el aprendizaje (López 203-216). Como reacción a los presupuestos del AC, así como gracias a las aportaciones en materia de adquisición de la lengua materna y psicolingüística de Noam Chomsky, surge en Análisis de Errores (ae). Este, defiende que el error no es solo un producto de la interferencia interlingual (aquel que procedente de la lengua materna) tal y como consideraba el AC, sino que se sitúa el origen del mismo en la comparación entre la interlengua,^[1] la lengua materna y la lengua meta. El análisis de errores como método para el diagnóstico, clasificación y tratamiento del error supone un gran avance en el estudio de la adquisición de segundas lenguas ya que nos ayuda a entender cómo se aprende una lengua extranjera, qué procesos se ponen en marcha en la adquisición de segundas lenguas y en qué etapa del aprendizaje de la lengua meta se encuentra un alumno (Corder 161-170). A diferencia del análisis contrastivo que entendía el error como un obstáculo y lo condenaba, el análisis de errores considera estos como necesarios al proceso de aprendizaje de una lengua y declara la necesidad de estudiarlos con el fin de determinar las distintas etapas por las que pasará el estudiante hasta alcanzar un buen dominio de la lengua meta. Si bien ambos modelos tienen por objeto estudiar el proceso de adquisición de una lengua a través de la observación de la lengua de un estudiante de una L2, se podría decir que el AE redefine el concepto del error como una estrategia más en el aprendizaje de una lengua. Según el lingüista S.P. Corder (161-170) el error es una desviación sistemática que determina el sistema lingüístico del estudiante en un nivel concreto de dominio de la lengua meta. Lo considera no solo inevitable, sino positivo también.

Así, partiendo de la idea del error como algo inevitable y necesario para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se revela importante transmitir a los estudiantes la idea de que el tratamiento del mismo es un método más para alcanzar el fin último que es desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta. En el contexto del aula tradicional (entendida esta como el aula presencial), el

1 Término acuñado por Salinker en 1969 que fue previamente tratado por Corder en 1967. Se refiere al sistema lingüístico transitorio que caracteriza la producción comunicativa de un alumno concreto en una etapa específica del proceso de aprendizaje.

tratamiento y corrección del error puede darse de forma sincrónica (especialmente si se trata de un error oral) o asincrónica, dependiendo de la intención y creencias del profesor, así como de la dinámica de la clase. En el aula virtual, esta corrección solo existe con una consecuente dilatación temporal ya que la mayoría de los mecanismos y herramientas con los que cuenta el docente (a excepción de los *chats* o las videoconferencias) se caracterizan por promover el trabajo del alumno desde un lugar diferente a una hora diferente imposibilitando el contacto sincrónico entre ambos. En este orden de cosas, cabe mencionar las aportaciones del aprendizaje ubicuo o *u-learning* que, según Michael C. Burbules (13-14) permite “la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes” a través de un dispositivo móvil o con conexión a internet. Este acceso ubicuo a los contenidos o plataformas de aprendizaje, caracterizado por una relación asincrónica entre alumno y profesor, se puede utilizar en ambos contextos de enseñanza (presencial y virtual) para favorecer la competencia comunicativa en la lengua extranjera siempre y cuando se permita al alumno completar una secuencia comunicativa evitando la corrección inmediata y repetitiva de un mismo error durante su participación.

Asimismo, relativamente a la corrección, esta se puede dar también entre pares o alumnos, resultando una estrategia de corrección efectiva. Algunos autores como Bartram (Bartram y Walton:1991) defienden la importancia de promover la corrección entre compañeros ya que con esta se consigue que los alumnos se sientan más involucrados e independientes y se reduce el tiempo de habla del profesor en la clase. Cabe destacar que para que este *feedback* entre compañeros produzca un efecto positivo en el alumno, así como una adecuada asimilación de la corrección, es preciso promover un ambiente no competitivo en el aula de tal manera que los integrantes se vean a sí mismos como iguales y no como rivales (Moliné y Hilt 69-70).

2. El *feedback* en la clase virtual

Así, el *feedback* se revela como un factor imprescindible en la clase de lengua extranjera (independientemente del entorno de aprendizaje, sea este presencial o virtual) ya que incide directamente en la visión que el estudiante tiene de sí mismo y de su progreso en el aprendizaje de la lengua. En este sentido, es

importante remarcar la necesidad de ofrecer, como docentes, *feedback* tanto productivo como positivo sobre las actuaciones de los alumnos de tal manera que este se convierta en un factor motivante del proceso y promueva la superación al miedo al error. Autores como Richards y Lockhart (1976) ofrecen diversas estrategias para dar *feedback* ante producciones orales: reconocer una respuesta correcta; indicar una respuesta incorrecta; elogiar; ampliar o modificar la respuesta del alumno; repetir; resumir; criticar; pedir aclaraciones; pedir aclaraciones para activar lo que el alumno ya sabe; cuestionar para evaluar el conocimiento del alumno; repetir el error exactamente como lo hizo el alumno; dar consejos.

Pero, ¿cómo reacciona un alumno ante el *feedback* correctivo de un acto comunicativo? ¿De qué manera le afecta no solo en su papel de aprendiz de una lengua extranjera sino en relación a la imagen de sí mismo como agente social? Estas cuestiones nos llevan directamente a considerar el factor afectivo^[2] en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y las emociones que provoca la corrección en particular, como aspectos fundamentales en la implementación de técnicas para el tratamiento del error. Así, citando a Marsch:

El valor que uno mismo se asigna y la autoestima, son importantes para el aprendizaje de un idioma. El desarrollo de la personalidad comprende el desarrollo de la identidad y la aceptación de uno respecto de sí mismo. Esto nos permite reflexionar sobre nosotros mismos y nuestras relaciones con los demás. Lo normal es tratar de defender nuestro ego, querer protegerlo. A medida que crecemos podemos soportar mejor la inseguridad. El aprendizaje de un idioma requiere soportar tensiones e inseguridad; requiere no evitar las oportunidades de hablar una lengua desconocida. Recordemos que en todo proceso de comunicación — aprender *es* comunicarse - se necesita empatía, interés sincero y la disposición a arriesgar algo (Marsch, parr. 3).

Como se ha señalado, la aplicación de estos conceptos se ha considerado un componente decisivo para asegurar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras y, en el caso concreto de la enseñanza virtual de idiomas, nos abre un camino de investigación relativamente a cómo dicha aplicación puede llevarse a cabo de manera específica si nos basamos en que factores afectivos como la motivación o el miedo al fracaso juegan un papel crucial en contextos online. A diferencia del aula

2 Según Jane Arnold (19), la afectividad incluye todos “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud (...) que influyen en el aprendizaje de idiomas”.

presencial, el estudiante adquiere un papel protagonista como único gestor del tiempo y modo que dedica a un proceso en el que el profesor es un guía que pone a su disposición contenidos, los dinamiza y espera pacientemente a que este haga el trabajo de asimilación y uso correcto de los mismos de forma autónoma, respetando el ritmo del alumno y sus limitaciones de acceso a las plataformas de aprendizaje. Sin embargo, algo que no difiere de un contexto a otro es la necesidad del alumno de obtener una valoración en relación a su actuación y su producción (oral o escrita) en el aula.

3. El vídeo como herramienta de educativa

El vídeo como soporte comunicativo en contextos educativos ha ido ganando terreno ya que permite combinar imagen y audio, haciendo que los contenidos resulten visualmente más apelativos para profesor y alumnos. Como herramienta de comunicación es, a su vez, una poderosa herramienta educativa: su uso complementa el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo comunicar de forma más rápida y efectiva. Además, la combinación de elementos sonoros y visuales de una forma sincronizada favorece un mayor impacto en la transmisión del mensaje. Desde el punto de vista emocional, el vídeo consigue alterar nuestros sentimientos, emociones y afectividad cuando es percibido por los diversos sentidos humanos: la visión, la audición y el tacto. Su uso en un contexto educativo resulta relevante por el elevado nivel de interactividad que promueve ya que nos permite como usuarios/aprendices parar, revisar y analizar el mismo fichero tantas veces como consideremos necesario. Así, es fácil de incluir en diversos contextos, permitiendo su adaptación a las necesidades particulares de cada alumno.

Según Ponte (1989), el uso de materiales audiovisuales permite al docente presentar contenidos de forma más realista y comunicativa, de tal manera que facilita la asimilación de la información por parte del alumno y dinamiza el proceso de aprendizaje. Además, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo sobre los temas abordados y ofrece al docente una nueva forma de interactuar con el alumno permitiendo nuevas formas de adquisición y construcción del conocimiento (Machado, 1988).

Por fin, nos interesa resaltar la capacidad que tiene el vídeo para alterar los sentimientos, emociones y afectividad cuando es percibido por los diversos sentidos humanos: la visión, la audición y el tacto. Su uso en un contexto

educativo resulta relevante por el elevado nivel de interactividad que promueve ya que nos permite como usuarios/aprendices parar, revisar y analizar el mismo fichero tantas veces como consideremos necesario. Así, es fácil de incluir en diversos contextos, permitiendo su adaptación a las necesidades particulares de cada alumno.

Es precisamente el uso del vídeo como elemento de *feedback* para promover la asimilación de la corrección y paliar la ansiedad emocional que esta provoca, lo que nos interesa en esta propuesta didáctica. En la enseñanza virtual, no presencial y asincrónica, la información que proporciona el docente es fundamental para el proceso de aprendizaje centrado en el alumno, de ahí que el *feedback* personalizado (“aquel que tiene un mayor impacto en el rendimiento del estudiante”, Batalla y Plana, 2014) se considere de especial relevancia en entornos virtuales de aprendizaje. Así, el *feedback* docente-discente por un lado proporciona información a ambas partes sobre el desempeño del alumno (en términos de cantidad y tipo de errores, posibles alternativas para evitarlo o auto-corregirlo, respuestas correctas, etc.) y, por otro, incrementa la motivación por parte del estudiante que cada vez se torna más autónomo y capaz de gestionar su propio aprendizaje.

3.1. Un ejemplo práctico: Educast como herramienta multimedia de corrección

Educast es una plataforma diseñada, desarrollada y gestionada por la FCCN (*Fundação para a Computação Científica Nacional*) que permite grabar, editar y publicar clases online, posibilitando su posterior visionado en formatos *flash*, *quicktime* o *ipod*. Pone a disposición del docente la posibilidad de grabar clases de una forma integrada, combinando de forma sincrónica vídeo, audio y diapositivas. Los contenidos publicados tienen un cariz educativo, didáctico, lúdico o cultural (Dias, 2012).

Esta plataforma disponible gratuitamente para la comunidad académica e investigadora en Portugal, resulta de fácil integración en plataformas LMS (*Learning Manage System*), en *blogs* o *wikis*, entre otros y se caracteriza por una secuencia de trabajo muy sencilla: en una primera fase, se graban los contenidos audiovisuales; después se transfieren al servidor central (Gestor Educast), desde donde podremos editarlos y, en último lugar, publicarlos e integrarlos en las más diversas plataformas.

El hecho de que Educast nos permita combinar imagen, audio y texto podría resultar ventajoso a la hora de proporcionar *feedback* en contextos virtuales de aprendizaje: por un lado, y como ya se ha mencionado con anterioridad, el uso del vídeo apela al factor motivador del aprendizaje, facilitando la asimilación de conceptos y la construcción de conocimiento nuevo; por otro, el *feedback* personalizado ofrece suficiente información al estudiante para que este alcance los objetivos de aprendizaje previstos.

A continuación, describiremos el contexto educativo en el que se ha experimentado el uso de Educast como herramienta de corrección de errores. Nos referimos a las asignaturas de español que forman parte de la oferta formativa en las licenciaturas de Historia y Humanidades de la *Universidade Aberta de Lisboa*. Estas carreras, 100% online, pretenden ofrecer una alternativa seria y basada en el aprendizaje formal a la enseñanza presencial y están destinadas a cualquier tipo de alumno, sea cual sea su nivel de dominio tecnológico (visitante o residente digital). Las asignaturas de español (niveles I-VI) están integradas en la plataforma *Moodle* y se organizan en tópicos que equivalen al número de semanas de trabajo por semestre. Cada semana se propone el trabajo formal de contenidos concretos a través de la realización de actividades y/o tareas posibilitadoras que de forma gradual llevan al alumno a la sistematización del contenido, ya sea este gramatical o comunicativo.

En este contexto educativo, Educast se ha usado como plataforma desde la cual ofrecer *feedback* significativo a la actuación del alumno en momentos concretos de evaluación (que en el contexto del aula denominamos “tareas finales”) y que implican la puesta en práctica de los contenidos programáticos de forma oral. En una de esas “tareas finales”, el docente propuso la grabación de un audio en el que cada alumno describiese su habitación. Con la intención de asegurar el éxito en la realización de dicha actividad, el procedimiento para la realización y entrega del audio final es el siguiente: en una primera fase, los alumnos escriben el texto (que en último paso de esta tarea leerán y entregarán en formato de audio) siguiendo los parámetros para la redacción marcados por la docente (contenidos, extensión y diseño). Esta, revisa y señala (no corrige) en cada texto los errores, que el alumno corregirá con la ayuda de una plantilla de clasificación del error (a. errores ortográficos; b. producidos por interferencias de la lengua materna; c. error en la elección del tiempo verbal; d. error gramatical; etc.) de tal manera que no se desvela inmediatamente la corrección, sino que se pretende activar un proceso de reflexión y auto-corrección por parte del alumno. El texto revisado

se envía de nuevo al alumno, que realiza el proceso de corrección autónoma gracias a las orientaciones proporcionadas por la plantilla y procede a su grabación, paso último para concluir la actividad. El profesor, en este punto, debe realizar la corrección de la expresión oral, para lo cual entra en juego la plataforma Educast ya que se pretende alcanzar un doble objetivo: por un lado, comprobar las correcciones llevadas a cabo por el alumno y profundizar en aquellos errores que este no haya sido capaz de auto-corriger ofreciendo la corrección de forma sistematizada; por otro, proporcionar *feedback* positivo e *imput* oral sobre el resultado de la tarea, así como mitigar la ansiedad producida por el momento de evaluación.

El estudiante obtiene como resultado de la evaluación un archivo de vídeo que, dadas las características de la plataforma Educast, combina dos pantallas en simultáneo. En una de ellas, se ve al docente ofreciendo el *feedback*, y en la otra un documento de texto con la sistematización detallada del error. Tal y como hemos mencionado anteriormente, al tratarse de un vídeo el estudiante podrá parar, revisar y analizar el mismo fichero tantas veces como considere necesario facilitando así la comprensión y asimilación de la corrección. Además, el gestor de vídeo Educast permite también manipular y/o omitir las pantallas adecuándose a los intereses del espectador.

Por todo esto, consideramos que el apoyo audiovisual y la explicación personalizada del error a través de la plataforma Educast contribuyen a mejorar el proceso de aprendizaje en contextos en línea ya que optimiza la sistematización de los contenidos, apela al componente afectivo y el producto final resulta motivante, atractivo e individualizado para el alumno.

Bibliografía

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BARTRAM, M., & WALTON, R. (1991). *Correction: a positive approach to language acquisition*. Language Teaching Publications.
- BATALLA-BUSQUETS, J., PLANA ERTA, D., & MARTÍNEZ ARGÜELLES, M. (2014). La importancia del feedback en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Oikonomics. Revista de Economía, Empresa y Sociedad*.(1)(Dossier). Recuperado de: <http://oikonomics.uoc.edu/divulgacio/oikonomics/es/numero01/dossier/batalla-plana.html> [25/10/17].

- BURBULES, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/ Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 3-14.
- CADERNO, S. E., & FUENTES, L. C. (1998). El error y su corrección. En T. J. Juliá, M. C. Andrey, & J. F. CANEDA (Ed.), *IX Congreso Internacional del ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela, 1998 (pág. 935). Santiago de Compostela: Difusión.
- CORDER, S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 5, 161-170.
- DIAS, N. M. S. (2012). *A utilização da plataforma Educast@fccn, como ferramenta de gravação de aulas no ambiente de e-learning português* (Tesis doctoral, Escola Superior de Comunicação Social).
- FREEMAN, D. L., & LONG, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- GARGALLO, I. S. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ, S. F. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 203-216.
- MACHADO, A. (1988). *A Arte do vídeo*. São Paulo, Brasiliense.
- MARSCH, A. (20 de Junio de 1977). *SIL International*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de http://www-01.sil.org/training/capacitar/A2l/adqleng.html?_ga=GA1.2.944446225.1481555072&_gat=1
- MOLINÉ, R. R., & HILT, A. d. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- QUIÑONES, V. d. (2009). En análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*(5), 1-16.
- QUIÑONES, V. S. (2010). El diccionario como elemento de corrección en las clases de ELE. En M. D. Stephan Ruhstaler, *Diccionario y aprendizaje de español* (págs. 255-286). Frankfurt : Peter Lang.
- RICHARDS, J. C., & LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge university Press.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL -International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- TORRIJANO, J. (2003). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje de español-L2: expresión escrita*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- VÁZQUEZ, I. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: New York.
- ZAPATA-ROS, M. (2012). Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje. *RED, Revisat de Educación a Distancia*, 31.

ALGUNOS CASOS EXITOSOS DE GAMIFICACIÓN

Diego Jiménez Palmero

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

djimenez@us.es

Resumen

Actualmente, existe una corriente llamada gamificación de notoria actualidad en las últimas investigaciones. Este campo de actuación, también denominado como ludificación, pretende utilizar mecánicas del juego en contextos no lúdicos.

Por tanto, posee una versatilidad y aplicación práctica que está optimizando ámbitos tan diversos como la publicidad (Bittner y Shipper, 2014; Terlutter y Capella, 2013), el marketing (Vicentiu y Acatrinei, 2013), la empresa y los negocios (Hay, 2014; Marín e Hierro, 2013; Bajdor y Dragolea, 2011), la informática (Pedreira, García, Brisaboa y Piattini, 2015), el ejercicio físico (West, 2014; Brauner, Calero, Schroeder y Ziefle, 2013; Hamari y Koivisto, 2013) o el aprendizaje (González y Area, 2013). Justamente, en este último campo educativo es en el que prestamos atención focalizando en la Enseñanza de ELE (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

De esta manera, ofrecemos un análisis detallado de propuestas que utilizan la gamificación como el caso de Duolingo, Kahoot, Cazafaltas o Zombiología.

Con todo ello, se pretende guiar a aquellos que se aproximan por primera vez a este concepto y también intentar descifrar las claves del éxito para los más experimentados.

Palabras clave: Gamificación. Duolingo. Kahoot. Cazafaltas. Zombiología.

1. ¿Qué es la gamificación? Algunos casos exitosos

1.1. Kahoot

Kahoot^[1] es una herramienta en línea que permite la creación de preguntas tipo test de manera gamificada y virtual. Es una aplicación completamente gratuita que ofrece la posibilidad de registrarse en la página web.

Kahoot nació en 2006 como un Trabajo Fin de Máster de uno de sus cofundadores, Morten Versvik. Junto con la ayuda del profesor Alf Inge Wang pusieron en marcha este proyecto que tiene por lema “Queremos mejorar la educación en todo el mundo y ayudar a todos - de cualquier edad, aptitud o circunstancia - desbloquear la magia del aprendizaje”.

Morten Versvik se unió también a Johan Brand y Jamie Brooker y junto al profesor Wang a través de un proyecto de la Universidad Noruega de Tecnología y Ciencia, consiguieron contactar con el empresario noruego Åsmund Furuseth lo que permitió un impulso definitivo.

Como aplicación surge en marzo de 2013 en una versión beta privada en SXSWedu. Fue ya en septiembre de ese mismo año el momento en el que se permitió el acceso al público general y todos podemos utilizar esta aplicación en nuestras clases o reuniones. De hecho, no solo se limita a su uso en clase. También son numerosos otros campos de actuación en los que se utiliza Kahoot como las sesiones de entrenamiento de negocios, en eventos deportivos y culturales, o en cualquier contexto social y de aprendizaje.

Una vez registrados mediante un proceso sencillo, se pueden comenzar a crear los diferentes cuestionarios que necesitemos realizar. Simplemente hay que ir rellenando las preguntas y las respuestas (señalando en cada momento la opción correcta). A su vez, pueden ser preguntas también interactivas utilizando recursos como Youtube. También, entre las diferentes opciones podemos determinar el tiempo de respuesta de cada pregunta.

De esta manera, una vez completados los cuestionarios ya se puede poner en práctica con el alumnado. Desde sus inicios se puede realizar un test sencillo pero con el paso del tiempo el equipo de producción ha ido evolucionando y desarrollando nuevas opciones como la del juego por equipos. Todas

1 Kahoot (S/F). <www.kahoot.com> [web en línea] [con acceso en 2017].

estas opciones nos permiten utilizar esta aplicación tanto como un examen o una evaluación inicial.

Durante la clase es fundamental el acceso a internet, tanto desde el ordenador principal para el profesor en el que pueda proyectarse la imagen, así como en los dispositivos de los alumnos (móviles, tabletas u ordenadores). Los estudiantes deben ingresar en la página web de juego y allí mismo introducen el código que aparece en la pantalla principal.

Posteriormente, una vez ingresado el código y el apodo ya comienza el test virtual en el que los alumnos deben contestar desde sus propios dispositivos a la pregunta que aparece proyectada en la pantalla principal.

Y así sucesivamente hasta completar el test que tiene un número de preguntas determinadas según las necesidades del profesor. Además, también se pueden utilizar otros test creados por diferentes usuarios que han compartido su trabajo.

Los cimientos que soportan toda esta idea se encuentran en tres pilares fundamentales: socializar, jugar y aprender. De esta manera, utilizando la gamificación pretende sacar el potencial de todos los alumnos. Como señalan los creadores de la aplicación en su propia web, pretenden “llevar a ese estudiante de la parte de atrás de la clase al frente y dejar que todo el mundo se convierta en el superhéroe de la clase”. Aspecto que este doctorando ha comprobado en sus propias clases con casos reales de ese tipo de alumnos convertidos durante el proceso Kahoot.

Según la propia web de Kahoot son seis características principales las que resaltan positivamente el uso de esta aplicación.

1. Es flexible. En pocos minutos se puede crear.
2. Es simple. Funciona en cualquier dispositivo con conexión a internet.
3. Es diverso. Hay diferentes maneras de utilizarlo.
4. Engancha. Produce adicción positiva.
5. Es global. Se puede conectar con otros jugadores de más de 180 países.
6. Es gratis. Además, prometen que siempre lo será.

Ubicadas sus sedes actuales en Oslo (Noruega), Londres (Reino Unido) y Austin (EE.UU.) ya son más de 50 personas trabajando exclusivamente para seguir evolucionando este producto.

Los números que manejan desde el equipo de Kahoot son muy halagüeños y provocan un futuro muy prometedor:

- 50 millones de usuarios activos.
- Se utiliza en más de 180 países.
- Hay 20 millones de test públicos que podemos utilizar cuando queramos sin necesidad de crearlos nosotros mismo.
- 110 millones de veces se ha puesto en práctica Kahoot.
- Han destinado ya 16'5 millones de dólares en investigación
- Son más de 50 miembros el equipo completo que integra la aplicación. Además, están expandiendo sus oficinas y ofertan un gran número de puestos de trabajo.

1.1.1. Elementos gamificados

La aplicación Kahoot utiliza una serie de diversos elementos gamificados durante todo el proceso de uso, tanto desde la propia creación del cuestionario, como durante la puesta en práctica con los estudiantes. A continuación, iremos analizando y mostrando cada uno de ellos.

El elemento ludificado principal que utiliza Kahoot son los puntos que se pueden ir obteniendo a lo largo del cuestionario. Según el acierto conseguido, así como la velocidad de las respuestas, se obtiene una mayor puntuación que permite situarse en una tabla de clasificación que posiciona a los diferentes usuarios que participan en el cuestionario.

No obstante, la aplicación se aprovecha también de otros elementos propios del juego como las insignias y la relación con redes sociales.

Las insignias permiten resaltar a los usuarios con mayor puntuación al final de un test. Son tres los puestos que se distinguen, diferenciándose entre medalla de oro, para la primera plaza, de plata para el jugador con una segunda mejor puntuación y de bronce para aquel estudiante que haya acabado en tercer lugar.

La relación con las redes sociales también es muy intensa ya que los profesores pueden compartir sus creaciones a través de las redes sociales. En versiones anteriores de Kahoot también los estudiantes podían publicar en tiempo real en sus respectivas cuentas los puntos y posiciones en las que se encuentran. Este hecho es muy común, especialmente en las aplicaciones de ejercicios físicos como la de Nike+ Run Club App.

Por tanto, son tres los principales elementos gamificadores que contiene esta aplicación. Sin duda, son unos factores muy positivos que convierten a Kahoot en una de las aplicaciones más demandadas siendo referencia en su sector.

No obstante, como suele ocurrir en la gran mayoría de proyectos gamificados el uso de los elementos -dinámicas, componentes, mecánicas- (Werbach y Hunter, 2012) se circunscribe exclusivamente para los usuarios tipo *killers* (Bartle, 1996) o *socialites* - socializadores (Bartle, 1996; Marczewski, 2014), sin tener en cuenta el resto de la tipología de posibles jugadores que encontramos en una clase ya que los alumnos no son homogéneos sino completamente heterogéneos.

No obstante, una muy buena opción que tiene Kahoot es la que crea cuestionarios sin puntuación. Exactamente utiliza la misma dinámica pero evita la competición que, pese a que es buena para los usuarios tipo *killers*, no es recomendable para el resto de jugadores.

Por esta razón, conviene recordar que debemos conocer previamente el grupo para poder evaluar el tipo de jugador al que nos enfrentamos y así poder ofrecerle el mejor proyecto gamificado posible con los elementos pertinentes según sus características. Además, es conveniente siempre tener un plan alternativo y que la ludificación sea modificable para adaptarnos a las necesidades de los estudiantes.

Para ello, en la última evolución de Kahoot se ha producido una página de retroalimentación en la que el alumno puede dar su opinión sobre el cuestionario tanto si ha aprendido, como si no, y lo recomendaría como el sentimiento que tiene.

1.2. Cazafaltas

Cazafaltas^[2] es una aplicación gratuita que se basa en el juego original de la editorial Espasa creado por Agustín Fonseca (2012) al estilo detectivesco resolviendo preguntas para seguir avanzando.

La aplicación web es completamente gratuita. La forma de registrarse es sencilla creando una cuenta para tener siempre el mismo usuario que es el nombre (apodo) del jugador junto con una contraseña.

Utiliza la dinámica del tradicional Juego de la Oca pero adaptado para fomentar el aprendizaje de conocimiento ortográfico. Se puede practicar de

2 Cazafaltas (S/F). <<https://itunes.apple.com/es/app/los-cazafaltas-el-gran-juego-de-la-ortograf%C3%ADa/id549089733?mt=8>> [web en línea] [con acceso en 2017].

manera individual o contra otro jugador registrado. La finalidad es ir avanzando casillas mediante el lanzamiento de un dado hasta el final.

Para poder ir avanzando y seguir jugando se necesita contestar correctamente a las diferentes preguntas sobre ortografía que se plantean. Son preguntas tipo test con varias opciones. Los turnos se van sucediendo entre los jugadores ya sean reales o imaginarios y en cada uno de ellos se puede tanto avanzar como hacer retroceder al contrincante.

Son varios los aspectos que hacen de este juego que sea recomendable para su uso entre los estudiantes, tanto durante la clase, como fuera de ella.

Uno de los principales puntos fuertes educativos que tiene la aplicación es la posibilidad para el usuario de consultar las reglas ortográficas. Es una ayuda para el juego que beneficia el proceso de aprendizaje del estudiante.

Estas reglas son muy amplias y completas. Explican aspectos sencillos de nivel inicial como el uso de mayúsculas a principio de palabras o cuestiones complejas como el seseo y el ceceo.

Por tanto, este aprendizaje basado en el juego ofrece una forma sencilla de practicar, repasar y mejorar los conocimientos ortográficos de una forma dinámica que permita al estudiante liderar su propio aprendizaje.

Pese a estar dirigido para alumnos de primaria hay que tener en cuenta que el nivel ofertado es complejo para alumnos de ELE que se están iniciando pero puede resultar muy productivo para aquellos que se encuentran en cursos más avanzados.

1.2.1. Elementos gamificados

El análisis de este caso es especial ya que no comporta elementos gamificados como tal. Es una aplicación de aprendizaje basado en el juego por lo que tiene puntos en común con la ludificación pero no utiliza sus elementos. Simplemente, se basa en el modelo de un juego adaptándose a las diferentes necesidades, en este caso, promover el conocimiento de las reglas gramaticales a través de la adaptación del famoso Juego de la Oca.

1.3. Duolingo

Duolingo^[3] es de una herramienta en línea y gratuita para estudiar idiomas que comenzó a funcionar en el año 2012 y está disponible en forma de aplicación móvil y en web. Ha tenido gran éxito en poco tiempo y en el año 2013 se llevó el premio de aplicación del año otorgado por la empresa Apple. Además, a día de hoy, cuenta con 12,5 millones de usuarios alrededor de todo el mundo. Se puede acceder a ella a través de su página web.

En las lecciones en las que se divide Duolingo se estudian tanto cuestiones gramaticales como léxicas. Se empieza por temas básicos (en caso de no tener nociones previas del idioma) y se va subiendo el nivel a medida que se van realizando las unidades de las que se compone la aplicación.

Principalmente, se practican las cuestiones gramaticales y de vocabulario. Además, se trabaja la destreza auditiva ya que se reproduce su pronunciación, la destreza oral debido a que existe la posibilidad de repetir las palabras que se aprenden dentro de una frase o se traduce desde la lengua materna hasta el español una frase a través del micrófono y la destreza traslativa mediante ejercicios de traducción que son la gran mayoría.

Duolingo oferta una gran cantidad de idiomas entre los que destacan en su versión española los siguientes:

- Alemán
- Árabe
- Catalán
- Checo
- Chino
- Coreano
- Danés
- Esperanto
- Francés
- Inglés
- Italiano
- Griego
- Guaraní
- Hindi
- Húngaro
- Indonesio
- Japonés
- Neerlandés
- Polaco
- Portugués
- Rumano
- Ruso
- Sueco
- Tailandés
- Turco
- Ucraniano
- Vietnamita

3 Duolingo (S/F). <<https://es.duolingo.com/>> [web en línea] [con acceso en 2017].

Cada idioma se divide en unidades que, a su vez, tienen diferentes lecciones. Todo ello clasificado en temas gramaticales o léxicos. En definitiva, la aplicación ofrece cuatro tipos de interacción en lo relativo a las actividades:

- Traducir (de forma escrita, oral y auditiva).
- Seleccionar la palabra que falta dentro de una frase en la lengua objeto de estudio sin ofrecer una traducción previa a la solución; esta se proporciona una vez corregido el ejercicio.
- Elegir la traducción correcta (normalmente de palabras).
- Repetir una frase en la lengua objeto usando el micrófono.

1.3.1. Elementos gamificados

Duolingo cuenta con varios elementos gamificados que iremos desgranando. El principal son los niveles ya que para pasar al siguiente es obligatorio haber realizado el anterior correctamente.

De esta manera, desde esta plataforma ofrecen un progreso que el usuario debe ir completando conforme va acertando las preguntas. También existe una retroalimentación positiva al completar de manera correcta el ejercicio.

Además, Duolingo ofrece un sistema de oportunidades a través de vidas virtuales. El usuario tiene cuatro vidas en las dos primeras unidades que se reducen a tres en niveles más avanzados. Si se falla en alguna actividad se van restando las oportunidades teniendo que empezar la lección en el caso de quedarse sin vidas virtuales.

Una vez que el usuario consigue completar las diferentes lecciones se le otorga como recompensa una serie de monedas virtuales llamados “lingots” con las que se pueden optar a diversos aspectos como recuperar oportunidades fallidas, acceder a unidades extras como contenido oculto para ser desbloqueado o, incluso, evitar ciertos niveles.

Borrás (2015), técnico de la Universidad Politécnica de Madrid del gabinete de Tele-educación, nos recuerda el resto de elementos gamificados que utiliza la plataforma Duolingo: la forma de red social con perfiles de usuarios, la posibilidad de contactar entre ellos, comentar los avances y compartirlos.

También complementa a lo ya expuesto un sistema de clasificación propicio para los usuarios killer (Bartle, 1996). Estos tipos de ranking se ofrece

tanto a nivel local (entre usuarios conocidos) como a nivel global (todos los participantes de la plataforma).

Duolingo, por tanto, se caracteriza por utilizar muchos elementos gamificados que se complementan unos a otros buscando el objetivo final de atraer la motivación del estudiante y que siga conectado a la plataforma.

1.4. Zombiología

Zombiología^[4] es un proyecto que surge gracias a su creador, Santiago Vallejo Muñoz, profesor de Biología y Geología en Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid aunque, sin duda, en su biografía también llama la atención su puesto de “Director del Centro Nacional de Control de Enfermedades de Zombiología” que es el proyecto educativo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) gamificado para tercero de la ESO, que coordina junto a un equipo de especialistas como son Jacobo Peña (psicólogo educativo y especialista en diseño de videojuegos), Ainhoa Ezeiza (profesora e investigadora de la Universidad del País Vasco), Carolina Cristanchi (consultora de Marketing online y profesora de Formación Profesional) a los que, posteriormente, se unen colaboradores externos como Emiliano Labrador (experto en gamificación educativa), Víctor Manrique (experto en gamificación), Isidro Rodrigo (experto en gamificación aplicada a recursos humanos) y Xavi Pascual (biólogo especializado en Zoología).

Sin duda, un amplio equipo de dilatada experiencia que permite un trabajo interdisciplinar y que confirman que para hacer un proyecto correcto de gamificación es necesaria la colaboración desde distintos puntos de vista y enfoques.

Desde el curso académico 2013/2014 se está llevando a cabo este revolucionario e interesante proyecto en institutos tanto de la Comunidad Autónoma de Madrid como de Murcia. Además, también se aplica a cursos de formación del profesorado sobre ABP y gamificación.

“No querrás aprobar. Querrás sobrevivir” es el lema de este llamativo proyecto en el que se promueve aprender “Biología y Geología” a través de un desarrollo alternativo del curriculum mediante una supervivencia a un apocalipsis zombie. Todo ello parte de otra iniciativa similar propuesta por

4 Zombiología (S/F). <www.zombiologia.com> [web en línea] [con acceso en 2017].

un geógrafo norteamericano llamado David Hunter que creó el conocido *Zombie Based Learning* pero destinado a la enseñanza de “Geografía”.

Como aclara el propio Vallejo en su web, esta metodología “aunque tiene un claro componente lúdico, mantiene con rigurosidad el desarrollo de aprendizajes significativos y los aspectos científicos de las áreas de conocimiento en las que se aplica”. Es importante aclarar este aspecto ya que, evidentemente, no todos los padres de los estudiantes, ni siquiera otros docentes comparten esta revolucionaria idea que ha ido calando poco a poco al observar que los resultados han sido muy positivos.

El proyecto consiste en la aplicación de hipótesis moderadas por el profesor en la que los alumnos deben contextualizarse en una epidemia zombi para descubrir y reflexionar, mediante la comparación, aspectos de la fisiología humana a través de una hoja de ruta.

Es fundamental, como señala el propio equipo de diseño de Zombiología, que los objetivos siempre dependan de los propios estudiantes ya que pueden ser más complejos y avanzados según sus propias capacidades, lo que dota a este proyecto de una gran gama de posibilidades.

Todo ello se formula siempre teniendo presente evitar algunos problemas que pueden surgir como el llamado “efecto túnel”, en el que los alumnos prestan más atención a la narrativa que al propio temario, o que no se quede la historia en aspectos anecdóticos, olvidando los conceptos curriculares, al igual que el hecho de tratar los conceptos de manera controlada para no tener conductas temerosas por la temática zombi.

En definitiva, este proyecto consiste en vivir una aventura a través de un “Diario de superviviente” que se hace de manera individual o grupal y que comparten en las actividades propuestas realizadas conjuntamente en equipo para alcanzar los objetivos académicos a través de una simulación. Con la presentación del escenario comienza una apasionante aventura gamificada que permite involucrar y motivar a los estudiantes como se ha comprobado y ratificado en la puesta en práctica llevada a cabo por Vallejo y su equipo.

1.4.1. Elementos gamificados

Zombiología utiliza diversos elementos gamificados para enriquecer la experiencia de aprender “Biología y Geología” en tercero de la ESO. El más llamativo, sin duda, es la narrativa que Werbach y Hunter (2014) sitúan como

dinámica. Sobrevivir a un apocalipsis zombi es algo muy llamativo que favorece la propia motivación del estudiante por dejar de lado la clase tradicional pero que, a su vez, también es criticado por parte del sector de las familias e incluso del educativo (otros docentes e incluso inspectores), tal y como afirma el propio Vallejo.

A esta narrativa se une el elemento de los avatares ya que los estudiantes se convierten en científicos encargados, de manera individual o grupal, tanto de sobrevivir a la amenaza zombi, como de ayudar al resto de la población solucionando el caso mediante medidas de prevención y protección.

Además, toda la intrahistoria conlleva una serie de etapas que los alumnos deben ir superando a modo de contenido para desbloquear. De esta manera, tienen que comenzar por la propia identificación del virus, pasando por las actividades de supervivencia para concluir con la aplicación del método científico.

Además, todo esto permite que el estudiante siga una línea temporal marcada por desafíos en los que puede conseguir puntos de vida extra que luego se añaden a la nota final de la asignatura.

En concreto, las mecánicas de juego planteadas en la web de Zombiología son las siguientes:

- Todos los alumnos parten con cinco vidas.
 - El objetivo es mantenerlas hasta el final de cada trimestre.
 - Se pierde una vida cada vez que un alumno no entrega un trabajo.
 - Se pierde una vida cada vez que el alumno toma una decisión errónea en el juego, que suponga la muerte de un jugador o de un personaje no jugador (PNJ) que es el controlado por el director de partida
 - Se puede recuperar cada vida perdida canjeándola por 200 puntos de supervivencia, a elección del alumno.
 - Cuando un alumno llega al final de cada trimestre con sus cinco vidas (sin haber perdido ninguna o habiendo recuperado las que pueda haber perdido), suma un punto a su nota de evaluación.
 - Perder todas las vidas no supone necesariamente suspender la asignatura.
- Los alumnos tienen distintas oportunidades para sumar puntos de supervivencia.
 - Cada aporte viable a esta propuesta de gamificación vale 200 puntos, sin límite de tiempo.
 - Cada aporte al desarrollo del proyecto (imágenes, sonidos, esquemas publicables, gráficos, dibujos) vale 200 puntos, sin límite de tiempo.

- Cada trabajo en el que se obtenga la nota máxima del grupo que corresponda vale 200 puntos.
- La respuesta correcta a preguntas puntuales hechas por el profesor vale 400 puntos.
- La suma de cuatro positivos de clase vale 200 puntos.
- Positivos de clase.
 - Con la finalidad de mantener al día los conocimientos adquiridos por los alumnos en la realización de los trabajos de investigación que se les van encomendando, se dedican gran número de clases a hacerles baterías de preguntas orales sobre los contenidos de dichos trabajos.
 - Cada pregunta tiene tres turnos posibles de respuesta.
 - Las respuestas erróneas, salvo comentarios no pertinentes, no quitan positivos.
 - Cada respuesta correcta a una de esas preguntas vale un positivo.
 - La suma de cuatro de estos positivos, en la misma o en distintas sesiones, equivale a 200 puntos de supervivencia.
- Uso de los puntos de supervivencia.
 - Cada 200 puntos se pueden canjear por una vida perdida.
 - Cada 1.000 puntos se pueden canjear por una semana más de recursos (electricidad, comida, agua, medicamentos).
 - Cada 200 puntos se pueden canjear por dos días más para la realización de un trabajo.
 - Cada 1.000 puntos se pueden canjear por un punto más en el siguiente trabajo.

Se debe tener en cuenta que estas reglas son las consensuadas entre el profesor Vallejo y su equipo junto a sus alumnos. La Zombiología también se está poniendo en marcha en otros centros educativos con otros profesores encargados que han tomado la idea de Vallejo que, es un método educativo abierto y libre. Por tanto, siguiendo los términos de la licencia *Creative Commons Atribución-Compartir Igual* se puede poner en marcha en otros contextos tal y como hace, por ejemplo, Yolanda Ramírez Sánchez en Murcia o Suni Fernández Acosta en Madrid. Esto significa que estas reglas pueden ser modificadas sin importantes cambios sustanciales.

En definitiva, la evaluación de la Zombiología está diseñada en un proyecto gamificado que se basa en un sistema de puntos, vidas y una economía virtual que permite conseguir tanto recursos reales (más tiempo para entregar una actividad) como virtuales (conseguir elementos que faciliten el desarrollo de la intrahistoria proporcionando más tiempo para la toma de decisiones).

2. Conclusiones

Estamos ante una nueva corriente que como docentes no podemos dejar de aprovechar en beneficio propio de nuestro alumnado. Es cierto que algunos estudios apuntan a un uso cuidadoso y moderado porque hay que “tener cuidado con el uso de recompensas ya que pueden ser contraproducentes” (Hanus y Fox, 2015: 160). No obstante, la mayoría (Burke, 2014; Werbach y Hunter, 2012; Zichermann, 2011) señalan los aspectos positivos que son sumamente significativos tanto en nuestro contexto no lúdico –la enseñanza– como en otros en los que también se aplica –publicidad, marketing, empresa y negocios, informática o ejercicio físico.

Por tanto, es conveniente conocer las distintas plataformas que se plantean en este artículo para poder conocer las distintas mecánicas, dinámicas y componentes que utilizan y, de esta manera, trasladar los aspectos que más nos interesen según el grupo con el que estemos trabajando.

Al ser un enfoque todavía por explorar, debemos estar atentos a las últimas novedades que van surgiendo en este campo de estudio como, por ejemplo, el uso de la realidad virtual que va tomando cada vez más fuerza como ocurre en Guadalingo de la editorial Edinumen.

Bibliografía

- BAJDOR, P. y DRAGOLEA, L. (2011). “The Gamification as a Tool to Improve Risk Management in the Enterprise”. In *Annales Universitatis Apulensis Oeconomica*, 13(02). pp. 574-583.
- BITTNER, J. y SHIPPER, J. (2014). “Motivational effects and age differences of gamification in product advertising”. In *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 31Iss: 5, pp. 391-400.
- BRAUNER, P., CALERO, A., SCHROEDER, U. y ZIEFLE, M. (2013). “Increase Physical Fitness and Create Health Awareness through Exergames and Gamification” en *Human Factors in Computing and Informatics*. Berlín: Springer.
- BURKE, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. Brookline, MA: Bibliomotion.
- FONCUBIERTA, J. M^a y RODRÍGUEZ, C. (2014). “Didáctica de la gamificación en la clase de español”. In *Revista Edinumen*. pp. 1-8.
- FONSECA, A. (2012). *El gran juego de la ortografía: Los cazafaltas*. Madrid: Espasa.

- GONZÁLEZ, C. y AREA, M. (2013). "Breaking the Rules: Gamification of Learning and Educational Materials" en *Proceedings of the 2nd International Workshop on Interaction Design in Educational Environments*, pages 47-53.
- HAMARI, J. y KOIVISTO, J. (2013). "Social Motivations to Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise" en *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*.
- HANUS, M. D. y FOX, J. (2015). "Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance" en *Computers & Education*. Vol. 80 pp. 152-161.
- HAY, J. (2014). "Data Governance Gamification" en *Business Intelligence Journal* Vol. 19 No. 1.
- MARCZEWSKI, A. (2014). "User types & player types in gamification" en *Gamification World Congress (GWC14)*.
- MARÍN, I. e HIERRO, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa activa.
- PEDREIRA, O., GARCÍA, F., BRISABOA, N. y PIATTINI, M. (2015). "Gamification in software engineering – A systematic mapping". In *Information and Software Technology*. Vol. 57. pp. 157-168.
- TERLUTTER, R. y CAPELLA, M. L. (2013). "The Gamification of Advertising: Analysis and Research Directions of In-Game Advertising, Advergaming, and Advertising in Social Network Games" en *Journal of Advertising*. Vol. 42 (2-3), pp. 95-112.
- VICENTIU, A. y ACATRINEI, C. (2013). "Gamification Applied in Affiliate Marketing. Case study of 2Parale" en *Management & Marketing*. Vol. 8 N°4, pp. 767-790.
- WERBACH, K. y HUNTER, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Estados Unidos: Wharton Digital Press.
- WEST, J. (2014). "The use of Gamification in Health & Fitness Apps" en *National Conference on Health Communication, Marketing & Media*. Atlanta, GA.
- ZICHERMANN, G. (2011). *Gamification by design*. Sebastopol, CA: O'Reilly Publishing Bibliomotion.

Referencias en internet

- BARTLE, R. (1996). "Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs". In *Journal of MUD Research* 1, 1. <https://www.researchgate.net/profile/Richard_Bartle/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs/links/540058700cf2194bc29ac4f2.pdf> [web en línea] [con acceso en 2017].
- BORRÁS, O. (2015). <<http://blogs.upm.es/observatoriorogate/2015/09/28/elementos-sociales-y-de-gamificacion-en-plataformas-mooc-iii-duolingo/>> [web en línea] [con acceso en 2017].

CAZAFALTAS (S/F). <<https://itunes.apple.com/es/app/los-cazafaltas-el-gran-juego-de-la-ortograf%C3%ADa/id549089733?mt=8>> [web en línea] [con acceso en 2017].

CREATIVE COMMONS (S/F). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es_ES> [web en línea] [con acceso en 2017].

DUOLINGO (S/F). <<https://es.duolingo.com/>> [web en línea] [con acceso en 2017].

GUADALINGO (S/F). <<https://www.edinumen.es/guadalingo/>> [web en línea] [con acceso en 2017].

KAHOOT (S/F). <www.kahoot.com> [web en línea] [con acceso en 2017].

ZOMBIOLOGÍA (S/F). <www.zombiologia.com> [web en línea] [con acceso en 2017].

EVALUAR COMO UN ACTO DE COMUNICACIÓN

Encarna Atienza Cerezo

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

Encarnacion.atienza@upf.edu

Resumen

Evaluar es una acción que se hace constantemente en la vida cotidiana de forma más o menos efectiva; sin embargo, cuando esa acción la llevamos al aula, las dudas surgen por doquier. Evaluar es una actividad que forma parte del quehacer docente; pero la realidad es que la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes suele estar invisibilizada cuando no resulta dispar dentro de un mismo equipo docente. Tal disparidad corresponde a diferentes concepciones de evaluación. Lo cierto es que debería haber una coherencia entre el modo de entender la enseñanza, la manera de entender el aprendizaje y el modo de entender la evaluación en función de variables diversas: cuándo se evalúa, quién evalúa, con qué se evalúa, en referencia a qué se evalúa, etc. En este artículo nos centramos en la evaluación de la competencia discursiva como una actividad más de aprendizaje, cuyos criterios surgen de la comunicación y negociación en clase. Es la evaluación para el aprendizaje, la evaluación que forma e informa, la evaluación que no es equivalente a examen ni a una calificación, siguiendo las directrices marcadas desde la teoría sociocultural del aprendizaje y llevada a cabo, en su aplicabilidad, sobre todo por la pedagogía francesa (Grupo EVA, 1991; Veslin *et al.*, 1988; Weiss, 1990; Nunziati, 1990, entre otros).

Palabras clave: Evaluación, evaluación como comunicación, criterios de evaluación, género discursivo, competencia discursiva, negociación.

1. Introducción

El término evaluación es quizá uno de los conceptos más resbaladizos tanto en su definición como en su aplicación didáctica. Evaluar es una actividad que, como docentes, hacemos constantemente en el aula; sin embargo, sigue siendo una actividad que despierta confusión, recelo, antipatías, rechazo, tanto desde el punto de vista del evaluador como sobre todo del sujeto evaluado. Lo cierto es que resulta más claro abordar qué se entiende por evaluación si tenemos en cuenta que no solo como docentes evaluamos. En realidad, es una actividad que forma parte de la vida cotidiana, donde la realizamos sin que nos provoque esa desazón que puede producirnos en el mundo académico. Imaginemos por ejemplo la siguiente situación: elegir un hotel en Barcelona en *Booking*, para hospedarnos. ¿Cómo procedemos a elegir un hotel? Partimos de criterios, como pueden ser la puntuación de otros huéspedes, la distancia al centro o a algún lugar de interés, el precio de la habitación, los servicios que ofrece, etc. Estos criterios a su vez se concretan en unos indicadores. Así, la distancia puede ser al centro, a un museo determinado, a la Universidad, al aeropuerto, etc. Finalmente, con toda la información recabada, tomamos una decisión. De hecho, si alguien nos preguntara el porqué de nuestra elección, podríamos dar cuenta de los criterios en que nos hemos basado. Los criterios responden a la pregunta: ¿Cómo debe ser eso que queremos conseguir? Los indicadores responden a la pregunta: ¿En qué y cómo se ve de forma tangible que el criterio se cumple?

Este ejemplo nos lleva ante la definición clásica de evaluación, entendida como la recogida sistemática de información para tomar una decisión (Cronbach, 1963). Esta definición es especialmente reveladora porque en ella tienen cabida todos los tipos de evaluación. Así, podemos preguntarnos: ¿cuándo se puede recoger la información?, ¿qué información se puede recoger?, ¿cómo se puede recoger la información?, ¿quién puede recoger la información y tomar la decisión?, ¿en referencia a qué se puede tomar la decisión?, ¿qué consecuencias puede tener la decisión tomada? Las posibles respuestas darán lugar a los distintos tipos e instrumentos de evaluación, tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

Tabla 1 – definición de evaluación y tipos de evaluación

Recogida sistemática de información...	para tomar decisiones
¿Cuándo?: evaluación inicia continua o final.	¿Quién?: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
¿Qué?: evaluación diagnóstica, procesual o sumativa.	¿En referencia a qué responde la decisión? Normativa, criterial; cuantitativa, cualitativa
¿Cómo?: instrumento empleado para recoger la información	¿Qué consecuencias tiene la decisión tomada?
	¿Para qué se toma? Certificativa, acreditativa, formativa, diagnóstica, reguladora, sumativa

En este trabajo, nos centraremos sobre todo en la evaluación formativa, formadora,^[1] que tiene como objetivo evaluar, durante el proceso de aprendizaje, para aprender, para mejorar, para regular, guiar, orientar el aprendizaje y consecuentemente mejorar el resultado final. Será lo que entenderemos como evaluación como comunicación (Weiss, 1990), puesto que comunica los criterios de evaluación, los explicita y se negocian entre las partes implicadas. Dicha negociación se planteará, como iremos detallando, como una actividad más de aprendizaje. Aplicaremos dicha concepción de la evaluación a la competencia discursiva de estudiantes de ELE.

2. Supuestos teóricos y epistemológicos

Si pidiésemos en una sala de profesores una definición de evaluación, las propuestas, probablemente, serían muy variadas e incluso dispares. A continuación, presentamos algunas posibles definiciones con que pudiéramos encontrarlos.^[2]

1. Evaluar es medir la diferencia de conocimientos existente entre el primer día de clase y el último.

1 Nunziati (1990) prefiere el término de evaluación formadora, con la que se hace alusión a la implicación del estudiante en cada etapa de construcción y de utilización de las herramientas de referencia.

2 De hecho, son definiciones reales ofrecidas al inicio absoluto de un taller de formación sobre evaluación.

2. Evaluar es prestar atención a los resultados obtenidos por los estudiantes y así poderlos calificar en función de unos criterios.
3. Evaluar es algo más que una mera calificación numérica final (el final de un proceso), consiste en ir considerando la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la evaluación tiene un matiz retroalimentador.

Tales definiciones no son incorrectas en sí mismas; todas son válidas. El problema estriba en que cada uno de estos docentes tiene una visión distinta de la evaluación de los aprendizajes y, probablemente, una visión distinta del aprendizaje. La primera definición (1) equipara evaluar a medir, frente a las otras dos en que evaluar es prestar atención y calificar (2), y retroalimentar (3). En (1), se pone el foco en la evaluación del aprendizaje, en la evaluación como balance, de ahí que interese medir la diferencia entre el primer y último día; frente a la evaluación para el aprendizaje o como regulación, que plantea (3). A medio camino entre ambas estaría la definición (2). En estas definiciones están, a grandes rasgos, las dos concepciones posibles de la evaluación. La evaluación como balance, heredera de una pedagogía por objetivos —como pasaremos luego a detallar—, busca la eficiencia y la medición del conocimiento; se concibe, además, como estática, aplicable a un resultado y realizada por el docente, como único agente. En el otro extremo, se plantea la evaluación para aprender, propia de una pedagogía del proceso, interesada sobre todo en retroalimentar, valorar y guiar durante el proceso para conseguir un resultado mejor. Por lo tanto, conocer los criterios con que será evaluada la actividad así como indicadores de logro de tales criterios servirán como guía, esto es, la evaluación actúa como un GPS (Esteve y Fernández, 2013), que conduce al estudiante al resultado pretendido. Cabe, de todos modos, subrayar que aunque muchas veces planteadas como opuestas, dichas concepciones de la evaluación no son sino complementarias. Necesariamente la evaluación para el aprendizaje debe ensamblarse con la evaluación del aprendizaje, como iremos apuntando, puesto que se evalúa para aprender con el fin, como ya hemos apuntado, de que el resultado final sea mejor. El cuadro que sigue quiere ser una síntesis de esta doble concepción epistemológica de la evaluación (cfr. Kohonen, 1999; Stobart, 2008; Stobart y Hopfenbeck, 2014, Bennett, 2011, 2015, entre otros).

Tabla 2 – concepciones de la evaluación

Evaluación del aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje
Se miden logros	Se valora el grado de aprendizaje
Importancia del rendimiento	Interesa ajustar la enseñanza y aprendizaje para la mejora.
Evalúa el producto	Se evalúa el proceso (de aprendizaje; de composición).
Interesa la adquisición de conocimiento	Se prioriza la construcción de conocimiento
Es unidireccional	Es pluridireccional
Penaliza el error	Es motivadora, reguladora
Es lineal	Es recursiva
Plantea la consecución de objetivos	Tiene en cuenta los aprendizajes no previstos.
La evaluación se entiende como equivalente a examen	Evaluación como actividad de aprendizaje.
Evaluación separada del aprendizaje	Evaluación en el tiempo del aprendizaje.
La evaluación se impone	Se negocian los criterios de evaluación
Es cuantitativa	Es cualitativa

3. Teorías del aprendizaje y teorías de la evaluación

La existencia de estas dos grandes concepciones de la evaluación responde a razones de tipo epistemológico que pasamos a esbozar. Detrás de un determinado enfoque didáctico, hay una determinada teoría del aprendizaje y una determinada teoría de la lengua. Hay también una determinada teoría de la evaluación. Sin embargo, esta ha estado muchas veces invisibilizada. Así, si recordamos la tabla de Nunan (1996), no hay una columna para la concepción de la evaluación, lo que demuestra la poca atención que ha recibido en los diferentes métodos de aprendizaje. Lo mismo puede decirse de muchos materiales didácticos. Es en los últimos años que algunos manuales tienen una sección de evaluación y también se alude a ella en el libro del profesor.

Diversos autores coinciden en señalar la primera mitad del siglo XX como el inicio de la tarea de evaluar el aprendizaje mediante medición.

Puede considerarse el año 1930 como fecha emblemática del inicio de la llamada evaluación sistemática. En los primeros años de la década de los treinta comienzan a publicarse los trabajos de Smith & Tyler (1942), quienes establecieron las bases del modelo evaluativo centrado en los objetivos, como corresponde a una mentalidad conductista del aprendizaje. Este modelo selecciona unos objetivos iniciales y la evaluación se cierra en este molde fijado de antemano. El interés radica en la comprobación de la eficacia de lo que se enseña y, en la lógica del momento, ello comporta obtener datos cuantitativos. Desde esta óptica, los dos términos, ‘medida y evaluación’, son conceptos virtualmente intercambiables. La evaluación además está separada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Primero se enseña, luego se aprende y por último llega el periodo de exámenes y evaluación (cfr. Stobart, 2008; Allal, 2010, Sanmartí, 2007, entre otros).

Desde la perspectiva, en cambio, de la teoría sociocultural del aprendizaje, Vigostky acuñaba en 1934 el término de zona de desarrollo próximo. Expuso, desde una concepción dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, que la zona de desarrollo próximo es la diferencia entre el desarrollo de una tarea por el niño sin recibir ayuda y el nivel más alto de desarrollo potencial de la misma tarea bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. Aprender es entendido como una construcción conjunta de conocimiento que provoca un cambio en la ZDP. Esta manera distinta de entender el aprendizaje requiere necesariamente, por coherencia, una traslación desde el énfasis en los productos al énfasis en los procesos. Desde esta óptica, la evaluación no puede versar únicamente sobre la contrastación aséptica de resultados con objetivos previamente preestablecidos, observables y cuantificables; sino que debe considerar todas las modificaciones que han existido en el transcurso del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde dicha concepción del aprendizaje, se propone una evaluación denominada dinámica, que tenga en cuenta no sólo lo que el alumno sabe hacer, sino también lo que puede hacer, primero con ayuda, con andamiaje facilitado por el docente, y progresivamente de forma autónoma (cfr. Lantolf y Poehner, 2008; Esteve y Fernández, 2013). Dicha concepción de la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas (cfr. Weiss, 1990) desde el momento en que:

- a. Se construye conjuntamente, porque supone verbalizar la representación que se tiene de la tarea y acordar una representación compartida por alumnado y profesorado que sirva de guía en la consecución de la tarea. Dicha verbalización de lo que se espera en la tarea comporta explicitar los criterios, negociarlos, seleccionarlos, jerarquizarlos y desgranarlos en indicadores de logro.
- b. Actúa como guía y orientación por la zona de desarrollo próximo, presta la ayuda oportuna, ayuda a tomar conciencia del porqué de los logros o de lo que todavía no se ha conseguido y propone vías diferentes para alcanzar la meta. Hay pues una comunicación continua entre el evaluador y el sujeto evaluado, con el propósito de descubrir, investigar y solucionar problemas.
- c. Se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo (cfr. Weiss 1990).

Desde esta concepción de la evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante la contrastación de opiniones, esto es, triangulando la información con otros agentes, combinando así la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación. El hecho mismo de compartir significados y reformular criterios ayuda a conseguir validez y fiabilidad, aunque hay que tener en cuenta que la objetividad pura es un imposible epistemológico, puesto que cualquier forma de recogida de datos se encuentra contaminada por los presupuestos sobre los que se construye y los métodos que emplea.

En síntesis, frente a la evaluación de corte conductista, la evaluación desde un enfoque socioconstructivista tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje así como detectar los tipos de errores más frecuentes, para recuperarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modo de entender la evaluación ha tenido un amplio desarrollo en la pedagogía francesa, desde los años 90.^[3]

3 Desde la didáctica del francés como lengua materna, destacan las innovaciones pedagógicas en el ámbito evaluativo del texto promulgadas por el Grupo EVA, (1991) subgrupo de investigación perteneciente al INRP (Institute National de Recherche Pédagogique). El Grupo EVA está formado por un conjunto de profesores formadores e investigadores interesados fundamentalmente por la evaluación y didáctica del texto escrito. Desde el marco teórico descrito por estos autores, se concibe la didáctica de la escritura dentro del marco didáctico de proyectos de escritura y se contempla la evaluación como herramienta de aprendizaje que ha de permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento y tomen conciencia de su nivel escritor. El Grupo EVA, tras haber observado, desde una perspectiva crítica, la tradición escolar de la enseñanza y evaluación del texto escrito, ha trabajado en el planteamiento didáctico de criterios a partir de del funcionamiento retórico de los textos, incorporando las aportaciones de la lingüística textual, del análisis

4. Evaluar para aprender: la evaluación como un acto de comunicación

Si lo que se pretende evaluar es una habilidad o destreza, como puede ser el hecho de componer un texto, la dificultad de conceptualizar y de llevar a cabo la evaluación aumenta. Constantemente el docente se enfrenta a cuestiones relativas a la dificultad de valorar un texto. ¿Con qué criterios evaluarlo?, ¿se han de evaluar y corregir todos los aspectos deficitarios del texto?, ¿se han de emplear siempre los mismos criterios, sea cual sea el texto evaluado?, ¿es el docente el único que puede evaluar? Por su parte, los aprendices suelen señalar su dificultad para evaluar y revisar su propio texto no sólo por la complejidad que supone distanciarse del texto propio sino también por carecer de criterios para discernir entre lo acertado y lo no acertado (cfr. Stobart, 2008).

Volvemos a buscar otra analogía de la vida cotidiana para ilustrar cómo se entiende la evaluación como un acto de comunicación así como el encaje entre evaluación formadora y sumativa. Imaginemos que participamos como jurado en un concurso de tortillas de patatas,^[4] donde tenemos que decidir qué tortilla es la mejor. Lo primero que debemos tener en cuenta es el nivel de los concursantes. Esto nos dará el marco de referencia normativo, esto es, el nivel de competencia esperable. No podremos evaluar igual un concurso de principiantes que un concurso de afamados chefs de cocina, por ejemplo. Ahora bien, aun sabiendo el nivel esperable, el jurado, si no tiene más información que el nivel esperable, no se pondrá de acuerdo sin más. El jurado diferirá en la valoración porque no comparten criterios de evaluación o al menos estos no son explícitos. ¿En función de qué juzgamos la calidad de las

del discurso, de la psicología cognitiva y de la psicolingüística. La tesis fundamental que defiende este grupo investigador es que la explicitación de criterios ayuda a formar una representación más acertada del escrito que se pretende realizar. La aplicación y divulgación de los principios didácticos del Grupo EVA en España han sido llevadas a cabo por el equipo de Didáctica de la Lengua, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre sus obras publicadas, destaca Ribas (1997), donde se profundiza sobre el concepto de evaluación formativa aplicado al área de lengua. Su línea de investigación es la reflexión teórica y práctica sobre la evaluación del texto escrito, entendida ésta como herramienta pedagógica encaminada a mejorar el proceso de composición textual y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva (Ribas 2003, 2009; Camps y Ribas, 1998, entre otros).

4 La idea de la analogía de un concurso de tortillas con lo que es el proceso evaluativo me la brindó Begoña Montmany (Universidad de Barcelona), quien me explicó que había asistido a un taller de Roberta Lavine (University of Maryland), donde daba cuenta de qué significa evaluar a partir de una actividad en que se había de valorar la calidad de unas cookies.

tortillas de patatas?, ¿de la textura?, ¿de los ingredientes?, ¿de la cocción?, ¿de la presentación?, ¿de la originalidad?, ¿del sabor? He aquí una serie de posibles criterios de evaluación, que deberemos explicitar y compartir, pero no es suficiente. Estos deberán concretarse en los indicadores de logro que se obtienen al responder, para cada uno de los criterios señalados, a la pregunta siguiente: ¿cómo es la tortilla de patatas considerada ideal desde el punto de vista de la textura, de los ingredientes, de la cocción, de la presentación, etc.? Explicitar criterios e indicadores ayuda a poner en común la representación de lo que es una tortilla de patatas ideal. Una vez acordados, podremos juzgar con mayor validez y fiabilidad las tortillas. Ahora bien, es obvio que uno no aprende a cocinar haciendo una única tortilla. Una vez la tortilla esté acabada, recibirá una evaluación, un juicio, que si es suficientemente explicativa le servirá como guía para la elaboración de ulteriores platos. Se trata por tanto de evaluar un resultado pero dando suficiente retroalimentación que ayude a la consecución ulterior de objetivos. Quiere esto decir que la evaluación sumativa, si es suficientemente comunicativa, puede y debe tener función también formadora, pues propicia un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de esta retroalimentación sobre la tortilla ya acabada, podemos prestar atención al proceso de elaboración de las tortillas, esto es, guiar la elaboración de la tortilla. Durante el proceso de elaboración, se le podrá ir indicando, por parte del cocinero jefe o por otro aprendiz, que el corte de la patata es demasiado grueso, que el aceite no está suficientemente caliente, lo que puede afectar a la textura final, etc. Incluso llegará un momento en que habrá internalizado los criterios de evaluación y será el propio aprendiz de cocinero el que sepa autorregularse. Por último, conviene señalar que sobre todo los indicadores variarán para un plato distinto, pongamos por caso, una paella. De todos modos, sí que se podrán extrapolar algunos indicadores entre platos afines, como tortilla de patatas y tortilla de calabacín e incluso huevos fritos. Llevemos ahora esta analogía al campo que nos interesa, la de la evaluación de los aprendizajes en el aula de ELE. Convirtamos para ello la tortilla en un texto. Supongamos que los estudiantes, de un nivel B2, van a hacer una exhortación oral (tipo de texto expositivo-argumentativo) sobre el que ellos consideran el mejor invento de la humanidad. Deben defender públicamente que el invento por ellos seleccionados es el mejor en contraste con los que presenten sus compañeros. Se detalla a continuación el procedimiento para evaluar dicha competencia discursiva.

- a. Marco de referencia normativo.** Un paso previo para la incorporación en el aula de una acción didáctica encaminada a mejorar la competencia discursiva (concretada en un género discursivo) es sistematizar y describir el nivel alcanzado en el texto en un determinado nivel de enseñanza, de modo que se sepa qué necesita ser enseñado. En este sentido, cabe subrayar que el MCER es, como su nombre indica, un marco de referencia normativo desde el momento que indica lo esperable en cada nivel. Asimismo, los descriptores que ofrece para las actividades y estrategias comunicativas pueden funcionar como posibles macrocriterios de evaluación.

En el caso que nos ocupa, se recoge que para un monólogo sostenido, el estudiante en un nivel B2:

- Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados.
- Construye cadenas argumentales razonadas.
- Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.

Asimismo, se indica que en la actividad comunicativa de hablar en público:

- Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.
- Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
- Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones.
- Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

- b. Marco de referencia criterial.** Conocer el marco de referencia normativo difícilmente potencia por sí solo el aprendizaje. Para potenciar el aprendizaje de la realidad evaluada, parece necesario contar con un marco de referencia criterial, complementario de este otro. La configuración del marco de referencia criterial permite ante todo concebir la evaluación como un acto comunicativo entre las partes implicadas, como un diálogo encaminado a crear un mapa mental compartido entre discentes y docente de la tarea, como se explica en los pasos siguientes.

- c. Concreción en un género discursivo.** Si bien es cierto que evaluar la competencia discursiva es una tarea compleja, se puede concretar el modelo de texto que se pretende conseguir y los criterios con los que evaluarlo al enmarcar el hecho

de escribir, hablar o interactuar dentro de una práctica social concreta. De este modo, es posible una selección y jerarquización de criterios de evaluación atendiendo a la especificidad del género discursivo en que se forma todo acto comunicativo (cfr. Ferreira y Lantolf, 2008; Laveault et al, 2014). En el ejemplo del que partimos, el género discursivo que los estudiantes deben abordar es una exhortación oral.

d. Objetivos perseguidos. La evaluación debe partir siempre del resultado que esperamos, en este caso, una exhortación oral sobre un invento. Es decir, debe partir de los objetivos de aprendizaje perseguidos, concebidos como el anverso de los criterios de evaluación. Tales objetivos tendrán que ver, como se ha indicado, con las características propias del género discursivo y con la tarea. En nuestro caso, los objetivos de aprendizaje perseguidos son:

- Describir un objeto/invento
- Situar el objeto /invento históricamente.
- Exponer argumentos
- Exponer contraargumentos.
- Comparar
- Enfatizar, ponderar

Con la premisa apuntada se pone de manifiesto que:

- La consideración de los objetivos de aprendizaje, convertidos luego en criterios de evaluación, pasa por contemplar las peculiaridades del género discursivo que se pretende evaluar.
- Una misma herramienta de evaluación no es aplicable a cualquier manifestación discursiva, sino que en ella deben recogerse los rasgos específicos de un determinado género. No se podrá evaluar del mismo modo una exhortación que una queja formal, pongamos por caso, como tampoco podemos juzgar con los mismos criterios una tortilla de patatas que una paella. De todos modos, habrá criterios compartidos entre géneros discursivos afines.

e. Explicitación y negociación de criterios de evaluación. Los estudiantes pueden tener una idea distinta a la del docente de lo que se espera que se haga. Para ello, será fundamental explicitar, mediante actividades de elicitación, cuáles son las características de una exhortación, de modo que se consiga una concordancia entre discente y docente en la representación de lo que se ha de hacer. La explicitación de los criterios de evaluación facilita el camino a una mejor ejecución de la tarea, al menos a una mayor aproximación de la representación mental que de la misma tienen las dos partes implicadas. Por lo tanto, la explicitación de los criterios contribuye a la clarificación de objetivos que deben atenderse dentro de una determinada secuencia didáctica y ayuda al docente a encontrar una lengua

común con el alumno para hablar de los textos. En este sentido, como la negociación emerge de las representaciones distintas ante una misma tarea, se suele decir que los criterios de evaluación son efímeros, puesto que nacen y mueren en cada grupo de clase (cfr. Sanmartí, 2007). Cabe también señalar que la manera de proceder, desde un punto de vista didáctico, a dicha explicitación varía enormemente según sea la manera de presentar tales criterios a los estudiantes. Desde una orientación fundamentalmente comunicativa y formadora de la evaluación, se aboga por una elaboración progresiva de la lista de criterios por parte de los estudiantes. Quiere esto decir que, desde un punto de vista didáctico, se habla de una negociación de los criterios de evaluación con los estudiantes: en lugar de presentar los criterios como una verdad axiomática en manos del profesor, los estudiantes deben inferir, a partir de situaciones de observación y análisis de los textos, qué criterios son relevantes de una determinada tarea. Así pues, la evaluación de la competencia discursiva toma la elaboración de los criterios como centro de trabajo fundamental. Puede plantearse una pregunta general a partir de la representación de lo que para los estudiantes es un buen orador, con preguntas del tipo *¿Cuándo un orador nos resulta convincente?*, *¿qué características tiene un buen discurso argumentativo?* Algunas actividades posibles sería llevar al aula imágenes de oradores reconocidos por los estudiantes o bien vídeos de pequeñas intervenciones orales y arrojar la pregunta: *¿Quién resulta más convincente y por qué?* O bien con muestras de exhortaciones de estudiantes de cursos anteriores o tomadas de series, películas, etc. Los estudiantes pueden aportar muchas características, algunas tendrán que ver con la capacidad de hablar en público; otras con la capacidad de armar un discurso argumentativo persuasivo. Iremos recogiendo las aportaciones en la pizarra y negociándolas. Posteriormente, deberemos llevar a cabo un proceso de selección y jerarquización de todo lo recogido. En la puesta en común saldrán ya posiblemente indicadores de logro (véase apartado f). Lo cierto es que no se puede evaluar todo, sino lo que se ajuste a la tarea encomendada y a los objetivos perseguidos. Supongamos que finalmente hemos optado por las siguientes características (la negociación deberá encaminarse a encauzar la selección hacia los objetivos de aprendizaje y a encontrar un lenguaje común) que convertimos en los criterios de evaluación:

- Comunicar eficazmente
- Presentar y describir un objeto
- Exponer argumentos
- Exponer contraargumentos.
- Comparar
- Enfatizar, ponderar

Obsérvese que se ha incorporado un aspecto no contemplado como objetivo de aprendizaje inicialmente para la tarea (*comunicar eficazmente*). Sin embargo,

hemos querido incorporarlo para indicar que realmente la evaluación es una negociación entre las partes implicadas y que —como resultado de la actividad de aprendizaje llevada en el aula en que se trata de verbalizar qué se espera de la tarea— es posible la incorporación de aspectos no contemplados inicialmente, pero que se supone que han podido ser tratados en otro momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, puede darse el caso de que no surja un criterio considerado importante para el docente. Este podrá negociarlo e introducirlo. En este caso, hemos incorporado a la lista *riqueza de vocabulario*. Asimismo, consideraremos *comparar* y *enfaticar* como indicadores de logro.

- f. **Concreción de indicadores de logro.** Asimismo, estos criterios ayudan a enmarcar el género discursivo (exhortación) pero no ayudan al estudiante a cómo hacer una exhortación. El estudiante necesitará saber cómo abordar tales criterios. Es decir, necesita saber cómo es la realización concreta de dichos criterios. Debemos, por tanto, dar un paso más en la comunicación y negociación. Necesitamos explicitar los indicadores de logro. El estudiante puede inferir los criterios y sus indicadores por conocimiento previo o porque se ha llevado al aula —como se ha indicado en (c)— textos exhortativos de diversa calidad que le ayuden a discernir las características de una buena exhortación. En cualquier caso, se trata de concebir la evaluación como una actividad más de aprendizaje, con formulaciones dinámicas y progresivas de los criterios y sus indicadores de logro. A continuación, recogemos la posible sistematización. Esta está abierta a constantes reformulaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y es en sí misma efímera, como se ha dicho, puesto que nace y muere con cada grupo clase.

Tabla 3 – criterios de evaluación e indicadores de logro

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
Comunicación eficaz	La entonación se ajusta al énfasis que se quiere dar. Introduce pausas con valor comunicativo. El movimiento del cuerpo se ajusta a lo que se comunica. Los gestos se ajustan al mensaje. Formula preguntas retóricas dirigidas al público.
Presentación y descripción de un objeto	Destaca las características más positivas y sobresalientes del invento (es muy + adjetivos: <i>fácil de usar, económico de fabricar, etc.</i>) (<i>consta de....</i>) Indica el momento de su invención (<i>se inventó, se creó</i>) Indica la finalidad del invento (<i>sirve para....</i>)

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
Exposición de argumentos y contraargumentos	Usa marcadores ordenadores para introducir argumentos: <i>por un lado, por otro</i> , etc. Usa marcadores argumentativos para introducir contraargumentos: <i>en cambio, sin embargo</i> , etc. Tiene en cuenta los puntos de vista contrarios al suyo: <i>comparto tu punto de vista; es verdad que.... pero....</i> ; Usa marcadores de evidencialidad: <i>por supuesto, claro, sin duda...</i> Compara su invento con otros: <i>es mejor que....; es más bueno que...</i> Enfatiza las características positivas de su invento: <i>un gran invento, un excepcional invento</i> . Compara las ventajas y desventajas del invento con otros inventos.
Riqueza de vocabulario	Habla con precisión del invento en cuestión Usa el campo semántico de invento: <i>componentes, partes, elementos, creación, construcción, funcionamiento</i> , etc.

- g. Sistematización visual.** Desgranados, compartidos y construidos conjuntamente los criterios y los indicadores de logro, puede y debe sistematizarse lo acordado en un mapa mental, un esquema, un gráfico, que servirá de guía, de mediación y andamiaje durante toda la elaboración, como se ha recogido en la tabla 3. Dicho mapa puede estar siempre visible en clase y puede estar sometido, como venimos diciendo, a reformulaciones. Con esta herramienta se está llevando a cabo la materialización y verbalización de la conceptualización compartida de la tarea y va a ser la guía durante todo el proceso de elaboración. Con ella se da cabida a las cuatro fases del aprendizaje según Galperin (1989, en Haenen 2001; Lantolf 2008): se ha presentado la tarea, se ha materializado y verbalizado la representación de la misma, que queda recogida en la guía o pauta de evaluación. La última fase será la internalización de los criterios por parte del estudiante, fase que permitirá gradualmente acceder a una mayor autonomía del estudiante y por lo tanto a la autoevaluación.
- h. Proceso de composición.** El estudiante puede iniciar la preparación de la exhortación. La guía con los criterios y logros, ofrecida como pauta y presentada gráficamente, ayuda a su consecución. Durante la elaboración, el estudiante puede ir recibiendo diferentes retroalimentaciones: de otros compañeros, del docente, incluso puede llegar él mismo a percibir cómo mejorar el producto.

- i. **Ensamblaje evaluación formadora y sumativa.** Al acabar el texto, el estudiante será evaluado, siguiendo los criterios y logros apuntados. Esta evaluación, si es suficientemente comunicativa, le permitirá mejores consecuciones ulteriores de textos ensayísticos (la evaluación del producto puede convertirse en formadora si redundante en el proceso de aprendizaje, como ya se ha indicado). Cabe recordar que el fin último es, claro está, que el resultado final sea cada vez mejor, de ahí que la evaluación formadora tiene sentido en la medida que mejora el resultado final.
- j. **Validez y fiabilidad.** La validez y fiabilidad de la evaluación es posible por la explicitación de los criterios y logros entre todos y porque la evaluación no recae solo en un agente, el docente, sino que es pluridireccional.

Desde esta óptica, conviene como docentes plantearse, por lo tanto, las siguientes cuestiones:

- a. ¿Cuál es el nivel de competencia exigido?
- b. ¿Qué género discursivo se genera?
- c. ¿Qué características del género discursivo son relevantes?
- d. ¿Cuáles son los objetivos de la actividad?
- e. ¿Cómo buscar la concordancia en la representación de la tarea entre las partes implicadas?
- f. ¿Qué necesitan los estudiantes para abordar eficazmente dicha actividad comunicativa?
- g. ¿Qué criterios de evaluación se seleccionan?
- h. ¿Cuáles son los indicadores de logro de los criterios seleccionados?
- i. ¿Cómo se explicitan y seleccionan los criterios de evaluación y sus indicadores?
- j. ¿Cómo ensamblar la evaluación del proceso con la evaluación del resultado?
- k. ¿Cómo se consigue mayor fiabilidad y validez a la evaluación?

En definitiva, desde un punto de vista didáctico, creemos que la explicitación de criterios de evaluación debe convertirse en sí misma en una actividad de enseñanza-aprendizaje, planteada como una negociación con la que los estudiantes deben ir infiriendo criterios. Así, a partir de contrastar, por ejemplo, muestras con diferente grado de satisfacción, el estudiante, con ayuda del profesor, podrá inducir las características por las que se distingue un texto ensayístico satisfactorio de uno menos satisfactorio. El aprendizaje, orientado a partir de actividades como las descritas, se centra, por lo tanto, en la elaboración de criterios para evaluar. Esta explicitación constante de las estrategias que se pueden adoptar para resolver los problemas detectados es

el tiempo propio del aprendizaje, en que se exige el análisis y la construcción de herramientas de evaluación que actúen como referencia entre las partes implicadas en la evaluación, esto es, entre profesor y estudiante.

Consideraciones finales

La evaluación como comunicación se convierte en una poderosa arma de aprendizaje, con una función primordial de mediación y andamiaje. Como síntesis puede decirse que implica una evaluación coherente consigo misma, con los objetivos de aprendizaje, con los contenidos del programa y con la teoría de aprendizaje en que se sustenta, que busca ante todo construir una concordancia en la representación de la tarea entre las partes implicadas, pues esta concordancia va a permitir un diálogo, un lenguaje común, en definitiva, una comunicación eficaz de lo que se espera alcanzar, mediante la mediación y el andamiaje.

Referencias bibliográficas

- ALLAL, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. En Peterson, P; Baker, E. y McGraw, B. (eds.). *International encyclopedia of education* (pp. 348-352). Vol. 3. Oxford: Elsevier.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación* 350, 351-34.
- ATIENZA, E. (1999). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ATIENZA, E. (2009). Grado de acceso y apropiación del texto expositivo en estudiantes preuniversitarios. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 49, 9-40.
- BENNETT, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18, 1, 5-25.
- BENNETT, R. E. (2015). The Changing Nature of Educational Assessment. *Review of Research in Education* 39, 370-407.
- BLACK, P.; WILIAM, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 1, 5-31.
- CAMPS, A. & RIBAS, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 16, 49-60.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación*. Madrid: Anaya – Instituto Cervantes.

- CRONBACH, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- ESTEVE, O. Y FERNÁNDEZ, F. (2013). Evaluación y autonomía: caminos que convergen. A Esteve, O. & Martín Peris, E. (Eds.). *Cuestiones de autonomía. Aprender a aprender en la clase de lengua extranjera* (pp. 77-91). Barcelona: ICEHorsori.
- FERREIRA, M. & LANTOLF, J. P. (2008). A Concept-based Approach to Teaching: Writing through Genre Analysis. En Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (eds.) *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 285-320). Londres: Equinox.
- HAENEN, J. (2001). Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, 11, 157-170.
- GROUPE EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. París: Hachette Éducation
- KOHONEN, V. (1999). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En Arnold, J. ed. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de Idiomas* (pp. 295-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.
- LANTOLF, J. P. (2008). Praxis and classroom L2 development. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 8, 13-44.
- LAVEAULT, D., DIONNE, E., LAFONTAINE, D., TESSARO, W. & ALLAL, L. (2014.). L'évaluation des compétences en salle de classe: régulations entre politiques et pratiques. En Dierendonck, C., Loarer, E. y Rey, B. (Eds). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 85-96). Bruselas: De Boeck.
- NUNAN, D. (1996). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques: Apprendre* 280, 47-64.
- RIBAS, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. (2003). Paso a paso, la evaluación. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 65-68.
- RIBAS, T. (2009). Avaluació i l'ensenyament de llengües. Dos àmbits que s'aproximen. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 10-25.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SMITH, E. R., & TYLER, R. W. (1942). Appraising and recording student progress. Oxford, England: Harper.
- STOBART, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Abingdon: Routledge.
- STOBART, G.; HOPFENBECK, T. N. (2014). Assessment for Learning and formative assessment. En Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., Steen-Utheim, A. T. (Eds). *State of the Field Review of Assessment and Learning*. Norwegian Knowledge Centre for Education, 13/4697.
- VESLIN, O. y J. VESLIN (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. París: Hachette.
- WEISS, J. (ed.) (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.

DE MR. CHAPY A MR. MARSHALL. LA LITERATURA HISPANOAMERICANA Y EL CINE EN LAS CLASES DE ELE

Fernando Ruiz Pérez

UNIVERSIDADE DO PORTO

fperes@letras.up.pt

Resumen

Los textos de la narrativa hispanoamericana son una herramienta útil para que el estudiante conozca aspectos lingüísticos y culturales de manera más enriquecedora. Lo mismo sucede con los guiones cinematográficos. En el plano lingüístico, estos textos literarios permiten al docente enseñar las distintas variedades del idioma español. En el plano cultural, ayudan al estudiante a conocer y reflexionar sobre cuestiones como la explotación del indígena, el imperialismo norteamericano, las dictaduras, etcétera. Por todo ello, los objetivos de este artículo son invitar a la reflexión sobre las posibilidades que la literatura hispanoamericana y el cine nos ofrecen en las clases de ELE, así como mostrar algunas de las opciones didácticas que ofrecen la novela *Huasipungo* del ecuatoriano Jorge Icaza y la versión novelada del guion cinematográfico del largometraje español de Berlanga *Bienvenido, Mister Marshall*, a partir de fragmentos de estas obras artísticas que abordan el mismo tema: la esperanza del pueblo ante la llegada del capital norteamericano.

Palabras clave: Español L2, literatura hispanoamericana, cine, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia sociocultural.

Introducción: ¿Por qué utilizar textos literarios en las clases de ELE?

La utilización de textos literarios en la enseñanza de lenguas ha pasado por diferentes fases a lo largo de la historia de la didáctica.

A mediados del siglo pasado, la literatura ocupó un lugar central en la propuesta didáctica del modelo metodológico de gramática-traducción, que

consistía en que el estudiante tradujese textos literarios considerados relevantes por la crítica para, a partir de ellos, aprender las estructuras gramaticales de la lengua meta, priorizando de este modo la comprensión y producción escritas frente a la adquisición de otras destrezas como, por ejemplo, las orales.

La reacción contra este método quizás siga siendo el motivo por el cual, según Mendoza Fillola (2004: 2-3),

se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias, en el aula ELE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales. [...] En el contexto didáctico actual y en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Este hecho suele estar vinculado a la idea de que la materia literaria se considera un tipo de producción peculiar y particular porque se aduce los textos literarios presentan extraños y peculiares (?) usos del sistema de lengua que quedan muy distantes de las auténticas necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional.

Con la llegada en los años 60 del método estructuralista, la lengua literaria perdió su posición privilegiada en favor de la lengua oral, quedando relegada a mero complemento cultural y siendo excluida de los niveles iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En opinión de Martínez Sallés (1999: 19),

Este fue el principio de una época vergonzante y clandestina para la Literatura en el aula de lengua extranjera: había empezado una especie de exilio (por seguir con el símil político) sólo roto por incursiones secretas, casi nunca aceptadas públicamente por los profesores. Y esta situación no mejoró con la llegada de las metodologías nocionales-funcionales.

Afortunadamente, desde principios de los 90, el texto literario ha recuperado parte del esplendor de antaño. La implantación de modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo ha renovado el interés por el desarrollo de la competencia lectora, con la consecuente revalorización del texto literario en las clases de ELE, *como muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden y como textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos.* (Martínez Sallés, 1999: 19)

Como se desprende de la cita anterior, el concepto de competencia comunicativa ha sido objeto de una reinterpretación, una idea que defienden autoras como Almansa Monguilot (1999: 4-5):

Las recientes reinterpretaciones del concepto de competencia comunicativa insisten en la necesidad de incorporar los elementos e implícitos socio-culturales al proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, complementando el adiestramiento lingüístico de los alumnos con un paralelo y progresivo adiestramiento cultural [...].

El *Diccionario de términos clave de ELE* manifiesta un idéntico posicionamiento cuando define la competencia comunicativa como

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Martín Peris, 2008).^[1]

Sin embargo, aunque autores como J. van Ek (1986) ya hayan introducido el concepto de competencia sociocultural como uno de los componentes de la competencia comunicativa, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante *MCER*) no considera el conocimiento sociocultural como una competencia estrictamente comunicativa de la lengua, situándolo dentro de las competencias generales, como un aspecto más del conocimiento del mundo.

Aunque el *MCER* le concede *la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno* (*Consejo de Europa, 2002: 100*), pues ese conocimiento le permitirá comprender la identidad cultural e histórica de la comunidad de hablantes de la lengua meta, y reconoce la enorme potencialidad que la literatura tiene en el mundo ELE cuando señala que *Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos* (*Consejo de Europa, 2002: 60*), lo cierto es que no aporta descriptores para diferentes niveles de esta competencia sociocultural.

Para compensar esa carencia, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*) aporta un inventario de referentes culturales, que incluye conocimientos generales sobre los países hispanos. Concretamente, el apartado dedicado a los productos y creaciones culturales recoge las grandes tendencias artísticas y culturales, autores y creaciones del patrimonio cultural hispano y, en él, se concede una especial atención a las secciones dedicadas a la literatura y al cine:

1 Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

tienen más extensión que los apartados dedicados a otras actividades artísticas. Ello se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa. (Instituto Cervantes, 2007)

Ese inventario abarca, por consiguiente, aspectos no estrictamente lingüísticos, pero relacionados directamente con

la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural. (Instituto Cervantes, 2007)

En suma, esta renovada concepción de lo comunicativo, que subraya la importancia tanto de los conocimientos lingüísticos como de los socioculturales dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, ha contribuido a la actual revalorización del texto literario en el aula de ELE, entendido como unidad de comunicación:

lo que se ha producido, en cuanto al papel y función del texto en general y del literario en particular, es la reivindicación de su entrada en el aula con todos sus atributos propios, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje. [...] Texto, por tanto, para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas. (Martín Peris, 2000: 103)

De hecho, muchos autores defienden las ventajas que aporta la utilización de textos literarios en las clases de ELE. Sirvan como ejemplo las opiniones de:

Tabla 1 – Gwin (1990)

Proporciona a los estudiantes un <i>input</i> escrito significativo e interesante.
Proporciona un foco de <i>output</i> significativo a través de la escritura y la discusión.
Es uno de los medios más efectivos para aumentar el vocabulario en L2, porque está dirigida a hablantes nativos en primera instancia.
Aumenta la comprensión del estudiante respecto a los valores de los hablantes de la L2 –un modo de ganar fluidez en la lengua extranjera–.

Tabla 2 – Lazar (1993)

Es un material auténtico y motivador.
Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.
Desarrolla en los estudiantes habilidades interpretativas.
Estimula a los estudiantes para que hablen de sus sentimientos y de sus opiniones.
Expande la conciencia de los estudiantes sobre la lengua.

Tabla 3 – Almansa Monguilot (1999)

Son fuentes de información lingüística, social y cultural.
Pueden aportar una amplia variedad de registros y contextos.
Estimulan la curiosidad y la motivación de los alumnos hacia la lengua y la cultura meta.
Facilitan la tematización de sentimientos y propician el intercambio y la expresión auténtica a partir de estímulos también auténticos.
Las múltiples lecturas que sugieren acrecientan la confianza del alumno al interpretarlos y alejan el miedo al error.

Tabla 4 – Mendoza Fillola (2008)

Son exponentes lingüísticos para las actividades de enseñanza/aprendizaje.
Son exponentes discursivos para la activación de las competencias y de las estrategias (de recepción literaria y de aprendizaje lingüístico).
Son exponentes culturales, condicionados por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscriben.
Son concreciones discursivas y comunicativas, destinadas a ser actualizadas por el lector implícito mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación.

Contextualización de los textos seleccionados

Los textos en los que se basará nuestra propuesta de explotación didáctica son, en primer lugar, la secuencia 24 de la novela *Huasipungo* del ecuatoriano Jorge Icaza (tabla 5) y, en segundo lugar, un fragmento del capítulo X de la versión novelada del guion cinematográfico de *Bienvenido, Mister Marshall* realizada por el español Luis Emilio Calvo-Sotelo (tabla 6).

Tabla 5 – Fragmento de *Huasipungo*^[2]

Por el pueblo corrió de boca en boca la noticia de la llegada de los señores gringos.
 —Traen plata, guambritas.
 —A repartir.
 —Jajajay.
 —Dizque son generosos.
 —Ojalá nos saquen de la hambruna que soportamos.
 —Dicen que harán mejoras en el pueblo.
 —Tenemos que salir al encuentro.
 —¿Qué nos darán?
 —¿Qué nos traerán?
 —Por aquí han de llegar.
 —Luchitaaa.
 —Madre.
 —Barrerás la delantera de la tienda. Esta gente no puede ver la basura.
 —Máquinas traen.
 —Así dicen.
 —Así comentan.
 —Más de veinte dice el Jacinto que son.
 —Bueno está, pes.
 —Traen plata, mama.
 —¡Vivan los señores gringos!
 —¡Vivaaa!

Todas las banderas del pueblo adornaron las puertas y las ventanas —costumbre capitalina en los días de la Patria, del Corazón de Jesús y de la Virgen Dolorosa—. Las chagras casaderas se peinaron ese día con agua de manzanilla para que se les aclare el pelo y se echaron cintas de colores chillones al pelo y al cuello.
 A la hora de la hora todos los habitantes del pueblo se congregaron en la plaza a recibir

2 Aunque la primera edición de la novela data de 1934, esta fue revisada posteriormente por Icaza, que amplió considerablemente el texto en 1953 y 1960. La edición de Cátedra que hemos utilizado se basa en la de 1960.

la buena nueva —el señor cura y el sacristán desde la torre de la iglesia, las mujeres desde la puerta de sus tiendas, desde el corredor abierto al camino de las casas, las viejas y los hombres, desde la calle, jinetes en palo o en carrizo, los muchachos. Por desgracia, los señores gringos, sin tomar en cuenta la inquietud de la gente y los adornos del pueblo, pasaron a toda marcha en tres automóviles de lujo. Los aplausos, los vivas y la alegría general fueron así decapitados. Entre los vecinos del pueblo sólo quedó el recuerdo.

—Yo le vi a un señor de pelo bermejo.

—Bermejo como de un ángel.

—Yo también le vi.

—Toditos mismos.

—Parecían Taita Dios.

—¿Cómo serán los guaguas?

—¿Beberán aguardiente puro?

—¿Con qué se chumarán?

—No pararon aquí como pensábamos.

—No hablaron con nosotros.

—Cómo han de hablar, pes, con los pobres chagras.

—Eso...

—¿Qué les hubieras dicho?

—Yo...

—¿Qué les hubieras ofrecido?

—Adonde el patrón Alfonso Pereira pasaron derechito.

—Con él sí, pes.

—Él sí tiene como...

—Todo entre ellos.

—Todo.

Encaramados en una tapia, don Alfonso, Mr. Chapy y dos gringos más, planearon —en amena conversación— sobre la vasta extensión de la sierra el croquis para sus grandes proyectos.

—Lo del río está bueno. Gran trabajo. Allí pondremos nuestras casas, nuestras oficinas —anunció uno de los extranjeros.

—Well... Well... —dijo el otro.

—El carretero no es malo tampoco.

—Lo que yo ofrezco cumplo—advirtió don Alfonso, lleno de orgullo.

—Así se puede tratar.

—He tenido que meter mucho pulso, mucho ingenio, mucho dinero.

—¡Oh! Magnífico, amigo.

—Gracias.

—Pero... Mire... En esa loma nosotros pondremos el aserradero grande. La queremos limpia... Sólo eso falta... —anunció Mr. Chapy, señalando la ladera donde se amontonaban los huasipungos improvisados de los indios desplazados de la orilla

del río y donde también se hallaba la choza de Chilingua.

—¡Ah! Eso... —murmuró don Alfonso en tono de duda que parecía afirmar: “No me he comprometido a tanto”.

—No es mucho. La mayor parte...

—Está realizada.

—Yes. Pero... también eso.

—Se hará —concluyó un poco molesto el hacendado. Luego, desviando el tema de la plática, dijo—: A este lado tenemos, como ustedes podrán ver, bosques para un siglo. Maderas...

—Eso es otra cosa. Nosotros vamos por otro camino. ¿No ha leído usted que la cordillera oriental de estos Andes está llena de petróleo? Usted y su tío tendrán buena parte en el negocio.

—Sí. Claro...

—Lo de la madera es sólo para principiar... Para que no molesten...

—¡Ah! Eso, no. Aquí ustedes están seguros. Nadie se atreverá a molestarlos.

¿Quién? ¿Quién puede ser capaz? Ustedes... Ustedes han traído la civilización. ¿Qué más quieren estos indios? —chilló Pereira, dando una patada en el pedestal de tierra que le sostenía. Pero como la tapia era vieja se desmoronó sin soportar aquel alarde de fuerza y el terrateniente, entre nubes de polvo, dio con su humanidad en el suelo.

—¿Ve? ¿Ve usted cómo no sabemos dónde pisamos? (Icaza, 2013: 232-234)

Tabla 6 – Fragmento de *¡Bienvenido, Mister Marshall!*^[3]

[...] Dos horas después, un cohete rasgaba los aires, y casi enseguida, la música de viento de la Banda se sumaba, bulliciosa y dominguera, al griterío ensordecedor de los vecinos.

-¡Ya están aquí! ¡Ya están aquí!...

-¿Tú los ves?

-¿Cómo traerán los regalos? ¿En camiones o en carros?

-¿Y dónde se pararán? ¿Aquí, en la plaza, o a la entrada del pueblo?

-¡No, hombre! ¡Aquí en la plaza!

-¡Ya les oigo!... ¡Ya les oigo...! Hacen más ruido que cuando viene el Delegado...

-¡Vivan los americanos!

Pudo advertirse, en efecto, el inconfundible fragor de una columna motorizada. Unos motoristas, con cascos blancos y banderas de los dos países sobre la rueda delantera, aparecieron en el camino, levantando una gran nube blanca. Pronto estuvieron en la

3 Esta versión novelada fue publicada en 1953, un año después del estreno de la película homónima de Berlanga. Hemos optado por utilizar la versión novelada debido a que, en el fragmento seleccionado, permite una explotación didáctica más amplia a nivel (socio)lingüístico y sociocultural, puesto que en el guion cinematográfico predomina la voz del narrador frente a la de los habitantes del pueblo.

plaza, entre un clamor emocionado e indescriptible. Pero enseguida, y sin detenerse, llegaron a la última casa del pueblo, y se perdieron en la lejanía...

Lo ocurrido después apenas duró dos minutos. Mientras Manolo explicaba que aquella era, sin duda, la guardia personal, y que la gente «gorda» vendría luego, dos enormes automóviles cruzaron el pueblo sin disminuir la velocidad. Unos segundos después, y entre un clamor humano ya muy menguado, volvieron a hacer acto de presencia los cascos blancos de nuevos motoristas, que, hábilmente, lograron eludir el contacto con el vecindario, que se les echaba encima. Aterrorizada, la gente recuperó sus primitivas posiciones, desde las que fue presenciado -en medio de un silencio dramático- el paso de otros dos enormes automóviles tan engalanados y veloces como los anteriores. Posesito Regúlez, el niño primero de la Escuela (verdadera gloria de la Educación Primaria), se adelantó audazmente y empezó a decir:

-¡Welcome friends! ¡Welcome to Villar del Río! *The people of this little town are here assembled purpose greeting our dear friends...*

Pero nuevos motoristas ahogaron su voz, y a punto estuvieron de ahogarla para siempre, de no haber Manolo retirado al chico, con su enorme mano peluda, de la zona de fuego.

-¿Pero qué es esto, Dios mío? -exclamó una voz angustiada-. ¿Es que no van a pararse?

-¿Pero dónde están los regalos? ¡Yo no veo que traigan regalos, madre! ¡¡Madre!! ¿Y mi «mecano» para hacer puentes de acero...?

-¡Señor Manolo, señor Manolo! ¡Que se nos van! ¡¡Que se nos están marchando!! Haga usted algo, por Dios...

-¡Niña, ven acá! ¡Que van a pillarte, Jesús!

-¡Welcome friends! ¡Welcome to Villar del Río!

-Y yo digo, nobles representantes del glorioso pueblo americano... ¿Será posible, ¡diablos! -pensaba mientras tanto el alma fresca de un viejecillo que había pedido a los americanos «un tomavistas grande para ver bien los dibujos de colores»- que esta gente sólo haya sabido regalarnos un poco de polvo?

Y, sí... Así era; ya no hubo ni coches, ni motoristas. Por asombroso y desolador que resultase, la verdad es que los americanos se habían marchado. Con ellos se iba un mundo de ilusiones, y... ¿quién se atrevería a medir la dimensión y la profundidad de un mundo?

-¿Entonces, madre, es que esos señores ya no volverán más? -dijo una voz de cristal, apenas empañada por unas gotas rumorosas-. ¿Y mi mecano para hacer puentes de acero, madre? ¿Me lo regalarás tú?

-¿Y mi tractor? ¿Y mi mantelería de hilo? ¿Y mi bicicleta de carreras con cambio de marchas?

-¿Y mi muñeca?

-¡Diablos! ¿Y mi tomavistas grande para ver bien dibujos de colores? ¡Diablos! ¡Pues sí que esta gente ha dejado polvo...!

Nadie se movió. Se hizo un silencio, profundo e inacabable. Cuando el último eco de los motoristas se hubo perdido en el aire tibio de la mañana, el vecindario, sin pedir ni dar explicaciones, emprendió la lenta retirada de la derrota.

«*Welcome friends. Welcome to Villar del Río*». (Calvo-Sotelo, 2003)

Por un lado, tenemos una de las novelas más relevantes de la corriente realista-regionalista de la narrativa hispanoamericana del siglo XX y, por otro, la versión novelada del guion de una de las películas más icónicas del cine español. Aparentemente pudiera parecer que estos dos productos artísticos no tienen nada en común; sin embargo, presentan una interesante relación intertextual. En primer lugar, son obras de crítica social: tratan temas como la explotación del indio en el Ecuador de la primera mitad del siglo XX y la miseria de la España de posguerra, aunque con un tono y un lenguaje muy diferentes (tremendista en el caso de Icaza y humorístico en el de Calvo-Sotelo). Y en segundo lugar, los fragmentos seleccionados no solo abordan el mismo tema (las esperanzas frustradas del pueblo ante la llegada del capital norteamericano), sino que además nos presentan exactamente la misma escena, inmortalizada en la cinta de Berlanga, en la que los norteamericanos atraviesan velozmente con sus coches la calle principal del pueblo (Tomachi en *Huasipungo* y Villar del Río en *¡Bienvenido, Mister Marshall!*), sin detenerse, pese a que sus humildes habitantes habían organizado una recepción en su honor.

Propuesta didáctica

El objetivo de esta propuesta de explotación didáctica es mostrar cómo algunos contenidos presentes en los textos seleccionados nos permiten introducir la competencia (socio)lingüística y sociocultural en las clases de ELE. Para ello, nos basaremos en los diferentes tipos de competencias lingüísticas que recoge el *MCER* y en el inventario de referentes culturales del *PCIC*.

1. Contenidos (socio)lingüísticos^[4]

1.1. Léxico

El texto de Icaza nos permitirá introducir en el aula de ELE vocablos del español de América (tabla 7), así como también palabras de uso específico en el castellano de Ecuador (tabla 8), que ayudarán a que el estudiante desarrolle su competencia lingüística (léxica), pero también sociolingüística, dado que la comparación del léxico empleado en los dos textos seleccionados (tabla 9) aporta información sobre el origen nacional, la clase socioeconómica y el grupo étnico de los personajes que utilizan esos términos.

Tabla 7 – El español de América (léxico)^[5]

-Dizque: <i>Am.</i> Al parecer, presuntamente. Adverbio que expresa duda con respecto a la veracidad de la información.
-Gringo: <i>Bol., Chile, Col., Cuba, Ec., El Salv., Hond., Nic., Par., Perú, Ur. y Ven.</i> Estadounidense.
-Hacendado: Perú. Dueño de una hacienda o finca de campo.
-Plata: <i>Am.</i> Dinero.

4 Aunque en los fragmentos seleccionados no sea posible, tanto en *Huasipungo* como en *¡Bienvenido, Mister Marshall!* se podrían comentar otros fenómenos lingüísticos (fonológicos). En la novela ecuatoriana, Icaza reproduce gráficamente características del español de los indios de su país como, por ejemplo, los cambios vocálicos (concretamente la confusión o/u): “Nosotrus hemus de cargar” (Icaza, 2013: 70). En el texto español (Calvo-Sotelo, 2003), el autor reproduce un rasgo propio del habla popular como es la pérdida de consonantes o sílabas: “¿«aonde» van a dejarlas?”, “¡Total, «na»!”, “«Pa» mí”.

5 Definiciones de la versión electrónica del *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014).

Tabla 8 – El español de Ecuador (léxico)^[6]

-Chagra: *Ec.* Aldeano, provinciano, paleta. Del quechua *chagra*.
 -Chumarse: *Ec.* Emborracharse.
 -Guagua: *Ec.* Bebé. Del quechua *wáwa*.
 -Guambra: *Ec.* Niño, adolescente. Del quichua *huambra*.
 -Huaspungo: Del quechua (*wassipunku*). Terreno de la hacienda cedido por el gamonal para que el indio instale su choza y sus animales y desarrolle una agricultura de subsistencia, y que el indio considera de su propiedad.^[7]
 -Taita: *Ec.* Padre. Del lat. *tata* ‘padre’. Usado en Ecuador para dirigirse al padre o a quien merece respeto.

Tabla 9 – El español de Ecuador y de España (léxico)

Ecuador		España ^[8]
Personaje de raza mestiza (clase socioeconómica baja)	Narrador o personaje de raza blanca (clase socioeconómica alta)	Narrador o personaje
Gringos	Gringos	Americanos
Guambritas	Muchachos	Niño
Plata	Dinero	Dinero ^[9]
Taita, señores	Señores	Señor

Como se ha podido comprobar, los personajes ecuatorianos de raza mestiza (clase socioeconómica baja) utilizan con mayor frecuencia que los de raza blanca (clase socioeconómica alta) un léxico diferente del empleado en el castellano de España.

6 Definiciones de la versión electrónica del *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014), excepto la de “huaspungo” (basada en la información incluida en la novela homónima).

7 El vocablo que da título a la novela de Jorge Icaza posee una gran fuerza simbólica, pues a través de él el autor plantea la problemática asociada al indígena ecuatoriano no solo como una cuestión racial (asociada a la discriminación que sufre por parte de los individuos de raza blanca y mestiza), sino también socioeconómica (relacionada con la posesión de la tierra).

8 El texto español no aporta información relevante sobre el grupo étnico y la clase socioeconómica de los personajes.

9 No aparece en el fragmento seleccionado, pero sí en el texto completo.

1.2. Gramática

La comparación de los ejemplos seleccionados en los dos textos (tabla 10) nos permite llegar a una serie de conclusiones asociadas a la competencia lingüística (gramatical) y sociolingüística del estudiante de ELE.

En primer lugar, en el texto ecuatoriano, cuando hay que utilizar un pretérito perfecto, este es empleado por los personajes de clase socioeconómica alta (el hacendado y los empresarios norteamericanos), no por los mestizos (cholos); mientras que, en el texto español, ese tiempo verbal es usado por los vecinos de Villar del Río.

En segundo lugar, Icaza utiliza sistemáticamente el presente de subjuntivo en cláusulas dependientes que exigirían el pretérito imperfecto de subjuntivo.

Por último, en *¡Bienvenido, Mister Marshall!* no hay apenas diferencias entre el lenguaje empleado por el narrador y por los personajes; mientras que, en *Huasipungo*, se aprecia un evidente contraste entre la variedad culta utilizada por los personajes de clase socioeconómica alta y por el narrador, y la vulgar en la que se expresan los cholos.

Tabla 10 – El español de Ecuador y de España (gramática)^[10]

Ecuador	España
Personaje ecuatoriano de raza mestiza (clase socioeconómica baja)	Narrador o personaje
Utilización de un artículo antes de un nombre propio: “El Jacinto”.	No utilización de un artículo antes de un nombre propio: “de no haber Manolo retirado al chico”.
Errores en el uso de los pronombres: “Yo le vi a un señor de pelo bermejo.”	Leísmo: “¡Ya les oigo!”.
No utilización del pretérito perfecto de indicativo: “Yo también le vi.”	Utilización del pretérito perfecto de indicativo: “esta gente ha dejado polvo”.

10 Aunque en el fragmento seleccionado no sea posible, en *Huasipungo* se podrían comentar otros fenómenos lingüísticos (gramaticales), ya que Icaza reproduce la peculiar manera de expresarse de los indios de la sierra ecuatoriana mediante, por ejemplo, el uso de frases muy breves, entrecortadas e inconexas, la ausencia de artículos, el uso del morfema quichua <ca> o <ga> (de uso enfático y para marcar el sujeto oracional), etcétera.

Ecuador	España
Utilización de “pes” (contracción vulgar de la conjunción “pues”, muy común en el habla de la sierra ecuatoriana): “Bueno está, pes.” ^[11]	Utilización correcta de “pues”: “¡Pues sí que esta gente ha dejado polvo...!”
Personaje ecuatoriano de raza blanca (clase socioeconómica alta)	
Utilización del pretérito perfecto de indicativo: “Ustedes han traído la civilización”.	Utilización del pretérito perfecto de indicativo: “esta gente ha dejado polvo”.
Personaje norteamericano (clase socioeconómica alta)	
Confusión bueno/bien: “Lo del río está bueno”.	Utilización correcta de “bien”: “¿Y mi tomavistas grande para ver bien dibujos de colores?”
Utilización del pretérito perfecto de indicativo: “¿No ha leído usted que la cordillera oriental de estos Andes está llena de petróleo?”.	Utilización del pretérito perfecto de indicativo: “esta gente ha dejado polvo”.
Narrador	
Utilización del presente de subjuntivo en lugar del imperfecto de subjuntivo: “Las chagras casaderas se peinaron ese día con agua de manzanilla para que se les aclare el pelo”.	Utilización correcta del imperfecto de subjuntivo: “manifestó el Alcalde, antes de que los demás pudieran reponerse de la impresión”. ^[12]

2. Contenidos sociolingüísticos

2.1. La cortesía

La comparación de los ejemplos seleccionados en la tabla 11 nos lleva a afirmar que las fórmulas de cortesía utilizadas tanto por los personajes de *¡Bienvenido, Mister Marshall!* como por el narrador y los personajes de clase

11 Los cholos utilizan ese vocablo con bastante frecuencia al final o en medio de oraciones. En cambio, los personajes de *¡Bienvenido, Mister Marshall!* emplean con menos frecuencia “pues” y lo hacen al inicio de una oración (uso enfático).

12 No aparece en el fragmento seleccionado, pero sí en el texto completo.

alta de *Huasipungo* no implican una sumisión socioeconómica, algo que sí se detecta en el tratamiento empleado por los cholos cuando se refieren al latifundista Alfonso Pereira.^[13]

Tabla 11 – La cortesía

Ecuador		España
Personaje de raza mestiza (clase socioeconómica baja)	Narrador o personaje de raza blanca (clase socioeconómica alta)	Personajes
“el patrón Alfonso Pereira” “los señores gringos”	“don Alfonso” “los señores gringos” “el señor cura” “ustedes” y “usted”	“Señor Manolo” “usted”

2.2. Los diminutivos

La observación del uso de los diminutivos en los textos escogidos (tabla 12) no aporta resultados sorprendentes, más allá de que los cholos de *Huasipungo* los utilizan para transmitir afectividad, mientras que el narrador de *¡Bienvenido, Mister Marshall!* los emplea con mucha menos frecuencia y con una aparente función irónica.^[14]

Más significativo resulta analizar la frecuente utilización de los diminutivos por parte de los indios, aunque el texto seleccionado no incluya ningún ejemplo, ya que para Maftla Bustamante (2004: 15) *demuestra la humildad y sumisión del indígena y el respeto que éste muestra hacia la clase social más alta.*^[15]

13 Aunque en el fragmento seleccionado de *Huasipungo* no se refleje, las fórmulas de cortesía utilizadas por los indios ecuatorianos denotan de una manera muy evidente su sumisión socioeconómica frente al mestizo y al blanco, como se puede comprobar en ejemplos como “Arí, patrón, su mercé” (Icaza, 2013: 68).

14 Como recordará quien haya visto el largometraje de Berlanga, Posesito Regúlez es un niño bastante repelente.

15 Se aprecia, por ejemplo, en “Espere no más, taiticu, patroncitu” (Icaza, 2013: 70).

Tabla 12 – Los diminutivos

Ecuador	España
Personaje de raza mestiza (clase socioeconómica baja)	Narrador
“Toditos” “Luchitaaa” “Guambritas” “Derechito”	“Posesito Regúlez”

3. Contenidos socioculturales

3.1. Lenguas de Ecuador

Teniendo en cuenta que en el apartado 1.11. del inventario de referentes culturales del *PCIC*, dedicado a la política lingüística, se incluyen contenidos como las lenguas oficiales y cooficiales, las lenguas mayoritarias y minoritarias, podríamos potenciar la competencia sociocultural del estudiante de ELE mediante la novela *Huasipungo* con contenidos como la diferencia entre quechua, quichua y kichwa.

3.2. Imperialismo norteamericano

Tanto *Huasipungo* como *¡Bienvenido, Mister Marshall!* nos ofrecen la oportunidad de trasladar al aula de ELE contenidos recogidos en el apartado 2.1. del inventario de referentes culturales del *PCIC*, titulado “Hitos de la Historia de los países hispanos en los siglos XX y XXI: Franquismo y revoluciones en Hispanoamérica”.

A través del texto español, introduciremos el tema del imperialismo norteamericano en Europa, centrándonos concretamente en el Plan Marshall. Mediante el texto ecuatoriano, nos ocuparemos de la alianza entre el capitalismo estadounidense y las oligarquías conservadoras hispanoamericanas para explotar la riqueza del mundo subdesarrollado en contra de los intereses de las grandes masas.

3.3. Luis García-Berlanga, el cine español y la censura de posguerra

La versión novelada del guion de *Bienvenido, Mister Marshall* nos invita a hablar de una de las grandes películas de la historia del cine español, perteneciente a la etapa de disidencia y renovación de los años cincuenta, en la que cintas como la de Berlanga expresaron de forma camuflada la cruda realidad española de posguerra.

Estos contenidos aparecen en el apartado 3.3. del inventario del *PCIC*, dedicado al cine.

3.4. Jorge Icaza, la novela indigenista y la explotación del indígena

El texto de Icaza, la obra literaria más famosa de Ecuador y un clásico de la novela indigenista, es una gran oportunidad para introducir al estudiante de ELE en la narrativa hispanoamericana del siglo XX, demostrando que hay vida más allá de los premios Nobel y de otras grandes figuras del *Boom*. Asimismo, es un claro exponente del valor de la literatura como testimonio de la Historia, debido a que el trágico desenlace de la ficción de Icaza guarda macabras semejanzas con la matanza real de indígenas producida en la hacienda Leito en el Ecuador de los años 20.^[16]

Estos contenidos aparecen en el apartado 3.1. del inventario del *PCIC*, dedicado a la literatura, pero también en el 1.2., donde se menciona la importancia de la población indígena, e incluso en el 1.3.2., dedicado a los derechos, entre otros, de las minorías en los pueblos hispanos.

Consideraciones finales

Como hemos pretendido defender a lo largo del presente artículo, la lengua es un fenómeno sociocultural que implica adquirir no solo conocimientos estrictamente lingüísticos, siendo la literatura uno de los aprendizajes

16 Esta novela se encuadra con mayor exactitud en el realismo socialista en boga en el Ecuador de los años 20 del siglo pasado. Icaza no pretendió escribir una novela regionalista al gusto de la época. Escribió no tanto sobre el indio, sino más bien contra el latifundista, y sin el costumbrismo idealizado habitual en otras novelas indigenistas.

socioculturales que el estudiante debe incorporar para alcanzar la competencia total en la lengua española.

La propuesta didáctica que acabamos de presentar es solo un pequeño ejemplo de las múltiples posibilidades que nos ofrecen la literatura hispanoamericana y el cine español y de cómo el texto literario es una unidad de comunicación cuya potencialidad trasciende el mero uso como *input* o pretexto para presentar contenidos lingüísticos en las clases de ELE.

Los textos seleccionados de *Huasipungo* y de *¡Bienvenido, Mister Marshall!* son, a nuestro parecer, recursos enriquecedores y potenciadores del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble perspectiva: (socio)lingüística y sociocultural.

Por una parte, el estudiante podrá desarrollar su competencia (socio) lingüística a través del conocimiento de las particularidades del español de América, las diferencias entre el castellano de Ecuador y de España, la relación existente entre lengua, origen nacional, clase socioeconómica y grupo étnico, etcétera. Por otra parte, al mismo tiempo, conseguirá aumentar su competencia sociocultural por medio de temas transversales que lo atraerán y aproximarán a la cultura de aprendizaje como, por ejemplo, las lenguas habladas en Ecuador, el impacto del imperialismo norteamericano en España e Hispanoamérica, el cine español de posguerra o la novela indigenista.

Referencias bibliográficas

- ALMANSA MONGUILOT, A. (1999). La literatura española en su currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones. *Mosaico*, 3 (diciembre 1999), 4-9. Consultado en octubre 28, 2017, en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-3-revista-de-difusion-cultural-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-literatura/ensenanza-lengua-espanola/13137>
- CALVO-SOTELO, L. E. (2003). *¡Bienvenido, Mister Marshall! / versión novelada de Luis Emilio Calvo-Sotelo, argumento original de J.A. Bardem y L.G. Berlanga, guion de J.A. Bardem, L.G. Berlanga y Miguel Mihura*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultado en octubre 28, 2017, en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/bienvenido-mister-marshall--0/>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. Consultado en octubre 28, 2017, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- GWIN, T. (1990). Language Skills through Literature. *English Teaching Forum*, 28(3), 10-13.
- ICAZA, J. (2013). *Huasiungo*. (9.ª ed.). Madrid: Cátedra.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Consultado en octubre 28, 2017, en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAFTLA BUSTAMANTE, C. (2004). *Arí - Sí - Yes. Análisis lingüístico y evaluación de las traducciones de Huasiungo al inglés*. Quito: Abya-Yala.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-129.
- MARTÍN PERIS, E. (Dir.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Consultado en octubre 28, 2017, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico*, 3 (diciembre 1999), 19-22. Consultado en octubre 28, 2017, en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/mosaico-n-3-revista-de-difusion-cultural-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-literatura/ensenanza-lengua-espanola/13137>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1 (junio 2004). Consultado en octubre 28, 2017, en <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:825b4d94-c3a7-488d-baad-9b4b21b0b5d4/2004-redele-1-07mendoza-pdf.pdf>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultado en octubre 28, 2017, en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134606.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.ª ed.). Consultado en octubre 28, 2017, en <http://www.rae.es/>
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Strasbourg: Council of Europe.

LAS HUMANIDADES DIGITALES Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Francisco A. Marcos Marín

UNIVERSITY OF TEXAS AT SAN ANTONIO

Resumen

Esta presentación, de carácter metodológico, se ofrece como explicativa y descriptiva. Tienen en cuenta el contexto del español en los Estados Unidos y la importancia de la comprensión lectora y la traducción. Tras estas consideraciones, arranca de la pregunta referida a los últimos doscientos años: “¿Cuál ha sido, en su opinión, la mayor innovación educativa individual?”. Desde la respuesta “el cambio tecnológico que permite el acceso individual a la información” se estudian algunos aspectos de la repercusión de la innovación tecnológica en la enseñanza de las lenguas. Se reflexiona sobre la computadora como un tutor o como un instrumento que facilita el logro de un objetivo. Se habla después, ordenados en distintas etapas, de corpus, de enseñanza con ayuda de la computadora, y de posibilidades del futuro, con teléfonos digitales o intercomunicadores, hasta la realidad virtual, en el borde de lo que puede parecer hoy ciencia ficción y habrá perdido el segundo elemento de su denominación en pocos años.

Palabras clave: Computadora, corpus, herramientas lingüísticas, humanidades digitales, interpretación, realidad virtual, tecnología, teléfono, traducción.

Muchas gracias, en primer lugar, a Ángel María Sainz y los organizadores de estas jornadas, por su amable invitación. Un motivo especial de agradecimiento lo constituye el hecho de que, cuando propuse un título para esta exposición, sabía que estaba comprometiendo una parte de mi tiempo y esfuerzos a la investigación del tema propuesto, obligándome a una nueva

reflexión sobre dos líneas a las que he dedicado la mayor parte de mi vida profesional. También se ha convertido la preparación de esta charla en un recuerdo de muchos compañeros y muchos momentos vividos en lugares diversos, unidos por la tarea de enseñar y difundir la lengua y la cultura españolas. Desde 1968 me he ocupado profesionalmente de la enseñanza de lenguas, sobre todo de la española, pero no sólo de ésta y desde 1971 he trabajado también profesionalmente en todo lo relacionado con Lingüística Computacional, en términos gramaticales, y Humanidades Digitales, por emplear la denominación que parece imponerse hoy día. Mis marcos geográficos han sido sumamente variados, desde la escuela africana o la enseñanza memorística en China a los laboratorios de realidad virtual y la enseñanza por internet, desde la enseñanza del inglés a inmigrantes en California a la discusión de temas de español con traductores e intérpretes profesionales de la Unión Europea, las Naciones Unidas o las Fuerzas Armadas y las Agencias de Seguridad de los Estados Unidos. Todo ello me ha llevado a intentar una visión que pudiera buscar soluciones, resultados o, sencillamente, propuestas, en medios muy diversos, sin ataduras.

Mi presentación de hoy tratará de ser explicativa y descriptiva y no valorativa. No me considero en condiciones de decir si hay algún método superior, porque cada docente tiene que evaluar su entorno, su público, los medios disponibles y las necesidades del aprendizaje. No rechazo ningún método y me parece que todos ellos sirven en el proceso del aprendizaje, si bien no del mismo modo. Y desde luego, como cualquier formador de intérpretes sabe, la memoria tiene un papel destacado en algunos de estos procesos, incrementando la bondad del resultado. A una mayor capacidad de almacenamiento, a un mayor buffer, corresponde una mayor flexibilidad en el proceso de interpretación, lo que suele traducirse en resultados más comunicativos.

En un contexto como el de los Estados Unidos, donde muchos de los receptores de mensajes en español tienen serias dificultades para comprenderlos, sin que tampoco sean capaces de comprenderlos en inglés, es complicado definir qué es “saber una lengua” y en muchas ocasiones lo que nos importa más es “saber usarla”, es decir, proponer las soluciones que favorezcan la comunicación. Aprovecho para rebatir la noción totalmente infundada de que haya más de cuarenta millones de hablantes de español en los Estados Unidos. Frente a la facilidad con la que algunos combinan cifras demográficas e interpretaciones lingüísticas, la realidad es otra (datos de la proyección oficial del censo a 2015). Los que se declaran hispanos y son mayores de cinco

años suman 51,401.258. De ellos hablan solamente inglés: 13,713.254. Restan 37,457.254 que, estadísticamente, hablan español (de alguna manera). De ellos 21,517,378 hablan inglés muy bien; 3,346,698 no hablan nada de inglés; 6,084,588 no hablan inglés bien y 6,508,622 hablan inglés bien. En síntesis: hablan español, porque no saben hablar inglés muy bien, con más o menos presencia del inglés, alrededor de 16,000.000. De esos 16,000.000, la mayoría no lee español. Hay que sumar, naturalmente, una parte de los que, entre 13 y 20 millones de personas, además de hablar preferentemente en inglés, sepan español bien y de ellos sería preciso establecer cuántos leen en español y qué nivel de comprensión lectora tienen. En un país en el que buena parte de la comunicación entre la administración y los contribuyentes se realiza por escrito y gracias a traducciones, el papel de la comprensión lectora y la traducción es de estudio imprescindible. También lo es la necesaria aplicación de los recursos tecnológicos para su análisis. No es mi objetivo discutir ese punto hoy; pero aclara la situación saber que se trata de hablantes que se declaran conocedores de la lengua porque pueden hacer algún uso de ella. Ese uso es generalmente elemental, imperfecto y trufado de interferencias puramente individuales con la lengua inglesa. Las repercusiones que ello tiene en la clasificación de estudiantes por conocimientos, en la elección de métodos o en la decisión de agrupar a los llamados “hablantes de herencia” en cursos diferentes son complejas. La única conclusión posible es que el esfuerzo para mantener el español en los Estados Unidos debe hacerse en dos sentidos:

1. Incrementar el conocimiento de la lengua y la cultura hispánicas en las personas educadas que conocen bien el inglés y “dicen” que hablan español. Motivar para la lectura. Esos entre 13 y 20 millones de personas hacen su vida sobre todo en inglés y no tienen preocupaciones culturales en español, fuera de lo que son las manifestaciones más domésticas de la “cultura” (gastronomía, juegos, fiestas).
2. Incrementar la enseñanza del español L2, por las ventajas de ser bilingüe en otra lengua internacional y los beneficios económicos que representa en términos de contratos personales y trabajos.

Terminan así estas observaciones introductorias y dan paso al contenido específico.

Hace tan sólo cinco años, en 2012, la *MIT Technology Review* planteaba la siguiente pregunta referida a los últimos doscientos años: “¿Cuál ha sido, en

su opinión, la mayor innovación educativa individual?”. Si entonces la pregunta resultó sorprendente y resultó difícil dar respuestas concretas, hoy las circunstancias han cambiado. Muchas universidades han abierto lo que se conoce en inglés como *Massive Open Online Courses (MOOC)*, cursos generales abiertos, por internet, e incluso hay universidades, también en España, como la Universidad Internacional de la Rioja, que sólo funcionan por ese medio. En muchas escuelas las tabletas son instrumentos habituales o incluso requeridos para las clases y la implementación de pruebas y exámenes administrados por computadora ha obligado a muchos centros educativos a modernizarse, *velis nolis*. Detrás de ese tremendo cambio hay una tecnología que mueve a muchas compañías, desde las que tienen presupuestos de miles de millones de dólares hasta pequeñas empresas de autónomos que suelen ser maestros de escuela. Todas ellas tienen en común la idea de que la educación, que siempre ha sido muy resistente a los cambios, se puede beneficiar de la innovación tecnológica. La consecuencia es que en la primera mitad de 2015 hubo más de dos millardos y medio de dólares de inversión privada en compañías de tecnología educativa y, desde entonces, la cifra crece.

La aplicación de recursos técnicos a la enseñanza de las lenguas hace muchos años que no supone ninguna novedad. En el repaso de la bibliografía que se realizaba hace veinte años en el trabajo de Michael Levy (1997: 41-56), se apreciaba ya que, en general, el papel de la computadora se reparte en dos grandes subconjuntos. En el primero de ellos se incluyen los trabajos que describen al computador como un tutor. En su condición de tal, es una fuente de información. Si se pone en relación con las funciones desempeñadas por los seres humanos, sería el papel que corresponde al profesor-informador, que proporciona conocimientos y que, en todo caso, añade unos ejercicios o pruebas a esos conocimientos que se dan como información. Esos ejercicios permiten a quien adquiere esa información comprobar que la está adquiriendo bien y en qué grado o nivel de adquisición y maestría se va ubicando en cada momento. El aprendiz puede medir cómo aprende sobre el material utilizado precisamente para aprender. En realidad, el papel del ordenador o el profesor, en este modelo, puede hacerlo también cualquiera de los materiales conocidos, impresos, como libros o revistas, videos, cintas de audio, en sus diversos soportes formales.

El segundo modelo de enseñanza de lenguas con el auxilio de la computadora la emplea como un instrumento, una herramienta que facilita el éxito de un proceso, el logro de ese objetivo perseguido. Los ejemplos de la

computadora como herramienta incluyen procesadores de textos, bases de datos, hojas de cálculo, así como los ambientes de comunicación por medio de la computadora (*CMC*, sigla que conviene, porque es idéntica a la equivalente inglesa, *Computer-Mediated Communication*). A estos recursos que se pueden considerar clásicos se puede añadir ahora todo lo que se ha producido como consecuencia del desarrollo del instrumento informático, que ya no es sólo la computadora, sino una amplia variedad de aparatos, que incluyen los teléfonos celulares, con capacidades de sonido e imagen, también en 3D, que permiten juegos complejos y realidad virtual.

Aunque no todos los países hispanohablantes ofrezcan los mismos niveles de comodidad y seguridad, es factible desplazarse a cualquiera de ellos si se precisa aprender una variedad determinada. No sucede lo mismo con otras lenguas, incluso de gran importancia estratégica, en la terminología norteamericana, como el árabe o el persa. Pero incluso en el caso del español, puede ser imposible recrear las circunstancias o entornos de determinados trabajos lingüísticos. San Antonio, Tejas, es una ciudad donde se concentran muchos servicios educativos norteamericanos, tanto de las fuerzas armadas como de las agencias de seguridad. Es frecuente que algunos de nuestros alumnos sean contratados como lingüistas por estos servicios, especialmente por la DEA, la agencia contra el narcotráfico. Como es natural, es impensable que se puedan organizar cursillos de inmersión de estudiantes en los cárteles de algún país hispanohablante, para aprender in situ el español de la droga, lo que nos ha llevado directamente a la necesidad de usar las humanidades digitales para resolver éste u otros problemas. Buena parte del trabajo lingüístico que se realiza para las agencias de seguridad consiste en la grabación y análisis de comunicaciones telefónicas, a lo que recientemente se ha añadido la revisión de mensaje escritos en la red, que tampoco sustituyen por completo al uso de anuncios en periódicos y otros medios, para comunicar instrucciones o proporcionar claves.

Desde el punto de vista de los soportes digitales, todo el conjunto de necesidades y limitaciones de los métodos y de la tecnología se tradujo muy pronto en la necesidad de contar con corpus de referencia específicos, que permitieran acceder a construcciones que ayudaran a comprender determinados usos o combinaciones de vocablos y que se pudieran completar con sistemas de evaluación de los resultados. La Lingüística de Corpus fue el primer uso de las humanidades digitales para la enseñanza de lenguas y ha sido también el más desarrollado, porque se presta a una interacción constante

de Lingüística y Pragmática y, en consecuencia, ha atraído a muchos investigadores. Un corpus es simplemente una colección de textos a los que se aplica una codificación que permite extraer la información contenida, bien sea como índices, listas (de frecuencias, en orden directo o inverso), concordancias o fragmentos seleccionados en torno a una forma o, mejor, un lema o con otros muchos usos que dependen de la complejidad de su anotación, que debe sujetarse a un lenguaje formal (Marcos Marín, 1994: 79-178).

Parece generalmente aceptado que el recurso a corpus lingüísticos para la enseñanza de segundas lenguas remonta a la presentación que hizo Tim Johns, en 1986, de *Macroconcord*, una herramienta para crear concordancias para su uso como ayuda en el aprendizaje. En realidad, todo se había iniciado bastante antes y será útil precisar las fechas. En efecto, ya en 1975 Sinclair y Coulthard habían señalado la importancia de las entonces “nuevas tecnologías” en el análisis del discurso e iniciado un movimiento que produjo notables avances en la anotación de corpus y en el desarrollo de diccionarios, hasta el punto de que hoy día ya no se concibe un diccionario que no se base en corpus y, además, se oriente a partir de estos hacia los distintos tipos de aprendices y sus necesidades. En 1981 Hart había aplicado al estudio de las lenguas un sistema informático interactivo concebido exclusivamente para usos educativos, PLATO IV, en el que se empleaba un lenguaje de programación exclusivo, TUTOR, que incluía un algoritmo con capacidad de evaluar las respuestas. En 1982 Garrett había partido del concepto de *interlengua*, postulado para la traducción por computadora, para estudiar la adquisición del alemán como lengua segunda y en 1984 Hope, Taylor y Pusack por un lado y Underwood por otro publicaron sendos libros acerca de la relación entre las computadoras, la lingüística y la enseñanza o el aprendizaje de lenguas.

El nacimiento de *CALL* (*Computer assisted language learning*), de acuerdo con Chapelle (1996), se produjo por la confluencia de la lingüística computacional, la lingüística aplicada y la tecnología educativa. El mismo Johns, en 1991, se refirió al desarrollo a partir de corpus de la corriente que denominó *DDL* (*Data Driven Learning*) o aprendizaje por medio de datos o, también, por medio de corpus. Estos datos eran, sobre todo, gramaticales y léxicos. El docente se concibe en esa corriente como un intermediario que hay que eliminar en la medida de lo posible, para que el aprendiz acceda directamente a los datos. Lo que se propone no es la desaparición del profesor, sino el cambio de su papel. Se convierte en una especie de auxiliar del alumno, a quien instruye en cómo adquirir sus conocimientos a partir de los datos, mediante

el uso de la tecnología. El impresionante desarrollo del software hizo posible la ampliación de los postulados iniciales, bastante rudimentarios para el lector de hoy. Se abandonó pronto el punto de partida de los años 1970 y 1980, concentrado en la mejora de los conocimientos gramaticales y de vocabulario del estudiante gracias a los avances que la tecnología educativa hacía posibles. A finales de los ochenta ya existían correctores gramaticales automáticos, que poco después se ampliaron con sistemas fonéticos correctores y tutorías informatizadas, apoyados en el desarrollo de la comunicación con el computador o por medio de él. Los teóricos de estos sistemas de enseñanza consideran necesario que, en lo que califican de “proceso de democratización de la enseñanza”, el profesor incremente su compromiso y adquiera el mayor dominio posible de los recursos y sistemas informáticos.

Un desarrollo posterior de la lingüística de corpus es el que lleva a emplearla en la concepción de plataformas de formación de docentes de lenguas, como, para el aprendizaje del francés en Colombia realiza el sistema ELiTe-[FLE]. Para el español, la Universidad de Florencia y el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid han desarrollado C-Or-DiAL (corpus oral didáctico anotado lingüísticamente), un corpus construido por doscientas cuarenta grabaciones de habla espontánea en español cuya transcripción se completa con etiquetas prosódicas y pragmáticas (Nicolás, 2012) y que forma parte en la actualidad de un proyecto de investigación conjunto para aplicarlo a los Estados Unidos, entre la Universidad de Florencia y Coastal Carolina University. El libro publicado contiene ejemplos del uso de C-Or-DiAL en el ámbito de la investigación teórica y propuestas de explotación didáctica, además de un CD con el corpus y las transcripciones y herramientas necesarias.

Para resumir esta primera etapa y su desarrollo se puede decir que, a partir de las colecciones de textos o corpus se desarrollan sistemas de anotación cada vez más perfeccionados, hasta conseguir, a partir de ese etiquetado, análisis automáticos morfológicos y sintácticos muy fiables, que permiten extraer informaciones más complejas. Todo ello quedaría en el ámbito de los datos si no se hubieran desarrollado también algoritmos que posibilitan la evaluación automática de las respuestas. Todos o la mayoría de nosotros empleamos sistemas como BlackBoard-Learn, Moodle o Web-CT, entre otros, que permiten la corrección automática de ejercicios que van mucho más allá de las respuestas de opción múltiple o valores veritativos y que llegan a abarcar la corrección automática de composiciones.

A esas colecciones de textos y a la evaluación automática de ejercicios hay que añadir también la consulta directa de ese enorme corpus que está constituido por el conjunto de los materiales lingüísticos en internet. De hecho Internet contiene una enorme masa de documentación que conforma un corpus de muchas lenguas, millones de textos y millones de construcciones posibles, que es posible interrogar con mucha precisión. Pueden usarse varios sistemas de búsqueda o interrogación; pero en este caso bastará con emplear *google*, un sistema gratuito y fácilmente incorporable a los ojeadores habituales. *Google* permite delimitar las búsquedas con diversos criterios de los que, para el objetivo de la enseñanza del español, puede recordarse el geográfico.

Supongamos que interesa comprobar la aceptabilidad de una construcción como *informar de que* frente a *informar que*. La *Nueva gramática* académica recoge las dos posibilidades y no declara incorrecta la segunda, como se justificaría si empleara un recurso diacrónico. A la hora de enseñar la construcción cabe por tanto la posibilidad de limitarse a decir que ambas construcciones son aceptables. Con ello se cumple con la Academia, pero no con la realidad. El cliente de un traductor, por ejemplo, puede exigirle el uso de una u otra forma por razones geográficas, es decir, porque se emplee más en la zona en la que se va a difundir la traducción encargada, por ejemplo. Mediante *google*, el traductor (o el profesor) pueden delimitar hasta cierto punto las áreas de búsqueda y especificar si quieren limitarse de un modo preciso.

Una búsqueda simple puede dar resultados como

Resultados 1 - 10 de aproximadamente 135,000 de “informa que”.

Resultados 1 - 10 de aproximadamente 19,500 de “informa de que”.

A ella se añadirán comentarios del sabelotodo habitual:

En España lo usual es ‘informar de que’ pero me consta que en América es al revés.

Pasemos a comprobarlo con una búsqueda de “informa de que” en la zona España y el dominio .es. Se obtienen unos 762.000 resultados. Para “informa que” se obtienen alrededor de 1.240.000 resultados.

Argentina y .ar ofrecen para “informa de que” unos 19,300 resultados y para “informa que” unos 1.690.000 resultados. México y .mx proporcionan

para “informa de que” unos 107,000 resultados y para “informa que” unos 1.660.000 resultados.

Se trata de consultas muy poco refinadas que resultan útiles. Piénsese que, al elegir el dominio .es se elimina toda la información procedente de diarios de tanta tirada como elpais.com, entre otros. Téngase en cuenta, empero, que en su simplicidad sirven para aclarar que “informa que” es la construcción más frecuente en América y en España y que, dentro de América también hay diferencias, pues esa preferencia es más marcada en Argentina que en México. Si se tienen alumnos de distintas procedencias o si se preparan ejercicios para un público mixto, caso de SIELE, por ejemplo, estos datos simples, que no requieren gran esfuerzo de búsqueda, son útiles. También lo son para análisis lingüísticos con algo más de detalle, por ejemplo, permite postular que la lucha contra el “dequeísmo” en la Argentina ha podido tener más peso que en México en la preferencia por la construcción antietimológica sin *de*.

El recurso a la búsqueda más refinada en google, en mi experiencia, atrae a los alumnos y los motiva para estudiar esas construcciones en diversos países, haciéndolos conscientes del interés del estudio de las variedades. Es útil explicarles bien la importancia que tiene marcar no sólo el país, sino también el dominio, porque hay varios en todos los países. Por ejemplo, si dentro de España se usa *español* como lengua y el dominio .cat el resultado de “informa de que” es de 9.640 registros de uso y el de “informa que” es de 16.300. Es coherente, por lo tanto, con el uso general del español en toda España.

El recurso a los corpus es, como se ve, un medio fácil y de gran rendimiento con una mínima inversión en tiempo y en conocimientos del instrumento informático. Ofrece una excelente relación entre esfuerzo y resultados.

Pero las humanidades digitales van mucho más allá de la lingüística de corpus o el uso de estas herramientas, escritas u orales, para la enseñanza y el aprendizaje. Es posible moverse en esa dirección con un viaje por la fantasía intergaláctica. Situémonos en el *Enterprise*, en cualquiera de los episodios de *Star Trek Enterprise*, producidos entre 2001 y 2005. Vamos a conocer a Hoshi Sato, un personaje que nos indica que hay países en los que la Lingüística se toma tan en serio que se le asigna una intérprete atractiva, la actriz coreana Linda Park, aunque, como se ha señalado, su personaje sólo sea eficaz en cometidos lingüísticos, no sirva para nada práctico fuera de ello (casi como cualquier lingüista) y su trabajo se defina como “oficial de comunicaciones”. Hoshi (permítanme esta confianza después de muchas horas en su compañía)

es imprescindible para la comunicación entre los humanos y los alienígenas. Tiene su propio método de aprendizaje de lenguas (muy superior al que utiliza en clase cualquiera de nosotros) y, he aquí lo que importa, puede disponer toda la información lingüística necesaria en un pequeño dispositivo portátil, similar a un teléfono celular, que es capaz de traducir simultáneamente e incluso de generar la gramática de una lengua nueva a partir de las frases que va registrando. Anima comprobar que, aunque los profesores de lenguas puedan ser sustituidos por robots en el futuro, los lingüistas seguirán siendo necesarios.

El comunicador de Hoshi será realidad algún día. De momento, todos disponemos en nuestros teléfonos móviles de recursos informáticos que nos permiten no sólo traducir frases útiles o palabras, sino que incluso las pronuncian por nosotros, para que nuestro interlocutor no tenga que superar la dificultad adicional de un acento foráneo. En realidad todo esto sigue estando dentro de la lingüística de corpus, en la modalidad de *corpus paralelos*, en los que es inmediata la correspondencia entre dos lenguas. En 2015 las cinco aplicaciones destacadas eran las siguientes (Pérez, 2015):

1. *iTranslate* permite escribir palabras o frases y, en la versión de pago, obtener su traducción inmediatamente. La versión de pago incluye una función de traducción verbal en tiempo real a través del micrófono del celular que proporciona una traducción instantánea hasta en dieciséis idiomas distintos, incluido el español. Se puede utilizar para hablar por teléfono con otra persona y traducir simultáneamente la conversación, enlazando ambos aparatos, con la función *Air Translate*.
2. *Word Lens* lee textos escritos utilizando la cámara del móvil, para luego traducirlos en tiempo real. No requiere conexión y es gratuita.
3. *Speak and Translate* usa el micrófono del móvil para grabar y traducir de forma instantánea cada frase hasta en 100 idiomas distintos. La versión de pago cuesta unos cuatro euros y permite la traducción de frases completas y el acceso a los servicios de traducción de Google.
4. *Skype Translator* se basa en la tecnología de reconocimiento de voz ofrece la interpretación en tiempo real mediante el servicio de videoconferencias de Skype. Permite la interpretación con voz y la traducción y envío de mensajes en más de cuarenta idiomas.
5. *SayHi Translate* traduce cualesquier textos o frases, escritos o hablados, en más de 100 idiomas diferentes, en la versión Premium, tanto de forma escrita como verbal. La versión gratuita es más reducida; pero también funciona aceptablemente.

Estas herramientas lingüísticas están destinadas al consumo masivo y, a juzgar por los comentarios de los usuarios, ganan aceptación rápidamente, con nuevos productos como, por ejemplo, *Hablar y traducir*, de Apalon Apps, para el sistema iOS de Apple (iPhone y iPad), que permite interactuar directamente en cincuenta y cuatro idiomas y mantener conversaciones por escrito en más de cien. El cliente habla al micrófono y ve el texto escrito en la pantalla en la lengua fuente, tras lo cual el texto se traduce por escrito y se interpreta verbalmente en la lengua meta. La versión de pago se puede usar también en el reloj de Apple y cuesta US\$ 19,99.

También son bastante abundantes las herramientas lingüísticas que se dirigen a un público limitado, profesional, si se quiere; pero que pasarán más tarde a un público general, si se consolidan. Se pueden clasificar estos nuevos instrumentos, sistemas y programas en el dominio de la *realidad virtual*. En 1993 se aplicó la realidad virtual en educación por primera vez, en un prototipo de laboratorio de Física Aplicada. En 1998 el Institute for Defense Analyses de los Estados Unidos publicó un informe (Youngblut, 1998) dedicado a la aplicación de esta tecnología a la educación. El paso del tiempo ha ido reduciendo los costos, hasta convertirlo en un producto que se puede utilizar incluso en plataformas gratuitas como YouTube.

Se recogen las características y objetivos de los sistemas que marcaron este desarrollo, entre 1989 y 2013, en esta tabla cronológica (Flores y otros, 2014).

Año	Autor(es)	Características	Objetivo
1989	Lanier	Realidades tridimensionales implementadas con gafas de visión estereoscópica y guantes.	Que las personas puedan interactuar con el entorno
1992	Coats	Simulaciones electrónicas de ambientes, experimentadas a través de un traje de datos, lentes y guantes de fibra óptica.	Permitir al usuario final interactuar en situaciones tridimensionales realistas.

Año	Autor(es)	Características	Objetivo
1992	Greenbaum	Mundo alternativo lleno de imágenes generadas por computadora que responden a los movimientos humanos.	Permitir al usuario visitarlos, a través de un equipo costoso como un traje, lentes de vídeo, sonido estereofónico y guantes de datos de fibra óptica.
1997	Bell & Floger	Simulaciones por computadora, gráficos tridimensionales, inmersión e interacción.	Convencer a los usuarios de que se está en un ambiente real, respondiendo a las acciones que realicen.
1999	Keppell et al.	Ambientes sumergibles generados por computadora.	Estimular la mente del usuario para que éste use sus conocimientos de manera similar a como lo haría en la realidad.
2000	Warwick	Entorno tridimensional interactivo generado por computadora.	Modelar el mundo real o un mundo imaginario para transmitir señales sensoriales, relacionándolas de alguna forma con su significado.
2005	Manseur	Métodos y herramientas Computacionales.	Generar objetos y escenarios virtuales que simulen sistemas y paisajes reales.
2006	Burdea & Stanney	Entorno generado por computadora, mundo gráfico 3D, incluye estereoscopia, acústica, sensaciones táctiles, e incluso el olfato y el gusto.	Permitir crear sensaciones de inmersión.
2008	Pan et al.	Programa 3D altamente interactivo, generado por computadora en un entorno multimedia que proporciona el efecto de inmersión.	Permitir participación dentro de espacios abstractos de los objetos del mundo real (por ejemplo moléculas químicas o modelos geométricos), también pueden ser procesos (como son el crecimiento de la población o el desarrollo biológico).

Año	Autor(es)	Características	Objetivo
2009	Cruz-Neira	Entorno virtual creado a través de hardware y software especializado, que en algunos casos se combina con el usuario.	Simular el mundo real, pudiendo intercambiar pensamientos y acciones con otros usuarios y objetos dentro del entorno.
2012	Xia	Inmersión, interacción e imaginación, a través de los periféricos de alta tecnología y software.	Disfrutar de percepciones múltiples y en tiempo real de la interacción hombre-computadora, al igual que en el mundo real.
2013	Anissimov	Modelos generados por computadora, proporciona sensaciones visuales, auditivas, táctiles y en tiempos recientes estimula otros sentidos.	Lograr que los usuarios tengan sensaciones inmersivas que los hagan sentir que realmente están dentro del mundo virtual.
2013	Rusell	Integración de tecnologías como la de gráficos por computadora, la de visualización, la de procesamiento paralelo y sistemas de simulación de alta tecnología.	Lograr una experiencia real y práctica así como la interacción natural entre la persona y las computadoras. Incluye simulación física y realidad.
2013	Kenneth	Integración de las tecnologías de interacción hombre-máquina, con comportamientos táctiles, visuales y auditivos.	Obtener los máximos resultados de las técnicas y métodos relacionados con la capacidad de percepción y de operación del ser humano.
2013	Zhao	Inmersión, interacción, ideas, acciones y autonomía.	Permitir a los usuarios apreciar los sonidos, movimientos, olores y sabores, como en el mundo real

Las diferentes exigencias de los usuarios y la necesidad de reducir costos para ampliar el número de estos han hecho que se desarrollen productos supuestamente de realidad virtual que no cumplen todos los requisitos ni se adecuan a todas las posibilidades. Se distinguen por ello dos tipos de realidades virtuales. En la *realidad virtual no inmersiva* la interacción entre el usuario o “participante”

y el programa se efectúa mediante un ratón, un teclado, o un joystick, pero no con su cuerpo. En la *realidad virtual inmersiva*, en cambio, no hay interfaz perceptible entre la computadora y el usuario. En ella se aprecia inmediatamente que el propósito es permitir que la persona interactúe con el entorno. Para ello, inicialmente, eran imprescindibles accesorios muy costosos, incluso trajes especiales completos. Hoy día bastan unos cascos y unos guantes para los procesos más complejos, que se pueden reducir todavía más, hasta unas gafas y el instrumento de interacción, por ejemplo una raqueta especial para un partido de tenis virtual. El estudiante se siente inmerso en una realidad en la que puede interactuar de muchos modos, convirtiendo en realidad el célebre “hacer cosas con palabras”.

Cuando el participante ve, tiene localizado su cuerpo y realiza sus movimientos sin un lapso temporal que denote una situación falsa, interactúa con sensaciones naturales, no reflexivas. Ésa es la “realidad virtual inmersiva”, que cumple con los cuatro principios que la inmersión requiere para que el participante interactúe con el sistema como si se tratara de un mundo real. El primero de estos principios se refiere a la posibilidad de tener una visión periférica, que se considera óptima con un ángulo visual de 200° horizontal y 120° vertical. En segundo lugar es necesario integrar un localizador de posición y actitud del cuerpo del participante, como se ve fácilmente en juegos de interacción con un televisor, como el tenis virtual. El comportamiento del participante, sus movimientos y actitudes naturales, tiene que ser interpretado por el sistema, en el juego de tenis el sistema interpreta dónde mira y dónde pone la raqueta y con qué fuerza cada participante, en tercer lugar y, finalmente, el sistema debe poder interactuar con la velocidad más próxima posible a la real.

Ambos tipos de realidad virtual, la inmersiva y la no inmersiva, llevan asociado un mecanismo básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como es el de evaluación. Los participantes son recompensados por sus aciertos y, naturalmente, pueden ser castigados, virtualmente, por sus fallos. Además, el sistema puede construirse de modo que no se pueda saltar un paso, el estudiante tiene que repetir hasta que su respuesta o su reacción sean correctas. El sistema de evaluación asociado a premios y castigos es típico de los juegos, lo que permite el desarrollo de muchos modelos de ejercicios habitualmente tediosos (reglas ortográficas, tiempos verbales, preposiciones) como juegos. A ello se añade otra posibilidad que la red ofrece, la de que sean varios los participantes que interactúen, lo que permite juegos con el objetivo de derrotar en conjunto a un adversario virtual. Y todo ello, además, puede hacerse de modo síncrono, con todos los participantes interactuando

al mismo tiempo, o asíncrono, que permite que los participantes se integren en distintos momentos.

La realidad virtual aplicada a la enseñanza de idiomas suele ser no inmersiva. Una técnica que proporciona buenos rendimientos es la conocida como LearnAR, eLearning with Augmented Reality, o sea aprendizaje electrónico con realidad aumentada (un modelo de 2010 puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=7G3H3ImCWIE> [consultado 17 junio 2017], realizado entonces con Flash y AS3 con FLARToolkit, que siete años después se pueden considerar, sin duda, obsoletos). Dos de sus características o, si se prefiere, de sus ventajas, se encuentran, primero, en que puede combinar la realidad con contenidos virtuales mediante el uso de una computadora y una sencilla cámara web y, en segundo lugar, en que suma una posibilidad de internet que no tiene la clase presencial, la de poder participar de manera asíncrona. Los recursos blandos de realidad aumentada (es decir, los llamados “marcadores”, no el *hardware*) están disponibles de manera gratuita (<https://www.scribd.com/document/242321300/LAR-resource-combined-pdf> [consultado 17 junio 2017]). Estos *marcadores* son simplemente gráficos que se aplican sobre las imágenes que se muestran y permiten utilizar colores, flechas y otros recursos para poder formular preguntas sobre la base específica que se utilice, generalmente una imagen. Un uso didáctico típico es para explicar anatomía humana o geografía; pero también hay marcadores para procesos sucesivos como reacciones químicas y otros. Los marcadores no son estáticos. Se pueden mover y se puede interactuar con ellos y la cámara para indicar sucesión en el tiempo, causalidad o todo lo que supone cambio de un estado a otro. También pueden utilizarse marcadores para señalar que se está siguiendo un camino correcto o incorrecto en el desarrollo de las respuestas. Si hace falta practicar más, aparecerá la pantalla correspondiente, con el enlace a “jugar de nuevo”.

Por ejemplo, se puede construir un sistema de realidad aumentada para estudiar el léxico del vestuario masculino en español. Para ello se usan cinco marcadores:

1. Azul, para la figura del personaje que se viste con los adminículos que se irán citando.
2. Púrpura, para la respuesta ‘A’.
3. Amarillo, para la respuesta ‘B’.
4. Verde, para la respuesta ‘C’.
5. Rojo, para la respuesta ‘D’.

Se sostiene la figura de un personaje masculino (sobre el marcador azul) frente a la cámara y se añade una prenda de ropa. Para elegir la palabra española correcta se mueve el marcador con la respuesta adecuada frente a la cámara (con la flecha hacia arriba). El sistema confirma las repuestas correctas e incorrectas y añade una explicación. Si las respuestas no son correctas, el sistema mostrará la pantalla con el enlace a “jugar de nuevo”. Una sencilla búsqueda en google permite obtener buen número de ejemplos y variadas explicaciones sobre distintas posibilidades y usos.

Conclusión

La aplicación de la Informática a las Humanidades ha traído como consecuencia el desarrollo y uso creciente de recursos digitales basados en el lenguaje o aplicados a él. Naturalmente, uno de sus desarrollos ha sido el relacionado con la didáctica de las lenguas, tanto la L1 como las L2 y sucesivas. El paso del tiempo, desde unos inicios que se pueden situar en 1975, sin pretensión de exactitud, es decir, hace menos de cincuenta años, ha multiplicado los tipos de productos. Los primeros eran de carácter textual y estaban enfocados a resolver las cuestiones más arduas planteadas por los dos componentes básicos de las lenguas, la gramática y el léxico. El papel fundamental se asignó a los corpus de referencia, que evolucionaron también y dejaron de ser unilingües para convertirse en paralelos. A partir de 1994 se produjo el desarrollo de la web, que rápidamente permitió unir a la forma escrita de la lengua sonidos y movimiento. También se desarrollaron enormemente los sistemas de comunicaciones. Hoy día los mensajes de voz, o de voz e imagen, sin costo adicional, sustituyen con frecuencia a los mensajes escritos, que no se limitan al formato originario del correo, sino que han evolucionado a muy distintas formas. Todo ello tiene un papel en la enseñanza y despierta preocupaciones diversas. Los nuevos medios se han ido incorporando a la didáctica de las lenguas y, al hacerlo, han incrementado los productos y reducido los costos, de manera que hoy es posible disponer gratuitamente o por un precio muy bajo de programas que hace treinta años eran experimentales y requerían inversiones millonarias en investigación.

El papel del profesor también ha cambiado, cuando se incrementa el uso de esos recursos. Se tiende ahora a un profesor guía, que indica a los estudiantes cómo iniciarse en el uso de los productos y medios digitales puestos

a su disposición, para lo cual es frecuente que los estudiantes avancen, aparentemente, más deprisa que sus profesores, por su mayor relación con muchos de estos instrumentos. Conviene recordar que el papel del profesor no es saber mejor que el estudiante cómo funciona un teléfono celular o una computadora, aunque eso ayude, sino, sobre todo, hacer que el estudiante desarrolle su capacidad crítica y comprenda que los recursos técnicos son una parte variable del proceso de aprendizaje y que lo determinante es saber elegir contenidos. Ahí es donde el alumno no puede suplir el valor de la guía del profesor y donde éste tiene que saber seleccionar todo lo que pueda beneficiar a sus alumnos, empezando por la elección del método, porque, como se ha señalado en distintos momentos de esta exposición, la realidad de la profesión puede obligarnos a enseñar a grupos con intereses que se nos presentan como diversos: hablantes de herencia, traductores, intérpretes, estudiosos del español científico, del turismo, curiosos en general y muchas más opciones.

Por eso me gustaría terminar con unas palabras que son en parte una reflexión sobre nuestras vidas. Como les dije, he dedicado la mayor parte de la mía a las lenguas y su enseñanza, sobre todo a la lengua española, y he sido testigo de ese trabajo en más de cuarenta países. He percibido por ello la dedicación y esfuerzo de muchos profesionales en todo el mundo, muchos de ellos en condiciones y circunstancias difíciles, personas, amigos y compañeros míos, que muchas veces se han sentido, con razón, sin apoyo administrativo, sin seguridades en derechos humanos como la jubilación, sin reconocimientos y equivalencias. Por todo ello quiero darles las gracias por su atención. También, de nuevo, gracias a quien me ha permitido estar aquí y compartir estos momentos con quienes hacen posible que el español sea una lengua estudiada y querida en un mundo a veces tan convulso. Gracias.

Referencias

- CHAPELLE, Carol, 1996. «CALL--English as a Second Language», *Annual Review of Applied Linguistics* 16, 139-157. *English Publications*. 55. http://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/55 [consultado el 15 junio 2017]
- FLORES CRUZ, Jesús Alberto, Elvira ÁVALOS VILLARREAL y Patricia CAMARENA GALLARDO, 2014. «Usos y aplicaciones de la realidad virtual en la educación», ponencia presentada en la *17 Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura*, La

- Habana, 24 al 28 de noviembre de 2014. https://www.researchgate.net/publication/279449116_USOS_Y_APLICACIONES_DE_LA_REALIDAD_VIRTUAL_EN_LA_EDUCACION [consultado el 16 junio 2017]
- GARRETT, N. 1982. *In search of interlanguage: A study of second language acquisition of German syntax*. Urbana, IL: University of Illinois. Ph.D. diss.
- HART, R. S. 1981. «Language study and the PLATO system», en su compilación *The PLATO System and Language Study, Studies in Language Learning*, 3, 1-24.
- HILERA, José R., Salvador OTÓN y Javier MARTÍNEZ, 1999. «Aplicación de la realidad virtual en la enseñanza a través de Internet», *Cuadernos de documentación multimedia*, 8. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/index8.html> [consultado el 16 junio 2017]
- HOPE, G., H. TAYLOR and J. PUSACK. 1984. *Using computers in teaching foreign languages*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- JOHNS, Tim, 1986. «Microconcord: A language learner's research tool», *System*: 14 (2), 151-62.
- JOHNS, T. 1991. «From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning», en T. Johns & P. King (dir.), *Classroom concordancing. English language research journal*, Vol. 4, pp. 27-45.
- LEVY, Michael. 1997. *Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, Oxford: Oxford University Press.
- MANDINACH, E. B. and M. C. LINN. 1986. «The cognitive effects of computer learning environments», *Journal of Educational Computing Research*. 2. 411-427.
- MARCOS MARÍN, Francisco, 1994. *Informática y humanidades*, Madrid: Gredos.
- NICOLÁS, Carlota, 2012. *Corpus C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)*, Madrid: Liceus.
- PÉREZ, Miguel A., 2015, «5 aplicaciones para transformar tu smartphone en un traductor simultáneo», <http://blogthinkbig.com/5-aplicaciones-de-traduccion-simultanea/> [consultado 18 junio 2017]
- SINCLAIR, J. McH. and R. M. COULTHARD. 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teacher and pupils*. London: Oxford University Press.
- UNDERWOOD, J. 1984. *Linguistics, computers, and the language teacher*. Rowley, MA: Newbury House.
- YOUNGBLUT, Christine, 1998. «Educational Uses of Virtual Reality Technology», *Institute for Defense Analyses*. 1998. Virginia USA.

SOBRE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES PARA EL ESPAÑOL DEL TURISMO EN PORTUGAL

Francisco José Fidalgo Enríquez

UNIVERSIDADE DE TRAS-OS-MONTES E ALTO DOURO

franciscofi@utad.pt

Resumen

En esta comunicación se pretende reflexionar y dirimir cuáles y qué tipo de contenidos socioculturales son necesarios para un profesional portugués del área del turismo que va a trabajar con turistas españoles. Tras una discusión sobre los conceptos clave relacionados con el asunto abordado en nuestra comunicación como lenguas de especialidad, abordaje pragmático de la comunicación, competencia intercultural, contenidos socioculturales en las lenguas extranjeras o la enseñanza de la cultura en las lenguas de especialidad, se reflexionará sobre cierto imaginario estereotipado que sobre España existe en Portugal y que ni siquiera la proximidad geográfica y cultural ha relegado.

Conforme señalan los documentos orientadores (MCER o PCIC) para la enseñanza de español como LE, obtener una competencia comunicativa eficaz en una lengua extranjera no se cifra únicamente en adquirir una determinada competencia lingüística sino que es indispensable una competencia sociolingüística y pragmática adecuadas en las que se deben incluir contenidos socioculturales pertinentes para garantizar el éxito de los actos comunicativos. En este sentido, propondremos contenidos socioculturales que consideramos esenciales para la formación académica de cualquier profesional portugués del área del turismo que vaya a trabajar con turistas españoles. Los contenidos socioculturales propuestos se enmarcan en un deseo de que el profesional portugués del turismo adquiriera una competencia intercultural, fruto de una consciencia intercultural adquirida, que le permita no ser solo un trasmisor de conocimientos culturales cuando emplee el español como lengua de trabajo sino un mediador eficaz entre culturas y comunicarse adecuadamente.

Palabras clave: Español para fines específicos, lenguas de especialidad, turismo, competencia intercultural, contenidos socioculturales, lusohablantes.

1. Lenguas de especialidad

Existe cierta indeterminación terminológica en las nomenclaturas necesarias para el empleo de la lengua en enseñanza/aprendizaje L2 de ciertas áreas especializadas. Así, podemos encontrar denominaciones como lenguas de especialidad, lenguajes especializados y lenguas para fines específicos para denominar la rama de la lingüística aplicada que se ocupa del español para el turismo. A nuestro entender, Calvi define de forma adecuada y precisa este aspecto:

“Las lenguas de especialidad (LE), llamadas también lenguajes para (o con) fines específicos, entre otras denominaciones, son variedades funcionales de la lengua que se han desarrollado históricamente como instrumentos de comunicación en un determinado ámbito científico o profesional. Estos lenguajes se basan en las estructuras fonéticas, gramaticales y léxicas de una lengua natural y se caracterizan por la formación de una terminología propia, así como por la preferencia por ciertas formas gramaticales y discursivas” (Calvi 2011a: 15).

La definición anterior tiene la virtud de unir todos los diversos ámbitos de uso de las lenguas con fines específicos, como para los negocios, para los inmigrantes o para los niños, y las convierte en lenguas de especialidad por ser los instrumentos que vehiculan la comunicación en cada una de las áreas a las que se refieren.

Asimismo, nos parece que la anterior cita de Calvi (*cf. supra*) contiene las características esenciales de estas lenguas de especialidad, como servir de herramientas de comunicación para un determinado ámbito y poseer una terminología propia, teniendo preferencia por ciertas formas lingüísticas y tipos discursivos.

Cabré (1993), por su parte, caracteriza estas lenguas especializadas como aquellas que emplean recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas. Siguiendo las coordenadas establecidas por Cabré, podemos definir como características primordiales que:

- El objetivo último de las lenguas de especialidad es la comunicación precisa y sin ambigüedades de los científicos y tecnólogos. Se busca la exactitud metalingüística. Por ejemplo: *overbooking, voucher*.

- Normalmente son empleadas y conocidas por los profesionales de un determinado sector; con temas, interlocutores, situaciones específicas concretas y predomina una función informativa-comunicativa.
- Son lenguas interrelacionadas, no aisladas, no tomadas ‘en pedazos’ de otras. Están dotadas de cohesión y coherencia interna. Deben ser aprendidas y usadas como un proceso integral. Sus usuarios no deben pretender asimilar ciertas palabras ‘sueltas’ para pertenecer a un determinado grupo. Ese conjunto de palabras aprendidas no garantiza el dominio de esa lengua de especialidad. Ej. Empleo de anglicismos como índice falso de dominio de una determinada jerga¹.

Estas lenguas de especialidad poseen diversos niveles de especialización que se basan en el empleo por parte de sus usuarios como apunta Calvi:

- “1. Comunicación entre especialistas: personas que comparten los mismos conocimientos especializados y adoptan una terminología específica y típica de determinados grupos profesionales (médicos, abogados, jueces, académicos, etc.);
2. Comunicación entre especialistas y semiespecialistas: en este caso la comunicación sigue teniendo un carácter especializado, pero se hace menos densa desde el punto de vista de la especificidad terminológica. Este tipo de comunicación adquiere una función más bien didáctica y pedagógica, puesto que pretende formar a futuros especialistas;
3. Comunicación entre los especialistas y el público: en este marco, la función informativa y divulgativa tiene prioridad frente a la formalidad y la precisión léxica. El objetivo es que el saber científico llegue a un público amplio y lego en la materia, lo que se puede lograr a través de un proceso de reformulación y simplificación de los contenidos especializados” (Calvi, 2011a: 28).

No obstante, las diferencias entre los diferentes niveles no siempre son nítidas y varían conforme la lengua de especialidad y el contexto comunicativo, por lo que sería más lógico pensar en un *continuum* de especialización que de niveles estancos.

1 En muchos casos, el abuso de los préstamos y de los anglicismos en concreto muestra pereza mental, ignorancia lingüística o un culto a lo foráneo mal entendido, peligroso y reductor. Los préstamos siempre serán bienvenidos cuando sean necesarios y cubran un espacio semántico que no se pueda rellenar con soluciones internas a la lengua. Por ejemplo, cada vez se emplea menos *tour* en la lengua del turismo siendo sustituido por las soluciones propias como *gira*, *viaje* o *ruta*. Aun así, el falso prestigio de los préstamos es una atracción muy poderosa en la actualidad. Como dirían ‘algunos/as’ hay que ‘autoconvencerse’ de ello.

Cada una de estas lenguas de especialidad posee, textos, documentos y diccionarios especializados^[2] que se definen en base a criterios como la situación comunicativa, el grado de especialización de los interlocutores y el tipo de soporte en el que encontramos en el acto de comunicación (Loffler-Laurian 1983: 9-11).

Los documentos especializados cuando son auténticos o verosímiles se constituyen en elementos claves para la enseñanza de español con fines específicos (ELEFIN).

Las lenguas de especialidad son dependientes de la lengua común con la que comparten elementos estructurales como la morfología y la sintaxis, así como también los procedimientos para la formación del léxico. No obstante, se diferencian de la lengua común porque poseen terminología propia además de otros rasgos lingüísticos (fundamentalmente sintácticos y estilísticos), aunque también comparten los rasgos pragmáticos y funcionales que las caracterizan.

Es habitual que diversas palabras puedan pasar de la lengua especializada a la común. Es el caso de *briefing*. Curiosa palabra que en inglés posee inicialmente el significado de alocución^[3] en castellano, pero que ha pasado al español por su empleo, en agencias publicitarias inicialmente y en los medios de comunicación actualmente, con el significado de comunicación o anuncio breve a los medios, alterando así su significado inicial en inglés y copiando mocosuena su más reciente significado al español *chequear*, *afirmativo*^[4].

Para concluir este epígrafe, nos gustaría destacar que las lenguas de especialidad se conforman en torno a dos dimensiones lingüísticas: por una parte, una dimensión horizontal para el léxico y, por otra, una dimensión vertical relacionada con el contexto en el que se lleva a cabo la comunicación y con la relación que se establece entre los interlocutores (Calvi 2011a: 28).

2 Los repertorios que acogen los vocabularios de especialidad, es decir, aquellos que contienen los términos específicos de ámbitos temáticos determinados. Estos diccionarios recogen un metalenguaje que no constituye la totalidad de la lengua común y además aportan la información descriptiva sobre esos términos, proporcionando también, algunas veces, la orientación de carácter normativo.

3 No nos resistimos a comentar que no nos parece que las relaciones laborales no deberían funcionar con procedimientos similares a los del ejército por su diferente naturaleza y funciones.

4 Todas estas palabras, a nuestro modesto entender, eran, y son, innecesarias. El castellano poseía soluciones propias para cada situación comunicativa. Curioso, incluso, podríamos decir que aberrante, es el caso de afirmativo como traducción de 'sí' empleado en películas de género bélico o de acción junto con el más censurable 'te copio' para 'te oigo', 'te entiendo', que podemos encontrar en los citados géneros filmográficos.

2. Abordaje pragmático de la comunicación

Tradicionalmente, como hemos ya señalado, se consideraba el léxico y quizás algunos otros elementos o recursos lingüísticos como las claves diferenciadoras de las lenguas de especialidad. En consecuencia, se ha obviado que las lenguas de especialidad como cualquier lengua humana son instrumentos de comunicación y, por tanto, deben tenerse en cuenta ciertos aspectos:

- La concepción del hecho comunicativo como discurso o texto y por ello no como frases aisladas ni como palabras aisladas. No se trata de aprender listas de palabras empleadas en la lengua del turismo ni ciertos exponentes lingüísticos habituales para funciones comunicativas sino de aprender a comunicarse en este ámbito especializado de forma integral.
- La interdisciplinariedad del acto comunicativo para el que muchas ramas del saber colaboran. Este es un hecho más que obvio y consustancial en la lengua del turismo, de aquí que para algunas estudiosas (*vid. infra* Moreno & Tuts 2004) sirva como índice para no considerar la lengua del turismo como una lengua de especialidad. Cabría pensar si el español de los negocios es tan ‘puro’ para que se pueda considerar que es una lengua de especialidad obvia, aunque también posea un entrecruzamiento de áreas temáticas.
- El enfoque funcional de la lengua. Ésta se utiliza para comunicarse eficazmente y con éxito, por tanto es lo que se debe enseñar y aprender.
- La referencia a materiales lingüísticos auténticos.
- La presencia de factores de carácter intercultural.

En relación a los elementos culturales e interculturales es crucial el contexto o marco cultural. Este es el resultado de la importancia que adquieren diversas normas, conductas, ritos y comportamientos adquiridos y cómo estos pueden condicionar la comunicación, sobre todo en negociaciones en las que los interlocutores proceden de culturas diversas, de una misma lengua con variedades lingüísticas diferentes o de lenguas maternas diferentes.

Debemos recordar que el abordaje pragmático de la L2 es propugnado por el Marco Común Europeo de Referencia (2001) con el concepto de competencia comunicativa que sobrepasa el pretérito concepto de competencia lingüística de la gramática generativa dando una relevancia decisiva a la dimensión pragmática. Incluso, a nuestro modesto parecer, sería más elucidativo que la división en competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, defendida e incluida en el MCER, fuera redefinida para que pudiera dar

cabida de forma autónoma a la competencia sociocultural como elemento individualizado y relacionada con ésta última a la consciencia intercultural (Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu 1995).

De este modo podrían incluirse de forma adecuada y visible los contenidos socioculturales, la consciencia intercultural, entendida como toma de conciencia de la imagen de una determinada comunidad^[5], y las destrezas y habilidades interculturales^[6] necesarias para comunicarse con éxito.

3. Competencia intercultural y consciencia intercultural

Nos parece esencial para un profesional de turismo adquirir una competencia intercultural que le permita mediar entre culturas y en última instancia, para algunos estudiosos, persuadir a sus interlocutores:

“Dicha función de intermediación no se limita a una mera transposición de mensajes orales, sino que va más allá. Es al mediador a quien le compete presentar el lugar de la forma más amena posible, concienciar a los visitantes sobre la riqueza paisajística y cultural del destino turístico, desmitificar falsas creencias y, en última instancia, asegurarse de que los turistas queden satisfechos con su estancia” (Trovato 2014:21).

Esta misma función interpersonal es la que propugnan Moreno & Tuts (2004) cuando preconizan como aspectos primordiales de actuación para un profesional del turismo que debe saber detectar y corregir:

- “– influir en la percepción de la realidad sociocultural de un país concreto una zona determinada;
- provocar rechazo o malestar en algunos clientes que formarían parte del colectivo insultado;
- avivar reacciones de xenofobia en algunos clientes poco familiarizados con la realidad multicultural española y europea actuales (o de otros países);

5 Consciencia Intercultural: “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCER 2001:101).

6 Destrezas y Habilidades Interculturales: la “capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera”; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la “capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas”; y la “capacidad de superar relaciones estereotipadas” (MCER 2001:102).

- generar tensión entre los miembros del grupo, insistiendo en un tema delicado en el momento histórico actual;
- fomentar unas ideas preconcebidas y, desde el punto de vista del éxito del viaje, crear un clima de desconfianza para el resto de la estancia” (Moreno & Tuts 2004:1198).

Esta figura de mediador (inter)cultural^[7] (Trovato 2014) proviene del ámbito de las Ciencias de la Cultura y está ligada a otras ramas ajenas como la comunicación intercultural, la traducción o la interpretación.

El mediador, por consiguiente, tiene que desarrollar competencias y habilidades interculturales que podemos encontrar en documentos de referencia como el MCER o el Plan Curricular del Instituto Cervantes 2006, aunque deberían ser pormenorizadas y alargadas^[8], para ejercer como puente lingüístico y cultural, lo que implica una competencia comunicativa desarrollada, tanto lingüísticamente como socioculturalmente, que ponga énfasis en las dimensiones horizontal y vertical señaladas anteriormente.

De ser exitoso en las anteriores competencias, el aprendiz y futuro profesional que emplee el español para el turismo como lengua de trabajo podrá desarrollar la necesaria consciencia intercultural. En palabras de Villagrà Terán:

“En el ámbito de la enseñanza de español para el turismo nuestro alumno-mediador tiene que aprender a mediar entre un posible visitante español y el entorno cultural y social que visita. Para ello, debemos potenciar en el alumno la capacidad de cumplir ese papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera desarrollando su conciencia intercultural, es decir, desarrollando la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera. Además debemos hacer todo lo posible para que el alumno no solo desarrolle una cierta sensibilidad cultural, sino también la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. También los Niveles de Referencia del Español

7 Aunque nos parece redundante el empleo del prefijo ‘inter’, lo añadimos conscientemente ya que en la literatura que aborda el asunto estudiado aparece consignado con relativa frecuencia.

8 Es cierto que en este último siglo ha crecido la literatura y bibliografía específica sobre el español del turismo significativamente con la publicación de diversos tipos de obras tanto de manuales como de obras reflexión sobre el área. Incluso, desde hace algún tiempo, algunas instituciones como la Universidad de Alcalá de Henares y Cámara de Comercio de Comunidad de Madrid emiten certificados que proporcionan al discente títulos especializados que demuestran su proficiencia en este ámbito, si bien están más centrados en la gestión hotelera y el patrimonio cultural. Ciertas iniciativas son desconocidas en todo el contexto ibérico y serían suficientemente productivas y ‘rentables’. Tales empresas podrían ser encabezadas por la Cámara de Comercio *Luso-espanhola* e Hispanoportuguesa y tendrían indudable éxito a nuestro modesto parecer.

proponen el desarrollo del alumno como hablante intercultural subrayando que este “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede (...) y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (2013: 236).

En consecuencia, el profesional del turismo debe poseer unos conocimientos socioculturales necesarios, una competencia intercultural que le permita superar los ‘hiatos’ culturales, una conciencia intercultural que le faculte ser el puente entre culturas y un saber (conocimiento cultural) de diversas áreas de conocimiento relacionadas con su labor.

En este sentido, la estudiosa italiana Calvi proponía los componentes necesarios para desarrollar proficuamente el ejercicio laboral de turismo y que a continuación sumaríamos:

- Identificación y superación de los estereotipos relativos a la cultura extranjera.
- Conciencia intercultural (*cultural awareness*), entendida como la capacidad de reconocer las características de una cultura extranjera comparándola con la propia y con otras conocidas.
- Competencia comunicativa y pragmática, es decir, el conocimiento de los comportamientos sociales y capacidad de actuación en diversas situaciones interactivas.
- Conocimientos de diversas disciplinas como el arte, la gastronomía o la geografía, y la capacidad de relacionarlos con los elementos lingüísticos pertinentes (Calvi 2011b).

4. Español del turismo. ¿lengua de especialidad?

Para Moreno & Tuts (2004:1186) no existe un lenguaje especializado ya que: “el español para el turismo no constituye un lenguaje específico ya que se nutre de otros muchos campos. Lo que, en nuestra opinión, resulta específico es la manera de abordarlo o la concentración de unas características en un momento didáctico determinado” (Ídem 2004:1186). En su opinión, las características definitorias de la lengua del turismo son: “la selección y secuenciación de contenidos y destrezas y en la especificidad del vocabulario” (Ídem 2004: 1191).

A nuestro parecer, esta elección de elementos definidores de la lengua del turismo comporta que muchos de sus manuales para esta área, que son

bastantes y muy destacables^[9], empleen más allá de lo deseable, un enfoque situacional del tipo: en el hotel, en la recepción, en la habitación, en la agencia de turismo, que nos suscita dudas en relación a su encaje en un modelo comunicativo de enseñanza de ELE. No decimos que sea inútil e innecesario, pero sí parece reductor cuando se convierte, en algunos casos aunque no de forma habitual, en una colección de funciones comunicativas prefijadas y de un léxico determinado promoviendo que los aprendices asimilen y memoricen situaciones comunicativas y no aprendan a interactuar en situaciones comunicativas^[10].

La postura de Moreno & Tuts no es única. Así, podemos encontrar otros investigadores como Calvi o Trovato que defienden la singularidad del español para el turismo como lengua de especialidad, poseyendo características lingüísticas, discursivas y temáticas propias como:

- Interdisciplinariedad temática.
- Formación de palabras y neologismos (enoturismo, ecoturismo, turismo LGBT, tanoturismo).
- Influencia de anglicismos (*single, cluster, hostel*).
- Uso de siglas y acrónimos (Tipos de alojamiento; todo incluido).
- Frecuente uso de adjetivos: sugerir, llamar apelar, convencer. Este uso apelativo es habitual en la denominación de los diferentes platos de muchos restaurantes.
- Varios géneros y tipologías textuales (connotación, narrar, argumentar, evocar) (Trovato 2014).

9 Como los manuales *Cinco Estrellas* (2009) o *En el Hotel* (1997) de la autoría ambos de Concha Moreno y Martina Tuts.

10 Mucho más interesante, aunque no siempre fácil de llevar a la práctica lectiva en grupos de enseñanza reglada por impedimentos logísticos como el número de alumnos o la motivación de éstos es el uso como técnica didáctica de la simulación global. El empleo de esta herramienta didáctica tiene algunos beneficios que la hacen recomendable si las circunstancias humanas y técnicas son propicias:

-Los discentes que provienen de áreas relacionadas con los fines específicos como las profesionales, las tecnológicas o los científicos, suelen poseer conocimientos previos en procedimientos y técnicas de simulación como el juego de roles o la teoría de juegos que les permite actividad conocimientos previos y utilizarlos en el aprendizaje de una L2.

-Permite tener una visión global e integradora de todo el proceso de aprendizaje, adecuada a una visión pragmática holística del aprendizaje.

-Permite incentivar la motivación de los alumnos, ya que pueden activar conocimientos y habilidades previas en el ámbito de aprendizaje, lo que provoca que se sientan más seguros y competentes.

-Permite integrar de forma adecuada e inmediata la competencia intercultural y los contenidos socioculturales consustanciales al aprendizaje de una L2 y activar la conciencia intercultural.

-Favorece el aprendizaje autónomo.

A nuestro parecer, la lengua del turismo sí se constituye en una lengua especializada como hemos defendido. Tiene especificidades lingüísticas (terminología), pragmáticas (géneros discursivos concretos), socioculturales (contenidos y competencia socioculturales y conciencia intercultural) e interdisciplinares que nos permiten afirmar que posee entidad propia y diferenciada como lengua de especialidad.

Pese a no defender el español del turismo como lengua especializada, Moreno & Tuts (2004) proponen aportaciones de diversa naturaleza sumamente interesantes, que junto a las que consideramos nosotros, sumariamos a continuación como elementos definidores de la lengua del turismo:

- Para favorecer y contribuir al éxito laboral de los profesionales de este sector es recomendable estudiar el perfil de los alumnos con sus intereses y propiciar un perfil de mediador o gestor de grupos.
- Conviene, como elemento indicador, definir el tipo de turista. Siempre son reductoras e injustas las generalizaciones, pero pueden resultar útiles didácticamente. Deben cifrarse con base a conocimientos empíricos previos de estudios sociológicos, culturales e históricos.
- Es razonable demarcar el tipo de sector dentro de la cada profesional del turismo se incluye. La lengua aprendida no es exactamente la misma para un camarero que para una guía, ni para una directora de hotel o para una recepcionista. Estos aspectos no parecen palmarios para el diseño de las carreras universitarias en vigor en Portugal, pareciendo que solo existen dos o tres sectores dentro del turismo y todos los discentes serán directores de hotel o guías turísticos.
- Preparación específica de lengua para tratar con turistas y profesionales del sector.
- La lengua del turismo se mueve entre la persuasión y la divulgación, con uso de recursos coloquiales y con terminología especializada.
- Se emplean documentos auténticos y simulaciones como metodología y prepondera un enfoque didáctico eclético.
- Se trabaja con base a situaciones comunicativas y sobre léxico especializado.
- Importancia radical de la competencia intercultural. En palabras de Moreno & Tuts “Nuestro deseo es que el turismo tradicional se convierta en una forma de contacto intercultural que contribuya a la eliminación de prejuicios; es tarea de los docentes preparar a su alumnado para ser competentes, no sólo en conocimientos lingüísticos, artísticos, históricos, sino también en su adquisición de recursos como futuros mediadores interculturales” (2004:1203).

5. Contenidos socioculturales para el español del turismo

5.1. Fuentes de formación de contenidos

Para configurar los contenidos socioculturales que deben ser incluidos es necesario partir de fuentes empíricas. Sirvan como ejemplos las siguientes:

5.1.1. La Imagología

Interesantes y elucidativos son los estudios de imagología de Fernández García & Leal (2012) o Pazos (2014). Nos detenemos en este último ya que aborda la imagen de España en Portugal para su empleo en ELE. Aquí destaca la crítica de la imagen de una España uniforme y única con una identificación homogénea entre lengua, cultura, país.

Para Pazos, la imagen de España en Portugal se construye en virtud de dos imagotipos:

- Enemigo> construcción de la identidad frente al otro
- Neorromántico> construcción de identidad romántica, mítica, no siempre cercana, parece que aproxima (2014:18-20).

Nos parece oportuno añadir un concepto romántico más clásico que podemos encontrar en la obra de Rafael Núñez Florencio (1999) titulada *Sol Y sangre*. Aunque apenas hace alusiones a Portugal, sí se puede constatar que algunos escritores portugueses del siglo XIX, quizás por una visión mediada por la cultura francesa, como la que tenía Eça de Queirós, presenten una visión romántica clásica donde aparece la España sangrienta, desgarrada, de oscuridades, violenta y dramática.

No deja de bastante contradictorio o inevitable que en un mundo global interconectado entre las nuevas generaciones digitales crezca la imagen neorromántica que propugnaba Pazos y se desconozca cada vez más las imágenes 'reales' de España. Hay mucha más información disponible de que la ha existido jamás, pero la información se filtra por emisores más o menos interesados en crear una imagen concreta o patrocinarla. No debe extrañar que Portugal sea el país donde más se identifica a España con el flamenco de todos los países de Europa que forman parte de la investigación del Instituto

Elcano (*vid.infra*), incluso en zonas próximas de España donde el flamenco no tiene tradición como Galicia o Castilla y León. Las redes de publicidad y de divulgación hacen que ciertas marcas (como la ínclita “marca España”) busquen asociarse a ciertas imágenes.

Continuando con la línea de las identidades arquetípicas, Lamo de Espinosa (2016) en su análisis de la ‘marca España’ contrapone dos arquetipos como imagen de España: el arquetipo ilustrado (España dura, intollerante, imperial) y el arquetipo romántico (blanda, abierta y romántica). Ambas conviven en el imaginario de los europeos. Como visión personal, consideramos que el arquetipo romántico crece en Portugal en las capas de población más joven frente al arquetipo ilustrado más habitual en otras generaciones de más edad habituadas, por la educación salazarista y no solo, a considerar a España como un enemigo o como poco como un peligro y frente a la cual se construyó la identidad nacional.

5.1.2. Disponibilidad léxica

Nos parece útil asimismo el trabajo de Gamazo (2014) sobre la presencia de estereotipos en el léxico disponible de alumnos portugueses de diversas carreras universitarias. Nos centramos en los datos extraídos de los alumnos que cursan los estudios de turismo. Podemos constatar la presencia de ciertos datos chocantes y poco esperables como la ocurrencia de nombres de muchas ciudades, entre ellas Cartagena, de muchos nombres de personas y de que el léxico disponible relacionado con España resulte curioso e inesperado: pareja, abuela y sombrero. La disparidad y la aleatoriedad de estos resultados recomiendan que sea pertinente revisar el método de recogida de datos en busca de condicionantes externos que hayan podido alterar los datos finales.

Más interesante es el vocabulario que caracteriza a los españoles. Aquí encontramos: siesta, habladores, hablan alto, extrovertidos, pereza y, sobre todo, religiosos, nacionalistas y vecinos (no aparece hermanos). La España romántica, de nuevo.

En relación al aspecto físico y carácter, resulta destacable la atribución de: ¿rubios?, sociables y esa sensación de personas más abiertas.

Es destacable que se aprecia un matiz despreciativo en las descripciones de los españoles, hecho que es habitual conforme otros estudios.

5.1.3. Estudios sociológicos

De bastante interés como una buena muestra de los asuntos socioculturales que pueden ser objeto de estudio y enseñanza, cabe destacar el Barómetro de Opinión HispanoLuso (BOHL) que se realizó anualmente entre 2009-2011. El estudio lo encabezó el Centro de Análisis Sociales de la Universidad de Salamanca (CASUS), con el apoyo del grupo de investigación sociológica del *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa* (ISCTE), departamento perteneciente al *Instituto Universitário de Lisboa*^[11]. Infelizmente este notable estudio dejó de realizarse en 2011. Esta obra nos revela algunos elementos dignos de ser conocidos y divulgados:

- La unión política entre España y Portugal es una idea que divide a los portugueses y causa indiferencia en España (aparición del semario Sol^[12] 2006, debate entre Sócrates y Ferreira Leite^[13]).
- Idiomas: el portugués en España se considera que no debe ser obligatorio, mientras que el español en Portugal, sí^[14].
- En el ámbito de la Cooperación política e institucional ibérica, ésta es más requerida por Portugal, pareciéndole insuficiente la actual, mientras que para España le parece muy buena. Aun así, en ambos países se defiende una mayor cooperación internacional porque comparten intereses comunes^[15].

11 Más información en: <http://webcasus.usal.es/BOHL/>

12 Recuérdese que el primer número (2007) del semanario SOL, ahora consolidado en el mercado periodístico portugués, llevaba como titular una encuesta sobre la posible unión entre Portugal y España y tuvo notable éxito comercial y gran eco en todos los medios de comunicación portugueses y también españoles.

13 Fue muy famoso el debate mantenido por los otrora candidatos y dirigente del PS: José Sócrates y del PSD: Manuela Ferreira Leite para las elecciones legislativas en 2009, donde el candidato socialista admitió que su prioridad en política exterior era: *Espanha, Espanha, Espanha!*.
<https://www.youtube.com/watch?v=YQKjX3YQEM>

14 Hay que decir que desde entonces ha cambiado la realidad económica de España, hecho que indudablemente fortalecía el crecimiento del castellano en Portugal. Hoy en 2017, la situación es diferente y el español ha descendido notablemente por diversas causas, entre ellas la propia situación económica de España y causa internas de Portugal. Véase que el desastroso contexto económico de la actual Venezuela ha provocado que no existan suficientes formadores y clases de portugués.

15 Hay que decir que como estrategia de país, este hecho funciona, ya que gobiernos del centro-derecha portugués se ha alineado con gobiernos de centro-izquierda español y viceversa en decisiones internacionales en el ámbito de la UE y otros.

- Preocupación por las fronteras escasa. En el estudio ni citan el caso de *Oliveira*^[16], completamente desconocido en España y poco conocido, siendo benévolo, en Portugal^[17].
- La entrada a empresas españolas resulta bienvenida por los portugueses, cuando en el imaginario, es la mayor amenaza a la independencia económica portuguesa para algunos representantes políticos y sociales. Podemos constatar que este aspecto ha cambiado sustancialmente con la crisis que ambos países han sufrido, siendo ya una de las preocupaciones de los portugueses (*vid.infra* BIE).
- Los españoles ven Portugal como el cuarto país más querido, detrás de Alemania, Francia e Inglaterra. En Portugal es España el más querido, por delante de Alemania y Francia.
- Existe un interés creciente por el otro país, pero mayor en Portugal por España.
- En los dos países, más del 50% de la población considera necesario ampliar estudios de historia y cultura del país vecino.
- Las relaciones interpersonales es uno de los aspectos más y mejor valorados.

Para el responsable del estudio Mariano Fernández Enguita^[18], catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca: “Los portugueses tienen una relación de amor-odio con respecto a España, algo similar a lo que nos pasa a los españoles con los franceses”, basada en el diferente grado de desarrollo económico de España frente a Francia y de Portugal frente a España.

Nos parece asimismo sumamente interesante el estudio del Instituto Real Elcano sobre la imagen de España titulado: *6ª Oleada Barómetro Imagen de España, mayo-junio 2016* (BIE) donde se incluye con un apartado propio por primera vez en este estudio para evaluar las relaciones entre España y Portugal y la imagen de España en Portugal^[19].

16 Este caso demuestra que Portugal no es el país con las fronteras más estables de toda Europa desde hace más tiempo como se repite constantemente en Portugal. Tampoco lo es España, como habitualmente repetía también el presidente Rajoy.

17 También tenemos los ignotos casos del *Couto* Mixto en Ourense y la disputa por las aguas territoriales de las islas Salvajes, situadas entre Madeira y las Islas Canarias.

18 https://elpais.com/internacional/2009/07/28/actualidad/1248732012_850215.html

19 http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/encuesta?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/observatoriomarcaspana/estudios/resultados/barometro-imagen-espana-6



BIE (2006:17)

Como podemos constatar, a pesar de ser Portugal también un país turístico, es el aspecto que lusos más destacan de España junto con las infraestructuras, donde se ha producido un gran avance en España en los últimos años. Conviene apuntar que las vías de transporte y las comunicaciones han experimentado una mejora sobresaliente también en Portugal debido a la inversión nacional y a los fondos europeos, pero el hecho de que las autovías portuguesas sean abrumadoramente de peaje (cuando un gran número no lo era antes de la crisis), que los trenes sean viejos y que no exista AVE o TGV, que el tráfico en las grandes y medias ciudades esté poco organizado y que el aeropuerto de Lisboa se haya quedado pequeño, entre otros aspectos, puede provocar esta opinión favorable sobre las infraestructuras españolas.

Hemos recogido un segundo gráfico (BIE 2016:26) del que nos gustaría resaltar que los elementos más representativos de España para los encuestados portugueses son los toros, (repárese que solo países distantes y con un conocimiento escaso en términos generales de España asocian los toros a España de forma más elevada como, China EEUU y la India), mi familia, (véase que la encuesta muestra un lado tendencioso en su propio planteamiento cuando dice ‘mi’ familia, y no solo ‘la’ familia o familia. En todo caso,

esta parcialidad muestra que Portugal es el país de los encuestados con más afinad fraternal con España de forma abrumadora, seguido de muy lejos no nuestros vecinos marroquí), fiesta, ciudades y el porcentaje más elevado de flamenco que, como hemos indicado, se enmarca, en una política de marca España que se ha venido llevando a cabo en los últimos tiempos en las grandes ciudades portuguesas eminentemente.

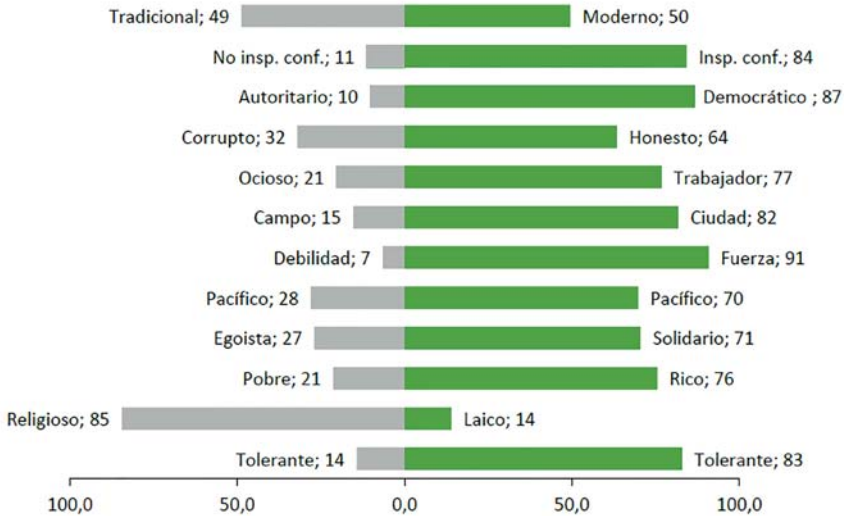
	ALE	RU	FRA	POR	EEU	COL	PER	MAR	CHI	INDI	Total
Fiesta	8	1	1	11	1	--	--	R	--	6	3
Mi familia	--	--	1	10	1	--	--	3	1	--	2
Un país magnífico	2	2	1	1	10	1	2	3	3	16	4
Toros	5	7	3	13	16	7	9	6	42	10	12
Sol	16	36	32	3	1	--	--	--	--	1	9
Turismo	4	9	4	1	--	3	4	9	4	4	4
Playa	8	5	5	4	1	2	1	1	--	2	3
El paisaje	1	--	1	1	2	1	1	--	--	3	1
Flamenco	3	1	3	6	3	3	2	2	1	--	2
Gastronomía	1	2	--	1	7	5	1	--	2	3	2
Paella	8	4	5	4	2	3	1	1	--	--	3
Vino	2	4	1	--	5	--	--	--	--	--	1
Otros gastronomía	4	3	5	8	4	2	--	1	1	1	3
Buena gente	1	1	1	1	3	--	2	--	--	2	1
Europa	--	--	--	--	1	1	2	--	--	5	1
Moderno	--	--	--	3	--	7	7	3	1	5	3
Monarquía	2	--	1	3	--	1	4	--	--	--	1
Cultura	1	1	2	1	6	9	5	2	1	5	3
Monumentos	--	1	--	1	3	2	3	--	--	2	1
Fútbol	5	3	3	5	3	13	14	19	23	11	10
Lugares vacacionales	11	3	4	1	1	1	2	1	--	--	2
Ciudades	6	4	14	11	8	7	11	7	1	6	8
El español	1	1	--	--	5	2	1	2	--	3	2
Madre Patria	--	--	--	--	--	--	3	--	--	--	1
La Conquista	--	--	--	--	1	4	3	4	--	--	1
Crisis	3	1	1	1	1	4	8	6	--	1	3
Deportistas	--	--	--	--	1	--	1	--	1	3	1
Erróneas	1	--	--	--	2	1	--	--	1	5	1
Islam	--	--	--	--	--	--	--	9	--	--	1
Andalucía	3	--	1	--	--	--	--	--	--	--	1
Migración	--	--	--	1	--	4	2	4	--	--	1
Otros positivos	--	1	1	2	2	1	--	--	4	1	1
Otros negativo	--	2	2	3	1	2	3	4	1	1	2
Otras respuestas	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1

Porcentajes superiores significativamente sobre la media
 En negrita: asociaciones más importantes por país

(BIE 2016:26)

Como imagen global y resumida de España conforme a los indicadores empleados, se depende el siguiente perfil: “España aparece como un país religioso, rico, democrático, pacífico, trabajador, urbano, confiable, tolerante, solidario y, sobre todo, fuerte. En clara diferencia con los países europeos más ricos, Portugal percibe a España como una potencia” (BIE 2016:38).

Perfil de Imagen de España en PORTUGAL



(BIE 2016: 38)

En relación a este último gráfico, nos gustaría comentar que la ‘fuerza’ de España hay que enmarcarla en un síndrome de “pequeñez exacerbada” que existe en Portugal por lo que fue (imperio) y ya no lo es y por la dimensión territorial de España frente a Portugal. No se considera una potencia económica global sino más bien el único país con el que comparte fronteras y al que le multiplica por cuatro el territorio.

También nos gustaría destacar como dato relevante la asociación de España con la religiosidad. A nuestro parecer, pervive aquí una imagen de otrora más que la actual. Ambos países, de forma menos acentuada en las regiones del interior, ya no son tan religiosos como lo eran hace relativamente poco, si bien apenas son laicos como contraponen la encuesta de forma capciosa. No obstante, se mantiene en Portugal una imagen religiosa de España por ciertas manifestaciones públicas religiosas como las procesiones. En este sentido, la dimensión religioso-social de Fátima sobrepasa cualquier expresión de este tipo que pueda celebrarse en España a nuestro modesto entender.

Como conclusiones este estudio señala que existe un espacio para la mejora de relaciones además creen que: “España no se interesa suficientemente por Portugal y la mitad de ellos ven aspectos negativos en la fuerte presencia de empresas españolas en su país, relacionados con un cierto sentimiento de ser colonizados” (BIE 2016:74). Es también el país con mayor conocimiento de marcas españolas de toda Europa.

El BIE indica también que: “tres cuartas partes de los portugueses (74%) opinan que España debe ser su mejor aliado en la Unión Europea, aunque sólo un 62% piensa que realmente lo es. De la misma forma, un abrumador 83% cree que España y Portugal tienen intereses comunes en política internacional, pero sólo un 63% afirma que actúan de forma coordinada en esa esfera internacional” (BIE 2016:75).

Como último apunte nos gustaría que resaltar que Portugal es la nación donde más se conoce el *procés* catalán de los países encuestados^[20] y más percepción negativa se tiene. Cabe decir que hay que tener en cuenta para ello las relaciones históricas, donde posturas como el iberismo y un federalismo ibérico chocan con la relación conflictiva de las naciones de la península ibérica como Portugal, España, Cataluña, País Vasco, Galicia, para lo que propugnan esta última teoría (*vid.infra*).

5.2. Propuesta de contenidos socioculturales

Dado lo necesariamente limitado de este espacio y teniendo en cuenta la magnitud de un estudio exhaustivo de los contenidos socioculturales que deberían ser sumariados, proporcionamos a continuación una propuesta sintetizada de reflexiones y aspectos que pueden ser tratados y debatidos.

- Como razón cardinal es necesario una preocupación por el quién. Portugal parece que es solo el país más visitado por los españoles y un ‘lugar de paso’ para muchos. Tal situación se repite en mucha menor medida en el caso portugués, aun cuando la visión es semejante. Parece obvio, pese a la proximidad, que el mayor problema es del desconocimiento, muchísimo mayor en España. España y Portugal y Portugal y España son dos hermanos siameses que nunca se miran de cara pero que están condenados a estar juntos por todo lo que comparten. Incluso, permítasenos

20 A partir de septiembre de 2017, la divulgación del conflicto en Cataluña fue global.

continuar con la metáfora, en la espina dorsal que comparten como frontera, el desconocimiento también es muy notable. Por lo tanto, hay que incrementar las redes de conocimiento y evitar los prejuicios, que son muchos y variados.

- Vigón (2006) atribuye una dificultad de adaptación cultural de los españoles que visitan Portugal al extrapolar el modo de vida español, como sucede en la dificultad para adaptarse a los horarios de las diferentes comidas en Portugal. Es un hecho obvio que se atenúa en las zonas de mayor afluencia turística porque poseen un horario de comidas mucho más amplio^[21].
- Saludos, forma de saludar y de despedirse. Aunque en ambos países es habitual besarse en las mejillas para saludarse, en Portugal es una costumbre más ceñida al ámbito familiar y a los círculos de amistad. En España se emplea también para presentarse a personas desconocidas, incluso en ámbitos profesionales.
- Uso de las formas de tratamiento. Conviene explicar y detallar bien los usos del ‘tú’ en castellano peninsular y a su vez, el uso de ‘usted’ en casos de cortesía negativa para marcar jerarquía social, profesional o laboral. De la misma forma es recomendable explicar el empleo del título académico en portugués como hábito social aceptado (*a Doutora Enríquez quer alguma coisa?*) no tanto con base clasista^[22] en la actualidad sino más bien como convención social apropiada o beneficiosa socialmente en ciertos contextos. En este sentido, sería preciso reevaluar el uso abundante del ‘tú’ como estrategia didáctica para la enseñanza de español como LE en Portugal, ya que no siempre produce los efectos deseados y tiende a crear en los discentes más jóvenes una cercanía íntima poco deseable^[23].
- Nacionalismo/Patriotismo (Patrioterismo) español ‘lingüístico’. Muchos portugueses identifican el doblaje de las películas y series en español con un patriotismo/nacionalismo español. Por ello, les resulta chocante que eso también se haga con el resto de las lenguas españolas como el catalán, el vasco o el gallego.

21 El tuteo excesivo para muchos portugueses de la mayoría de españoles puede pasar de ser una anécdota a una ofensa de baja intensidad dependiendo del contexto. Aun así, es posible encontrar a muchos españoles que lo consideran un rasgo de afectación y envaramiento poco deseable.

22 Indudablemente ése es el origen, pero hay que resaltar que su empleo decrece en zonas urbanas.

23 No es objeto de esta comunicación las formas de tratamiento empleadas en portugués y español europeos, no obstante existen numerosos aspectos dignos de ser analizados como el empleo de ‘Don’ (Don Francisco) como estrategia comercial en español y ‘*Senhor*+ nombre de pila’ (*Senhor Francisco*), muy usado en portugués. También sería necesario ahondar en desuso, a nuestro modo de ver, del pronombre personal *você* en portugués. No afirmamos de las formas verbales correspondientes sino de su empleo con valor indicativo siendo sustituido por otras formas como artículo+nombre de pila o su elipsis. También son dignos de análisis y comentario los usos de los pronombres personales asociados a variedades diatópicas como el caso de *tu* y *vós* en el norte de Portugal o *usted/ustedes* en parte de Andalucía o Canarias.

Existe una realidad identitaria de la lengua portuguesa con la nación portuguesa que resulta excluyente en diversos estratos de población, negando la bondad de otras variedades del portugués como el de Brasil o las de África. Curiosamente, esta dificultad de separar nación y lengua como entes indisolubles, nos es óbice para que un amplio conjunto de portugueses considere que el castellano es la designación exacta para la lengua española, identificando uno de los focos originales de la lengua española (Castilla) con la denominación de ésta.

- Lamentablemente para muchos habitantes de España y Portugal, estas naciones son los ‘dueños’ por derechos históricos, no es una afirmación nuestra sino de los que opinan así, del español y el portugués en virtud de ser los núcleos irradiadores de estas lenguas. No debe extrañarnos tanto, pues incluso entre estudiosos de ambas lenguas todavía existe un nutrido grupo que aboga por una visión panhispánica donde la variedad adecuada como modelo es el estándar de España y una visión lusófona donde la variedad recomendable es la portuguesa.
- Unido al aspecto anterior es perentorio transmitir una imagen adecuada sobre la realidad plural de España: naciones, nacionalidades, regiones, comunidades autónomas. De no ser así, seguirá predominando en Portugal una identificación reductora de España con Castilla (Madrid, dirían algunos), tanto en los que muestran filiación con respecto a España como para los que muestran distancia o recelo^[24].
- Por otra parte, late también en Portugal la (re)creación de una *Hispania* mítica o deseada. Con un iberismo de ‘salón’, en el que se entremezclan asuntos federales, de estado y nacionales de diverso pelaje como si la futura Iberia sería una monarquía o una república o como si solo habría una selección nacional de Iberia. Paralelamente a este posicionamiento, sobre todo desde Galicia, se recrea un Portugal mítico, no siempre cercano a la realidad. Este tipo de acercamientos interesado se ha podido certificar en las declaraciones de algunos dirigentes del independentismo catalán en los últimos tiempos^[25].
- Es perentorio que los docentes de español que trabajan en Portugal y las instituciones que se dedican a enseñarlo como el Instituto Cervantes reflexionen sobre

24 En los últimos tiempos donde conflicto catalán, entendido como secesión o autodeterminación que no entramos a juzgarlo aquí, los favorables tanto a una postura o a otra construyen gran parte de sus argumentos en una identificación uniforme de España con Castilla. El propio Josep Lluís Carod Rovira, dirigente de ERC y exvicepresidente de la *Generalitat*, en el programa de debate de la RTP1 *Prós e Contras*, empleó argumentos históricos como la exitosa guerra de la independencia de Portugal frente a la Monarquía Hispánica de 1640-1656 o la sublevación de Cataluña (Guerra *dels segadors*) de 1640 como hechos equiparables dentro de un espacio de enfrentamiento contra España (Castilla).

25 https://www.elespanol.com/espana/politica/20170110/184981530_0.html

su papel que en demasiadas ocasiones se cifra en la línea de aproximar, alejando. Es decir, exaltar las singularidades, frente a las similitudes.

- Definir y reflexionar sobre los estereotipos asumidos y sobre los conceptos aceptados sin más. Los conceptos de simpatía y amabilidad difieren mucho en ambas sociedades. Así, lo que para un portugués suele ser un comportamiento simpático, puede resultar un comportamiento amable para un español y viceversa. Aunque decrece en empleo es mucho más habitual pedir permiso para realizar cualquier acción en Portugal que en España en términos generales. Para las capas de población de mayor edad en Portugal era incluso necesario pedir permiso para romper un papel en público. Conviene por ello afinar la descripción de los comportamientos sociales para poder tener una guía de actuación.
- Los actos de habla indirectos en las negociaciones profesionales y en la vida diaria forman parte de cotidianidad portuguesa de forma habitual. En España se hace gala habitualmente de una impulsividad controlada en situaciones parecidas o de una impulsividad no siempre bien recibida por los portugueses. En este sentido, la cultura profesional española es más individualista y con menos distancia y reverencia hacia el poder. No tener en cuenta este elemento puede provocar malentendidos socioculturales insoslayables en ocasiones. Sobre la cultura de negocios recomendamos leer el libro de Federico J. González Tejera (2010): *Españoles y portugueses una guía para entenderse mejor* que proporciona interesantes reflexiones y pistas para saber manejarse adecuadamente.
- Mostrar y enseñar a emplear correctamente las palabras malsonantes. España aparece en Portugal como un país que grita y ofende y aunque en el norte de Portugal se utilicen bastantes más disfemismos que en otras regiones, no existe punto de comparación. No hay que censurar la realidad, sino cambiarla y entre tanto describirla para saber emplear los elementos adecuados en el contexto adecuado.
- Intentar mostrar y corregir la asunción en Portugal de un falso dominio lingüístico del español e infravaloración del empleo del portugués por extranjeros, principalmente por españoles. Podemos observar igualmente en España una aceptación general de la dificultad con las lenguas extranjeras y primordialmente con el inglés, aunque en la actualidad este escollo ha mejorado mucho. En Portugal se sobrevalora, a nuestro modesto entender, el conocimiento de lenguas extranjeras de forma excesiva. Así puede provocar efectos perversos como que de forma habitual casi cualquier portugués, eminentemente de zonas próximas a la frontera, conteste en español o portuñol a una pregunta formulada por un español en esta lengua. Lo que es, sin duda, una actitud amable y educada, se convierte a veces en índice de superioridad inconsciente.

Demasiadas veces y muchos portugueses hacen gala de una fluidez atrevida en español que disfraza un portugués camuflado de español. En la línea de esta actuación corajuda, no es de extrañar que sea habitual escuchar que los españoles no quieren aprender portugués y no lo hablan porque no quieren. En nuestra modesta opinión, un pudor, no muy razonable para el aprendizaje de leguas, y una dificultad cultural para hablar en otras lenguas, pese a la realidad plurilingüe española, hace que no exista el arrojo necesario para hablar otras lenguas, como en el caso del portugués. No se trata de un desprecio por Portugal y el portugués sino de dificultad y vergüenza. No obstante, no podemos dejar de obviar la existencia de casos del cerrillismo imperialista lingüístico más carca del género: ¡Qué me hablen en español! Afortunadamente, creemos que los casos son los menos y van decreciendo conforme los sujetos que emiten esos exabruptos se desbravan.

- Uniformización de la distribución alimentaria llevada a cabo por las grandes cadenas y grupos empresariales lleva a la idea de que la independencia económica portuguesa está en riesgo. De aquí que algunas cadenas como el pingo doce empleen como lema *Compro o que é nosso*^[26]. La uniformización alimentaria se puede constatar en el hecho de que en los últimos años de este siglo ya se vendan como producto habitual de consumo en cadenas internacionales con sede en Portugal dulces navideños españoles como el turrón o el mazapán. To(u)rrão/Turrón. Obviamente no pretendemos subvertir el orden de las lógicas, si es que lo son, comerciales. Únicamente pretendemos mostrar que la península ibérica se constituye en un único mercado Ibérico de los negocios que se puede verificar en las estrategias comerciales de las multinacionales y de empresas de menor tamaño.
- Incentivar el conocimiento mutuo. Las nuevas tecnologías diluyen el conocimiento profundo de la manera de ser y lo convierten en estereotipado. Crece lo anecdótico y noticiable como la tomatina y se diluyen otros aspectos. Así, en zonas portuguesas de frontera donde se veía la televisión española (TVE) hasta los años noventa, los habitantes eran ‘obligados’ a ver y a conocer parte de la cultura española, habiendo varias generaciones que vieron los mismos programas y se formaron en un imaginario similar. Curiosamente, ahora con internet, España resulta más lejana para casi todos. En el caso contrario, desafortunadamente, pocos casos conocemos de españoles que vieran la televisión portuguesa en zonas fronterizas, siendo el que firma de una zona fronteriza.
- Mapas de la realidad. España es la península ibérica en los mapas del tiempo de la televisión española y Portugal es una ‘isla’ en los de la televisión portuguesa. Las

26 Curiosamente esta cadena de distribución alimentaria ¿portuguesa? paga la mayoría de sus impuestos en Holanda. <http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/dona-da-jeronimo-martins-prepara-sede-fiscal-na-holanda-91100>

imágenes de aislamiento son fuertes. Ofende a muchos portugueses que los españoles consideren, inconscientemente en muchos casos, que la península ibérica es (solo) España.

- Divulgación de todas las culturas españolas y portuguesas que evitan pensar en lugares comunes como que el silencio reina en Portugal y que la *saudade* lo impregna todo. Hay mucha música más allá del fado y del flamenco. Por ejemplo, la música *pimba*, la de más éxito popular y comercial, se desconoce su existencia en España. Tampoco es que se conozca mucho la rumba o el rock en español por poner algunos ejemplos.
- Evitar que el lema de que Portugal es la España de hace 20 años. Para buscar pasados arcádicos, basta con visitar ciertas zonas rurales de España como en Zamora, León, Orense o Lugo. Conviene contener ese deseo de decadencia arcádica imbuida de un sentimiento *saudosista* o, por otra parte, evitar un sentimiento de superioridad y complacencia que puede transmitir también el anterior lema.
- Sentimiento de hermandad en discusión. *Nossos irmaões*, empleado en Portugal para referirse a los españoles, no sin cierta ironía en algunos casos y de empleo menos frecuente en la actualidad, choca con la utilización de ‘nuestros vecinos’ por parte de los españoles. En la Historia podemos encontrar bastantes ejemplos de luchas iniciadas por ambos países, aun cuando el recelo luso ante los deseos anexionistas de España sea lógico por la mayor extensión de España desde el siglo XV y por los sucesivos intentos de anexión, unión, fusión, depende del punto de vista adoptado, alguno de ellos con éxito como fue la Unión Ibérica (1580-1640). Este periodo fue clave, no por el periodo en sí, sino por sus consecuencias. La pérdida de la independencia, propiciada por los intereses de la nobleza y burguesía portuguesas que veían con buenos ojos la potencia militar de los Austrias españoles en aras de garantizar sus negocios comerciales, supone el nacimiento de un recelo frente a la nación vecina y una construcción de la identidad nacional portuguesa frente al vecino amenazador. Ya desde la entrada en la Unión Europea, esta desconfianza dejan de tener sentido por compartir un espacio común lo que ha contribuido a un reconocimiento de dos naciones que vivieron de espaldas.
- Hay que superar la comparación constante, beligerante, exhaustiva y, también, reductora como índices perversos de las relaciones hispanolusas y luso españolas. España es referencia para Portugal como listón y España ve a Portugal como listón superado.

Conclusión. Afrontar y no enfrentar

No estamos de acuerdo con las conclusiones desalentadoras de Vigón (2006) en las que era tremendamente pesimista en cuanto a la formación de los profesionales del turismo que emplean el castellano como lengua de trabajo y la mejora de su dominio de la lengua.

Hay que señalar que el fin comunicativo para profesionales del turismo puede ser suficiente. No deseable, mejorable, pero sí suficiente. Habría que estudiar y delimitar bien los perfiles de los profesionales implicados, los sectores en los que desempeñan el trabajo y mejorar todos los elementos ya señalados. Con todo, no existen ni estudios de profundidad ni datos concluyentes que nos permitan ser pesimistas, muy por el contrario creemos, por experiencia propia, que desde 2006 hasta la actualidad la formación de estos profesionales en el español en diversas instituciones de enseñanza superior portuguesa ha mejorado sustancialmente. Esto no quiere decir que no podamos dejar de señalar que el español no forma parte de muchas carreras universitarias, ni como opción, libre o no, centradas en el turismo. Teniendo en cuenta que de forma abrumadora la mayoría de los turistas que visitan Portugal proceden de España, resulta una pérdida obvia cifrar el correcto desarrollo de la actividad turística en improvisaciones del tipo ‘ya nos enteraremos’, ‘son lenguas parecidas’ y en el *desenrasque*^[27], actitud vital y costumbre portuguesa, tan nociva como que el ínclito ‘ingenio español’

Así se cifra la comunicación efectiva y el laboral en un portuñol más o menos cercano al castellano o al portugués, obviando la necesidad de conocer y aplicar ciertos contenidos socioculturales adecuados para crear conciencia y competencia intercultural. A nuestro parecer, si no le damos la suficiente relevancia a estos aspectos solo conseguiremos enfrentar los estereotipos y chocar en lugar de enfrentarse a ellos, confrontarlos y afrontarlos. No se trata de superar, ni de comparar para destacarse, sino de conocer para entender y poder comunicarse. Así, como remate de este trabajo, pensamos que la vía que hay que seguir para los profesionales del turismo portugueses que emplean el castellano como lengua de trabajo es la siguiente:

Conocer> Concienciarse>Mediar>Comunicarse.

27 Salir del paso, amañárselas.

Bibliografía

- Barómetro Imagen de España, 6ª Oleada. mayo-junio 2016 (BIE) (2016). Real Instituto Elcano. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Madrid Consultado En http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/14199752-8e00-4077-aeb0-68a3e7caaad6/BIE_Informe_julio2016.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=14199752-8e00-4077-aeb0-68a3e7caaad6
- Barómetro de Opinión Hispano-Luso (BOHL) (2009-2011). Mariano Fernández Enguita & Salvador Santiuste Cué. Centro de Análisis Sociales (Salamanca) con la colaboración del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Lisboa). Consultado en: <http://webcasus.usal.es/bohl/>
- CABRÉ, M.T. (1993). *La terminología*. Barcelona: Antártida.
- CABRÉ, M.T. & J. GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006). *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CALVI, M. V. (2003). “El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos”, En: *Memorias del II Congreso Internacional de Español con Fines Específicos: actas del II CIEFE*. [en línea], pp. 107 – 122 Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf
- CALVI, M. V. (2005). “El español del turismo: Problemas didácticos”, *Ideas 1*. Universidad de Ciencias Aplicadas de Heilbronn, pp. 1-7.
- CALVI, M.V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. (Vol. 90), Madrid: Arco Libros.
- CALVI, M. V. (2011a). “Las lenguas de especialidad”, En Calvi, M. V., Bordonaba Zabalza, C., Mapelli, G., Santos López, J. (2011, eds.). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci editore, pp. 15-38.
- CALVI, M. V. (2011b). “El lenguaje del turismo”, En Calvi, M. V., Bordonaba Zabalza, C., Mapelli, G., Santos López, J. (2011, eds.). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci editore, pp. 199-224.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. & TURRELL, S. (1995). “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp 5-35.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación MCER*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, M.J. & LEAL, M.L. (coords.) (2012). *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*. Mérida: Gobierno de Extremadura.
- GAMAZO CARRETERO, E. (2014). “Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses”, En *Reflexiones para el ámbito E/LE. El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. ISBN: 978-989-98690-2-8, pp. 28-42.

- GARCÍA BENITO, A. B. (2009). "La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras", En: *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 493-505. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (1996). "Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global", En *Actas de las IV Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 483-489.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- GONZÁLEZ TEJERA, Federico J. (2010). *Españoles y portugueses una guía para entenderse mejor*. Madrid: Minerva ediciones.
- INSTITUTO CERVANTES (2006) [2008]. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 3 volúmenes. Consultado en: (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2016). *La imagen de España. La importancia de la marca*. Madrid: Real instituto Elcano. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Consultado en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/d73fb9004d044e6b-8d99cff2157e2fd8/MarcaSpain_EmilioLamoDeEspinosa.pdf?MOD=AJPERES
- LOFFLER-LAURIAN, A.M. (1983): "Typologie des discours scientifiques: deux approches", *Études de Linguistique Appliquée* 51, Paidós.
- MORENO, C. y TUTS, M. (1997): *El español en el hotel*. Madrid: SGEL.
- MORENO, C. y TUTS, M. (1998): "El español con fines específicos: el español en el hotel". *Carabela*, 44, pp. 73-97.
- MORENO C. & TUTS, M. (2004). "La enseñanza del español del turismo", En: *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1185-1203.
- MORENO, C. & TUTS, M. (2009). *Cinco estrellas. Español para el turismo*. Madrid: SGEL
- NÚÑEZ FLORENCIO, Rafael (1999). *Sol y sangre. La imagen de España en el mundo*. Madrid: Espasa Calpe.
- PAZOS JUSTO, C. (2014). "Imagen de España y los españoles en Portugal", En *Reflexiones para el ámbito E/LE. El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercana*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. ISBN: 978-989-98690-2-8, pp.14-28.
- SCHIFKO, P. (1998). "¿Existen las lenguas de especialidad?", En M.Bargalló et alii (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- TROVATO, G. (2014). "Comunicación y mediación lingüística en el ámbito del español del turismo: una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana", *TONOS DIGITAL. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. ISSN 1577-6921 <http://www.um.es/>

tonosdigital/znum26/secciones/tritonos-03-mediacion_del_turismo.htm N°26 Enero 2014 - ISSN 1577-6921

VILLAGRÁ TERÁN, M. M. (2013). “Mediación cultural en la clase de español para el turismo”, En «RedELE» (I Número especial de la Biblioteca Virtual RedELE), *Actas del IX Encuentro Práctico de ELE*, Instituto Cervantes de Nápoles, 22 de junio, pp. 235-247. Consultado en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/numeros-especiales/Actas-Napoles.html>

VIGÓN ARTOS, S. (2006). *Lingüística aplicada al turismo : lengua o interlengua?* Jornadas de Línguas Estrangeiras Aplicadas 5, Braga, Portugal. Consultado en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6229/3/Jornadas%20de%20LEA%20texto%20Reposit%C3%B3riUM.pdf>

IMAGEN Y ELE EN PORTUGAL. CONTRIBUCIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS PREMIOS PILAR MORENO (2016)*

Gonçalo Martins

MELSLE-UMINHO

Carlos Pazos-Justo

UMINHO

Resumen

En este trabajo se propone primeramente una reflexión sobre la imagen como representación del *otro*, en la que señalamos, en función de la literatura sobre el asunto, hipótesis para acercarnos al imaginario portugués en relación a España y los españoles. En segundo término, y activando la conceptos previamente expuestos, abordamos la imagen de España y los españoles en Portugal a través del análisis de un corpus formado por una selección de carteles de los Premios Pilar Moreno (edición de 2016) del 9º año de la enseñanza básica portuguesa.

Palabras clave: imagen; cultura; ELE; Premios Pilar Moreno; imagología

Se presenta en este trabajo un análisis imagológico de los carteles de los Premios Pilar Moreno (2016), partiendo de la premisa de que la imagen juega también un papel relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo aquí, en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal. Se considera, igualmente, que en relación al binomio España-Portugal, lo imagológico está necesitado todavía de programas de investigación ambiciosos; en el ámbito ELE en Portugal especialmente. Además, entendemos que

* Este trabajo se fundamenta en el Trabajo de Fin de Máster, *La imagen de España y de los españoles en Portugal en el ámbito de E/LE a través de los Premios Pilar Moreno de 2016* (UMinho, 2017), elaborado por Gonçalo Martins bajo la supervisión de Carlos Pazos-Justo en el ámbito del Máster Universitario de Español Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho; y se apoya, parcialmente, en Pazos (2014).

para analizar el papel de las imágenes en la enseñanza-aprendizaje de ELE será necesario partir de un conocimiento sólido del funcionamiento de éstas.

De este modo, a continuación se propone primeramente una reflexión sobre la imagen como representación del *otro*, en la que indicamos, en función de la literatura sobre el asunto, hipótesis para acercarnos al imaginario portugués en relación a España y los españoles. En segundo término, y activando los conceptos previamente expuestos, abordamos la imagen de España y los españoles de alumnos de español portugueses a través del análisis de un corpus formado por una selección de carteles de los Premios Pilar Moreno (edición de 2016) del 9º curso de la enseñanza básica portuguesa.

Las imágenes

Entendemos aquí las imágenes principalmente como *ideas o creencias* que las comunidades han elaborado (y elaboran) sobre otras comunidades (Beller, 2007). Como se sabe, su estudio convoca un número importante de áreas del conocimiento que va desde el *marketing* económico o el vinculado al turismo, a la diplomacia estatal; es por ello que la imagología se conforma hoy como un área ecléctica, nutrida de varias disciplinas (Abiada, 2004).

El interés que suscita en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha crecido considerablemente en los últimos años (Fernández & Leal, 2012) también en función de su notoria influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira 2007; Maijala, 2007; Vasconcelos, 2013; Pérez, 2014). Es este, sin lugar a dudas, el factor central que explica el citado interés y que justifica el tema en análisis aquí propuesto y que podríamos ejemplificar en las siguientes preguntas: ¿en qué medida la imagen de España y los españoles en Portugal interviene en la enseñanza de ELE en Portugal?; ¿qué imagen se proyecta en las clases de ELE en la enseñanza reglada lusa?; o, con carácter más general, ¿cuál es el discurso imagológico dominante en Portugal sobre los españoles?

Para responder a estas cuestiones, como indicamos más arriba, pensamos que es indispensable tener presente la naturaleza de las imágenes como representaciones. Importa, por tanto, asumir que las imágenes son hechos culturales (Machado & Pageaux, 2001), inscritos en la cultura desde la cual se ve, se imagina. De este modo, lo que los alumnos portugueses imaginan de España y los españoles no es, genéricamente, fruto de una elaboración

individual sino (i) una traslación de lo inscrito imagológicamente en su cultura, en la cultura portuguesa actual y, cabe suponer, (ii) resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de español. Ello implica, contrariamente a lo que a menudo se afirma, que no hay, *a priori*, imágenes falsas; todas son verdaderas si funcionan efectivamente en el imaginario de una comunidad. Cosa bien distinta es si el discurso de representación se basa o no en elementos reales de la comunidad imaginada.

La imagen portuguesa de España y los españoles es, en rigor, un producto histórico; i. e., está condicionada por un conjunto diacrónicamente vasto y complejo de relaciones entre las dos comunidades^[1]. En este sentido, cabe resaltar que sus orígenes y funciones pueden ser diversas, no son unívocas; consecuentemente, una imagen puede ser compuesta, una *imagem* en palabras de Joep Leerseem (2007: 343-344). Una *imagem* podría componerse de dos o más *imagentipos* con orígenes y funcionalidades diversas, entendidos estos como una abstracción que congrega una serie de elementos repertoriales vinculados entre sí (*imagemas*) y que conjuntamente construyen un determinado discurso imagológico, de representación. Los imagentipos, a su vez, muestran, en general, un alto grado de perennidad: son altamente resistentes a los cambios y/o desactivación (Núñez, 2002) en el seno de los imaginarios de las comunidades.

Las imágenes son, por otro lado, tendencialmente “profecías que se auto-cumplen” porque “[c]ontrolan y canalizan la percepción de modo que se ve lo que se espera ver” (Lamo, 2000: 243); en otras palabras: vemos/creemos lo que queremos ver/creer en función de lo que nuestra cultura nos predispone a ver/creer. Además, interesa tener presente la intensa relación que se establece entre la autoimagen y la heteroimagen; particularmente interesante en este sentido, máxime pensando en los manuales y materiales elaborados para el ámbito ELE (Pérez, 2014), es lo que Lamo de Espinosa (1993) denomina *efecto Bienvenido Mr. Marshall*^[2].

1 Según Javier Noya (2002: 16) son determinantes los: (i) “Flujos humanos o sociodemográficos, como la emigración y el turismo”, (ii) “Flujos materiales y económicos, como las exportaciones o las inversiones” y (iii) “Flujos simbólicos, como la lengua”.

2 Según Lamo de Espinosa: “la imagen deviene realidad en un ‘efecto *Bienvenido Mr. Marshall*’. Con ello se quiere decir que, puesto que nosotros sabemos lo que los extranjeros esperan de nosotros, tratamos de cumplir esas expectativas y transformamos la imagen (falsa) en (pseudo) realidad y vestimos nuestras calles canarias de andaluces o rodeamos las playas de ‘pollinos’ y ‘borricos’ o construimos pueblos andaluces en Castilla, como hizo el viejo Instituto Nacional de Colonización franquista [...] Significa, por ejemplo, que aceptamos que ‘Spain is different’, como

Por último, parece necesario asumir que las imágenes tienden a homogeneizar y simplificar al *otro*. Discursivamente, en última instancia, pueden promover la *simbolización* del otro (Santomil, 2011), proceso por el cual uno o más elementos acaban por representar metonímicamente la comunidad o país en cuestión.

Imagen de España y los españoles en Portugal

Delimitar y analizar la imagen portuguesa (siempre en evolución) de España y los españoles no es tarea fácil porque, entre otros motivos, los estudios a nuestro alcance sobre el asunto son más bien pocos. A pesar de lo cual, consideramos que es posible acercarnos a la imagen lusa de España y los españoles activando la noción de *imagem* antes mencionada; así, por tanto, no existiría un discurso imagológico unidireccional acerca de España y los españoles en el Portugal de hoy.

En el Portugal actual se tienen muchas ideas/creencias sobre España y los españoles; la imagen lusa se nutre, consecuentemente, de un conjunto amplio de elementos de variada especie; en sentido inverso ocurre, probablemente, lo contrario. Se caracteriza igualmente por representar una España, en general, homogénea, en concordancia con la tendencia portuguesa de imaginarse como un “espaço histórico cultural sem ‘diferenças’” (Lourenço, 1994: 82). En este sentido, cabe pensar que las heteroimágenes lusas tienden a elaborarse desde paradigmas del tipo *1 país = 1 capital = 1 cultura = 1 lengua = etc.*^[3]

Desde probablemente el período de la *Restauração*, el imaginario luso ha elaborado el denominado *imagotipo del enemigo* (Pazos, 2014), por el cual España y los españoles se configuran como una especie de (*fiel*) *enemigo*;

decían los románticos; que aceptamos que España es Andalucía y que en nuestra propia propaganda vendemos como auto-imagen el estereotipo heredado. Pero heredado de fuera, olvidando la inmensa pluralidad de este país. Así, por anotar un rasgo importante en términos de imagen, por razones históricas llevamos décadas vendiendo una imagen ‘cálida’ y latina de España, tierra de sol, el calor. Pero al hacer esto dejamos de lado media España, toda la España húmeda. Y sobre todo, ignoramos que los países cálidos se asocian con ineficiencia, haraganería, falta de seriedad (y por supuesto, con fiestas, mujeres hermosas, diversión y ocio)” (Lamo, 1993: 15).

3 Habrá que entender el caso de Galicia y los gallegos particularmente; el amplio e intenso fenómeno migratorio gallego, a Lisboa determinantemente, se ha configurado como un factor decisivo en la conformación de una imagen específica en Portugal relativa a la comunidad gallega (cfr. Pazos, 2016).

en palabras de Adriano Moreira, “a imagem de Espanha [...] secularmente firmada na cultura popular portuguesa, e na convicção de gerações de dirigentes políticos, foi a de constituir uma ameaça permanente à independência nacional” (Moreira, 2001: 26) o, según Sánchez Gómez, “han visto a España como un vecino grandón y violento, deseoso de engullir entre sus fauces a las tierras lusas” (Sánchez, 1997: 147). La fraseología portuguesa de tema español (recuérdese el conocido *De Espanha nem bom vento, nem bom casamento*) secunda también este discurso negativo (cfr. Torre, 2005); los diccionarios de portugués lusos, a su vez, en entradas como *espanhol* o *espanholada*. Por último, cabe tener presente que las relaciones culturales/literarias luso-españolas nunca fueron excesivamente intensas en la época contemporánea (Vicente, 2003).

As imagens que circulam em Portugal acerca da língua espanhola e do seu povo são desde há séculos marcadas por aspetos predominantemente negativos, com raízes histórico-culturais antigas, e que estão bem presentes no discurso dos portugueses, que desde sempre assumem que ‘de Espanha nem bons ventos, nem bons casamentos’. Contudo, será que este dito se mantém, ainda, nas mentes de muitos Portugueses? (Simões, Senos & Araújo e Sá, 2012: 539).

Bien es cierto que la cuestión planteada es altamente pertinente. Frente al *imago tipo del enemigo*, en retirada en el seno del imaginario luso, el *imago tipo neorromántico* (Pazos, 2014) parece predominar. Este estaría, discursivamente, en sintonía con lo que Javier Noya denomina *arquetipo romántico*; caracterizado, sumariamente, por el andalucismo, el carácter festivo o por tratarse de, con algunos matices, una visión positiva (Noya, 2002: 62)^[4].

4 Apoyan esta interpretación del imaginario luso actual datos recientes como los siguientes: "En general, de las preguntas hechas en Portugal se deduce que los portugueses tienen una imagen muy positiva de España, un país que consideran muy similar al suyo propio, y que existe una base social importante para avanzar hacia formas de mayor cooperación política entre ambos países. Sin embargo, los portugueses creen que España no se interesa suficientemente por Portugal y la mitad de ellos ven aspectos negativos en la fuerte presencia de empresas españolas en su país, relacionados con un cierto sentimiento de ser colonizados. Tres cuartas partes de los portugueses (74%) opinan que España debe ser su mejor aliado en la Unión Europea, aunque sólo un 62% piensa que realmente lo es. De la misma forma, un abrumador 83% cree que España y Portugal tienen intereses comunes en política internacional, pero sólo un 63% afirma que actúan de forma coordinada en esa esfera internacional" (Real Instituto Elcano, 2016: 69).

Metodología

El corpus analizado se compone de un conjunto de carteles que concurrieron a la XIII edición de los Premios Pilar Moreno de 2016. Se trata de un concurso promovido por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal en la enseñanza básica, secundaria y profesional portuguesas. Sus principales objetivos son la promoción del aprendizaje de la lengua y cultura españolas. Además, con estos premios se persigue fortalecer el contacto entre Portugal y España, difundir la lengua y cultura españolas en la enseñanza portuguesa y promover la ciudadanía europea. A lo largo de los últimos años se han mantenido niveles considerables de participación en los premios, habiendo participado en la edición en análisis 450 carteles, según datos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal^[5].

Para este trabajo se seleccionaron los carteles del 9º curso de la enseñanza básica portuguesa, lo que corresponde a 114 carteles del total de la XIII edición, elaborados, según la información a la que hemos tenido acceso, en el ámbito de la asignatura de español. La selección de este conjunto se debió a la necesidad de limitar la extensión del corpus y de enfocar el análisis en un curso específico de la enseñanza portuguesa; el último curso de la enseñanza básica en Portugal, concretamente.

Después de definir el corpus, procedimos al análisis de los carteles individualmente. Para ello se elaboró una parrilla de análisis para la extracción (no automática) de los elementos que consideramos significativos y que nos permitió, asimismo, cuantificar los resultados. La parrilla, en cuanto instrumento de análisis (Campuzano, 1992; Fandiño, Pérez & López, 2013), se estructuró con los siguientes campos: 1) número de cartel; 2) componentes identificados (elementos, personas/personajes y acciones); 3) peso de los componentes (elemento destacado); 4) colores (color dominante y otros colores); 5) interacción narrativa (narración, *collage*, selección al azar y

5 La información relativa a los Premios Pilar Moreno en su edición de 2016 fue obtenida a través de (i) una entrevista a la asesora técnica del Centro de Recursos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa, Joana Lloret y de (ii) consultas sistemáticas al espacio de la propia Consejería en la red (<http://www.mecd.gob.es/portugal/oficinasycentros/oficinas-educacion.html>).

Agradecemos aquí el importante apoyo y colaboración de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal al facilitarnos el acceso a los carteles de los Premios Pilar Moreno.

adaptación); 6) componentes textuales; 7) centro escolar (geolocalización); 8) observaciones; y 9) componentes desconocidos.

Una vez elaborada la parrilla, textualizamos la información obtenida en cada uno de los carteles y rellenamos las parrillas. En la última fase, cuantificamos los resultados obtenidos de los carteles y elaboramos gráficos para representar visualmente la información.

Análisis del corpus

Como se puede apreciar en el gráfico 1, hemos identificado en el total de los 114 carteles 948 elementos con origen en 20 escuelas diferentes adscritas a 10 *distritos* portugueses. Lo cual, en términos espaciales, entendemos supone una muestra suficientemente significativa del conjunto del país^[6].

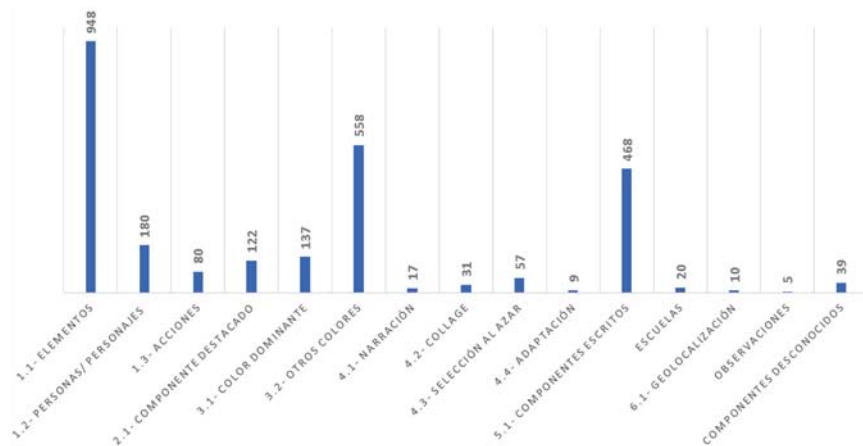


Gráfico 1 – Resultados totales

Desde un punto de vista más cualitativo, hemos agrupado los resultados de forma que se pueda visualizar con claridad las regularidades y elementos

6 Los *distritos* representados, con indicación del número de escuelas, son: Setúbal (5), Lisboa (3), Porto (3), Santarém (2), Algarve (2), Bragança (1), Alentejo (1), Leiria (1), Coimbra (1) y Castelo Branco (1).

dominantes. Así, como se puede observar en el gráfico 2, los 5 elementos más representados en el corpus son, por este orden: los toros, la bandera española, tomates, el mapa de España y, por último, la Sagrada Familia.

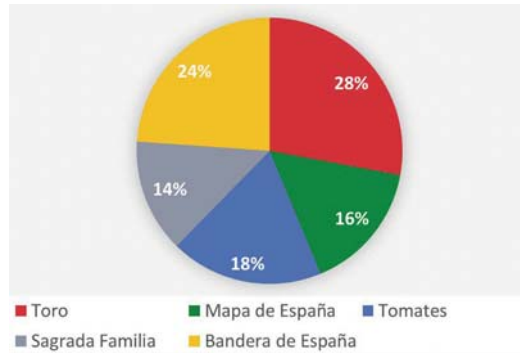


Gráfico 2 – 5 elementos más representados

Los gráficos 3 y 4 nos muestran el lugar central que el flamenco (bailaor/a con 93 resultados y acción de bailarlo con 41) ocupa en el conjunto de los carteles. La tauromaquia, a considerable distancia, consta igualmente como un elemento repetidamente elegido por los alumnos para representar lo español.

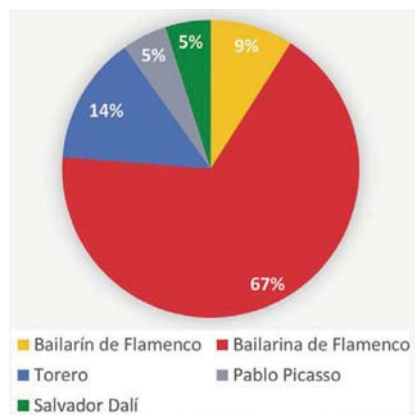


Gráfico 3 – 5 personas/personajes más representados



Gráfico 4 – 5 acciones más representadas

Paralelamente, en aquellos carteles en los que ha sido posible identificar un elemento destacado (i. e., un elemento que por su posición o dimensión destacaba en relación a los demás componentes del cartel), se aprecia (gráfico 5) una cierta simetría con los resultados contenidos en los gráficos 2 y 3.

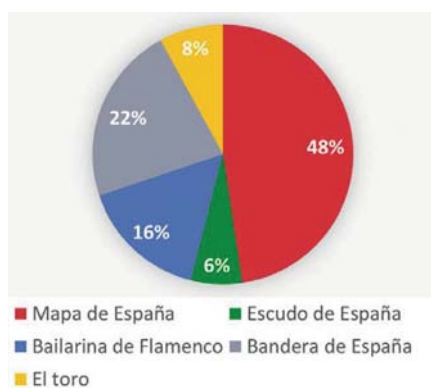


Gráfico 5 – 5 componentes destacados más representados

Los cinco colores dominantes más representados, si exceptuamos el blanco (color base de los carteles) fueron el rojo y el amarillo. Por otro lado, aunque con lógicas reservas, en el gráfico 6 hemos asociado a las Comunidades

Autónomas aquellos elementos que, en la práctica, estarían vinculados (casi) exclusivamente a uno de los territorios que componen el Estado español (por ejemplo, La Pedrera a Cataluña y el Museo del Prado a Madrid); en esta dirección, los resultados muestran que las Comunidades con mayor visibilidad serían, a mucha distancia: Andalucía, Cataluña y Madrid.

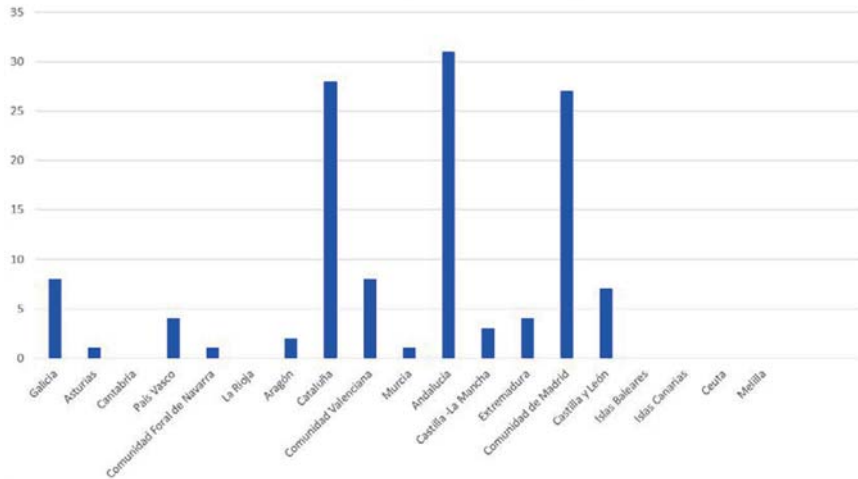


Gráfico 6 – Comunidades Autónomas más representadas

Discusión

Evidentemente, en función del instrumento de análisis utilizado, podríamos haber analizado otros datos (la interacción narrativa o los componentes textuales, por ejemplo). En todo caso, nos hemos detenido hasta aquí en los datos que consideramos más significativos en función de los objetivos y del espacio disponible.

En relación al discurso imagológico que proyectan los carteles sobre España y los españoles salta a la vista que no hay indicios de elementos vinculados a lo que definíamos como *imagotipo del enemigo*. Será necesario, no obstante, tener presente el contexto de elaboración (asignatura de español en la enseñanza reglada) y el objetivo, ganar un concurso. Así, parece plausible

concluir que tanto el contexto como el fin no debieron promover una representación crítica o problemática.

A pesar de las limitaciones indicadas, sí se constata un discurso imagológico que se corresponde, a grandes rasgos, con el *imagotipo neorromántico* descrito. En función de los resultados obtenidos y su análisis, parece posible entender la imagen que efectivamente se proyecta en los carteles como positiva y marcadamente cultural. Destaca, en esta dirección, la presencia de dos elementos icónicos dominantes asociados al mundo del flamenco, primero, y la tauromaquia, en segundo lugar. Como se sabe, este proceso de simbolización no es exclusivo del imaginario luso (cfr. Noya, 2002), pero sí es destacable su vitalidad en el corpus considerado.

Paralelamente, subrayamos la simplificación del *otro*. Desde el punto de vista geocultural, el discurso imagológico es altamente limitado: los territorios con mayor visibilidad o incluso dominantes son, como se ha visto, Andalucía, Cataluña y Madrid; el resto de los territorios que componen el Estado español tienen una visibilidad menor o, en varios casos, inexistente. Por otro lado, no se han encontrado indicios apreciables que muestren un discurso de representación diverso en el territorio portugués; i. e., la imagen de los alumnos portugueses de España y los españoles sería uniforme en todo Portugal.

A partir de los resultados obtenidos, interesa, entendemos, realizar una reflexión didáctica en varias direcciones. En primer lugar, cabe señalar la representación amable o positiva y, como apuntamos, genéricamente cultural, como una de las líneas fuertes de la imagen proyectada. Ello parece revelar que los aprendientes de español, con las reservas necesarias ya mencionadas, estarían desarrollando actitudes positivas en relación a la cultura meta.

En segundo lugar, también parece posible concluir que el análisis de este corpus nos ofrece indicios sólidos acerca de lo que acontece en la práctica en la enseñanza de ELE en Portugal, en su dimensión cultural particularmente: los resultados apuntan a una simplificación y homogeneización notable del *otro* aparentemente no divergente (*flamenco, toros, etc.*) con el imaginario del *portugués medio* en relación a España y los españoles; es decir, la representación se ajusta, *grosso modo*, al discurso inscrito en la cultura portuguesa; lo cual podría entenderse como problemático, desde un punto de vista pedagógico, una vez que los objetivos de la enseñanza de español en Portugal (y del concurso) son también –se sobreentiende– ampliar los conocimientos

sobre la cultura meta y no, sin duda, replicar y/o solidificar una imagen preexistente.

Con base en estos resultados, no parece ocioso insistir en la necesidad de reflexionar críticamente sobre la importancia de establecer criterios también en la dimensión imagológica a la hora de seleccionar manuales y materiales didácticos. Igualmente, parece del todo forzoso introducir este tipo de reflexiones didácticas en la formación del profesorado, con el fin de dotarlo de los conocimientos y los instrumentos necesarios para sus prácticas docentes.

Bibliografía citada

- ABIADA, José Manuel López de (2004). “Teoría y práctica de los estudios imagológicos: hacia un estado de la cuestión” in José Manuel López de Abiada & Augusta López Bernasocchi (eds.). *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas (siglos XVI-XVII)*. Madrid: Verbum (Colección Ensayo), pp. 13-62.
- ANDRADE, Ana Isabel, ARAÚJO E SÁ, Maria Helena & MOREIRA, Gillian (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4 (accesible en <https://www.ua.pt/file/40215> [última consulta, 15/12/2017]).
- BELLER, Manfred (2007). “Perception, image, imagology” in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.). *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*. Amsterdam / New York: Rodopi, pp. 4-16.
- CAMPUZANO RUIZ, Antonio (1992). *Tecnologías Audiovisuales y Educación. Una visión desde la práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 93-110.
- FANDIÑO ALONSO, Xaime, PÉREZ Seoane, JESÚS & LÓPEZ PENA, Zósimo (2013). Comunicación e imaxe suxerida nas formacións orquestrais de Galicia in Margarita Ledo Andiñón & Maria Inmacolata Vassallo de Lopes (eds.). *Libro de Actas. XIII Congreso Internacional Ibercom*. Santiago de Compostela: AssIBERCOM/AGACOM, pp. 3340-3349.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, María Jesús & LEAL, María Luísa (coords.) (2012). *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*. Mérida: Gobierno de Extremadura.
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio (1993). “La mirada del otro la imagen de España en el extranjero”. *ICE. Revista de economía*, 722: 11-26.
- ____ (2000). “La imagen de España en el exterior. Conclusiones de una investigación” in *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 189: 243-268 (accesible en: http://www.magrama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_reeap%2Fr189_11.pdf [última consulta, 15/12/2017]).

- LEERSEN, Joep (2007). "IMAGE" in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.). *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*. Amsterdam / New York: Rodopi, pp. 342-344.
- LOURENÇO, Eduardo (1994). "A Espanha e nós" in Eduardo Lourenço. *A Europa e nós ou as duas razões*. Lisboa: INCM, pp. 79-85.
- MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Presença, 2ª ed.
- MAIJALA, Minna (2007). "Schoolbooks" in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*. Amsterdam / New York: Rodopi, pp. 418-420.
- MOREIRA, Adriano (2001). "A tensão ibérica" in Hipólito de la Torre Gómez & António José Telo (coords.). *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*. Mérida: Editora Regional de Extremadura, pp. 25-33.
- NOYA, Javier (2002). *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. Real Instituto Elcano de Estudio internacionales y estratégicos, pp. 1-296.
- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M. (2002): *O inmigrante imaxinario. Estereotipos, representación e identidades dos galegos na Arxentina (1880-1940)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- PAZOS JUSTO, Carlos (2014). "Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito E/LE" in Eduardo Tobar (ed.): *V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 263-281.
- ____ (2016). *A imagem da Galiza em Portugal*. De João de Redondella a Os galegos são nossos irmãos. Santiago de Compostela: Através Editora.
- PÉREZ PÉREZ, Noemí (2014). "El contenido cultural en libros de texto de ELE destinados a estudiantes portugueses" in *Linguarum Arena*, vol. 5: 67-77.
- REAL INSTITUTO ELCANO (2016). *Barómetro de la imagen de España (Bie)*. 6ª Oleada. Resultados de Mayo-Junio 2016. Madrid: Real Instituto Elcano, accesible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/14199752-8e00-4077-aeb0-68a3e7caaadc/6BIE_Informe_julio2016.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=14199752-8e00-4077-aeb0-68a3e7caaadc (última consulta 15/12/2017).
- SÁNCHEZ GÓMEZ, L.A. (1997). "Españoles y portugueses: la visión del otro" in *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 4: 141-156.
- SANTOMIL MOSQUERA, David (2011). *A imaxe exterior de Galiza no século XXI*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela [Tesis de doctorado].
- SIMÕES, Ana Raquel, SENOS, Susana & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (2012). "Imagens/ Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola" in María Jesús Fernández García & María Luísa Leal (coords.). *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*. Mérida: Gobierno de Extremadura, pp. 539-555.

- TORRE, Mariela de la (2005). "Falar à espanhola" – amores e desamores na fraseologia portuguesa" in Brandenberger, Tobias & Thorau, Henry (eds.). *Portugal und Spanien: Probleme (k)einer Beziehung/Portugal e Espanha: Encontros e Desencontros*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 291-300.
- VASCONCELOS, Helena (2013). "Manuais escolares de Espanhol Língua Estrangeira: uma visão estereotipada?" in Eduardo Tobar (ed.): *V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 263-281.
- VICENTE, A. Pedro (2003). *Espanha e Portugal. Um olhar sobre as relações Peninsulares no séc. XX*. Lisboa: Tribuna da História.

LOS EXÁMENES DELE Y SUS VARIEDADES DE LA LENGUA

Herminda Otero Doval

UNIVERSIDADE DO MINHO

minda@ilch.uminho.pt

Resumen

La variación lingüística es una característica intrínseca de todas las lenguas y un tema de constante debate en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas porque toda lengua se aprende o se enseña mediante una de sus variedades. La lengua española, con casi 567 millones de usuarios potenciales y siendo la cuarta área lingüística más vasta del mundo, no es una excepción y las preguntas *qué español enseñar* y *qué español evaluar* son una constante en el mundo del Español como Lengua Extranjera (ELE).

Para responder a estas cuestiones revisaremos los dos documentos básicos en este ámbito: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (PCIC), y también analizaremos el tratamiento que reciben las variedades lingüísticas presentes en uno de los sistemas de certificación de la competencia lingüística en español que cuenta con un mayor reconocimiento internacional e impacto social: los DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), pues no debemos olvidar que la evaluación certificativa posee un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua.

Palabras clave: variedades lingüísticas y geolingüísticas, MCER, PCIC, DELE, evaluación, examen, GRIDELE, SIELE.

1. La variación lingüística en el español

Las variedades lingüísticas son, según Moreno, “manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación). [...] Esto significa que el tiempo, la geografía, el entorno social o la situación comunicativa pueden provocar el uso de variedades distintas, más allá de que estas reciban la denominación específica de lengua, dialecto o estilo” (2010: 15).

En función de los agentes externos expuestos anteriormente y que inciden directamente en la variación de una lengua, el *Diccionario de términos clave de ELE* propone una clasificación en dos grandes tipos: las variedades determinadas por las características personales de quien usa la lengua y las variedades que están condicionadas por factores del contexto de uso. Estas son llamadas variedades funcionales, diafásicas o registros. Las variedades relacionadas con los rasgos del individuo, a su vez, se dividen en otros tres subtipos dependiendo del origen geográfico (llamadas variedades diatópicas, geolingüísticas o dialectos), de la formación cultural (variedades diastráticas o niveles de lengua) y de la edad y profesión (lenguas especiales o jergas).

Asimismo, tradicionalmente se habla de que la lengua española cuenta con ocho grandes zonas dialectales, tres de ellas en España y cinco en América. Las tres áreas del español de España son: la castellana o centro-norte peninsular, la andaluza y la canaria; por su parte, las variedades del español de América son: el español del Caribe, el español de México y Centroamérica, el español andino, el español rioplatense y el español de Chile. Esta división dialectal es ampliada por Moreno (2010: 68), quien habla de nueve zonas porque considera que se debe actualizar el esquema tradicional y, por eso, incluye entre las variedades geolectales de América el español en los Estados Unidos.

Todas estas posibilidades presentadas dan lugar a numerosas dudas entre los docentes y evaluadores. Por una parte, parece claro que la norma culta del español es la que debe estar presente durante todo el proceso de aprendizaje-enseñanza pero, por otra parte, la gran incertidumbre se halla en el campo de las variedades geolingüísticas, variedades en las que centraremos nuestra investigación. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias existentes dentro de la lengua española, que son principalmente geoléxicas y fonéticas, no podemos olvidar que estas variedades tienen una amplia base común que

permite a las personas hispanohablantes entender y reconocer una variedad geolingüística diferente a la suya.

Más datos que hacen de este tema uno de los aspectos más estudiados de la lengua española son los relativos al área lingüística y al número de hablantes.

El área lingüística del español es una de las mayores del mundo; ocupa el cuarto lugar en superficie física (12 207 000 Km²), después del inglés, el francés y el ruso. Esta superficie se distribuye en tres áreas geográficas en las que la lengua española tiene mayor presencia y que son, por orden, Latinoamérica, España y el continente europeo, y Estados Unidos.

La lengua española se expande rápidamente y se concibe como lengua internacional de comunicación, pero no únicamente por razones demográficas, sino que, además, existen procesos sociales, económicos y políticos que han dado lugar al intercambio y movimiento de bienes económicos y culturales, entre los que se encuentran, indudablemente, los relacionados con el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En el caso del ELE, “a fines de los ochenta era todavía un recurso de la cultura, a principios del siglo XXI E/LE es un recurso económico” (Vázquez, 2008: 47).

Los datos sobre la situación del español en el mundo que el Instituto Cervantes (IC) proporciona anualmente así lo demuestran. A continuación, extraemos aquellos que consideramos más relevantes del *Informe 2017*.

El español es la lengua materna de más de 477 millones de personas, lo que equivale al 6,8% de la población mundial, pero el IC cifra en 572 millones el número de hablantes o usuarios potenciales de español en el mundo y en más de 21 millones los aprendientes de ELE.

Los hablantes de español se dividen, según el IC (2017: 8), del siguiente modo:

	Mundo hispánico	Fuera del mundo hispánico	Totales
Grupo de dominio nativo (GDN)	431.505.346	46.154.424	477.659.770
Grupo de competencia limitada (GCL)	24.423.708	49.325.454	73.749.162
Grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE)			21.252.789
Grupo de usuarios potenciales			572.661.721

El porcentaje de personas que habla español aumenta moderada y continuamente debido a motivos demográficos (las previsiones actuales estiman que en 2030 el número de hispanohablantes supondrá el 7,5% de la población mundial y que dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% del mundo se entenderá en español) y, en la actualidad, el español es la segunda lengua con más hablantes del mundo, tanto como lengua materna como por usuarios potenciales, después del chino mandarín.

2. La variación lingüística en el MCER y el PCIC

El *Marco* señala que el estudio de las diferentes variedades lingüísticas contribuye a desarrollar la competencia sociolingüística de los aprendientes. Esta competencia, como explica el MCER (2002: 116), comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para entender la dimensión social de la lengua en general y los fenómenos de variación que son comunes, por ejemplo de tipo regional, social, discursivo, etc. Por este motivo, el *Marco* recomienda que los aprendientes de cualquier lengua extranjera conozcan las variedades que presenta la misma mediante el desarrollo de su competencia sociolingüística.

Por tanto, siguiendo las directrices del Consejo de Europa, los fenómenos relacionados con la variación lingüística, y geolingüística en concreto, deben estar presentes desde el primer contacto del aprendiente con la lengua estudiada, pero será a partir del nivel B2 cuando el aprendiente deberá ser capaz de diferenciar y producir estos rasgos sociolingüísticos: “Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (Consejo de Europa, 2002: 118).

Además de tener en cuenta estas pautas marcadas por el MCER también debemos prestar atención a los criterios del IC. Moreno (2010: 103) recoge entre otros objetivos de la institución española los siguientes:

- Difundir el conocimiento de la lengua española.
- Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de enseñanza.
- Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural.

Estos objetivos nos llevan a dos aspectos fundamentales que provocan la duda entre docentes y evaluadores, y a los cuales ya hemos hecho referencia: *normas cultas del español* y *diversidad geolectal y cultural*. Así, los planteamientos del IC reafirman la idea de que el español que se debe enseñar es aquel que responde a la norma culta y, a su vez, muestra las divergencias diatópicas y culturales existentes en la lengua española. Los objetivos generales de la institución española se contemplan de nuevo en su documento teórico más relevante: el *Plan*, donde se declara que “la visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos” (Instituto Cervantes, 2006: 61).

La importancia que el documento concede a las variedades del español se refleja en la redacción de un apartado dedicado exclusivamente al tema: “Norma lingüística y variedades del español”. En esta parte se explica cuál es la norma que se toma como base para la selección del material lingüístico que se utiliza en el desarrollo de las especificaciones recogidas en los inventarios. Esta norma es la variedad centro-norte peninsular española, decisión que se justifica por “los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*” (Instituto Cervantes, 2006: 59). Además, en aquellos casos en los que la norma de referencia del inventario no coincide con la seguida en amplias áreas lingüísticas del mundo hispánico se hacen anotaciones y comentarios para explicar la situación y también se incluyen aspectos relacionados con el uso coloquial, sobre todo en los niveles más altos.

A pesar de esta pauta general marcada por el PCIC, las circunstancias y particularidades de cada centro de enseñanza provocan la necesidad de elaborar un plan de centro, adaptado del plan curricular del IC; en dicho documento la diversidad lingüística se adecua al contexto concreto, a las características del alumnado y a las tradiciones educativas. Este criterio de adaptación del tratamiento de las variedades de la lengua a las necesidades del alumnado de un determinado contexto no se utiliza, sin embargo, en los materiales académicos más relevantes del IC: los exámenes destinados a la obtención del DELE y el Aula Virtual de Español (AVE). Su elaboración se realiza de acuerdo a su gran difusión

internacional y, en consecuencia, “el influjo de unos planteamientos de corte *panhispánico*” (Moreno, 2010: 106) se hace más notable, pero a la vez necesario para poder responder a las necesidades de los candidatos que se presentan a los exámenes con la finalidad de conseguir un certificado que acredite a nivel internacional su dominio de la lengua española, independientemente de dónde y cuándo haya realizado su estudio.

3. La certificación de la competencia lingüística

La evaluación desempeña múltiples funciones, entre ellas, Álvarez Méndez habla de “[...] formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control” (2001: 24).

Aunque las tendencias actuales en didáctica de las lenguas se centran en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en la reflexión sobre el mismo, en el ámbito de la evaluación certificativa lo importante es el resultado y no el proceso, ya que los instrumentos de acreditación de competencia lingüística son totalmente independientes de la formación que el candidato haya tenido. En ningún caso se analiza el modo en el cual se han adquirido los conocimientos sino que, para recibir el título, solamente se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la prueba a la que el candidato se ha presentado. Así, debemos considerar la definición aportada por Vázquez (2008: 45), quien habla de la evaluación “como producto disparador de procesos, es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen”. En este sentido, también son relevantes las palabras de Prati: “Detrás de un certificado tiene que haber una evaluación. O dicho de otra manera, se certifica lo que se ha evaluado. Y se evalúa a través de algún tipo de examen. En esta relación entre examen/evaluación/certificación está implícito, de manera indiscutible, el presupuesto que los agentes evaluadores tienen sobre la lengua” (2007: 131).

En el campo de la acreditación de la competencia comunicativa de la lengua, el reconocimiento y la expansión de los certificados es un aspecto de especial relevancia. Tal es así que la importancia de un sistema de acreditación puede estimarse en función del número de países en los cuales se realizan los exámenes y el número de diplomas emitidos anualmente. De

este modo, en la medida en que un organismo acreditador posee una estructura capaz de gestionar un gran número de exámenes en un área geográfica extensa, las certificaciones que expide adquieren un reconocimiento, tanto nacional como internacional, más amplio por parte de sus usuarios.

En el caso del IC y su sistema de exámenes DELE los datos hablan por sí mismos. Su oferta abarca más de 127 países y la red de centros examinadores constaba, en el año académico 2015-16, de cerca de 1000 sedes. Ese mismo año, hubo 89 154 candidatos al examen DELE, un 32% más que el año anterior, y 142 794 matriculados en los cursos de español ofrecidos por la institución.

Son muchas las personas que consideran que obtener un certificado o diploma que acredita su competencia comunicativa en una segunda lengua o lengua extranjera significa el cierre de una etapa o que cumple la función de concluir una experiencia. Pero no son menos las que lo ven como la llave o punto de partida que les permitirá iniciar una trayectoria (educativa, académica, laboral) mediante el conocimiento y el uso más adecuado de la lengua.

En este sentido, y a nivel internacional, los DELE facilitan la promoción personal, tanto académica como profesional, ya que son reconocidos por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas de educación públicos y privados en los países con los que se han firmado acuerdos bilaterales. De hecho, como afirma Armenta-Lamant, “[...] los DELE son cada vez más solicitados en universidades de otros países y son requeridos para la obtención de becas, premios o convocatorias de ayuda de importantes instituciones de enseñanza superior, agencias de cooperación internacional y distintas fundaciones, facilitando la movilidad geográfica en los ámbitos académico y profesional. Al acreditar niveles de competencia lingüística y gozar de gran reconocimiento académico y profesional, los DELE facilitan la obtención de visados de estudios para España y, por tanto, la movilidad geográfica en esos ámbitos” (2015: 162).

Ejemplos concretos de este reconocimiento internacional son: a) Brasil: tener el DELE de nivel B es un requisito indispensable para acceder a las becas de estudio en los países hispanohablantes y solicitado, cada vez más, por el cuerpo de policía y aduanas; b) Bulgaria: varias universidades, como la de Sofía, reconocen y aceptan los DELE como certificación del dominio de la lengua española; c) China: las convocatorias de exámenes DELE se celebran en Pekín, Shanghái y Hong Kong, pero la demanda es cada vez mayor y el Instituto Cervantes busca firmar convenios para administrar sus

exámenes en otras ciudades; d) Corea del Sur: los DELE son reconocidos por el Ministerio de Educación coreano; e) Filipinas: la Escuela Francesa de Manila, la *National Development Authority* y diversas universidades filipinas reconocen los DELE a quienes quieran acceder a una beca de estudios de posgrado en España; f) Francia: las autoridades educativas financian la candidatura de los alumnos, de secundaria y de educación superior, al DELE y la preparación al DELE es una materia optativa para los estudiantes de letras de la Universidad de Pau; g) Grecia: los DELE son un mérito académico y profesional, también para acceder a la función pública; h) Hungría: el Centro Superior de Lenguas Extranjeras de Budapest reconoce los diplomas DELE; i) Irlanda: también los DELE son reconocidos por el Ministerio de Educación irlandés; j) Italia: los estudiantes de secundaria cuentan con becas para examinarse de los DELE y mejorar, por tanto, su expediente escolar; k) Reino Unido: los DELE figuran en las listas de formación profesional aprobadas por la Secretaría de Educación británica.

Por todo esto, según Martínez Baztán, “No será igual ni necesitará las mismas garantías un examen para un centro de pocos estudiantes que pretenda averiguar si pasan de curso, [...], que un examen para demostrar que unas personas pueden acceder a un puesto de trabajo o a documentos de nacionalidad, o para certificar el grado de dominio de una lengua a una población variada y grande de candidatos que se examinan en muchos países a la vez y tienen distintas necesidades, conocimientos, formación, edades y procedencias. Cada caso necesitará un examen distinto y guiará sus pasos de elaboración” (2011: 12).

4. La variación geolingüística en los DELE: descripción y análisis

Los objetivos principales de la investigación que presentamos son dos: conocer mejor los exámenes DELE por parte de los agentes involucrados en este proceso de evaluación y comprobar si los presupuestos teóricos relacionados con la variación geolingüística del IC se ejecutan en la práctica.

La descripción de la norma lingüística que se usa y admite en los DELE podemos encontrarla en las diferentes *Guías del examen* (Instituto Cervantes, 2014: en línea).

- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE A1 se emplean textos de diversas fuentes y de variedades del español peninsular contemporáneo.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE A2 se emplean textos de diversas fuentes y de variedades del español peninsular contemporáneo.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE B1 se emplean textos de diversas fuentes y de variedades del español.
- En los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE B2 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE C1 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE C2 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español.

Para cumplir nuestros objetivos hemos diseñado cuatro parrillas de análisis que se corresponden con las cuatro pruebas del sistema de exámenes DELE: GRIDELE CL, GRIDELE CA, GRIDELE EIE y GRIDELE EIO. El origen de estas se halla en un documento del IC que está formado por cuatro parrillas de análisis de las diferentes pruebas de los exámenes DELE: la comprensión de lectura (CL), la comprensión auditiva (CA), la expresión e interacción escritas (EIE) y la expresión e interacción orales (EIO). Para la elaboración de sus parrillas, el Cervantes recurre al trabajo realizado previamente por un grupo de investigadores de diversos países europeos en el marco de un proyecto financiado por el Gobierno holandés, el *Dutch CEFR Construct Project*. Alderson, el investigador principal, y su equipo desarrollaron un conjunto de tablas para el análisis de los principales elementos que conforman las pruebas de comprensión de los exámenes certificativos de lengua con el fin de contribuir a mejorar el anclaje entre estas pruebas y el MCER. Esta herramienta de ayuda para los diseñadores de ítems y pruebas de exámenes es la que el IC adapta para la lengua española, pero elabora, además, las tablas de destinadas a las pruebas de EIE y EIO.

En una primera revisión de las parrillas del IC detectamos algunas deficiencias, por lo que decidimos diseñar un plan de acción que nos permitiese

corregir los problemas encontrados y adecuarlas a los exámenes DELE. Dada la complejidad de este proceso, consideramos oportuno llevar a cabo un grupo de discusión con profesores de ELE y examinadores acreditados del DELE que nos aportase los datos cualitativos necesarios para adaptar las parrillas del IC de una manera válida y fiable. Con este método, *focus group*, se desencadenan las reflexiones grupales que sustentan todo el proceso y, al mismo tiempo, evitamos o minimizamos la subjetividad que se daría en el caso de que la encargada de realizar la adaptación fuese una única persona. El resultado de este laborioso proceso es la creación de una útil herramienta de recogida de datos cuantificables: las GRIDELE.

Las GRIDELE CL, CA, EIE y EIO son las parrillas que nos permitirán analizar con meticulosidad las tareas de las pruebas de los exámenes DELE destinados al público en general. Los responsables de cubrirlas son las mismas personas que participaron en el debate de las parrillas del IC, docentes de lengua acreditados por el Cervantes como examinadores del DELE. Utilizar a las mismas personas en ambas fases de la investigación aporta rigor a la compleción de las GRIDELE debido a que, durante el grupo de discusión, los participantes no solo producen información cualitativa, sino que también la reciben; esto es, contribuyen con observaciones y reflexiones sobre las parrillas del IC, pero también están conociendo de forma detallada las categorías de estudio, qué unidades de análisis se incluyen y los criterios subyacentes a todos ellos.

Los exámenes que hemos analizado son los publicados en la página web del IC dedicada a los diplomas DELE y que pueden ser consultados en su apartado *Modelos de examen*. En esta sección de la web encontramos la información ordenada por niveles y, dentro de cada uno, el IC ofrece dos posibilidades: bien un modelo de examen, bien un examen ya administrado.

Hemos considerado que lo más oportuno era completar nuestras GRIDELE con el análisis de los exámenes ya administrados porque presentan la ventaja de ser pruebas reales en las que los candidatos al DELE ya han participado. La web contiene, como ya hemos dicho, un ejemplo de examen administrado para cada uno de los niveles, pero no todos han sido usados en la red de centros examinadores del Cervantes en la misma convocatoria. Así, los exámenes disponibles son los siguientes: A1 (mayo de 2011), A2 (noviembre de 2010), B1 (agosto de 2013), B2 (agosto de 2013), C1 (noviembre de 2011) y C2 (noviembre de 2011).

En las pruebas de EIO no hay muestras en la web, por lo que en este caso usaremos los modelos de examen para dar respuesta a las GRIDELE EIO.

En cuanto a las tareas analizadas, debemos hacer una mención especial a dos asuntos fundamentales. Por un lado, el nivel C2 tiene una estructura dividida en tres pruebas; sin embargo, las seis tareas que contiene la «prueba 1: uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva» pueden separarse en dos grupos: las tres primeras tareas se refieren a la CL y las tres restantes, a la CA. Por otro lado, el caso de los niveles B1, B2 y C1, cuyas pruebas de EIE tienen dos tareas, pero se ofrece al candidato la posibilidad de elegir entre dos opciones en la segunda de ellas; para nuestro análisis, hemos incorporado estas dos opciones como si se tratase de dos tareas totalmente independientes, esto es, las gráficas y la información se estructuran en torno a tres tareas. De este modo, el número de tareas analizadas y de GRIDELE usadas es 90.

Las respuestas de las GRIDELE son anónimas y, una vez recogidas todas, nos proporcionan datos e informaciones que han sido organizados y analizados para obtener unos resultados. Presentamos, a continuación, los resultados de nuestra investigación en relación con la variedad geolingüística tras llevar a cabo este proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.

5. Resultados

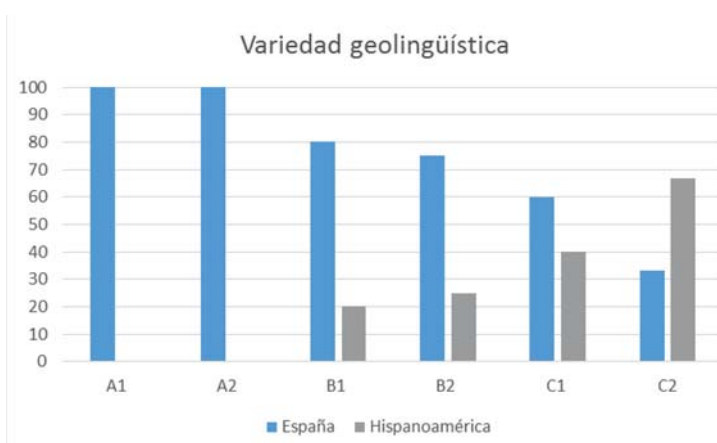
Teniendo en cuenta la atención que, desde sus comienzos, el IC ha prestado a las variedades de la lengua española, es relevante identificar el país de origen del *input* que aportan las pruebas para conocer si realmente contienen diversas variedades del español como el IC afirma en sus *Guías*. La elección de una u otra variedad, a pesar de los rasgos comunes que comparten las diferentes normas cultas, tiene claras repercusiones en las calificaciones de los candidatos de todo el mundo, candidatos que han aprendido una variedad geolingüística concreta.

En las pruebas de CL y CA, el análisis de la variación geolingüística se lleva a cabo dentro de los textos de entrada de las tareas; en las de EIE y EIO, en el estímulo.

5.1. Prueba de CL

La variedad geolingüística de los exámenes DELE analizados es, predominantemente, la norma de España o centro-norte peninsular, en ningún caso los participantes en la investigación advierten que haya presencia de alguna otra variedad española. En todos los niveles se recogen textos de entrada con esta variedad diatópica de la lengua, mientras que la de Hispanoamérica solamente se incorpora a partir del nivel B1 y va creciendo de forma progresiva en los niveles posteriores, al contrario de lo que sucede con la variedad española, que mengua conforme avanzamos hacia los niveles superiores.

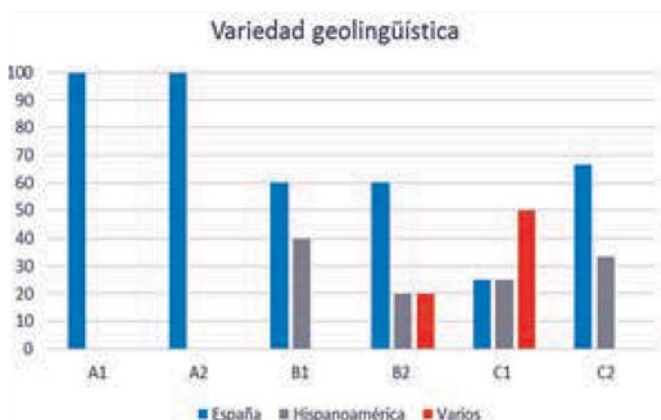
Hemos agrupado la información proporcionada por las GRIDELE CL en dos bloques: España e Hispanoamérica, con el fin de simplificar la gráfica. Sin embargo, y en general, la variedad hispanoamericana es fácilmente identificable por la fuente de la que están extraídos los textos de entrada y que el propio IC explicita debajo de cada uno de ellos y, también, en algunos casos, por el uso de términos característicos. Los países de Hispanoamérica presentes en los textos de entrada de las pruebas de CL de los exámenes DELE son: Argentina en T4-B2 (tarea 4 del nivel B2), T3-C1 y T5-C1, República Dominicana en T1-C2 y México en T3-B1 y T2-C2.



5.2. Prueba de CA

Presentamos los datos obtenidos mediante las GRIDELE CA en tres bloques de variación geolingüística: española, hispanoamericana y varios. Este último se refiere a aquellas tareas que comprenden más de una variedad como en T4-B2, T2-C1 y T4-C1.

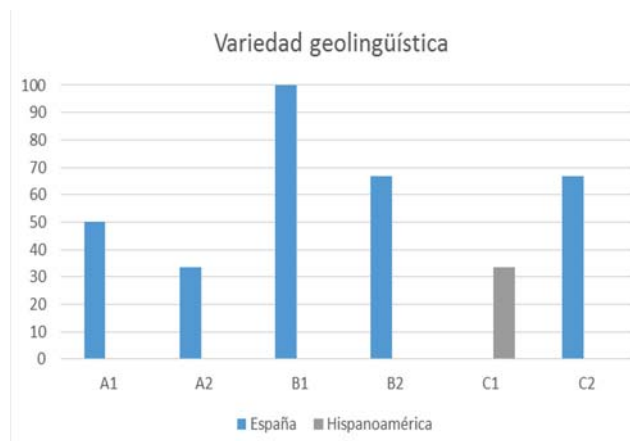
Al igual que sucedía con los textos de entrada de CL, en las pruebas de CA la distinción entre una u otra variedad de la lengua es sencilla, pero en este caso nos basamos en los acentos empleados, acentos estos muchas veces forzados y con una articulación artificial, es decir, se aprecia de forma clara la ausencia de naturalidad en el acento empleado. Se distingue, además, y sobre todo en los niveles iniciales, cómo el texto de entrada no forma parte de la oralidad, sino que se trata de una construcción escrita que es leída.



5.3. Prueba de EIE

No en todas las tareas de EIE hay estímulos que contribuyan y provoquen la respuesta de los candidatos; tal es el caso de la T2-A1, T1-A2, T2-A2 y T2-C1. A partir de esta información, expondremos los resultados relacionados con los estímulos teniendo en cuenta únicamente las tareas que sí lo contienen.

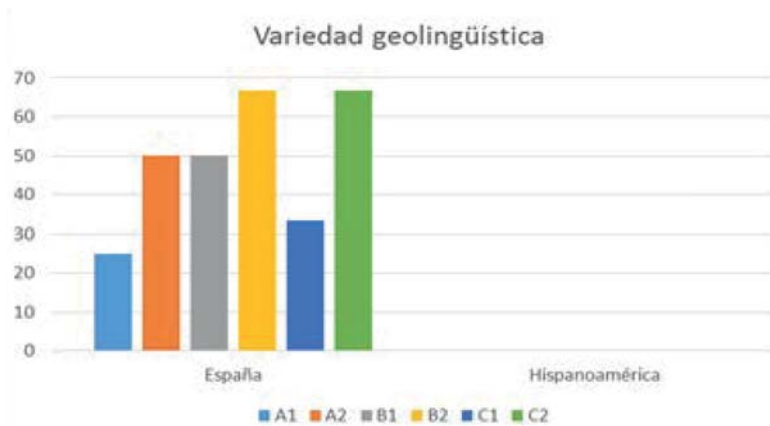
La variedad diatópica de la lengua que predomina en los estímulos de las pruebas de EIE es la española. En todos los niveles se incorpora esta variedad, sin embargo, la norma hispanoamericana, en este caso, Argentina, solo aparece en el nivel C1 (T1-C1).



5.4. Prueba de EIO

Como ya sucedía en la prueba de EIE, no todas las tareas de EIO incluyen un estímulo que provoque la reacción oral del candidato. Los niveles en los cuales todas las tareas sí contienen esta categoría son A2 y B2, los restantes pueden contenerla o no, aunque la opción mayoritaria es la primera.

Esta categoría se analiza solo en los estímulos textuales, que presentan una única variedad geolingüística: la de España, como podemos comprobar gracias a las fuentes originales de las que se extraen y que el IC explicita al final de cada texto.



6. Valoración y conclusiones

Los exámenes, elemento único y fundamental de toda evaluación certificativa, tienen un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en todos los ámbitos relacionados con este campo: la formación del profesorado, la edición de materiales, el diseño curricular, la metodología... Por tanto, el tratamiento que se haga de las variedades de la lengua en la elaboración y evaluación de las pruebas del diploma DELE tendrá consecuencias en la didáctica de ELE o L2. Actualmente, y siguiendo los criterios teóricos del MCER y el PCIC, se intentan integrar en el aula y en los manuales, cuyas editoriales son mayoritariamente españolas, rasgos que den muestra de la diversidad lingüística y cultural que se esconde debajo del enunciado *español como lengua extranjera*.

En general, para redactar y evaluar una prueba destinada a conseguir un certificado de competencia lingüística Parrondo (2008: 93) presenta tres opciones claras:

- Cada país o zona geolectal determinada adopta solamente la variante que le es propia, y que será la que se evalúe. Así, el sistema o sistemas de certificación que tuviesen lugar en las circunstancias descritas serían específicos de dicho país o región.

- Usar únicamente las variedades no marcadas de la lengua en el proceso de elaboración y en la evaluación de los exámenes.
- Independientemente del país del que se trate, un sistema de exámenes determinado presenta en sus textos de entrada, es decir, en los textos de las tareas de comprensión, una selección de variedades representativas del español moderno. En este caso, la evaluación no penalizaría el uso de las diferentes variedades, siempre y cuando ese uso fuese estable.

A pesar de las tres posibilidades ofrecidas por Parrondo, los expertos coinciden en considerar que la redacción de los textos auxiliares o instrucciones debe ser, desde un punto de vista geolectal, lo más neutra posible para que, de este modo, los enunciados de las tareas no se conviertan en un obstáculo para los candidatos y les impidan realizar las pruebas con normalidad. Ahora bien, si la aplicación de este criterio a los textos auxiliares está respaldada por los investigadores, los criterios para la elaboración del resto del examen y para la selección de los textos de entrada no están tan claros. Parrondo (2008: 93) considera que utilizar el principio de uso de variedades no marcadas a la confección de la totalidad del examen es, por una parte, una tarea difícil y muy laboriosa y, por otra parte, pondría en duda el rasgo básico y característico de todo examen de calidad: la validez, pues seguramente los resultados alcanzados dentro del contexto de examen no se podrían aplicar a la vida real. En esta línea, Soler (2008: 13) señala que lo más fácil a la hora de confeccionar un examen es introducir todo tipo de textos procedentes de cualquier área geográfica del mundo hispánico dentro de las pruebas destinadas a la evaluación de la comprensión oral y la comprensión de lectura, puesto que si estos textos responden a la norma culta serán fácilmente comprendidos por los evaluados.

En el análisis de los exámenes DELE que hemos realizado en el apartado anterior hemos visto que los textos auxiliares o instrucciones se redactan con variedades no marcadas y en los textos de entrada predomina la norma culta castellana, aunque se hacen guiños (fonéticos, geoléxicos, culturales o referenciales) a otras normas de la lengua española, generalmente de América. Es, sin duda, un avance lento pero necesario para que los diplomas DELE sean diplomas representativos de la lengua española y no de una única variedad dialectal: la castellana.

A modo de cierre, debemos hacer referencia al *Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), proyecto cuya finalidad es

conseguir “la unificación de criterios y métodos de evaluación y el establecimiento de un sello común que avale la calidad de la certificación lingüística” (Instituto Cervantes^[1]). No se trata de crear un examen de certificación único que suplante los sistemas vigentes, sino de apoyarlos y buscar su reconocimiento mutuo de acuerdo con unos estándares de calidad. Para eso, el SICELE pretende integrar bajo su sello a todos los exámenes de ELE existentes en el mundo hispanohablante.

La iniciativa surge en el seno del *III Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004 y, actualmente, es considerado como uno de los logros más significativos en materia de evaluación y certificación. La singularidad del sistema se halla en que ninguna otra comunidad de países que comparten la misma lengua ha iniciado un proyecto similar. Además, el SICELE funciona como foro para el intercambio de conocimientos y experiencias y como plataforma para la formación de examinadores.

En su objetivo por crear un modelo de certificación universal destinado a los aprendientes de español ocupa un lugar primordial el tratamiento de las variedades geográficas de la lengua en el contexto de examen. Dicho tratamiento se basa, según Parrondo (2008: 93) en tres cuestiones acordadas de modo unánime: la primera, no excluir ninguna de las variedades geolectales existentes, segunda, valorar los usos comunes sin deslegitimar los locales y tercera, reducir la evaluación gramatical a los usos comunes más generalizados.

Los datos obtenidos respaldan las afirmaciones del IC en sus *Guías de examen*: los niveles A1 y A2 contienen variedades del español peninsular contemporáneo, mientras que las diferentes variedades lingüísticas son incorporadas en el DELE B1 y mantenidas en los demás exámenes de niveles superiores. Probablemente, esto haga que los candidatos a exámenes de nivel A que hayan aprendido otra variedad de la lengua opten por otros sistemas de certificación de la lengua española como, por ejemplo, el CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional) mexicano o el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) argentino.

En este sentido, debemos señalar la creación del SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), un nuevo sistema de certificación elaborado por el Instituto Cervantes, la Universidad de

1 <http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/sicele.htm>

Salamanca y la Universidad Nacional Autónoma de México. García de la Concha (2015) comenta que “[...] Una de las particularidades es que será un examen del español universal [...]. Es decir, tanto en los textos para comprender y comentar como en las instrucciones del examen vamos a incorporar términos de aquí y de allá, porque será un examen muy abierto a las variedades del español. Por ejemplo, en unos exámenes se hablará de mesero y en otros de camarero y siempre se deducirá el significado por el contexto en el que aparece”.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- ARMENTA-LAMANT DEU, A. (2015). Acerca de las razones que incitan a elegir el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) para acreditar el conocimiento de la lengua de Cervantes. En *Les Cahiers du GÉRES. Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES «L’espagnol et le monde du travail»*, 7, (pp. 143-166). Recuperado de <https://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-7-1/>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Anaya – Instituto Cervantes.
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (26 de junio de 2015). Crean un examen para aprobar español universal. *El Universal*. Recuperado de <http://m.eluniversal.com.mx/notas/cultura/2015/crean-un-examen-para-aprobar-espaniol-universal-77075.html>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva.
- ____ (2014). *Guías de los exámenes DELE*. Recuperado de <http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html>
- ____ (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- ____ *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2011). *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*. Granada, España: Octaedro Andalucía.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, España: Arco/Libros.
- PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. (2004). El Instituto Cervantes y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Recuperado de http://congresosdelengua.es/rosario/ponencias/internacional/parrondo_j.htm

- ____ (2008). El sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE). En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 91-95). Alicante, España: Universitat d'Alacant.
- PRATI, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, España: Libros de la Araucaria.
- SOLER MONTES, C. (2008). Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en español /lengua extranjera. En *Evaluación, monográfico MarcoEle 7*, 122-136. Recuperado de http://marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f134fa62/11.carlos_soler.pdf
- VÁZQUEZ, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En Pastor Cesteros, S. y S. Roca Marín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 45-55). Alicante, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.

QUIEN TIENE BOCA SE EQUIVOCA.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA DE LA PRODUCCIÓN ORAL DENTRO Y FUERA DEL AULA DE ELE

M^a Cristina López Fernández
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE SALAMANCA

Resumen

La expresión oral es una destreza que ocupa un lugar muy importante en la enseñanza y aprendizaje del aula de español como lengua extranjera. Uno de los objetivos de este artículo es concienciar y hacer reflexionar a los profesores de que deben proporcionar a los estudiantes estrategias para poner en práctica la producción oral. Para ello, se establece una relación entre el proceso de adquisición del léxico y las estrategias que se emplean para la práctica de esta destreza utilizando ejemplos de hablantes nativos de español en los primeros años de aprendizaje de su lengua materna. Asimismo, se ponen de manifiesto los efectos positivos que tiene para el aprendiente el uso del sentido del humor en las distintas actividades que el profesor utiliza en el aula de español.

Palabras clave: Producción oral, estrategias de aprendizaje, adquisición de léxico, estrategias conversacionales, reglas conversacionales, muestras reales de lengua, sentido del humor en la enseñanza y aprendizaje, análisis del error.

1. Introducción


La expresión oral suele ser una de las destrezas más temida por los estudiantes de español. Probablemente, muchos de nosotros, profesores de este idioma, hemos intentado aprender alguna vez una lengua extranjera. Si nos ponemos en la piel del alumno, nos daremos cuenta de que también hemos sentido a la hora de hablar esas mismas inseguridades que ellos nos cuentan: miedo a cometer muchos errores, a no tener nada que decir sobre un tema, que nuestra intervención sea demasiado breve, etc.

El objetivo de este taller era reflexionar sobre qué actividades empleamos en clase para la práctica de la expresión oral y qué hacen nuestros estudiantes, o qué les aconsejamos que hagan, para practicarla fuera del aula. “Quien tiene boca se equivoca” es la regla de oro: animar al estudiante a que hable, a que pierda el miedo a equivocarse, a la práctica y a la experimentación de lo aprendido para su posterior retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo).

Se plantearon, por tanto, cuestiones como:

¿Qué estrategias de aprendizaje tienen nuestros alumnos? ¿Les motivamos para que las utilicen? ¿Les preguntamos qué hacen para poner en práctica todo lo aprendido en clase? ¿Qué estrategias empleamos para el aprendizaje de nuestra lengua materna?

Es muy importante que motivemos a nuestros estudiantes a que desarrollen estrategias para la puesta en práctica de lo aprendido en el aula. Yo suelo decirles a mis alumnos que salgan a la calle y practiquen, no sólo las palabras nuevas, también las estructuras gramaticales. Que prueben a equivocarse, a ver qué pasa... Hace unos años, en un grupo de alumnos de B1, les dije esto mismo: “Tenéis que salir a la calle y practicar lo que aprendéis en clase.” Estábamos viendo la función comunicativa “pedir y dar instrucciones” y habíamos visto que para dar instrucciones se puede utilizar el imperativo o el presente de indicativo. Un estudiante de Estados Unidos siguió mi consejo y decidió poner en práctica lo visto en clase. Al día siguiente me dijo: “Cristina, he preguntado en la calle “¿dónde está la plaza Mayor?” y no me han respondido con imperativo ni presente de indicativo. Me han respondido algo así como “To reto, to reto y ahí está”.



Perdone, ¿dónde está la Plaza Mayor?

Sigue / siga todo recto y después, gira / gire a la derecha.

Sigues todo recto y después, giras a la derecha.

To' reto, to' reto, to' reto y ahí está.

Este estudiante había escuchado una muestra real de español en la calle y no sabía descifrarla.

Hay una anécdota, que suelo contar en mis clases, que me hizo darme cuenta de la importancia que tiene que el estudiante de español desarrolle estrategias de aprendizaje para poner en práctica la producción oral. Tengo un amigo que hace unos años se fue a vivir a Italia. Trabajaba en un supermercado y me contó que oía muy a menudo la expresión: “di solito”, que traduciríamos al español como “normalmente”. Para comprobar si sabía utilizar correctamente la expresión, intentaba que apareciera en la conversación. Para ello, preguntaba a sus compañeros de trabajo: “¿Y tú, a qué hora de levantas?” Entonces, él decía que sabía que tarde o temprano le iban a preguntar: “¿Y tú?” Entonces él respondía: “Di solito, alle nove” Es decir, que intentaba **provocar** que la expresión saliera en la conversación para utilizarla y ver la reacción de sus interlocutores nativos. A mí esta anécdota me pareció muy divertida. Después me di cuenta de que era una estrategia de aprendizaje muy buena:

**Provocar que una expresión / un operador lingüístico salga en la conversación
Ver la reacción en nuestro interlocutor**

Probablemente nuestros alumnos utilizan muy a menudo estas estrategias, pero a lo mejor no lo hacen de una manera tan consciente. Incluso cuando aprendemos nuestra lengua materna, utilizamos estrategias para retener las expresiones o el vocabulario nuevo.

En mi obsesión por analizar las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, comencé a observar a mi hija cuando estaba aprendiendo a hablar. Un día, comiendo, mi marido me preguntó si quería más. Le dije que no, pero insistió. Le dije: “No de verdad, estoy llena.” Él me dijo: “Venga, anda, para lo que queda... No vamos a dejar eso ahí.” Le respondí de nuevo: “No me cabe más. Me he puesto morada.”

Mi hija observaba la conversación muy atentamente, mirándonos fijamente. Había escuchado una expresión que hasta el momento no conocía. A los pocos días, estábamos comiendo y, al terminar, dijo:

“NO QUIERO MÁS, QUE ME PONGO MORADA.”

En realidad lo que quería decir era: No quiero más, estoy llena.

Esta otra anécdota también me pareció reveladora porque era un claro ejemplo de que esas mismas estrategias que utilizamos en el aprendizaje de una lengua extranjera, también las usamos cuando aprendemos a hablar, es decir, en el aprendizaje de nuestra lengua materna.

2. Proceso de adquisición del léxico

Es evidente, por tanto, que estas dos anécdotas son un claro ejemplo de que para el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera, hacemos uso de estrategias que forman parte de los procesos que se dan en la adquisición del léxico. Es por ello que yo recomiendo que hagamos ver a nuestros alumnos esta circunstancia y que dediquemos un espacio en nuestra clase para ponerlo de relieve con el objetivo de hacer reflexionar al alumno.

El conocimiento del léxico en una lengua extranjera sigue de forma natural un desarrollo de aprendizaje determinado. La adquisición de una unidad léxica es un proceso **CONSTRUCTIVO**, **GRADUAL**, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto, esto es, se producen una serie de procesos **COGNITIVOS**. Gómez Molina (2004) engloba este proceso mediante las siguientes etapas:

- Identificación o reconocimiento.
- Comprensión o representación mental.
- **Uso a través de la práctica y la experimentación.** Utilización de la palabra o la expresión de forma significativa, esto es, para resolver alguna necesidad comunicativa y no como simple ejercicio memorístico.
- Retención (memoria a corto plazo).
- Fijación (memoria a largo plazo).
- **Reutilización para su recuperación.** Volver a utilizar esas palabras o expresiones mediante una tipología variada de actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo.

3. Estrategias de producción

Según Javier Lahuerta, los hablantes pueden utilizar las siguientes estrategias de producción en la adquisición del léxico, estrategias que ya utilizamos

cuando aprendemos nuestra lengua materna, como se puede ver en los siguientes ejemplos, tomados de mi hija cuando tenía 5 años:

1. UTILIZAR DE MANERA CONTINUADA: utilizar palabras recién aprendidas para fijarlas
 “No quiero más, que me pongo morada.”
2. INVENTAR PALABRAS: Arriesgarse a crear palabras por derivación sobre palabras conocidas de la L2 o de otras lenguas conocidas:
 “Hoy en el cole nos han enseñado qué es un manzano y un *nuezano*”
3. PLANIFICACIÓN: Planificar la conversación (o el escrito) y buscar palabras que parecen necesarias.
4. Utilizar palabras COMODÍN / sustituir palabras comodín por otras más precisas.
5. PARAFRASEAR / RODEAR.

Es importante tener presentes los procesos de adquisición del léxico y las estrategias de producción que apunta Javier Lahuerta para poder ponerlos en relación con las **estrategias conversacionales**, elementos que no debemos dudar en llevar al aula para que el alumno reflexione sobre ellas, se dé cuenta de que las utiliza en su lengua materna y establezca las comparaciones necesarias entre la L2 y su lengua materna, para poder ponerlas en práctica.

4. Estrategias conversacionales

En mi opinión, llevar al aula un esquema como el siguiente puede resultar muy útil para que la práctica de la producción oral sea lo más natural posible. Enseñémosles a nuestros alumnos a reflexionar sobre las estrategias que usan en la conversación, tanto en su lengua materna como en español.

1. Parafrasear:
 - No me voy a presentar al examen.
 - ¡¿Que no te vas a presentar al examen?!

2. **Aproximarse (palabras comodín):** usar un término alternativo, significado lo más aproximado posible, *palabras comodín: COSA, CHISME, CACHARRO, DECIR (CONTAR, COMENTAR, SUGERIR), HACER (HACER UNA FIESTA= ORGANIZAR UNA FIESTA; HICIERON UN EDIFICIO= CONSTRUYERON UN EDIFICIO); TENER (TENER BUENOS RESULTADOS)= CONSEGUIR / OBTENER.
*SUSTITUIR PALABRAS COMODÍN POR OTRAS MÁS PRECISAS.
3. **Solicitar ayuda:** "... y puso las llaves sobre ... ¿cómo se dice?: una cosa que es cuadrada de madera, tiene cuatro patas, sirve para ...
4. **Solicitar una repetición / una aclaración:** *¿cómo?, no he entendido bien, ¿puedes repetir?*
5. **Reparar un error:** la chorizo... el chorizo
6. **Resumir interpretando:** ¿entonces no lo habéis solucionado?, o sea que no la vas a llamar, ¿quieres decir que ...?
7. **Comprobar que el oyente ha comprendido:** ¿sabes?, ¿me entiendes?, ¿me explico?, ¿no crees?, ¿no te parece?
8. **Usar elementos de relleno:** para llenar pausas, evitar contestar directamente: a ver, déjame pensar, bueno, vamos a ver.

ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES:

1. Parfrasear:

- No me voy a presentar al examen...

-¿Que no te vas a presentar al examen?

2. Aproximarse (palabras comodín)

3. Solicitar ayuda: *¿cómo se dice / se llama?*

4. Solicitar una repetición / una aclaración: *¿cómo?, ¿puedes repetir?*

5. Reparar un error: *la chorizo... el chorizo*

6. Resumir interpretando: *¿quieres decir que...?*

7. Comprobar que el oyente ha comprendido: *¿sabes?, ¿me explico?*

8. Usar elementos de relleno (para llenar pausas, evitar contestar directamente): *a ver, déjame pensar, bueno, pues, no sé, etc.*

5. ¿Por qué producción oral en lugar de expresión oral?

El DRAE dice en una de sus acepciones:

Producir: Explicarse, darse a entender por medio de la palabra.

Me pareció más adecuado, por tanto, utilizar el término “producción” en lugar de “expresión”, ya que, al producir el hablante se implica absolutamente en el proceso de comunicación oral.

De todas las situaciones de comunicación oral, quizá la más difícil de llevar a cabo para el estudiante de ELE, a mi modo de ver, sea la conversación cotidiana, ya que:

1. aparecen rasgos de la lengua coloquial,
2. se establece de forma espontánea, no premeditada
3. el tema no está prefijado de antemano.

Por eso, creo que deberíamos enseñarle al alumno algunas estrategias a la hora de mantener una conversación. Curiosamente, estas estrategias tienen mucho que ver con las estrategias de producción para la adquisición del léxico que proponía Lahuerta.

PRODUCCIÓN ORAL

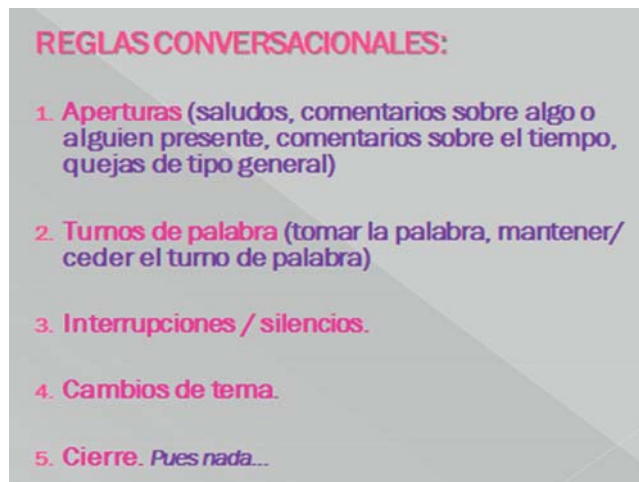
Según el DRAE:
 Producir → explicarse, darse a entender por medio de la palabra.

Conversación cotidiana:

- Aparecen rasgos de la lengua coloquial.
- Se establece de forma espontánea, no premeditada.
- El tema no está prefijado de antemano.

6. Reglas conversacionales

Otro aspecto a tener en cuenta en el aula a la hora de poner en práctica con nuestros estudiantes de ELE la producción oral es el concepto de reglas conversacionales. Es muy importante que tengan conciencia de qué se debe decir en cada uno de estos momentos de la conversación.



REGLAS CONVERSACIONALES:

1. **Aperturas** (saludos, comentarios sobre algo o alguien presente, comentarios sobre el tiempo, quejas de tipo general)
2. **Turnos de palabra** (tomar la palabra, mantener/ceder el turno de palabra)
3. **Interrupciones / silencios.**
4. **Cambios de tema.**
5. **Cierre.** *Pues nada...*

7. Muestras reales de lengua

No olvidemos llevar a nuestras clases muestras reales de lengua, ejemplos que escuchamos en la calle que los alumnos puedan analizar y entender. He aquí algunos ejemplos reales:



¿A qué se refiere un hablante nativo cuando, hablando del tiempo, dice: “Sí, ya lo dijo”?

¿Quién dijo qué?

Yo fui protagonista de esta conversación en una tienda. Al salir, llovía mucho y dije: “¡Qué malo hace!” La dependienta me respondió: “Sí, ya lo dijo” para expresar que “el hombre/ la mujer del tiempo ya dijo en la previsión que llovería mucho”.



En este otro ejemplo vemos una estructura con un verbo en 3^a persona de plural. El sujeto se omite porque se desconoce o se sobreentiende
 Hablar del tiempo:

¡Qué bueno hace hoy!
Pues pa' mañana dan agua...

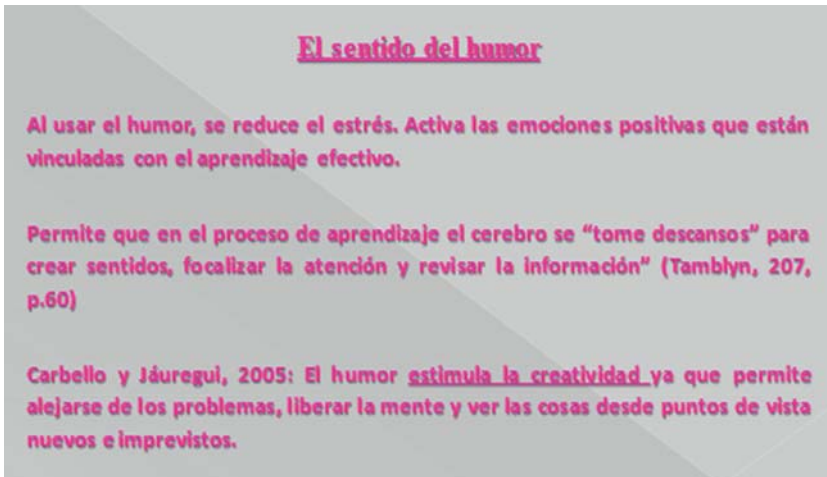
Es un ejemplo de oraciones impersonales del tipo:

Llaman por teléfono.
Me han sacado una muela.

Sin embargo, nuestros estudiantes, sin la ayuda del profesor, difícilmente podrán descifrar el significado de la oración sin la ayuda del profesor.

8. El sentido del humor

Si intentamos introducir el sentido del humor en nuestras clases, conseguiremos que nuestros estudiantes estén más relajados, liberen la mente y se produzca el aprendizaje. Que estén relajados es un factor muy importante en la práctica de la producción oral, por lo tanto, yo procuro introducir actividades tomando como referencia la secuencia de una película, una noticia, una entrevista donde predomine el sentido del humor:



El sentido del humor

Al usar el humor, se reduce el estrés. Activa las emociones positivas que están vinculadas con el aprendizaje efectivo.

Permite que en el proceso de aprendizaje el cerebro se “tome descansos” para crear sentidos, focalizar la atención y revisar la información” (Tamblin, 207, p.60)

Carbello y Jáuregui, 2005: El humor estimula la creatividad ya que permite alejarse de los problemas, liberar la mente y ver las cosas desde puntos de vista nuevos e imprevistos.

A continuación explicaré un ejercicio práctico en el que utilicé el sentido del humor para motivar a mis alumnos de nivel C1 de español. Tomé un audio de un programa de radio y lo escuchamos en clase. Es una entrevista a niños de enseñanza Primaria en la que se hace la siguiente pregunta: **¿Qué hay que hacer para que te suban el sueldo?**

Los niños y Jimeno

Cómo pedir un aumento de sueldo



Junto a este artículo se adjunta el archivo de audio que antes he mencionado.

A partir de las respuestas de los niños, los alumnos tuvieron que preparar un texto para solicitar un aumento de sueldo a su jefe. Después hice una recopilación de las frases que utilizaron mis alumnos que más me llamaron la atención:

Ejercicio práctico de expresión oral

«¿Qué hay que hacer para que te suban el sueldo?»

¡Te veo diferente! ¿Te has cortado el pelo? ¡Estás estupenda!

Reajuste salarial.

Un tema muy delicado.

Si pudiera tener unos cuantitos euros en mi sueldo.

Necesitaría un pequeño aumento de sueldo para ayudarme a superar esta mala racha.

La verdad es que estoy ahorrando un dinerillo para dar una entrada para una casa.

Le prometo que no se arrepentirá.

9. Los errores

Por último, me gustaría hablar de los errores, algo muy temido por los estudiantes y a los que yo animo a que no tengan miedo a equivocarse, a cometer errores, porque forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua.

Los errores

Según **Corder** (1967) los errores tienen un triple significado:

Para **el profesor**: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán hasta dónde ha llegado el aprendiente en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar.

Para **el investigador**: le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua.

Para **el aprendiente**: se considera el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

No olvidemos el efecto que podemos producir en nuestros alumnos con nuestros comentarios. Quizá esta reflexión de Haim G. Ginott nos haga pensar en que nuestra actitud desde que entramos en el aula contribuye en gran medida a que nuestros estudiantes estén relajados, motivados y más desinhibidos en la práctica de la producción oral:

"He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz... Puedo ser un instrumento de lesión... o de cicatrización."

Haim G. Ginott

Bibliografía

- CARBELO Y JÁUREGUI (2005). *Emociones positivas, humor positivo*. <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827104.pdf>
- CORDER, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. Oxford: Oxford University Press.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004), La subcompetencia léxico-semántica, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.491-508
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004b), Los contenidos léxico-semánticos, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.789-810
- TAMBLYN, D. (2006). *Reír y aprender*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

¿/x/AMÓN O /r/AMÓN? ESTUDIO SOBRE ALGUNAS DIFICULTADES FONÉTICAS DE LOS ESTUDIANTES PORTUGUESES DE ESPAÑOL COMO LE

Maria Cristina Simões dos Santos

UNIVERSIDADE DO MINHO
cris13sant@gmail.com

Ana María Cea Álvarez

UNIVERSIDADE DO MINHO
anacea@ilich.uminho.pt

Resumen

Este artículo tiene por objetivo describir una investigación perteneciente al campo de la adquisición y didáctica de segundas lenguas (en adelante L2), que se desarrolló en el marco del Trabajo Final del Máster en Español Lengua Segunda/Lengua Extranjera en la Universidade do Minho (Braga, Portugal) durante el curso académico 2016-17. Los resultados finales indican que el proceso empírico que se implementó en dos grupos de estudiantes de niveles diferentes tuvo un impacto positivo en el desarrollo de su competencia comunicativa. Los datos indican también que, a pesar de la corta duración del entrenamiento estratégico y fonético al que fueron sometidos los estudiantes, este contribuyó a fortalecer la competencia autónoma de los alumnos, propiciando mayor reflexión sobre el proceso de aprendizaje, aumentando su conciencia fonológica, su autorregulación y monitorización de las producciones orales.

Palabras-clave: Fonética del español, adquisición y didáctica de segundas lenguas, autonomía, estrategias.

Introducción

La pronunciación es la forma más superficial de la comunicación oral, que no solo condiciona la correcta comprensión del mensaje, sino que además transmite a nuestro interlocutor gran cantidad de información sobre nosotros. En el contexto de una clase de segundas lenguas (en adelante L2) o de lengua extranjera (en adelante LE), la preocupación de los docentes sobre cómo enfrentar las dificultades de pronunciación es algo recurrente.

¿Cuántas veces los profesores de español como LE en Portugal se han preguntado por qué sus alumnos de un nivel intermedio o avanzado, cuando se refieren a “Ramón” siguen pronunciando /x/amón en vez de /r/amón? O, ¿por qué, ante el siguiente enunciado “esta semana ha hecho mucho calor”, lo que se escucha es “*esta semana ha hecho [ˈmuʃo] calor*” en vez de “[ˈmuʃo] calor”? ¿Cuál es el origen de estas alteraciones fonéticas? ¿Se trata de una estrategia del aprendiz? ¿Es efectivamente un error producto de la influencia de su L1 en contacto con la L2? En ese caso, ¿se trata de un error transitorio, de desarrollo o fosilizado? ¿Cómo se puede abordar esta cuestión en las clases de L2?

El objetivo principal de esta investigación era trabajar la dimensión fonético-fonológica en las clases de español como L2 de forma explícita y desde una perspectiva competencial, permitiendo que los alumnos reflexionasen sobre sus dificultades y que fuesen ampliando su conciencia fonológica progresivamente.

En este artículo se detallarán, en primer lugar, los objetivos que condujeron esta investigación. En segundo lugar, se describirá el tipo de metodología de investigación que se puso en práctica, las fases en las que se estructuró, los instrumentos implementados, los grupos de informantes que participaron en el estudio y, de forma breve, se aludirá a los contenidos del entrenamiento estratégico y fonético al que fueron sometidos los estudiantes. Finalmente, se realizará una valoración de los datos recogidos en las diferentes fases de la investigación y se comprobará si se alcanzaron los objetivos inicialmente establecidos.

1. Objetivos de investigación

Uno de los objetivos generales de esta investigación era, en primer lugar, comprender y explicar algunas de las principales dificultades fonético-fonológicas del plano consonántico que encuentran los estudiantes portugueses de L1 cuando estudian español (L2/LE). Más concretamente, se pretendía mejorar la producción fonética de los alumnos, su eficacia comunicativa y competencia autónoma en la lengua meta. En coherencia con lo anterior, los objetivos específicos de este proyecto de investigación pretendían:

1. Identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos de español como L2 en el campo de la fonética y contrastar sus características en diferentes niveles de aprendizaje.
2. Configurar un corpus de estudio, elaborado a partir de la producción oral de los estudiantes, que permitiese un análisis detallado de los procesos de aprendizaje subyacentes.
3. Implementar un entrenamiento fonético, lingüístico y estratégico que ampliase la conciencia fonológica y la capacidad de monitorizar la producción oral de los estudiantes.
4. Comprobar la eficacia, validez y fiabilidad del entrenamiento fonético en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje detectadas y verificar si estas evolucionaron de forma satisfactoria al final del entrenamiento.

2. Metodología de investigación: fases e instrumentos utilizados

Gran parte de la investigación realizada en el campo de la educación asume un enfoque descriptivo, basándose en una observación sistemática que permita analizar posteriormente un fenómeno determinado y explorar las asociaciones e interacciones de las características que lo definen (Cohen y Manion, 1990). Su carácter exploratorio permite aproximaciones a los procesos educativos que se consideran problemáticos, ayuda a generar hipótesis y aporta información que orienta la toma de decisiones en el campo de la didáctica. Sobre esta base se puede afirmar que esta investigación se caracteriza por ser un estudio de carácter descriptivo, exploratorio y empírico. Es descriptivo porque detalla el objeto de estudio (los problemas o dificultades fonético-fonológicas que enfrentan los estudiantes portugueses de español como L2), analizando las características que lo definen, explorando las causas subyacentes y proponiendo soluciones. Es empírico porque se diseñó un proceso investigativo estructurado en varias fases, con los mismos grupos de informantes, buscando datos primarios actualizados y desarrollando con ellos un trabajo de campo a través del cual se pretendía obtener resultados válidos y fiables. El hecho de que los alumnos no hayan sido seleccionados de forma aleatoria, define la investigación como un proyecto empírico quasi-experimental.

En lo que respecta a los instrumentos que se han puesto en práctica a lo largo de la investigación, estos poseen un carácter mixto: por un lado,

se elaboró un corpus con las producciones orales de los informantes, lo que permite realizar una descripción cualitativa de los datos y, a partir de un análisis posterior, identificar las características de los actores sociales (Ander-Egg, 1982, p. 170). Además, dentro de la misma tipología de análisis se encuentra el diario elaborado por el docente-investigador, en el cual se iba recogiendo su perspectiva sobre el proceso didáctico e investigativo. Ambos instrumentos proporcionan datos de tipo cualitativo. Para contrastar los datos mencionados anteriormente se recurrió a instrumentos de investigación que generaron datos cuantificables (como cuestionarios), recogidos en momentos concretos de la investigación. Desde el punto de vista investigativo la triangulación de varios tipos de datos, cualitativos y cuantitativos, permite obtener resultados más válidos y fiables relacionados con el objeto de estudio.

Como ya se ha adelantado, el proceso investigativo se articuló cronológicamente en tres fases o etapas que tuvieron lugar en el segundo semestre del curso académico de 2016-17. A continuación, se dará inicio a una descripción pormenorizada de la investigación.

2.1 Primera etapa o fase de diagnóstico: objetivos e instrumentos de investigación

Este periodo se destinó a recoger información sobre el perfil de los grupos que intervendrían en la investigación con la intención de identificar sus necesidades de aprendizaje y delimitar el campo de estudio. Para este fin se diseñó y aplicó un cuestionario socio-biográfico que permitió identificar apropiadamente a los grupos meta en lo que respecta a su edad, formación en el área de español (L2), conocimiento de otras lenguas, nivel de formación y razones para estudiar español. Además, la consulta bibliográfica previa, basada en varios documentos que describían las principales características de la expresión oral de los estudiantes de español cuya L1 es el portugués (De la Cruz, 2001; Brandão, 2003; Schuster, 2009; Sandes, 2010), contribuyó para definir los rasgos fonéticos sobre los que incidiría la investigación. Teniendo en cuenta esos inventarios, se seleccionaron nueve fonemas del plano consonántico que podrían causar dificultades en este tipo de estudiantes y en esa fase inicial se diseñó e implementó una *prueba de reconocimiento auditivo*, otra *prueba de producción inducida* y una *encuesta*.

El *cuestionario de reconocimiento auditivo* pretendía evidenciar las diferencias fonéticas entre el castellano y portugués y las preguntas incidieron sobre una selección de nueve fonemas identificados como potenciales generadores de problemas y/o interferencias entre la L1 y la L2 estudiadas. La prueba fue aplicada el 6 de marzo de 2017 y consistió en una audición de 20 fragmentos breves que contenían alguno de los fonemas que se describen a continuación:

- /b/- Oclusivo bilabial sonoro (que corresponde a los grafemas «b» y «v»)
- /θ/- Fricativo interdental sordo (grafemas «c» y «z»)
- /s/- Fricativo alveolar sordo (grafema «s»)
- /tʃ/- Africado palatal sordo (dígrafo «ch»)
- /x/- Fricativo velar sordo (correspondiente a los grafemas «j» y «g» + vocal e/i)
- /ʎ/- Palatal lateral sonoro (dígrafo «ll»)
- /j/- Africado palatal sonoro (grafema «y»)
- /r/ - /r/- Alveolares vibrante múltiple y simple (grafemas «rr» y «r» respectivamente).

Después de escuchar cada uno de los fragmentos dos veces, los informantes debían seleccionar en cada caso la palabra adecuada.

En lo que respecta a la *prueba de producción inducida* (que se aplicó en la fase del pretest y del postest), los alumnos debían leer dos textos breves y tres trabalenguas. Al igual que en el cuestionario anterior, los textos seleccionados contenían por lo menos tres muestras de cada uno de los fonemas en estudio, en proporciones variables. Las producciones se grabaron en audio, lo cual permitió no sólo la verificación de los resultados apuntados “in situ”, sino también la elaboración de una tabla de registro fonológico adaptada a las características de la investigación. Posteriormente, los errores identificados en las producciones de cada participante fueron clasificados según su tipología, siguiendo un criterio lingüístico y etiológico, de acuerdo con los errores fonéticos identificados por Fernández (2003, p. 85-86), como se puede ver en la tabla 1 que viene a continuación.

El análisis pretende establecer si los fallos detectados en las producciones de los aprendientes de una L2 son de carácter interlingüístico (es decir, si están caracterizados por procesos de transferencia e interferencia), o si son intralingüísticos (si se trata de errores de desarrollo, que responden a las necesidades intrínsecas de la L2 con un carácter creativo y son particulares al dialecto idiosincrático de cada alumno).

Tabla 1 – Errores fonéticos más frecuentes en estudiantes portugueses de español. Adaptado de Fernández (2003, p. 85-86).^[1]

Tipología de errores identificados en la prueba de producción inducida		
Error	Descripción	Aparece en...
1. Sustitución de sonidos	<p><i>Seseo</i>: pronunciación de la fricativa interdental sorda /θ/ como una fricativa alveolar sorda /s/.^[1]</p> <p><i>Ceceo</i>: es el error inverso: pronunciar la fricativa alveolar sorda /s/ como fricativa interdental sorda /θ/.</p> <p>Pronunciación de la «x» como si fuera una fricativa alveolar sorda /s/ o como fricativa alveolar sonora /z/, en vez de la combinación de sonidos /Ks/.</p> <p>Pronunciación de la africada palatal sorda /tʃ/ «ch», como si fuera una /s/ o como fricativa palato-alveolar sorda /ʃ/.</p>	Científicos, esfuerzos Grueso, invasoras Éxito, Chubasco
2. Sonorización	Producción del fonema fricativo alveolar sordo /s/ como sonoro /z/.	Posó, serie
3. Aproximación al punto de articulación	Pronunciación de /x/ -fricativo velar sorda- como “h” aspirada (/h/ fricativa glotal sorda), o se confunde con la /r/ vibrante múltiple.	Alejarse, joven
4. Sustitución del punto de articulación	<p>Pronunciación de la /r/ – vibrante alveolar múltiple como vibrante uvular.</p> <p>Pronunciación de la [g + vocal i-e] fonema fricativo velar sordo como fricativa palatal sonora /ʒ/ (característico del portugués).</p> <p>Pronunciación de la /j/ -africado palatal sonoro- como /i/.</p> <p>Pronunciación de la /ʎ/- lateral palatal sonora como lateral alveolar sonora /l/.</p>	Perros, robo vegetales mayor, yema Lluvia
5. Diferenciación inapropiada	Mantiene la oposición inexistente en español entre la oclusiva bilabial sonora /b/ y la aproximante labiodental sonora /v/.	Volar, vacas

1 Aunque el seseo es admitido como variante dialectal del español, en el caso de los alumnos portugueses que participaron en esta investigación, no seguían una variante dialectal en la que existiese el seseo. De ahí se deduce que este fenómeno responde a una estrategia de aprendizaje de evitación, más que a imitación de un modelo de lengua.

La *encuesta* se realizó inmediatamente después de la *prueba de reconocimiento auditivo* y se aplicó en ambas fases de diagnóstico y evaluación. En la fase de diagnóstico, esta prueba tuvo lugar el 6 de marzo de 2017 y estaba compuesta por ocho preguntas, con respuestas de selección múltiple. En las dos primeras se pretendía que: a) los estudiantes reflexionasen sobre el grado de dificultad que los alumnos podían haber encontrado en la prueba anterior; y, b) si eran capaces de identificar el tipo de dificultad entre dos opciones posibles. En las preguntas tres, cuatro y cinco se preguntaba a los alumnos sobre sus conocimientos previos en fonética y sobre el tipo de formación e importancia que otorgaban a este componente dentro de la formación general en lengua española. En las preguntas seis y siete, se pretendía identificar el nivel de intervención que los alumnos pueden demostrar para mejorar su fonética. Finalmente, la pregunta ocho procuraba determinar el nivel de conciencia fonológica de los alumnos a través de la identificación de los fonemas que reconocían como generadores de mayores dificultades. Para la etapa de evaluación, la *encuesta*, aplicada el día 5 de abril, fue ligeramente diferente y estaba compuesta por siete preguntas. Al igual que en la prueba anterior, las primeras dos preguntas indagaban sobre el nivel de dificultad encontrado en la *prueba de reconocimiento auditivo*, realizada poco antes. Las restantes cinco estaban destinadas a recoger la opinión de los participantes sobre los resultados de la intervención didáctica y sobre el impacto de la misma en la expresión oral de los estudiantes.

El *diario del profesor* se destinó a registrar de forma sistemática la información más significativa recogida a lo largo de la investigación, junto con reflexiones, problemas detectados o datos derivados de la intervención didáctica que se realizó entre las fases de diagnóstico y evaluación. La elaboración de este instrumento permitió reconsiderar los pasos dados durante la investigación, valorar la eficacia de los instrumentos utilizados, la validez de los datos recogidos y proponer reorientaciones de la práctica docente e investigativa para alcanzar los objetivos propuestos. Este tipo de recurso se enmarca en una filosofía pedagógica reflexiva que permite, como apunta Cea (2016, p. 162), “comprender mejor la interrelación existente entre la práctica pedagógica y el proyecto de investigación llevado a cabo”.

2.2 Segunda fase: instrucción didáctica

La segunda fase de la investigación correspondió a la parte de instrucción didáctica intensiva, un curso con una duración de seis sesiones de una hora aproximada cada una de ellas que se integró en dos asignaturas de niveles diferentes de ELE en el grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho.

Dadas las limitaciones temporales, se optó por realizar una intervención didáctica de carácter intensivo, durante la cual se trabajó un número limitado de fonemas en cada sesión. Se aplicaron tres métodos de aprendizaje y corrección fonética diferentes: *método fonoarticulatorio*, *oposiciones fonológicas o pares mínimos* y *método verbo-tonal*. En simultáneo, en cada sesión se pretendía desarrollar la competencia estratégica de los alumnos con actividades de tipo cognitivo y metacognitivo. En este sentido, se insistió en que los alumnos aprendiesen a percibir su producción fónica y a reconocer y detectar las diferencias más sutiles entre las L1 y la L2, aumentando así su conciencia fonológica. Se presenta a continuación un breve resumen de las actividades de cada método:

- En el método *fonoarticulatorio* el alumno se centró en identificar el punto y modo de articulación de los fonemas estudiados. Se realizaron ejercicios de contraste con el portugués a fin de que los alumnos descubriesen por sí mismos las diferencias articulatorias entre la L1 y la L2.
- Con el método de *oposiciones fonológicas* se pretendía trabajar la capacidad de discriminación auditiva como paso previo para la correcta producción de los sonidos. Consiste en presentar a los alumnos un conjunto de pares mínimos, entre los que deberán seleccionar aquellos que son reproducidos en una grabación. Se eligieron de antemano pares mínimos con fonemas que presentaban alguna dificultad en su distinción (casa-caza; joya-roya, p. e.).
- Otro método empleado fue el *verbo-tonal*, particularmente usado a lo largo de la instrucción para trabajar la vibrante alveolar múltiple en español, que tantas dificultades ofrece a los portugueses. Las actividades tomadas de Gil (2007, p. 516) pretendían lograr la aproximación fonológica a la realización alveolar vibrante. Se pidió a los estudiantes que pronunciasen ciertos logátomos, combinando “las consonantes “t” y “d” con la vocal anterior “i” para adelantar el punto de articulación” (idem) y corregir así una pronunciación uvular o postvelar típica de los estudiantes de L1 portuguesa.

- Fueron introducidos también *ejercicios lúdicos* con el propósito de ejercitar de forma amena los fonemas ya practicados con algunos de los métodos referidos (algunas de las actividades se conocen por “la línea telefónica”, “lluvia de palabras”, “oigo-dices”).

2.3. Fase final: aplicación de cuestionarios y análisis de resultados

Una vez concluida la parte de instrucción didáctica, en la tercera etapa o fase de evaluación se aplicaron instrumentos de investigación similares a los utilizados en la fase de diagnóstico. Este procedimiento permitió contrastar los datos obtenidos en ambas fases y determinar si los resultados obtenidos después de la instrucción específica habían sido relevantes.

3. Los alumnos: descripción de los grupos meta

Para el desarrollo de este trabajo fueron analizadas las características de la interlengua fónica de dos grupos de estudiantes portugueses de español en dos niveles de aprendizaje diferentes: uno de nivel umbral y otro de nivel avanzado (ambos según el *Marco Común Europeo de Referencia*^[2], 2002).

Los dos grupos conforman un total de 41 estudiantes y todos ellos pertenecían al grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho, en el lapso académico del segundo semestre de 2016 - 2017.

Se describirán a continuación, con más detalle, cada uno de los grupos:

- El primer grupo, constituido por 22 estudiantes participó en la asignatura de “Língua II.4-Espanhol B1.2” (nivel umbral según el MCER, 2002).
- El segundo grupo, formado por 19 miembros, pertenecía a la asignatura de “Língua II.6-Espanhol B2.2” (nivel avanzado según el MCER, 2002).

En la fase de diagnóstico, a través del cuestionario socio-biográfico, descrito anteriormente, se reunieron datos que permitieron identificar las características de cada grupo:

2 MCER en adelante.

- Grupo B1.2

El 99% de este grupo tiene entre 19 y 25 años. En lo que respecta al dominio de L2, todos declaran conseguir expresarse en, por lo menos, una lengua extranjera diferente al español: inglés, francés o alemán. En relación con el nivel de estudios previos de español, el 50% del grupo afirma haber estudiado durante un año esta lengua, mientras que el 27% afirma haberla estudiado durante dos años y el 23% durante más de dos años. La mayoría de los estudiantes, un 54%, señaló que los principales motivos por los que estudian español son “académicos”.

- Grupo B2.2

El 77% de los alumnos tiene una edad comprendida entre los 19 y 24 años, el 9% entre 25 y 35 y el 14% entre 35 y 45 años. El 98% del grupo declara tener conocimientos de otras lenguas extranjeras diferentes del español (inglés y/o francés). En lo que respecta a su trayectoria como estudiantes de español, casi todos los intervinientes de este grupo (86%) declaran haber estudiado esta lengua durante más de dos años, con la excepción de un alumno que afirma tener sólo un año de estudios de español. Sobre los motivos por los cuales estudian español, más del 50% señala “razones académicas”, el 17% aduce “razones profesionales” y el 23% informa que estudian este idioma porque “les gusta el español”.

4. Análisis e interpretación de resultados recogidos a través del estudio empírico

A continuación se hará una recopilación de los principales datos recogidos en cada una de las fases de la investigación y la descripción de resultados se secuenciará en función de cada uno de los grupos participantes.

4.1. Grupo B1.2 (nivel intermedio)

Encuesta

Sobre la utilidad del entrenamiento fonético, los datos recogidos a través de este cuestionario muestran que en la fase del postest casi la totalidad del grupo (21 alumnos) reconoció no solo su utilidad, sino también que estas sesiones aumentaron su nivel de conciencia fonológica y su capacidad de monitorización. En este sentido, uno de los fonemas que los estudiantes continuaron señalando como problemático fue la vibrante alveolar múltiple /r/ «erre».

Además, a diferencia del pretest, en el postest los estudiantes prestaron más atención a la realización de los fonemas /tʃ/, /θ/ y /s/, muy probablemente porque las sesiones de instrucción les permitieron situar estos sonidos fuera del inventario fonológico de la L1.

En lo que respecta a la tipología de actividades trabajada durante el entrenamiento, al final de la intervención didáctica, en el postest, los alumnos valoraron positivamente los ejercicios en los que se prestaba atención a la pronunciación de forma aislada y se practicaba la articulación de sonidos, todas ellas actividades que fomentan la propiocepción y contribuyen a crear “hábitos articulatorios” en español.

En la *prueba de reconocimiento auditivo* los resultados finales de la fase del postest muestran una disminución sustancial del número de errores identificados en el conjunto del grupo y por alumno, como se puede ver en el gráfico 1. En esta última evaluación el grupo comete un total de 53 errores, menos de la mitad de los producidos en la fase de diagnóstico (114). Igualmente se aprecia una disminución en el número de errores por alumno, pues pasa de más de cinco errores por estudiante en la etapa de diagnóstico a menos de tres errores en la etapa de evaluación.

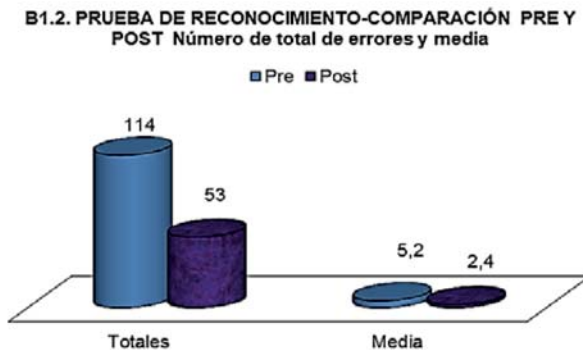


Gráfico 1 – Prueba de reconocimiento auditivo, grupo B1.2, comparación pretest-postest

A su vez, en la *prueba de producción inducida*, los resultados evidencian que este grupo de alumnos disminuyó el número total de errores, pasando de

508 fallos registrados en la fase diagnóstica para 382 en la fase de evaluación. En lo que respecta a la distribución de los errores por fonemas en la fase de evaluación, nos encontramos de nuevo con una reducción en el número de errores en todos los fonemas en comparación con la etapa diagnóstica, como se puede ver en el gráfico 2.

**B1.2 - PRUEBA DE PRODUCCIÓN-COMPARACIÓN
FASE DE DIAGNÓSTICO Y FASE DE EVALUACIÓN.
Fonemas con mayor número de errores**

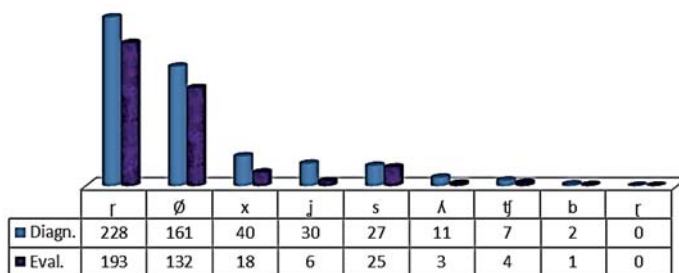


Gráfico 2 – Grupo B1.2 – Fase de evaluación – Prueba de Producción Oral - Número total de errores por fonema, comparación entre las dos fases de la investigación

Se realizará a continuación una descripción de la interlengua fónica de los estudiantes detectados en la fase del postest. Es de señalar que la mayoría coincide con los que habían sido identificados en la fase del pretest presentados en la tabla 1.

1. Sustitución del punto de articulación:
 - Sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r/ por vibrante uvular /R/ (robo, ferrocarril).
 - Sustitución de la fricativa velar sorda /x/ por /ʒ/ del portugués en la combinación «g» + vocal (vegetal, Ángela).
 - Pronunciación de la /ʎ/ palatal lateral sonora como alveolar lateral sonora /l/ («aquella», [a'kela] en vez de [a'keʎa], «llegar», [le'ɣar/] en lugar de [ʎe'ɣar], por ejemplo.

Es necesario señalar que los dos primeros casos de sustitución son errores interlinguales, característicos de la transferencia de patrones fónicos de la L1. Sin embargo, el tercer caso parece tratarse de un error de evitación (por lo tanto, intralingual).

2. Aproximación al punto de articulación:

Este error, distribuido a lo largo de la lectura en palabras como “tejado”, “produjo”, “juncos”, entre otras, fue uno de los casos en que fue posible notar una mejoría en la mayoría de las producciones, visto que muchos alumnos hacían un esfuerzo por no pronunciar la «j» como «h» aspirada (como en inglés) y la producción era mucho más velar que en las pruebas de diagnóstico. Tal y como ya se ha indicado, este es un error intralingual, de carácter creativo y demuestra el avance en la IL de los participantes.

3. Sustitución de sonido:

En la fase del postest se recogieron todavía las siguientes incidencias:

Cambio del sonido /ʃ/ por /f/ en palabras como choza cuando el fonema se presenta en inicio de sílaba.

Pronunciación del sonido /Ks/ (en próximas) como /s/ (prósimas).

Seseo. A pesar de haber recibido instrucción para reconocer la diferencia en la producción de los fonemas /s/ y /Ø/, el seseo aún se mantiene entre 17 de los 22 integrantes de este grupo debido al limitado período de práctica. Es de destacar que las sesiones de instrucción permitieron ratificar que en algunos alumnos el seseo corresponde a un mecanismo de evitación de un sonido ajeno a la L1: /Ø/.

Ceceo. El ceceo fue otra de las tipologías de errores que presentó cierta disminución en relación con la fase de diagnóstico, probablemente asociado al aumento de la monitorización del discurso que realizaron los estudiantes participantes del estudio.

4. Sonorización del fonema /s/ en posición intervocálica:

En la fase de postest se observó una ligera reducción de este error. Partiendo de la Hipótesis de Marcação de Eckman (1977), podríamos considerar que la sonorización del fonema /s/ en posición intervocálica es un elemento marcado en portugués, así como el ensordecimiento de este sonido en los mismos contextos ortográficos es una opción marcada en español (Férriz, 2001: 283).

5. Diferenciación inapropiada:

Esta fue una de las tipologías de error que registró una mejoría acusada después de la intervención pedagógica. La diferenciación de la pronunciación del grafema «b» y «v» es inexistente en español, sin embargo, esta forma parte de

los patrones fónicos del portugués. Se trata, por lo tanto, de un error interlingual, producto de la transferencia negativa de la L1 a la L2.

Este error, típico de las etapas iniciales del aprendizaje del español por luso hablantes, fue cometido sólo por uno de los estudiantes del grupo B1.2.

Además, se registró un aumento significativo de la monitorización de las producciones por parte de los alumnos intervinientes a través de una serie de características nuevas manifestadas en el postest: un mayor número de pausas, más dudas antes de pronunciar una palabra, reformulaciones y correcciones.

Por otra parte, en la etapa final del estudio se detectaron tipos de errores que no habían sido inventariados antes de comenzar la investigación. Así pues, tanto en la fase de pretest como de postest se observaron errores causados por palabras heterotónicas en L1 y L2 (como “policía” - [po’liθja] en vez de policía [poli’θia]), errores provocados por la transferencia de pautas de acentuación del portugués, pero también encontramos errores creativos o de hipercorrección a nivel de acentuación: “cercánias” [θer’kanjas] en vez de “cercanías” [θerka’nias].

4.2. Grupo B2.2 (nivel avanzado)

La gran mayoría de estos alumnos, conformada por un 89%, afirma que las sesiones de instrucción fonética fueron provechosas para su aprendizaje y, además, la *prueba de reconocimiento auditivo* les pareció menos compleja en la fase de postest que en la de pretest.

Sobre los sonidos que en la fase de postest siguen siendo señalados como problemáticos se encuentra de nuevo la «erre» vibrante alveolar múltiple /r̄/, al igual que los fonemas /Ø/ y /j/, pero aparecen además otros sonidos que no fueron indicados en la fase de diagnóstico, como la /s/ y /ʃ/, que muestran un aumento en la conciencia fonológica de los alumnos después de la intervención didáctica.

Por último, el fonema /X/, que en la sesión de diagnóstico ocupaba el cuarto lugar en cuanto a fonemas considerados difíciles, se situó al final del gráfico y la producción de los alumnos se aproximó a la realización más adecuada.

Al igual que en el grupo B1.2, de los tipos de actividades trabajadas en clase los alumnos seleccionaron como más eficaces aquellas relacionadas con “*Oír y repetir las palabras que cuestan más*”, seguida de ejercicios para oírse

a sí mismos (“*prestar atención de forma aislada a la pronunciación*”). En esta segunda encuesta, ambos tipos de ejercicios mejoraron en las preferencias de los alumnos en relación con la de diagnóstico. Estos datos nos llevan a pensar que los alumnos del B2.2 dan preferencia a actividades de práctica de la percepción y producción aunadas con la monitorización de la propia oralidad.

En lo que respecta a la *prueba de reconocimiento auditivo*, los resultados de la fase de evaluación revelan que el grupo B2.2 mejoró sensiblemente sus resultados, tanto a nivel global como en los resultados por prueba. Más concretamente (como se puede ver en el gráfico nº 3), los datos globales indican que se pasó de 77 errores en el pretest a 44 en el postest. El número de errores medio por alumno descendió también de 4,05 a 2,32.



Gráfico 3 – Postest. Prueba de reconocimiento auditivo
Comparación pretest-postest B2.2.

En cuanto a la distribución de los errores por fonema, en la fase de evaluación observamos una disminución de los mismos en casi todos los ítems estudiados, con la única excepción del fonema africado palatal sonoro /j/, que aumenta, y en el fonema fricativo alveolar sordo /s/ que mantiene la misma incidencia que en la fase de diagnóstico.

Al igual que el grupo anterior, en el grupo de B2.2 se registró un aumento en el número de errores en el fonema /θ/. Este dato puede ser explicado porque este grupo de alumnos también se encuentra en una fase de reestructuración perceptiva, como señala Iruela (2004), habiendo ya pasado por

las fases de “identificación, incorporación”, la “reestructuración”, según el autor anterior, precede a las fases de “ajuste y uso automatizado”. Asumimos la hipótesis de que los alumnos de los grupos en análisis se encuentran todavía en fase de incorporación y reajuste de la información que fue trabajada durante solamente seis sesiones de estudio.

En la *prueba de producción inducida*, este grupo de alumnos redujo el número de errores en la fase de postest, tanto en los resultados globales como en las producciones individuales, como se ve en el gráfico n° 5 que viene a continuación.

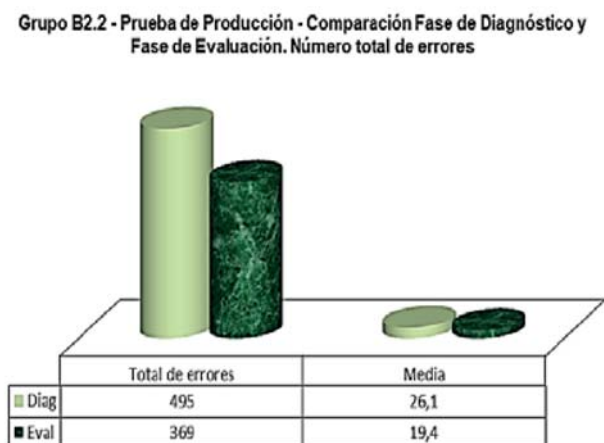


Gráfico 5 – Grupo B2.2. Comparación pretest-postest en la prueba de producción inducida.

Por otro lado, efectuando el análisis de los fonemas causantes de mayor número de errores, se hace evidente que la vibrante alveolar múltiple /r/, como se puede ver en el gráfico n° 6, sigue destacando, a pesar de que los alumnos consiguieron reducir el número de fallos en la fase de postest. El resto de los fonemas estudiados evidenciaron mejorías, con excepción del fricativo alveolar sordo /s/, que repunta ligeramente en relación con la *prueba de producción inducida* de la fase anterior.

**B2.2- Prueba de producción inducida. Comparación Fase de Diagnóstico y Fase de Evaluación
Fonemas con mayor número de errores**

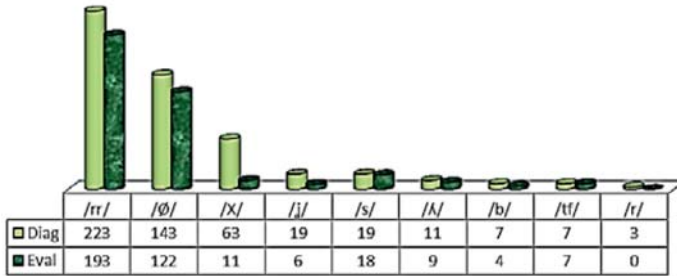


Gráfico 6 – Grupo B2.2 – Fase de evaluación – Prueba de reconocimiento – Número total de Errores por fonema. Comparación entre las dos fases de la investigación

Para completar la descripción de la interlengua fónica de este grupo en la fase de evaluación se describirán de forma sucinta las tipologías de errores identificadas como más destacables.

1. Sustitución de sonido:

Se observa una discreta disminución en la frecuencia de este error, aunque se registran todavía los dos tipos siguientes:

Cambio del sonido /tʃ/ por /s/ en palabras como *choza*, es decir cuando el fonema se presenta en inicio de sílaba [ˈtʃosa] en lugar de [ˈtʃoθa];

Pronunciación del sonido /ks/ como fricativa alveolar sorda /s/: próximas [ˈproksimas] en vez de [ˈproksimas].

Seseo: al final de la intervención didáctica todavía está presente este fenómeno entre 16 de los 19 integrantes del grupo B2.2. A pesar de ser generalmente considerado un error de transferencia de los patrones fonéticos, el conocimiento del grupo generado en la etapa de instrucción, permite afirmar que se trata de un mecanismo de evitación en la IL fónica de los alumnos.

Ceceo: De nuevo, el fenómeno de sustitución de la fricativa alveolar sorda /s/ por una fricativa interdental sorda /θ/ se reduce en la fase de posttest.

2. Sustitución del punto de articulación:

Sustitución de la vibrante alveolar múltiple /r/ por vibrante uvular /R/ (robo, ferrocarril).

Sustitución de la fricativa velar sorda /x/ por la fricativa prepalatal sonora /ʒ/ del portugués en la combinación «g» + vocal (vegetal, Ángela).

Pronunciación de la /ʎ/ palatal lateral sonora como alveolar lateral sonora /l/ («aquella», [a'kela] en vez de [a'keʎa], «llegar», [le'yar/] en lugar de [ʎe'yar], por ejemplo.

Es necesario señalar de nuevo que los dos primeros casos de sustitución son errores interlinguales, característicos de la transferencia de patrones fónicos de la L1. Sin embargo, el tercer caso parece tratarse de un error de evitación (por lo tanto, intralingual).

3. Aproximación al punto de articulación:

Este error, distribuido a lo largo de la lectura en palabras como “tejado”, “produjo”, “juncos”, entre otras, fue uno de los casos en que fue posible notar una mejoría en la mayoría de las producciones, visto que muchos alumnos hacían un esfuerzo por no pronunciar la «j» como «h» aspirada (como en inglés) y la producción era mucho más velar que en las pruebas de diagnóstico. Tal y como ya se ha indicado, este es un error de tipo intralingual, de carácter creativo y demuestra la evolución en la IL de los informantes.

4. Sonorización:

En la fase de diagnóstico se identifica como frecuentemente el fonema /s/ en posición intervocálica se sustituye por /z/. En la fase de posttest se reduce la incidencia de este fenómeno.

5. Aproximación al punto de articulación:

En este tipo de error, en la fase de posttest, se registró igualmente una leve mejoría en la mayoría de las producciones, tal vez por estar asociado a una lectura más lenta y cuidada y a la monitorización del discurso. Así pues, como ya se recogía en la tabla 1 los ejemplos están relacionados con la realización de la fricativa velar sorda /x/ como si fuese una /h/ fricativa glotal sorda, “h” aspirada, o se confunde con la /r/ vibrante alveolar múltiple.

6. Diferenciación inapropiada:

Esta fue la única tipología de error en la que no se observó ninguna alteración en relación con la fase de diagnóstico. Si consideramos que el grupo B2.2 se puede considerar un nivel avanzado de aprendizaje del español, la diferenciación persistente entre la oclusiva bilabial sonora /b/ y la aproximante

labiodental sorda /v/ (más característico de las fases iniciales) puede indicar un proceso de fosilización.

Finalmente, al igual que en el grupo B1.2, en la última fase de la investigación se observó que las producciones de los informantes eran menos espontáneas, recurrían con mayor frecuencia a las pausas, abundaban las vacilaciones, reformulaciones y, en general, ponían en práctica más procesos de autocorrección. Este dato pone de manifiesto que a lo largo del proyecto investigativo los alumnos desarrollaron estrategias de metacognición que les permitieron evaluar el proceso de aprendizaje con mayor eficacia, siendo más conscientes y autoevaluando su producción fónica, lo cual les permitió a su vez ampliar su competencia comunicativa y autónoma en la L2.

Consideraciones finales

El carácter exploratorio de este trabajo pretendía, en primer lugar, obtener información actualizada y contextualizada de las principales dificultades fonéticas que presentan los estudiantes portugueses (L1) de español (L2) en un contexto de aprendizaje universitario de nivel intermedio y avanzado. En segundo lugar, este proyecto de investigación tenía por objetivo diseñar una intervención didáctica que diese respuesta a las necesidades de aprendizaje detectadas y, en último lugar, comprobar si el entrenamiento al que habían sido sometidos los estudiantes había sido eficaz para mejorar la dimensión lingüística (competencia fonético-fonológica) y la competencia autónoma y estratégica (procesos más complejos que implican reflexión, aumento de conciencia y autorregulación del estudiante).

Así pues, en la fase de diagnóstico, gracias a los instrumentos diseñados e implementados específicamente para esta investigación, fue posible identificar algunas de las dificultades fonéticas *de los alumnos portugueses de español como L2* y, posteriormente, delimitar el campo de estudio. Los resultados obtenidos en esta fase fueron, en cierta medida, sorprendentes:

- se comprobó que los fonemas seleccionados a partir de la consulta bibliográfica eran responsables de la mayor parte de los errores fonéticos detectados en los informantes;
- la frecuencia de aparición de estos errores en un nivel intermedio o avanzado era alta;

- existe un aparente desfase entre los resultados de las *pruebas de reconocimiento auditivo* y las *pruebas de producción inducida*, lo cual se explica porque los estudiantes identifican con relativa facilidad y de forma eficiente los sonidos a los que están expuestos, sin embargo, en la producción el número de fallos aumenta significativamente. Una explicación posible sería que en las pruebas de reconocimiento los alumnos hacen uso de la estrategia de atención selectiva, necesaria para la percepción de los enunciados, mientras que en la prueba de producción se concentraron solo en la lectura, sin monitorizar sus producciones. Además, como se ha señalado anteriormente, en algunos alumnos se observan dificultades de propiocepción, especialmente en el caso del fonema vibrante alveolar múltiple /r/. En la tabla 2 se pueden contrastar los resultados correspondientes a la fase de diagnóstico.

Tabla 2 – Comparación de resultados de las pruebas de comprensión y de producción en ambos grupos. Fase de diagnóstico.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN Fase de Diagnóstico (pretest)					
Prueba de reconocimiento auditivo			Prueba de producción inducida (lectura)		
Grupo	Nº de errores por grupo	Porcentaje	Grupo	Nº de errores por grupo	Porcentaje
B1.2	114	26%	B1.2	506	40%
B2.2	77	20%	B2.2	495	46%

Como se puede observar en la tabla anterior, comparativamente, el grupo B1.2 evidencia un mejor desempeño en ambas pruebas, lo cual es sorprendente si se tiene en cuenta que ha cursado dos semestres menos de español (L2) que los del grupo B2.2.

Posteriormente, en la fase de evaluación, se aprecia no solo una mejoría en los valores totales y porcentuales en las dos pruebas de ambos grupos, sino también una aproximación de resultados entre ambos grupos (Tabla 3).

Tabla 3 – Comparación entre los resultados de las pruebas de comprensión y de producción en ambos grupos: fase de evaluación.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN					
Fase de Evaluación (postest)					
Prueba de reconocimiento auditivo			Prueba de producción inducida (lectura)		
Grupo	Nº de errores por grupo	Porcentaje	Grupo	Nº de errores por grupo	Porcentaje
B	53	12%	B1.2	382	31%
B	44	12%	B2.2	369	34%

Considerando que la fase de instrucción didáctica se redujo a seis sesiones de una hora de duración y, por lo tanto, el tiempo de práctica dedicado a cada fonema fue limitado, parece improbable que los estudiantes tuviesen ocasión de sistematizar y corregir completamente los errores detectados. Sin embargo, como la fase de instrucción incidía no solo en la práctica formal de los sonidos, sino también en el desarrollo de la competencia estratégica y autónoma de los alumnos, una de las interpretaciones posibles de estos positivos resultados nos remite para el alto impacto que esta dimensión tuvo en la producción de los alumnos, pues estos, más atentos y conscientes, realizaron la actividad aplicando estrategias de atención selectiva, monitorización y autocorrección.

Por otro lado, la mayor parte de los errores identificados son de carácter interlingüístico, provocados por procesos de transferencia de la L1 a la L2. Sin embargo, se observaron también errores intralingüísticos, como la aproximación al punto de articulación, la hipercorrección y la sobregeneralización, todos ellos característicos del desarrollo de la IL y, por lo tanto, con un carácter variable de alumno para alumno.

Además, otro aspecto interesante es que todos los errores detectados a nivel fonético pueden considerarse transitorios, pues se ha comprobado que a medida que el aprendiz se hace más consciente de las diferencias existentes entre los inventarios fonológicos de la L1 y la L2 su frecuencia disminuye entre las fases del análisis.

Como se ha recogido en la tabla 1, los errores más frecuentemente cometidos en los dos grupos de informantes están relacionados con estrategias de

sustitución en la realización de sonidos (el llamado *seseo* y *ceceo*, por ejemplo), ambos de carácter interlingüístico, producto de la transferencia de valores del inventario fonético del portugués al español.

También es notable la *sustitución del punto de articulación*. Ejemplo de ello es la realización de la vibrante alveolar múltiple /ɾ/ por vibrante uvular /R/; el sonido fricativo velar sordo /X/ por el fricativo prepalatal sonoro /ʒ/ y la *sonorización* del fonema /s/, fricativo alveolar sordo, pronunciado como fricativo alveolar sonoro /z/. Se trata nuevamente de fonemas que no están presentes en la L1 y que requieren, por lo tanto, el desarrollo de habilidades de propiocepción, especialmente cuando se trata del fonema /ɾ/. Para corregir este aspecto la intervención didáctica recurrió a ejercicios del método verbotonal (usando logátomos para ejercitar el punto y modo de articulación) y de fonética articuladora (basado en actividades de práctica cognitiva y metacognitiva: oír y repetir).

Volviendo a la descripción de estrategias de sustitución del punto de articulación, es necesario señalar que en las fases iniciales del aprendizaje de español por parte de alumnos portugueses es muy frecuente la sustitución del fonema /x/ por /ʒ/ en la mayoría de las combinaciones ortográficas con el grafema «j». En esta investigación hay que destacar que este error se produjo casi exclusivamente en la combinación ortográfica «g + vocal i-e», lo cual evidencia una progresión en la IL de ambos grupos de estudiantes, pues denota una mayor conciencia de las distancias fónicas entre el castellano y el portugués.

La sonorización del fonema /s/, error de *falsa selección*, nos remite a la Hipótesis de la Marcación de Eckman (1977), como ya se ha explicado. Por lo cual, su corrección requerirá el uso de estrategias de monitorización del discurso hasta que el ensordecimiento de la «s» se transforme en hábito.

Aunque en menor medida se identificaron errores de *falsa diferenciación* y *aproximación al punto de articulación*, ya explicados anteriormente (ver figura 1).

En relación con la dimensión metacognitiva, visible en la capacidad de autocorrección durante la prueba de producción, se observó que en la fase de diagnóstico esta dimensión está casi totalmente ausente, lo cual contrasta con los datos recogidos en la etapa de evaluación, en la que la autorregulación del alumno era palpable a través de una lectura más pausada, principalmente al encontrar palabras consideradas difíciles, en la hesitación al pronunciar y

en la (hiper)corrección de la pronunciación cuando los estudiantes detectan que no han articulado bien los sonidos.

Se identificaron, además, otro tipo de fallos en diferentes planos de la lengua que no fueron objeto de estudio de esta investigación, pero que revelan procesos de transferencia persistentes (como los patrones de acentuación de la L1 a la L2), procesos de desarrollo de la lengua (como la sobregeneralización de reglas gramaticales) o procesos de fosilización lingüística (como es el caso del uso inadecuado de los numerales en español).

Así pues, se puede afirmar que se han conseguido alcanzar los objetivos iniciales relacionados con la implementación de un entrenamiento destinado al desarrollo de las competencias fonética, estratégica y autónoma de los aprendientes y, en consecuencia, se ha promovido su eficacia comunicativa a través de una pronunciación más clara en L2.

Las limitaciones de este estudio están relacionadas con la complejidad de inventariar y analizar todos los errores fonético-fonológicos producidos por los estudiantes portugueses de español. En ese campo se podrían incluir los errores fonéticos ocasionados por las diferencias entre los sonidos de la L1 y L2 o las alteraciones en la expresión oral producto de errores a nivel suprasegmental: la entonación, el ritmo y el acento, haciendo, para ello, uso de recursos como el Praat^[3] o el ELAN^[4]. En este sentido, como ya se ha expuesto anteriormente, sería interesante ampliar el trabajo desde la competencia fonético-fonológica de los estudiantes hasta los elementos suprasegmentales de la lengua, puesto que los sonidos son parte de la cadena hablada, pero no configuran la totalidad del discurso.

Por todo lo anterior, este trabajo ha contribuido a mejorar las competencias orales de los alumnos portugueses de español y ha intentado hacer más visible la didáctica de la pronunciación, aspecto fundamental en el aprendizaje de una L2.

3 El Praat – del holandés “hablar”- es un programa gratuito desarrollado por Boersma y Weenink (Universidad de Amsterdam, 2001- 2017) destinado al análisis científico del habla, que permite grabar voces en varios tipos de archivos y mostrar los espectrogramas respectivos para realizar un análisis de la entonación y de la intensidad de las voces de los entrevistados.

4 El ELAN fue desarrollado en el Instituto Max Planck de Nijmegen, Holanda y es programa gratuito para realizar anotaciones lingüísticas sincronizadas con uno o varios archivos de audio o de video (o ambos tipos simultáneamente).

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- CEA, A. M. (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Consultado en diciembre de 2017, en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). Introducción a la naturaleza de la investigación. In *Métodos de Investigación Educativa*, Cap. I (pp 23-74). Madrid: Ediciones La Muralla.
- BOERSMA, P. y WEENINK, D. (2017). *Praat: doing phonetics by computer*. Universidad de Amsterdam, Amsterdam, Holanda. Consultado el 3 de enero, 2018 en <http://www.praat.org>
- BRANDÃO, L. (2003). *Yo hablo pero... ¿quién corrige? - A correção dos erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Disertação de Mestrado, consultado el 5 de octubre, 2017 en http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/disBrandao.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. de Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- CRUZ, M. L. de la (2001). *Estágios de interlíngua: I estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Consultado el 1 de noviembre, 2017 en <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269417>
- ECKMAN, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. In *Language Learning*, 27 (315-330). Consultado el 6 de noviembre, 2017 en https://www.researchgate.net/publication/229812602_Markedness_and_the_Contrastive_Analysis_Hypothesis
- FERNÁNDEZ L., S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de Referencia, desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- FÉRRIZ, M. C. (2001). *Fonología Contrastiva del portugués y el castellano. Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Consultado el 8 de noviembre, 2017, en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5253/mcfm1de2.pdf?sequence=1>
- GIL, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

- IRUELA, A. (2007b). ¿Qué es la pronunciación? In *redELE*, 9. Consultado el 20 de noviembre, 2017 en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>
- SANDES, E. (2010). *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. Universidade de São Paulo. Consultado el 7 de diciembre, 2017 en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14102010-091300/pt-br.php>
- SCHUSTER, L. (2009). *Erros fonéticos persistentes na produção de espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste de Brasil*. Tesis de máster. Universidade Federal de Goiás. Consultado el 5 de noviembre, 2017 en <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4059>

UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA SUBTITULACIÓN

M. Dolores Lerma Sanchis
María Luisa Moreda Leirado

Resumen

El artículo presenta una experiencia en la que empleamos la traducción audiovisual (TAV) como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto nos referimos al subtítulo, en su vertiente de práctica interlingüística e intercultural. Subtitular productos audiovisuales promueve un aprendizaje significativo que aproxima al estudiante a muestras de lengua que corresponden a situaciones reales o realistas de uso de la lengua.

Con el fin de promover un aprendizaje colaborativo, se les propuso a los alumnos de la licenciatura de *Línguas Aplicadas* (LA) la subtítulo de un trabajo de fin de carrera ejecutado por estudiantes de *Ciências da Comunicação*. El hecho de tratarse de un trabajo realizado con materiales auténticos, con un discurso oral coloquial en un medio audiovisual, nos permitió reflexionar sobre la ventaja que supone el recurso a trabajos colaborativos realizados dentro y fuera del aula que fomentan la autonomía del alumno y resultan enormemente motivadores. El resultado final es un producto completo con proyección y visibilidad más allá del ámbito académico: en las redes sociales y mediante su exhibición en un espacio cultural de la ciudad, lo que lo convierte en un claro ejemplo de interacción entre la universidad y la sociedad.

Palabras clave: traducción pedagógica, subtítulo, aprendizaje colaborativo.

Introducción

El recurso a la traducción audiovisual como herramienta para la adquisición de lenguas extranjeras es una temática que en los últimos tiempos ha suscitado bastante interés. Probablemente uno de los motivos sea el ambiente tecnológico y audiovisual que nos rodea, dado que las sociedades actuales han incorporado los textos audiovisuales al cotidiano profesional y personal, a través del acceso constante a los teléfonos inteligentes, las *tablets*, los ordenadores portátiles o las pantallas tradicionales de televisión y cine.

Presentamos una experiencia en la que aplicamos la traducción audiovisual como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En concreto nos referimos al subtítulo de productos audiovisuales, una actividad que promueve un aprendizaje más significativo, pues aproxima al estudiante a muestras de lengua que no son creadas con fines didácticos y retratan situaciones reales o realistas de uso de la lengua.

El proyecto nace con la intención de atender algunas necesidades observadas en los alumnos portugueses estudiantes de español. Por un lado, surge de la utilidad de poner en práctica de manera integrada los contenidos aprendidos a lo largo de diferentes unidades curriculares. Pensamos que este tipo de actividades ofrece a los estudiantes una perspectiva global de la lengua en uso y de la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en clase. Por otro lado, ayudan al aprendiente a entender la interacción entre el portugués y el español, y a realizar una reflexión metalingüística que le facilite la corrección de las fosilizaciones de la interlengua, así como la búsqueda de las equivalencias adecuadas durante el proceso de traducción. Es importante reflexionar con los estudiantes sobre la interacción entre su lengua y la que están adquiriendo analizando las diferencias y las similitudes, especialmente en niveles superiores. Además, este ejercicio les hace ver que la traducción no es mera sustitución de palabras (Caballero, 2010) y que no existe apenas una única traducción válida o una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre las dos lenguas.

Con el fin de promover un aprendizaje colaborativo, se propuso a los alumnos de español de *Línguas Aplicadas* (en los niveles B2 y B2+ de español) del *Instituto de Letras e Ciências Humanas* (ILCH) la subtítulo de un trabajo de fin de carrera que había sido realizado por un grupo de alumnos de *Ciências da Comunicação* del *Instituto de Ciências Sociais* (ICS), ambos de la *Universidade do Minho*. El portugués era la LO (Lengua Original) del texto

original que sería traducido a castellano, o sea, se propuso crear subtítulos interlingüísticos inversos (Díaz Cintas, 2012).

Objetivos

Ante este desafío, los objetivos generales establecidos para el proyecto fueron:

- i. Contribuir al desarrollo de un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo.
- ii. Fomentar la colaboración entre alumnos de distintas facultades de la Universidad, el ILCH y el ICS. Así como entre universidad y sociedad^[1].

Estos objetivos generales fueron modificándose y adquiriendo dimensiones más concretas en el transcurso de la actividad. De modo que, en la siguiente lista, los dos primeros se establecieron en la primera fase, cuando el grupo cursaba el nivel de Español B2, mientras que los objetivos 3 y 4 pertenecen a la segunda fase, cuando el grupo de alumnos se encontraba en el nivel de Español B2+:

1. Despertar la consciencia sobre los aspectos coloquiales de la lengua española.
2. Utilizar la traducción pedagógica como herramienta didáctica para el aprendizaje de la lengua extranjera.
3. Consolidar aspectos lingüísticos del nivel B2+.
4. Aplicar los conocimientos previamente adquiridos^[2], de lengua, traducción general y TAV, a la discusión del proyecto de subtítulo.

1 El trabajo final subtítulo se exhibió en una sala de cine del espacio cultural TOCA - Trabalho de uma Oficina Cultural e Associativa, en Braga.

2 Este grupo de alumnos había realizado durante el primer semestre del segundo curso de carrera una asignatura de TAV, por lo que conocía las características de la modalidad de subtítulo y estaba familiarizado con el uso del programa de subtítulo *Subtitle workshop*, un software libre para crear subtítulos. Asimismo, en la materia de Español B2+ son abordados contenidos de traducción entre las lenguas portuguesa y española.

Descripción del proceso del proyecto

Una vez seleccionada la película, entramos en contacto con los productores y guionistas que desde el primer momento colaboraron con nosotros. Aunque de manera informal, establecimos un contrato verbal, ya que nos comprometimos a subtitular la película con el fin de poder presentarla al final del segundo semestre en la universidad y en un cine de la ciudad. Este “contrato” implicaba un compromiso que los alumnos debían asumir y que asumieron.

Durante el primer semestre, en las aulas del nivel B2, se distribuyeron los siete vídeos que formaban parte del producto audiovisual *GTA Bracara Augusta*³, basado en un conocido videojuego. Cada grupo –formado por tres elementos– se encargó de traducir y subtitular un vídeo, para lo que se les entregó el guion con los diálogos proporcionado por los autores del texto audiovisual. Se dedicaron cuatro sesiones presenciales de dos horas y cada grupo trabajó fuera del contexto de aula de forma autónoma, preparando el primer boceto de traducción literal. Al final de este semestre cada grupo entregó el vídeo subtitulado, que fue evaluado teniendo en cuenta únicamente los aspectos lingüísticos, ya que la aplicación de las técnicas de traducción audiovisual sería trabajada posteriormente.

Durante el segundo semestre del tercer y último curso de los alumnos de LA, la actividad se organizó dividiendo el trabajo en tres momentos:

- Al primero le dedicamos cuatro sesiones de aulas presenciales, de dos horas cada una, en las que discutimos los encargos de traducción que cada grupo había realizado, para lo que revisamos las características del subtitulado profesional, principalmente las convenciones, los aspectos ortotipográficos, lingüísticos, espaciales y temporales. El objetivo era recordarles conocimientos adquiridos el curso anterior y proporcionarles estrategias básicas necesarias para realizar en grupo una autorreflexión de su trabajo en la etapa siguiente.
- Durante el segundo momento hubo un espacio para que cada grupo se organizase autónomamente para revisar su encargo, teniendo en cuenta la discusión previa realizada en el aula.

3 El trabajo se realizó en 2009 para la asignatura de *Audiovisual y Multimédia* de la licenciatura de *Ciências da Comunicação*. Como los productores apuntan en el Blog que acompañó todo el proceso de elaboración, el punto de partida fue el videojuego *GTA*, siendo los personajes y los hechos originales. La película tuvo bastante repercusión entre los jóvenes de Braga, y hoy sigue siendo un modelo de trabajo final bien elaborado. <https://gtabracarense.wordpress.com/>

- Finalmente, en el tercer momento, antes de la entrega del encargo de traducción, realizamos una sesión de trabajo con cada grupo^[4]. En cada una visualizamos y comentamos el trabajo final por última vez y, cuando era necesario, se hicieron ajustes mínimos, especialmente en cuestiones de puntuación, división de subtítulos y ortotipografía. Este momento constituyó un espacio de reflexión y autoevaluación final previo a la exhibición de la película en una sala de cine del Espacio Cultural TOCA - Trabalho de uma Oficina Cultural e Associativa^[5].

Metodología

Para la realización de esta actividad utilizamos la llamada traducción pedagógica^[6] que, siguiendo la definición de Hernández (1996), la entendemos como «una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal (L2) a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente» (Hernández, 1996: 249-250).

Para llevar a cabo este trabajo, adoptamos los principios del aprendizaje basado en proyectos, una de las modalidades del enfoque comunicativo que permite abordar de manera integral todas las destrezas lingüísticas, de tal forma que:

El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. donde, además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera, se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua (Zanón, 1995: 55).

Algunas reflexiones finales

El proyecto de subtítulo implica un aprendizaje en situación, próximo a contextos lingüísticos, culturales y profesionales auténticos y nos permitió trabajar conocimientos gramaticales, léxicos, pragmáticos y culturales.

4 Estas sesiones se realizaron en horario de tutorías. La motivación de algunos alumnos era tan alta que optaban por participar en las sesiones de revisión final de los trabajos de otros grupos.

5 La presentación del resultado del proyecto se divulgó a través de distintos carteles y redes sociales, principalmente.

6 La actividad realizada conjuga la vertiente de lengua y traducción, en contexto de formación. Sin embargo, no se inscribe en contexto profesional dado que faltan competencias para el ejercicio de la traducción profesional.



Además, el trabajo colaborativo en grupos reducidos fomentó la interacción entre estudiantes y de estos con el profesor, disminuyendo ansiedad, instaurando relaciones interpersonales positivas, favoreciendo la autonomía de los miembros, la responsabilidad, la discusión, la negociación, la división de roles, la asunción de soluciones, la revisión del trabajo realizado y, por lo tanto, una apropiación más profunda del conocimiento.

Este tipo de proyectos fomentan competencias transversales: lingüísticas, tecnológicas, interculturales, estratégicas e instrumentales, transformando la experiencia de aprendizaje más enriquecedora. Por otro lado, la TAV introduce un nuevo elemento en el aula, lúdico y cotidiano a la vez. El hecho de aunar texto e imagen obliga a encontrar soluciones creativas, especialmente en proyectos con las características lingüísticas del nuestro en los que la lengua coloquial ocupa un espacio central.

El balance de la experiencia resultó muy positivo, en la medida en que el aprendizaje de la lengua y la motivación del alumnado se reforzaron con la realización de este proyecto. En general, los estudiantes, al asumir el compromiso de un encargo de traducción auténtico se implicaron activa y cooperativamente.

Bibliografía

- CABALLERO RODRÍGUEZ, B. (2010). “El papel de la traducción en la enseñanza del español (The Role of Translation in the Teaching of Spanish Language)”. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP): I Congreso de Español/Le en Asia-Pacífico*. Manila: Instituto Cervantes, 339-352. Consultado en noviembre, 26, 2017, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf
- DÍAZ CINTAS, J. (2012). “Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera”, *Abehache* v. 3 pp. 95-114. Consultado en noviembre, 26, 2017, en <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/78>
- HERNÁNDEZ, M.^a R. (1996). “La traducción pedagógica en la clase de E/LE”. CELIS SÁNCHEZ, J. R. et al. (eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 249-255. Consultado en noviembre, 26, 2017, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf
- ZANÓN, J. (1995). “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14. pp. 52-67.

LA VARIACIÓN DIATÓPICA DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA A TRAVÉS DE UNA (HIPER)PEDAGOGÍA PLURILINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL

Mário Domingues Cruz*

mariocruz@ese.ipp.pt

Marta Saracho Arnáiz**

martasaracho@ese.ipp.pt

Resumen

Las exigencias de comunicación del mundo globalizado de hoy nos plantean nuevos retos a los profesores de ELE acerca de la variedad o variedades de español que nuestros estudiantes aprenden en las aulas. Por otro lado, nos encontramos ante una expansión sin precedentes de hablantes de lengua española en el mundo (Quilis, 2002), cobrando el español un papel de lengua internacional y las culturas de los pueblos hispanoamericanos un peso considerable (Mora-Figueroa, 1998). Debido a ello, son cada vez más abundantes los estudios relacionados con la necesidad de incluir las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano, en nuestro caso, en el proceso de enseñanza aprendizaje. El proyecto que presentamos contiene una propuesta didáctica basada en los discursos literarios e hipermedia, siguiendo un enfoque comunicativo experiencial. Así, el contenido lingüístico de nuestro estudio son las variedades léxicas y morfosintácticas, y también las llamadas variantes fraseológicas (Koike, 2001; García-Page, 2008). Además, las variedades también se trabajan desde un punto de vista cultural (Galisson, 1991; Anadón Pérez, 2003). Utilizamos la técnica de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez, 2015) para la presentación de actividades y usamos estrategias que facilitan el desarrollo de actitudes y valores positivos en los estudiantes frente a otras culturas y variedades. Este proyecto se posiciona en la línea del aprendizaje de ELE para la acción comunicativa y el diálogo intercultural.

Palabras clave: variedades lingüísticas, variantes fraseológicas, enfoque experiencial, gamificación

* Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação/ inED/ Universidad de Vigo - Facultad de Filología y Traducción (Alumno del Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos)/ CIDTFF

** Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação/ inED

Introducción

En este artículo vamos a centrarnos en las variedades lingüísticas y culturales de español de América desde el punto de vista de su enseñanza en ELE, prestando atención a la cohesión y heterogeneidad del idioma en la región. Además, vamos a reflexionar sobre la formación panhispanica del profesor de ELE, las nuevas orientaciones y recursos didácticos auténticos que pueden usarse en la clase para involucrar a los alumnos en el estudio de las variedades. Vamos a indicar las bases didácticas de dos intervenciones prácticas que realizamos en dos clases de estudiantes de ELE. A continuación, presentaremos brevemente las propuestas prácticas, nuestro estudio de campo, y haremos una reflexión para llegar a las conclusiones.

Todos sabemos que la globalización genera efectos paradójicos, ya que influye en el plano cultural al crear o generar a la vez homogeneización y heterogeneidad (Regueiro Rodríguez, 2016). De hecho, con la desaparición de las fronteras y la creciente necesidad de una movilidad laboral en un mercado globalizado e internacional, las posibilidades y las necesidades de comunicación han reconfigurado el aprendizaje de idiomas. Asimismo, es necesario modificar “el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural” (Paricio, 2004, p.1).

Con respecto al plano lingüístico, notamos algunos de los reflejos inherentes al proceso de globalización, puesto que observamos la diversificación lingüística, tanto en términos de la presencia de numerosos idiomas en la comunicación digital, como en cuanto al uso de gran parte de las variedades dentro de un mismo idioma (Cruz, 2018). Asimismo, el posicionamiento del español como lengua internacional y el papel destacado de la comunidad hispanoamericana en la vitalidad y la proyección de la lengua española en el mundo (Mora-Figueroa, 1998) han llevado a considerar la importancia de enseñar variedades en la clase de español. Por ello, han crecido desde hace algunos años los estudios relacionados con la pertinencia de la inclusión de las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Todos estamos de acuerdo en que las lenguas son entidades dinámicas y sufren cambios, y que, por lo tanto, lengua y variación son dos conceptos indisociables (Alhmim, 2001). El español, al igual que otros idiomas, es un sistema abierto, a través del cual sus hablantes pueden expresarse de manera distinta (Alhmim, 2001; Regueiro Rodríguez, 2009). Para muchos lingüistas,

el español es un diasistema (Roña, 1967), pues es un idioma con una estructura simplificada y sólida y con diversos sistemas geolectales en comunidades de distintas áreas. Asimismo, el español es un idioma homogéneo, koiné, ya que permite la comunicación entre todos los hispanohablantes (Moreno Fernández, 2000; Roña, 1967), pues la “estrutura da língua é exatamente a mesma e, apesar da consciência da existência de variedades (...), elas são minoria em relação a unidade oferecida pela língua” (Silva y Castedo, 2008, pp. 68-69).

Sin embargo, aceptar la variedad dentro de un mismo idioma significa ser un oyente atento (Lhote, 1995). Esto se relaciona con la tarea de “colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional” (Instituto Cervantes, 2006, p. 25), como son el pluralismo cultural y lingüístico, es decir, aceptar y valorar la diversidad y el respeto mutuo. Además, el desconocimiento de los rasgos propios del español de América (Moreno Fernández, 2010) y las diferencias diatópicas entre el español de estas regiones hispanoamericanas y el de la Península Ibérica puede ocasionar algunos infortunios comunicativos, sobre todo con relación al léxico y a la pragmática (Regueiro Rodríguez, 2016). Hay diferencias fundamentales que pueden ocasionar confusiones en la comunicación, ya que el hecho de que exista cohesión de la lengua no significa que haya homogeneidad de usos lingüísticos y de pautas pragmáticas de comunicación.

No podemos olvidar que el español de América tuvo su origen en la colonización, siendo el resultado del mestizaje que ocurrió a partir de ese momento, por lo que las variedades del español en estas regiones del planeta se deben a las diferencias lingüísticas que los colonos llevaron desde la Península (Sueiro Justel, 2011), y más tarde, a la influencia del sustrato (lenguas amerindias) y también al superstrato posterior (los esclavos africanos o la migración italiana en Argentina, por ejemplo) (Lapesa, 1980). De esta manera, señalamos que estamos hablando de un idioma plurinacional y multiétnico que agrupa a una “muchedumbre humana enorme y abigarrada, heterogénea y variopinta” (Salvador, 2001, WEB).

Debido no solo a la herencia cultural de la región que “es Europa transferida y América trasvasada” (Alvar, 2002, p. 251), sino también a la creación e implementación de uniones como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) y a la atracción turística que ofrece al mundo, es pertinente poner nuestra atención en el español de América y no descuidar el gran dinamismo de la región en la clase de ELE. De hecho, nos parece relevante trabajar “las variedades lingüísticas

que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica, los referentes culturales que van a marcar las relaciones interpersonales” (idem), teniendo en cuenta no solo los diferentes rasgos lingüísticos, sino también los culturales de los distintos países hispanohablantes.

Creemos que el profesor de español debería desarrollar conocimientos sobre estos rasgos, por lo que vamos a analizar a continuación cómo se podrían trabajar en la clase de ELE, de acuerdo con las orientaciones que nos parecen más rentables.

1. Por un modelo de enseñanza holístico: la (hiper)pedagogía intercultural e plurilingüística en la clase de ELE

Todos estaremos de acuerdo en señalar que la enseñanza de ELE tendrá como finalidad aumentar la eficacia de la comunicación pragmática del alumno en un contexto específico, pero además de tenemos que hacer hincapié en la identidad cultural y social de la variante lingüística en la lengua meta (Bortorni-Ricardo, 2014). En este contexto, Anadón Pérez (2003, WEB) resalta que debemos apostar por un modelo de enseñanza holístico de usos panhispanicos, que sea “capaz de dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos desde un punto de partido común (...)”, de manera que los alumnos se sientan “plurilingües dentro de una lengua histórica, es decir, a hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de habla” (idem).

Por otro lado, con respecto a los alumnos portugueses que estudian español, igual que otros alumnos europeos, no podemos olvidar que revelan interés por las variedades hispanoamericanas del español por: a) su riqueza lingüística, incluso su exotismo por el mestizaje propio de la región; b) necesidades profesionales en el futuro, pues muchos muestran intereses en la región; c) el atractivo de su geografía, historia, música, cine, y sobre todo, por la literatura hispanoamericana del boom y post-boom (Altmann y Vences, 2004; Cruz, 2018).

Con el objetivo de facilitar *input* que aporte la cultura y las variedades del español de América, nos parece imperativo desarrollar estrategias basadas en entornos físicos o virtuales plurilingües y en la manipulación de materiales hipermedia para la formación de ciudadanos conscientes del mundo en el que viven, preparados para interactuar con distintos tipos de textos en su cotidiano.

No cabe duda que en este proceso el profesor de ELE es un elemento clave. La primera cuestión es que tiene que estar bien preparado, pues no basta tener conocimientos de planificación, metodologías de enseñanza, léxico, gramática y fonética. Algunos documentos^[1] que definen el papel de los profesores nos indican qué tipo de competencias tiene que tener el profesor de ELE: a) el dominio de la lengua y una conciencia lingüística; b) las habilidades de planificación de clases, gestión de aula e interacción; y c) el desarrollo de las competencias intercultural y digital (cf. Pastor Cesteros, 2016; Moreno Fernández, 2012). En lo concerniente a este último punto, subrayamos los conocimientos que debe tener el profesor de ELE sobre la(s) cultura(s) de los países hispanohablantes y la actitud abierta y positiva ante las mismas, cumpliendo su papel de intermediario intercultural. Por otro lado, debe saber rentabilizar los recursos tecnológicos y audiovisuales al trabajar el componente cultural en las clases.

De esta manera, creemos que los futuros profesores deben estar preparados tanto científica como pedagógicamente a respecto de las variedades lingüísticas y culturales del español de Hispanoamérica. Por otras palabras, como refiere Moreno Fernández (2010, p. 162), el profesor de ELE en un contexto heteroglósico “es obligado a conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza”, o sea, debe de enseñar la variedad o variedades de las regiones que considera pertinentes para sus alumnos (Altmann y Vences, 2004; Cruz, 2018). Todo ello nos lleva a decir que los profesores tienen que estar involucrados en el estudio de contenidos relacionados con la dialectología y sociolingüística a lo largo de su carrera profesional, de manera que tengan contacto con las variedades geolectales del español (Moreno Fernández, 2000).

Además, el profesor debe combatir los peligros que conllevan las visiones estereotipadas sobre los países hispanohablantes, dando oportunidad a los alumnos de construir sus propios juicios sobre las culturas del diastema del español, a través del estudio de las variantes lingüísticas y, sobre todo, del

1 Los documentos “Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?” (http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf) y “Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras” (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm) describen las competencias clave del profesor de ELE (cf. Pastor Cesteros, 2016).

léxico y aspectos fraseológicos (Moreno García, 2000; Llamas y Martínez, 2001; Penadés Martínez, 1999; Saracho Arnáiz, 2015).

La verdad es que hoy en día podemos tener en un aula diferentes identidades dialectales, por lo que el profesor tendrá que respetarlas para evitar lo que Flórez Márquez (2000, p. 311) llama “situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor (...) decirles a sus alumnos que no se dice *papas* sino *patatas*, o corregirlos en su pronunciación si seseaban (...)”. Asimismo, no podemos controlar que los alumnos no accedan al léxico o a estructuras gramaticales, morfológicas y sintácticas propias de otras variedades, ya que están en contacto con otras culturas y pueblos, como ya hemos indicado anteriormente, a través de internet y de otros medios.

En el contexto de la clase, asume particular relevancia el manual utilizado por el profesor, el cual va a tener influencia en los contenidos de la clase. Sobre los manuales, creemos que deberían propiciar situaciones comunicativas y contextos lingüísticos y culturales de las variantes del español, porque lo que ocurre es que las variedades ibéricas del español todavía prevalecen sobre las de Hispanoamérica (cf. Kraviski, 2007). En este ambiente se presentan las variedades como dialectos exóticos o culturas muy determinadas, lo que condiciona al alumnado a un verdadero “acercamiento a la riqueza cultural del español” (Cerdeira y Vicente, 2009, p. 369). Nos gustaría también añadir que, según algunos investigadores (Pontes, 2009; Cruz, 2018), los manuales de enseñanza de ELE no permiten el desarrollo de un aprendizaje de la lengua comunicativo e experiencial que conduzca a un trabajo efectivo con el idioma y sus variedades y que propicie la reflexión sobre los usos y adecuaciones a las distintas situaciones comunicativas.

Por ello, el profesor no puede basar sus prácticas únicamente en el manual. Será necesario que utilice a otros materiales, preferencialmente materiales auténticos. Sin embargo, hay que evaluar en qué medida el material auténtico representa las realidades nacionales, regionales y locales de las variantes y su relevancia en el contexto de enseñanza-aprendizaje pensando en las necesidades futuras del alumnado. Además, es importante que el profesor fomente un contacto significativo que vaya más allá de la exploración de curiosidades relativas al vocabulario o expresiones, que permitan al alumnado una explotación y reflexión lingüística y cultural (Coan y Pontes, 2013), “intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico” y “relacionar las manifestaciones culturales de distintas áreas (literatura, pintura, música, cine, teatro,

danza, etc.) para que el alumno construya una suerte de mapa cognitivo al que podrá ir integrando elementos nuevos” (Lerner, 2000, WEB).

Como hemos analizado, el español es el resultado de un mestizaje cultural, o sea, de influencias históricas, que aún se hacen sentir debido a los movimientos migratorios. Asimismo, el estudio de las variedades lingüísticas del español solo tiene sentido si se asocia al estudio de las variantes culturales. Esta articulación se consigue a través de un *input* variado. Por una parte, textos literarios, “(...) cubriendo necesidades lingüísticas (conocimientos de gramática, sintaxis, léxico, etc.) y culturales (conocimientos geográficos, históricos, gastronómicos, etc.)” (Mercau, 2014, pp. 20-21). Y, por otra, ambientes digitales y multimedia, a través de “la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC” (Mercau, 2014, p. 7).

Estamos de acuerdo con Fernández-Corbacho (2014) y Mora (2013) que consideran que la experiencia, por la dimensión afectiva que contiene, deberá funcionar como una brújula que permitirá al alumno orientar su aprendizaje con una fuerte relación con el mundo real y virtual en la clase de idiomas. De hecho, consideramos que el enfoque comunicativo experiencial resulta efectivo en la implementación de proyectos semejantes al nuestro, ya que “supone la conexión de los contenidos de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo (...)” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 1).

En este punto resaltamos la movilización de una especie de hiperpedagogía intercultural (Cruz, 2011) que implica que los alumnos se involucren en un proceso interactivo de coconstrucción de “conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias” (Valls Campà, 2011, p. 16), adquiriendo habilidades que les permitan aprender por sí mismo e interactuar satisfactoriamente con hablantes nativos. De esta manera, los enfoques, metodologías y recursos que planteamos respecto al trabajo con las variedades lingüísticas y culturales del español tienen que estar relacionados con la realidad social del mundo que vivimos, un mundo *glocal* (Cruz, 2011). Asimismo, la didáctica de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez, 2015), es decir el empleo de elementos y del juego en contextos de proceso de enseñanza y aprendizaje, y la pedagogía de la clase invertida (Álvarez, 2011), que permite a los alumnos tener 20% del tiempo de clase para desarrollar un trabajo de proyecto de su interés (González, 2014), pueden facilitar el desarrollo de estas competencias.

Respecto a la didáctica de la gamificación, nos gustaría destacar que preparar una actividad gamificada no es lo mismo que convertirla en un juego. La didáctica de la gamificación tiene que ver con las estrategias que el profesor emplea en “el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital), introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su dinámica (retos, competición, etc.), con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje y dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula” (Foncubierta y Rodríguez, 2015). Estos presupuestos influyen en el comportamiento de las personas a lo largo de la actividad, originando sentimientos de dominio, cooperación, autonomía, curiosidad y tolerancia al error.

A su vez, la pedagogía de la clase invertida también fomenta la implicación del alumno en las tareas propuestas, haciéndolas suyas y dándoles sentido propio e individual. A través de esta pedagogía, el alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. De este modo, el profesor facilita la información por medio de textos, vídeos, audios, etc. antes de la clase. Así, en presencia de los alumnos, el profesor realiza otro tipo de tareas: trabajos en grupo, cuestionarios, debates, trabajos de proyecto, etc. (Alvarez, 2011).

En nuestro estudio de campo hemos tenido en cuenta estas dos orientaciones metodológicas. Así, presentamos a continuación una parte del estudio de campo que hemos realizado, exponiendo el tipo de propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de variedades del español en la clase de ELE.

2. El español de América en la clase de ELE: estudio de campo

Nuestro estudio de campo se ha realizado con dos grupos de estudiantes lusohablantes de español (niveles B1 y B2) de un centro de enseñanza superior en Oporto, Portugal. El objetivo general del estudio ha sido analizar si la manera de trabajar las variedades del español de América en clase de ELE de nuestra propuesta produce como resultado estudiantes más plurilingües dentro de la misma lengua y más capaces de comunicar en un contexto internacional. La cuestión de investigación se planteó de la siguiente manera: ¿A través de la enseñanza-aprendizaje de variedades de español en la clase de ELE hacemos que nuestros estudiantes sean hablantes más competentes para comunicarse con personas de diferentes sociedades y culturas hispanas y más abiertas a las diferencias y a la interculturalidad?

Con el fin de alcanzar los objetivos específicos ya mencionados y de obtener respuestas a la pregunta anterior, adoptamos una perspectiva metodológica investigativa que se enmarca en el paradigma etnográfico de carácter cualitativo. En este tipo de análisis, la combinación de diferentes técnicas y herramientas de análisis culminará en una triangulación metodológica y de fuentes con el fin de contrastar e interpretar los datos obtenidos y darse credibilidad a los resultados (cf. Anadón Pérez, 2003; Altmann y Vences, 2004). Por lo tanto, planteamos y analizamos distintos instrumentos de recogida de datos: cuestionarios a alumnos y profesores, manuales de enseñanza de ELE, notas de campo de reflexión crítica sobre las prácticas y también el análisis de las hojas de trabajo del proyecto y de autoevaluación realizadas en una muestra de estudiantes de enseñanza superior de ELE de los niveles B1/B2.

En este artículo solo vamos a presentar las propuestas didácticas que hemos aplicado, dejando de lado otras cuestiones, como las representaciones patentes en las repuestas dadas por el alumnado y los profesores a los cuestionarios y las que se extraen de los manuales respecto al tema de las variedades del español de América. Estos fueron esenciales para llegar a la respuesta de investigación. Tampoco trataremos de las producciones de los alumnos. Solo elegiremos algunos ejemplos para ilustrar cómo hemos desarrollado las actividades. Asimismo, nos limitaremos a dos propuestas didácticas: una relacionada con el uso de los discursos (literarios y audiovisuales) y otra con la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en la clase de ELE.

2.1. “El avión de la bella durmiente” y “Relatos Salvajes”: la diversidad del léxico viajero y el voseo en la clase de ELE

Respecto a la primera propuesta, desarrollada en dos sesiones de 90 minutos cada, nuestros objetivos eran: sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de las variedades de México y Centroamérica, de los Andes, Río de la Plata, etc.; aumentar sus conocimientos acerca del léxico sobre los viajes; que comprendiesen e interpretasen del cuento “El avión de la bella durmiente” de García Márquez y fragmentos de la película “Relatos Salvajes” para analizar palabras e expresiones de dos variedades del español y, por último, comprender el fenómeno del voseo.

En lo que concierne al primer paso, se explicó a los alumnos que iban a leer un cuento de Gabriel García Márquez. Tenían que buscar en Internet información

sobre el autor y escribir algunas notas sobre su vida. A continuación, visualizaron los vídeos (“Los trámites que hay que realizar en un aeropuerto” y “Pasos a seguir antes de abordar tu vuelo”^[2]) e hicieron una actividad de léxico relacionada con el aeropuerto y los viajes en avión. El tipo de actividad era de relacionar las palabras *mostrador, asiento de ventanilla, despegar, vestíbulo, equipaje de mano, sala de espera, abordar el avión, tarjeta de embarque, boleto, pasaporte, sobrecargo, azafata, aterrizaje, asiento de pasillo, facturar el equipaje, control de seguridad, panel informativo* con imágenes. De esta manera los alumnos tomaron contacto con el léxico sobre los viajes que más tarde iban a encontrar en el cuento.

En una segunda fase, los alumnos leyeron el cuento y realizaron la comprensión lectora con una actividad de “verdadero” o “falso”. La actividad se presentó con la herramienta digital Mentimeter^[3]. Este recurso digital nos permite hacer preguntas más complejas como las siguientes: *¿de qué trata el cuento?, ¿qué palabras o expresiones describen a los personajes principales de la historia? o ¿en qué se diferencia del cuento de la bella durmiente?* También se pidió a los alumnos que se fijasen en el léxico del cuento (*bugambilias, trancos, destello, enseres, rebatiña, puntadas, fognazos, crines*, etc.) y fuesen a ver el significado en el diccionario de la Real Academia Española en sus móviles. Como sabemos, el cuento representa una variedad hispanoamericana, por lo que hay términos que suelen ser más utilizados en Latinoamérica (*con la vista fija en la pantalla de la computadora o contemplando a las muchachas*, por ejemplo). De este modo, tenían que encontrar la versión peninsular de las palabras o expresiones de la variedad del cuento.

En la segunda clase, se hizo un puente entre el tema de los viajes y los trámites de seguridad que uno debe seguir en el aeropuerto y en el avión durante el aterrizaje y el despegue. En el blog “Diarios del viajero”^[4] los alumnos tenían que descubrir el origen y los usos de algunas palabras del mundo de los viajes (*billete, boleto, chárteres, chequear, maleta, petaca, visa, visado*, entre otras), dándose cuenta de la diversidad de usos de este vocabulario en el mundo hispanohablante. Como algunos autores sugieren, estamos utilizando en todos los pasos de nuestra propuesta textos auténticos (Lerner, 2000; Mercau, 2014).

2 Se puede ver los vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=aPSoUYJq-HA&t=31s> y <https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEnZ0>.

3 Se puede acceder a la actividad gamificada a través de este enlace: <https://www.mentimeter.com/s/7369905e6e72eb84b1c271b9f0e733d9/ab4956054134>.

4 <https://www.diariodelviajero.com/tag/etimologias-viajeras>

De manera a profundizar aún más sus conocimientos respecto al tema, los alumnos visualizaron la primera parte de la película argentina “Relatos Salvajes”^[5] de Damián David Szifron, una muestra de la cultura argentina, muy rica en rasgos lingüísticos de la región rioplatense. Se realizó una actividad de comprensión de verdadero o falso a través de la aplicación Kahoot, es decir, con una actividad gamificada (Fernández-Corbacho, 2014).

A continuación, nos centramos en la forma y uso de los pronombres personales que surgen en la conversación. Por lo tanto, el profesor hizo las preguntas siguientes: *¿creéis que el crítico musical está coqueteando con la modelo? ¿por qué?; ¿Cuál es la relación de los pasajeros con Gabriel Pasternak?; ¿Cómo les burló Gabriel Pasternak?; Fijaos en la conversación entre el crítico musical y la ex-novia de Pasternak*^[6]. *Subrayad los pronombres personales y los verbos. ¿Qué rol tienen los pronombres personales en la conversación?*

Después pasamos a trabajar el voseo. Los estudiantes entran en contacto con el fenómeno del voseo a través de *input* escrito: los artículos “¿Por qué algunos países de América Latina usan el ‘vos’ en vez del ‘tú’?”, “Acerca de vós e de vocês” e “Até que o vós me doa”^[7]. De este modo, los alumnos se acercan a la historia de este uso especial, su funcionamiento y las zonas geográficas donde se extiende. Se propicia una reflexión sobre la morfosintaxis del voseo y la de su propio idioma, el portugués, por medio de una actividad específica (un cuadro comparativo entre el español con voseo y el portugués europeo).

En cuanto a la fonética, se pretende que los alumnos analicen los rasgos fonéticos propios del español de la región rioplatense. En el mismo fragmento se les propone que vayan a buscar ejemplos para cada uno de esos rasgos (*el yeísmo con rehilamiento o sea la ll y la y se pronuncian como /sh/; la aspiración frecuente de la /s/, que sucede cuando la /s/ se pronuncia como [h]; la elisión frecuente del [s] o [r] final de una palabra; la pronunciación presenta semejanzas con el italiano y el seseo (pronuncian <s>, <c> y <z> como [s]),*

5 Se puede encontrar parte del fragmento en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5fF0Vs6ED0c>.

6 Se transcribe aquí la conversación: “¿Usted ¿Qué hace?/ Me mataste./¿Por qué?/ Ese usted me hundió hasta el quinto círculo del infierno. Tengo que hacerme un entretejido urgente. (...)/ ¿Ahora la querés arreglar? (...)/ Vos elegí el término que quiera y yo lo instalo en la comunidad artística. (...)/ ¿Lo seguís viendo?”.

7 Se puede acceder a estos artículos a través de los enlaces siguientes: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36928497>, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/acerca-de-vos-e-de-voces/29509> y <http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/2016-12-15-Ate-que-o-vos-me-doa>.

compartiendo sus resultados a través de la herramienta digital Mentimeter y su función “Speech Bubbles”:

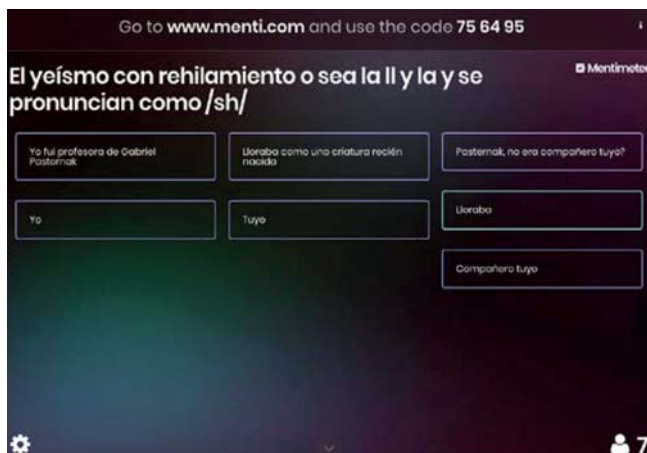


Figura 1 – Respuestas de los alumnos en Mentimeter

Para finalizar la clase y como trabajo de proyecto (Alvarez, 2011), se propone que los alumnos analicen la postura de la azafata en el fragmento. Todos se van a dar cuenta de que la azafata no ha realizado los trámites verbales de seguridad antes del despegue. Se les sugiere que elaboren instrucciones de seguridad para este caso concreto (González, 2014). Como ayuda adicional, en Internet se pueden encontrar vídeos que explican las normas de seguridad que se deben seguir en el aeropuerto y en el avión, como por ejemplo: *Vídeo de Seguridad de Solaris con niños*, *Aeroméxico Safety Video* y *Vídeo de seguridad de Volaris*^[8]. Finalmente, se les pide que graben un vídeo utilizando la cámara del móvil con la ayuda de una aplicación digital^[9]

8 Se puede ver estos vídeos a través de estos enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=BPG-f0R0DCK8&t=1s>, <https://www.youtube.com/watch?v=d9wjFaz3D6I> y <https://www.youtube.com/watch?v=MGlolMIW73M>.

9 Se puede ver uno de los trabajos de proyecto creados por los alumnos aquí: https://www.youtube.com/watch?v=7hNaMa_4HjY&t=6s.

2.2. Variedades fraseológicas en la clase de ELE

La segunda propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco del proyecto, se refiere a las variedades fraseológicas en ELE. Las sesiones prácticas se realizaron con una clase de ELE B2 de enseñanza superior portuguesa con estudiantes lusohablantes, los cuales solo habían tenido contacto con la variedad estándar de España.

Los fundamentos de enseñanza de la lengua relacionados con el aspecto de la heterogeneidad y su enseñanza que se tuvieron en cuenta ya se han enunciado en los puntos 1 y 2 de este artículo. En cuanto a los fundamentos de enseñanza de Fraseología, nos basamos en la afirmación de que el aprendizaje de unidades fraseológicas (UFS) aumenta la competencia lingüística general del estudiante (González Rey, 2012; Navarro, 2004; Sinner y Tabares Plasencia, 2016) y en que el carácter social que poseen hace que el hablante se sienta mejor integrado en el grupo social de la lengua meta, o como algunos autores indican, exista mayor complicidad comunicativa en los intercambios conversacionales (Castillo Carballo, 2015). Desde el punto de vista taxonómico, seguimos la clasificación de UFS de Corpas Pastor (1996) que distingue cuatro tipos: colocaciones, locuciones, fórmulas rutinarias y pemiás, aunque en la selección de las unidades nosotros solo presentamos locuciones y fórmulas rutinarias.

De este modo, el tiempo de la intervención con el grupo de estudiantes fue de 4 horas en dos sesiones de 2 horas. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje fueron: a) sensibilizar a los estudiantes sobre el fenómeno de la variedad léxica y fraseológica en un contexto real; b) aumentar su conocimiento acerca del número de hablantes y la geografía del español; c) inducirles a la adquisición de 12 unidades fraseológicas (UFS) del español coloquial de México (su morfología y pronunciación, su contexto y significado).

A pesar de que se realizaron actividades de distinción léxica entre variedades geográficas (Colombia, Argentina y México) para hacer reflexionar a los alumnos sobre el fenómeno de la variedad (Ver *Figuras 2 y 3*), preferimos utilizar una única variedad para trabajar las UFS en mayor profundidad: la mexicana. Para seleccionar las unidades realizamos una búsqueda previa de materiales orales, como vídeos de Internet. La selección también se hizo, en un segundo momento, en base a la consulta de cada unidad en los diccionarios, para garantizar que estas fuesen de uso frecuente en la oralidad y no

presentasen demasiadas dificultades debido a su complejidad. De este modo seleccionamos las siguientes unidades:

Tabla 1 – UFS del español oral de México

Unidades fraseológicas	Clasificación
<i>¡Qué onda!</i>	Fórmula rutinaria
<i>¡Chale!</i>	Fórmula rutinaria
<i>Estar padre</i>	Locución adjetiva
<i>De chile, mole y pozole</i>	Locución adverbial
<i>No cantar mal las rancheras</i>	Locución verbal
<i>Valer un reverendo cacahuete</i>	Locución verbal
<i>Dar el gatazo</i>	Locución verbal
<i>Andar a raíz</i>	Locución verbal
<i>Aguanta vara</i>	Locución verbal
<i>Echarse un coyotito</i>	Locución verbal
<i>Hacerse guaje</i>	Locución verbal
<i>Quedarse de a seis</i>	Locución verbal

De esta pesquisa se pusieron de lado ciertas UFS por su baja frecuencia o complejidad, como la fórmula rutinaria mexicana *¡Órale!* que, aunque presenta una frecuencia de uso muy elevada, puede utilizarse para significar varios conceptos. Como se ha indicado, se tuvo en cuenta que existieran textos orales reales que sirvieran de materiales de *input* para las actividades, algo que condicionó la selección de UFS. Por otro lado, de las doce unidades, algunas fueron elegidas por su carácter idiosincrático, como *No cantar mal las rancheras*, *Echarse un coyotito* y *De chile, mole y pozole*, que podrán utilizarse para trabajar diversos rasgos culturales de México.



Figura 2 – Colocación de palabras en el mapa

De manera general, la primera sesión sirvió para sensibilizar acerca de las variedades del español a los estudiantes y despertar su curiosidad. Así, se siguieron los siguientes pasos y actividades: a) cuestionario inicial con 7 preguntas acerca de sus conocimientos sobre las variedades de la lengua; b) dictado de palabras y expresiones de Argentina, Colombia y México; c) colocación de *post-it* con las palabras y expresiones en las zonas geográficas de Hispanoamérica, en mapas colocados en la pared de la clase, en grupos diferentes con mapas separados (Ver Figura 3); d) buscar los significados de las palabras (en los móviles, si la clase no dispone de ordenadores) y puesta en común; e) presentación en *PowerPoint* de “El español una lengua viva:

informe de 2016 del Instituto Cervantes” y explicación con ejemplos de lo que es el registro informal o familiar.



Figura 3 – Selección geográfica de palabras

En la segunda sesión se concentra la parte fundamental de nuestra propuesta. Las actividades y pasos fueron los siguientes: a) actividad de significados en la que se trabajan los conceptos de las 12 UFS del español de México seleccionadas, teniendo los estudiantes que recurrir a palabras o expresiones que ya conocen (del español de España, en este caso); b) presentación de las UFS del español de México en frases contextualizadas¹⁰ y propuesta de relacionarlas con los significados de la actividad anterior; c) visualización del

10 Las frases fueron extraídas del CREA.

vídeo “Frasas típicas de México”^[11] acompañada de una actividad de comprensión auditiva sobre los significados de las unidades; d) actividades de memorización de las UFS del español de México mediante la herramienta digital gratuita Quizlet^[12] (actividad preparada previamente por el profesor en la herramienta con las UFS seleccionadas); e) visualización del vídeo “Modismos España-México”^[13] para repaso de algunas unidades y ampliación; f) creación de un breve diálogo entre dos estudiantes con una UF de las seleccionadas y grabación de la producción oral (por ejemplo, con la herramienta Vocaroo^[14]); g) cuestionario de evaluación.

Los resultados de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje de variedades fraseológicas fueron muy satisfactorios: los alumnos finalizaron las sesiones con un elevado índice de motivación e interés por las variedades de español que se tradujo también en curiosidad por las culturas de los países de las variedades trabajadas en clase, sobre todo, de México; adquirieron 12 UFS del español de México, ampliando así su competencia fraseológica, lingüística y plurilingüística; comprendieron la heterogeneidad del español y valoraron más la lengua española al comprobar la riqueza de la misma. En cuanto a las actividades de significados, seguimos el principio de no introducir listas de unidades, sino de hacer una aproximación primero a los conceptos, antes de presentar las UFS contextualizadas. Finalmente, queremos señalar que las actividades fueron variadas y se utilizó la técnica de la gamificación, sobre todo para la memorización de la forma de las unidades. También es de referir que las respuestas al cuestionario de evaluación de las sesiones fue muy positivo, revelando un elevado interés de los alumnos en conocer y profundizar las variedades del español (léxicas, morfosintácticas, fraseológicas y de pronunciación) y en las culturales.

11 <https://www.youtube.com/watch?v=4bpxpZXpLI>.

12 Esta actividad debe hacerse con ordenadores, tabletas o móviles. Se puede acceder a la actividad aquí: <https://quizlet.com/212468901/trabaja-la-forma-de-las-ufs-del-espanol-de-mexico-flash-cards/>.

13 Enlace del vídeo : <https://www.youtube.com/watch?v=EE2E6sSVxkY&t=561s>.

14 Herramienta de grabación Vocaroo: <https://vocaroo.com>

Conclusiones

Consideramos que la pregunta de investigación del proyecto ha encontrado los siguientes resultados en la fase de nuestro estudio que exponemos en este artículo:

- a. Hemos despertado el interés de los estudiantes que ya conocen una variedad de español (de España) por conocer y aprender otras variedades del español, tanto lingüísticas como culturales;
- b. Hemos reflexionado previamente sobre la pertinencia y necesidad de utilizar didácticas, recursos y medios que acerquen al estudiante a las variedades del español de manera real para que se produzca el aprendizaje;
- c. Hemos promovido el uso de textos literarios para facilitar un contacto holístico con las variedades, pues este medio permite que los alumnos conozcan mejor los rasgos lingüísticos y culturales de una dada variedad;
- d. Comprobamos que el aprendizaje comunicativo experiencial motiva a los alumnos porque se sienten protagonistas del aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales;
- e. El recurso a muestras vivas en formato hipermedia, como los vídeos, en que se presentan los rasgos propios de la lengua oral son especialmente interesantes para la enseñanza-aprendizaje de variedades del español, sobre todo, de UFS;
- f. Las actividades gamificadas que introducen variedad y motivación en el aula han demostrado ser muy rentables desde el punto de vista de la memorización de la forma y del significado de las variedades lingüísticas y culturales;
- g. Finalmente, y a modo de cierre, podemos afirmar que nuestros estudiantes son ahora más capaces de comunicar con otras culturas hispanas, comprendiendo, valorando y aceptando su idiosincrasia.

Bibliografía

- ALTMANN, W. y VENCES, U. (2004). *América latina en la enseñanza del español. Encuentro o encontronazo? Theorie und Praxis des moderen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- ALVAR, M. (2002). "Español en dos mundos", *Temas de Hoy*, Madrid: Alianza Editorial.
- ALVAREZ, B. (2011). *Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home, learning first*. Disponible el día 01/11/2014 en <http://www.learningfirst.org/flipping-classroom-homework-class-lessons-home>.

- ALHMIM, T. (2001). "Sociolingüística". En F. Mussalim, y A. Bentes (Orgs). *Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras* (pp. 21-47). São Paulo: Cortez.
- ANADÓN PÉREZ, M. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Disertación de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible el día 09/10/2016 en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/ANADON-P.html>.
- BORTORNI-RICARDO, S. (2014). *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- CASTILLO CARBALLO, M. (2015). *De la investigación Fraseológica a las decisiones fraseológicas. Un estudio de interrelaciones*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- CERDEIRA, P., y VICENTE, J. (2009). "Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE". En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Atas do XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 363-370.
- COAN, M., y PONTES, V. (2013). "Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil". *Revista Trama*, 9 (18), pp. 179-191. Disponible el día 09/10/2016 en e- revista. unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos. S.A.
- CRUZ, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tesis de Doctorado). Disponible el día 27/10/2016 en <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487>.
- CRUZ, M. (2018). *A "Hispanoamérica" na aula de Espanhol como Língua Estrangeira. Propostas didáticas a partir das variedades lingüísticas e culturais do espanhol latino-americano*. Riga: NEA.
- FONCUBIERTA, J., y RODRÍGUEZ, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- FERNÁNDEZ-CORBACHO, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, O. (2000). "¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 311-316.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible el día 05/12/2014 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Cle International.
- GONZÁLEZ REY, M. (2012). “*De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica*”, *Paremia*, 21: 2012, pp. 67-84.
- KOIKE, K. (2001). Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá/Takushoku University.
- KRAVISKI, E. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponible el día 10/11/2016 en <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/14065>.
- LAPESA, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- LERNER, I. (2000). *La clase es un tango*. Disponible el día 08/11/2017 en https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=.
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- LLAMAS, C., y MARTÍNEZ, C. (2001). *La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE*. Disponible el día 09/10/2016 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0481.pdf.
- MERCAU, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible el día 19/11/2016 en <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28151>.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA-FIGUEROA, S. (1998). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *¿Qué español enseñar?*. Arco Libros: Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible el día 16/12/2016 en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- MORENO GARCÍA, C. (2000). *Normas para ser ric@ y seguir comunicándose*. Disponible el día 18/11/2016 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0527.pdf.
- NAVARRO, C. (2004). “Didáctica de las unidades fraseológicas”, disponible on-line, URL <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>, Facultad de Filología, Universidad de Barcelona: Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- PARICIO, M. (2004). “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/4. Disponible el día 21/11/2016 en <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>.
- PASTOR CESTEROS, S. (2016). “Enseñanza de español como lengua extranjera”. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Nueva Iorque: Routledge.

- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L.
- PONTES, V. (2009). *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- QUILIS, A. (2002), *La lengua española en el mundo*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. (2009). “Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. La variación léxica”. *Actas del X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera*. Edinumen: International House Madrid.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. (2016). “El profesor de ELE y la Didáctica del luxico hispanoamericano. Comprensión frente a infortunio comunicativo”. Comunicación presentada en el *XXVII Congreso Internacional de ASELE*, La Rioja.
- ROÑA, J. (1967). *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Universidade de Porto Alegre.
- SALVADOR, G. (2001). “El español en España y el español en América.” *Nueva Revista*, marzo-abril, pp. 58-60.
- SARACHO ARNÁIZ, M. (2015). “La Fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos”. Tesis de Doctorado. Santiago de Compostela: edición de la autora. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/13585>
- SILVA, B. y CASTEDO, T. (2008). “Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas”. *Revista Holos*, 3. Disponible el día 12/05/2015 en <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>.
- SINNER, C. y TABARES PLASENCIA, E. (2016). “El problema de las variantes fraseológicas desde la perspectiva de la Lingüística de Variedades”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, nº 54 (2).
- SUEIRO JUSTEL, J. (2011). “Libros de notas, confesionarios, doctrinas y catecismos, poemas y obras de teatro, entre otros textos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en la lingüística misionero-colonial: el caso de Filipinas”. En J. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE.
- VALLS CAMPÀ, L. (2011). “Enseñanza/ aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”. *Revista marcoELE*, 13. Consultada el 12/05/2015, en <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>.

LA MICROENSEÑANZA COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: DE LA PRÁCTICA SIMULADA DE ENSEÑANZA A LA PRÁCTICA REAL DEL AULA

Marta Pazos Anido

UNIVERSIDADE DO PORTO

manido@letras.up.pt

Mónica Barros Lorenzo

UNIVERSIDADE DO PORTO

mlorenzo@letras.up.pt

Resumen

En los últimos años son muchas las investigaciones en el ámbito de la formación inicial de profesores que giran en torno a la (auto)reflexión y la (auto)observación de la práctica docente como herramientas de formación y desarrollo profesional. En esta comunicación se presenta una experiencia desarrollada en el ámbito de la formación inicial de profesores, concretamente en dos másteres de formación de profesores de lenguas de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que conjuga estas dos estrategias en una propuesta de microenseñanza (grabada en vídeo), en la que los estudiantes imparten una secuencia breve de una clase sobre un contenido cultural al resto de los compañeros. Dicha actividad conlleva además de la realización de la planificación, la ejecución y la evaluación de la clase, el análisis de esta actuación docente, recurriendo a técnicas como la observación de clases (auto-observación y heteroobservación a partir de fichas de observación) y la autorreflexión sobre su práctica docente (antes y después del visionado del vídeo). De este modo, esta variedad de instrumentos permite obtener retroalimentación a partir de la triangulación de los datos obtenidos por el propio profesor en prácticas, por los compañeros y el profesor-formador, enriqueciendo así la percepción y el análisis de la propia práctica docente del futuro profesor.

Palabras clave: microenseñanza, (auto)observación de clases, reflexión sobre la práctica docente, (auto)evaluación de la práctica docente, formación inicial de profesores.

Introducción

En este artículo se describe y analiza una actividad basada en la técnica de la microenseñanza que se realizó en el *Seminário de Iniciação à Prática Profissional*^[1] (*Espanhol*) con once estudiantes del segundo año del Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês (MEPIEFA) y del Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês (MEIEFA) en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto durante el año lectivo 2016/2017^[2]. A continuación se justifica la propuesta, se describe más pormenorizadamente, se analizan los resultados y la valoración por parte de los profesores en prácticas implicados (en adelante, PeP) con el fin de realizar una metaevaluación de la actividad y tomar decisiones sobre su futura implementación.

1. Justificación de la propuesta

Como ya se ha mencionado, la actividad propuesta se basa en la técnica de microenseñanza y se inserta en el contexto de formación inicial, en el momento en el que los PeP comienzan su período de prácticas pedagógicas en los centros educativos. Antes de avanzar en la justificación de la utilización de dicha técnica –que, *a priori*, puede parecer un poco “anticuada” y

1 *Iniciação à Prática Profissional* (IPP) forma parte del plan de estudios del segundo año de los másteres que habilitan para la enseñanza de lenguas en la educación secundaria en Portugal y consta de 48 ECTS, que se dividen en un seminario de apoyo a la práctica profesional, prácticas formativas en centros de enseñanza y elaboración de la memoria de máster. Esta actividad se enmarca dentro del *Seminário de IPP* de Español (lengua que es opción en los dos másteres), el cual se divide en tres módulos, siendo esta propuesta el objetivo principal del segundo (dedicado a la planificación, ejecución y evaluación de clases), además de estar estrechamente relacionada con el primero (centrado en la observación de clases).

2 Esta experiencia fue llevada a cabo también en el curso 2015/2016, pero el análisis presentado en este artículo concierne únicamente a la actividad realizada en el curso lectivo 2016/2017. Tras esa primera implementación también se produjo una profunda reflexión sobre el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos, la planificación y la ejecución de la propuesta, los resultados obtenidos, el proceso de evaluación, los criterios de evaluación, la opinión de los estudiantes, etc. que derivó en algunas decisiones –ya incluidas en la versión aquí descrita– a partir de las cuales se ha reformulado la propuesta.

poco pertinente de acuerdo con el perfil de profesor que se pretende formar actualmente–, conviene señalar los objetivos de la formación inicial ofrecida en los másteres antes citados:

Apostar na atitude reflexiva do estagiário^[3] [...], na valorização dos seus saberes declarativos, processuais e condicionais [...], levando-o a posicionar-se na senda da autonomia [...], em que possua um claro entendimento do que é ensinar e aprender, do que se ensina e do como se ensina e aprende, progredindo na sua capacidade de decisor, planificador e avaliador do seu processo de formação, que deveria responder a necessidades gerais, mas também específicas, inerentes a cada estagiário e aos seus perfis cognitivo e profissionalizante, preparando-o para trabalhar em sociedades heterogêneas e multiculturais [...]. (Braga & Bizarro, 2006, pp. 507-508)

Por lo tanto, se parte de un paradigma de formación inicial que pretende formar a profesores reflexivos, capaces de autoevaluarse y de investigar su propia práctica docente, con una conciencia objetiva de la misma y comprometidos con el desarrollo y la mejora continua de sus competencias. En este contexto, resulta interesante enfrentar a los futuros profesores con situaciones que los acerquen a la realidad del aula y reduzcan el posible “choque con la realidad” (Tardif, 2004, p. 65; Veenman, 1984, citado en Pacheco & Flores, 1999, p. 47) y en las que se les ofrezcan oportunidades para la planificación, ejecución y evaluación^[4], así como para desarrollar habilidades de (auto) reflexión, (auto)observación y (auto)evaluación de su propia actuación.

Partimos de una reflexión inicial sobre si la microenseñanza es una buena opción para lograr dichos objetivos. La técnica de la microenseñanza no es nueva, pues la mayoría de autores datan su desarrollo a partir del año 1963 en la Universidad de Stanford en el contexto de formación de profesores y, aunque en un primer momento consiste en la realización básicamente de juegos de rol y simulaciones, pronto su puesta en práctica evoluciona a contextos de enseñanza real como una alternativa a los problemas experimentados hasta aquel momento (Allen & Clark, 1967; Gregorio, 1979; Ortuño, 1972; Peleberg, 1970; Sant’Anna, 1982). Villar Angulo define la microenseñanza como “un método de formación del profesorado –formación inicial y perfeccionamiento en ejercicio– que usando una diversidad de técnicas –registros en vídeo, enseñanza de compañeros, formación en laboratorio, etc. – tiene

3 Término equivalente a profesor en prácticas (aclaración de las autoras de este artículo).

4 Este objetivo se contempla en el artículo 11 del *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio* para la IPP.

como fin, mejorar la enseñanza de clase mediante la adquisición y refinamiento de destrezas o habilidades docentes contrastadas empírica y/o experimentalmente” (Villar Angulo, 1986, p. 51).

Así, la microenseñanza surge como una técnica adecuada para la formación de profesores que permite una enseñanza real, aunque la situación sea creada o de laboratorio (Allen & Ryan, 1976, p. 2; Sant’Anna, 1982, p. 2). Esta particularidad permite simplificar las complejidades de una “clase normal” (tiempo, número de alumnos, contenidos, etc.) y con ello reduce las posibles limitaciones que pueda imponer esa situación (centrándose por ejemplo en determinadas tareas, contenidos o habilidades específicos), así como el nivel de estrés, haciendo posible controlar la situación más fácilmente (Allen & Clark, 1967, p. 79; Allen & Ryan, 1976; p. 2; Gregorio, 1979; Ortuño, 1972, p. 16; Sant’anna, 1982, p. 2) y realizar un aprendizaje escalonado (Díaz, 2011, p. 7), además de facilitar y ofrecer más recursos para la observación (Ortuño, 1972, p. 16) y la retroalimentación (Allen & Ryan, 1976, p. 2; Pelberg, 1987, p.715, citado en Angulo, 1999, p. 480; Sant’anna, 1982, p. 2). No obstante, desde sus inicios, no son pocas las críticas atribuidas a esta técnica, derivadas de su vinculación a las teorías de aprendizaje de orientación conductista^[5] (Peleberg, 1979; Spelman & John-Brooks, citados en Gil, 2015, p. 46; Watson, 2007), basadas en la modificación de conductas –Pelberg la describe como “un procedimiento de *entrenamiento en laboratorio*” (Pelberg, 1987, p. 715, citado en Angulo, 1999, p. 480)– y, por lo tanto, en una concepción técnica de la profesión docente. Desde esta perspectiva, en la que la preocupación recae en la ejecución correcta de ciertos comportamientos (es decir, la implementación de recetas para repetir en el futuro), sin reparar, por un lado, que la adquisición de actuaciones y comportamientos aislados (por no mencionar el problema añadido de decidir cuáles) no conduce necesariamente a una actuación docente eficaz (Allen & Ryan, 1976, p. 7; Gil, 2015, p. 46; Gregorio, 1979, p. 155) y, por otro, que no se tiene en cuenta al alumno, al propio profesor como persona, ni el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5 En este sentido, resulta curioso que cuando comenzó la formación del profesorado basada en la competencia/el comportamiento (CBTE, por sus siglas en inglés) a finales de los años 60 y principios de los 70, la microenseñanza ya era un enfoque utilizado en la mayoría de los programas de formación del profesorado y, de hecho, la CBTE se basó en las premisas principales de la microenseñanza (Cooper, 1989, p. 365).

Con el paso de los años la técnica de la microenseñanza se ha ido adaptando a nuevas teorías psicológicas del aprendizaje, cambiando también la percepción de la actuación docente, del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, el rol del profesor. A pesar de esta modernización, durante algunos años se continuó infravalorando esta técnica, debido a sus orígenes conductistas y a implementarse en una situación no real (Gil, 2015, p. 46). Sin embargo, en los últimos años han resurgido los estudios e investigaciones sobre la microenseñanza –concebida como una práctica reflexiva que fomenta el desarrollo de competencias docentes, alejada del conductismo– (Nieto & Santiago, 2014; Watson, 2007), quizás impulsados por la generalización de los enfoques por competencias en la formación docente –partiendo del concepto holístico de competencia, defendido por Perrenoud (2001, 2004) o Le Boterf (2005)– y la necesidad de evaluar ejecuciones (Mateo & Martínez, 2008) a partir de situaciones auténticas o simulaciones que sean relevantes, representativas, significativas y pertinentes y que recreen el contexto real (Cano, 2011, p. 36; Mateo & Martínez, 2008; Roelofs & Sanders, 2007, p. 147; Tejada & Ruiz, 2016, p. 25; Zabala & Arnau, 2007, p. 193). De este modo, las situaciones simuladas cobran importancia en la formación docente, dado que, a pesar de la pérdida de autenticidad propia de una situación real, pueden ofrecer “un entorno realista, seguro, rentable y flexible en el que adquirir las competencias profesionales” (Tejada & Ruiz, 2016, p. 26) y permiten arriesgar sin tener consecuencias reales sobre los alumnos (Allen & Clark, 1967, p. 76; Roelofs & Sanders, 2007, p. 147), entre otras ventajas.

En definitiva, en este marco teórico es en el que se encuadra la propuesta que se describe a continuación. Es decir, se aprovecha el potencial que ofrece la microenseñanza –y las ventajas señaladas de trabajar en una situación simulada lo más realista posible– como técnica que permite el acercamiento a la realidad del aula y el acceso gradual a la misma (planificación y ejecución de una microclase) a partir del fomento de la práctica reflexiva y del recurso a la (auto)observación, (auto)reflexión y (auto)evaluación de la práctica docente de los PeP, basada en distintas evidencias y de acuerdo con unos objetivos y criterios previamente establecidos.

2. Descripción de la propuesta

La actividad implementada con los PeP de los másteres antes mencionados se basa en la planificación, ejecución y evaluación, en grupos, de una sesión breve (entre 7 y 15 minutos y grabada en vídeo) en torno a la enseñanza de un contenido cultural,^[6] cuyo objetivo es que los PeP entren en contacto con el rol del profesor (en el papel de docente, pero también en el de observador^[7]) en un ambiente conocido y reducido (tanto en número de alumnos como en duración de la clase que van a impartir), desarrollen habilidades necesarias para su práctica docente y reflexionen sobre ellas y sobre el proceso en general. Como acabamos de mencionar, se ha optado por una actividad de microenseñanza grupal, por una parte, por cuestiones de viabilidad respecto a la duración del módulo y, por otra, por la convicción de que el trabajo cooperativo enriquecería mucho más la experiencia. Así, de acuerdo con los nuevos modelos de formación inicial, se enfatizan las ventajas del trabajo cooperativo entre docentes y, en el caso de la microenseñanza cuando esta es grupal, como señala Watson (2007): reduce la ansiedad del profesor que imparte la sesión al compartirse la responsabilidad; proporciona más puntos de vista sobre un mismo aspecto y no solo del profesor “experto”; y genera normalmente un clima de mayor confianza en el que se resuelven dudas, se

-
- 6 Se ha optado por centrar la actividad basada en la microenseñanza en un contenido cultural, porque por la experiencia de las formadoras en el ámbito de formación inicial de profesores, ya sea como docentes o como supervisoras pedagógicas, se ha constatado la dificultad por parte de los PeP de, por un lado, integrar contenidos culturales en sus unidades didácticas y, por otro, una vez integrados, explotar este tipo de contenidos. También conviene indicar que por contenidos culturales no solo se entienden los relacionados con los referentes culturales, sino las distintas competencias generales recogidas en el apartado 5.1. del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002), como los conocimientos socioculturales, la consciencia intercultural, los saberes y habilidades interculturales, etc. o la concepción más concreta y desarrollada para el caso del español por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), en el que se distinguen tres inventarios: Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales (Instituto Cervantes, 2006). Se anima a los PeP a que consulten estos dos documentos, así como el programa de Español para secundaria en Portugal, con el fin de que decidan qué objetivos y contenidos van a impartir en la sesión de microenseñanza.
 - 7 Recordemos que los objetivos del módulo anterior que han cursado los PeP se centran en la descripción del perfil del profesor de lenguas extranjeras y en la observación de clases (qué observar, cuándo, quién/es, cómo, por qué y para qué), concibiendo la observación como instrumento de aprendizaje que aumenta la conciencia de la actuación y de su impacto y que ayuda al desarrollo profesional, siguiendo los postulados de autores como Allwright (1988), Estaire (2004), Martínez Gila (2007), Lagasabaster & Sierra (2004), Richards & Lockhart (1998), Verdía (2010), entre otros.

indican puntos fuertes y débiles, etc. No obstante, cabe aclarar que en este caso son los PeP los responsables de todas las decisiones relacionadas con el funcionamiento y trabajo de los grupos (desde quiénes lo integran hasta el reparto de funciones o tareas para poder realizar la actividad).

El módulo se desarrolla durante seis sesiones de tres horas cada una de ellas, comenzando la puesta en práctica de la propuesta aquí descrita en la cuarta sesión, tras tres sesiones de preparación antes de comenzar con la planificación de la actividad. En la primera sesión se explica a los estudiantes en qué consiste la técnica de la microenseñanza y cómo va a ponerse en práctica; además de informarles de que esta será la actividad de evaluación del módulo que, a pesar de ser uno de los componentes de la evaluación del *Seminário à Prática Profissional*, no deja de ser una evaluación para el aprendizaje. Para ello, se presentan los objetivos de la actividad (ya comentados anteriormente), los criterios que van a seguirse para su evaluación (especificados en las páginas siguientes) y las evidencias que se recogerán a lo largo del proceso (planificación de la sesión, fundamentación didáctica sobre las decisiones tomadas, materiales para la sesión, las fichas de observación de los compañeros y de las docentes a partir de la ejecución de la sesión, el vídeo y los informes de (auto)reflexión y (auto)evaluación realizados por los PeP, según corresponda). Después de esta introducción, en esta primera sesión y durante las dos siguientes, se revisan^[8] aspectos relacionados con la planificación y organización de situaciones de aprendizaje que son claves tanto para la actividad de microenseñanza, como para sus prácticas docentes en los centros de enseñanza: formular objetivos generales y específicos, identificar y clasificar contenidos, diseñar actividades y materiales, identificar actividades comunicativas de la lengua que se desarrollan en las distintas actividades, temporalizar la propuesta didáctica, planificar la evaluación, etc.

Tras esta introducción comienza la actividad de microenseñanza con la composición de los grupos y la elección del contenido/tarea en que pretenden centrarse en la microclase. Los autores que tratan el tema de la microenseñanza se refieren a diferentes fases, pero la mayoría coincide en la necesidad de una planificación, una ejecución, una evaluación, una retroalimentación y también de una reenseñanza (Peleberg, 1970, Sant'Anna, 1982, p. 3). Para simplificar la explicación nos basaremos en las tres fases de

8 En el primer año del máster los PeP han cursado *Didática do Espanhol* y, por lo tanto, ya se han preparado para la planificación de unidades didácticas.

la enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva) identificadas por Jackson (1975, citado en Achilova, 2013, p. 127) que están íntimamente ligadas y las denominaremos: planificación, ejecución y evaluación.

2.1. Fase de planificación

Una vez formados los grupos, las dos sesiones siguientes se dedican a la realización de las planificaciones de las actividades de microenseñanza: se diseñan los objetivos, contenidos, actividades, materiales, etc., recurriendo a la ayuda de los compañeros y de la docente.

2.2. Fase de ejecución

En la sexta sesión del módulo los grupos imparten las sesiones que han preparado. Al comienzo de esta sesión todos los grupos entregan a la docente la planificación de la microclase, su fundamentación didáctica (características del grupo al que se dirigen, elección del contenido cultural que van a enseñar, elecciones tomadas con respecto a materiales, actividades comunicativas de la lengua que van a desarrollar, etc.) y los materiales o fichas de trabajo necesarios para que los compañeros (en su papel de “alumnos”^[9]) puedan seguir las microclase.

Durante la ejecución de las sesiones de microenseñanza, los PeP que en ese momento no imparten su microclase desempeñan un doble papel: como “alumnos” que tratan de adaptarse a las indicaciones creadas para ellos en la planificación y, por tanto, poniéndose en el papel de estos “alumnos” haciendo preguntas pertinentes, respondiendo a las cuestiones planteadas por el profesor, etc.; y además actúan como observadores de la actividad docente que están desempeñando sus compañeros, lo cual también será objeto de evaluación.

Como ya habíamos explicado, el primer módulo del *Seminario* se centra en la observación de clases, entendida esta “como un medio al servicio de la formación y la mejora de la práctica docente” (Esteve, 2004), que puede desarrollarse y perfeccionarse con la práctica. Por lo que los PeP, en este

9 Cabe aclarar que el papel de “alumno” no es objeto de evaluación.

punto de su formación, ya están familiarizados con el procedimiento de la observación: establecimiento del objetivo de la observación, tipo de observación, selección del foco y, en el caso de que la observación no sea holística (Estaire, 2004; Esteve, 2004; Verdía, 2009, entre otros autores), selección, adaptación o creación de fichas de observación (Estaire, 2004; Verdía, 2010; Wajnryb, 1992) útiles para registrar de forma sistemática y objetiva lo que ven en el aula con el fin de que posteriormente analicen e interpreten dicha información. Este acercamiento a la observación de clases no se hace solo de manera teórica, sino que al final del primer módulo los PeP tienen la oportunidad de poner en práctica este procedimiento a partir de la observación de algunas clases grabadas en vídeo, registrando lo que observan en diferentes fichas centradas en aspectos concretos, analizando e interpretando la información anotada y dando retroalimentación a la docente que imparte la clase (en este caso, las formadoras se ponen en el papel de la profesora que imparte la sesión en el vídeo). En definitiva, cuando los PeP actúan de observadores durante la ejecución de la microclase de los compañeros ya son conocedores de la técnica de observación de clases –papel por el que también se les va a evaluar– y para ello recurren a las fichas de observación, ya sean las proporcionadas por las docentes o seleccionadas o creadas por ellos mismos, y se les solicita que cada uno de ellos identifique al menos dos aspectos positivos relevantes en la microclase observada, dos que podrían ser objeto de mejora y, por último, que propongan una solución o idea de mejora para estos últimos aspectos. Después, se les facilita a los PeP el tiempo necesario para reflexionar sobre la microclase, analizar los datos e interpretarlos y posteriormente la docente recoge las fichas de observación con los comentarios realizados, pues como apuntamos anteriormente son parte de la evaluación de la actividad.

2.3. Fase de evaluación

En este módulo se evalúan tres aspectos: en primer lugar, la planificación y la ejecución de la actividad de microenseñanza teniendo en cuenta unos determinados criterios de evaluación, presentados ya a los PeP durante la primera sesión del módulo 2; en segundo lugar, la actuación de cada PeP como observador de las microclases de otros grupos (heteroevaluación); y, por último, la autorreflexión de la propia práctica docente antes y después del visionado

del vídeo (autoevaluación). Recordemos que se trata de una evaluación para el aprendizaje (Cano, 2011; Hadji, 1994; Pacheco & Flores, 1999; Stronge, 2010) y que, además de la evaluación realizada por los PeP, toda la actividad es evaluada por las docentes. El diseño de la actividad tiene en cuenta las pautas recomendadas para la evaluación de ejecuciones que pretende centrarse en una o varias competencias del PeP (Mateo & Martínez, 2008; Tejada & Ruiz, 2016), pues se trata de una evaluación multiagente (formadores, compañeros y el propio PeP) (Cano, 2011; Mateo & Martínez, 2008), una “evaluación multidimensional, sobre diferentes aprendizajes y con técnicas e instrumentos diversos” (Cano, 2011, p. 41) que evalúan diversas cuestiones a partir de una misma situación (siempre que esta sea significativa) y que permiten la recogida de evidencias varias y variadas (Del Pozo, 2013; Jornet *et al.*, 2011, p. 132; Tejada & Ruiz, 2016), en función de unos criterios^[10] previamente establecidos (Airasian & Gullickson, 1998; Darling-Hammond, 1997; Hadji, 1994; Mateo & Martínez, 2008; Tejada & Ruiz, 2016).

En primer lugar, se evalúa la planificación de la actividad de enseñanza, teniendo en cuenta que en las tres sesiones anteriores a la planificación se trabajan esos aspectos, así como la ejecución de la misma. Para la evaluación se consideran los siguientes criterios: la elección, adecuación y contextualización del contenido cultural en el que se centra la sesión; la planificación de la sesión (formulación e identificación del objetivo general y de los específicos, otros posibles contenidos, actividades comunicativas de la lengua que se desarrollan, actividades de clase, materiales, estructura de la sesión, evaluación de la sesión y temporalización); la fundamentación didáctica (justificación de las decisiones didácticas y pedagógicas tomadas durante la planificación); y la ejecución de la sesión (gestión de la clase, tiempo, instrucciones y transiciones, inicio y cierre, desarrollo del contenido, reformulación adecuada y pertinente del plan de la sesión y reacción ante los imprevistos). Conviene señalar que en este punto todos los miembros del grupo reciben la misma calificación, pues, por como ha transcurrido la actividad, no se ha visto necesidad de hacerlo de manera diferente.

En segundo lugar, se evalúa la observación de la actuación docente de los otros grupos, que se realiza a partir de las fichas de observación de los

10 Para esta actividad basada en la técnica de la microenseñanza los criterios establecidos se relacionan con los criterios de evaluación de las prácticas pedagógicas especificados en el referencial de evaluación utilizado en estos másteres. No obstante, se han concretado para esta situación de evaluación, cuya puntuación máxima es de 6 puntos.

compañeros “observadores” y de las propias docentes, evaluando las pautas para la observación de clases practicadas en el módulo 1 (identificación de un foco para la observación, uso y selección pertinente de la ficha de observación, recogida de información de una manera objetiva, análisis e interpretación adecuada de los datos registrados adecuados con posterioridad a la observación). Esta información, de los PeP y de la docente, sirve como evidencia para la evaluación de la planificación y ejecución de la sesión de microenseñanza de un determinado grupo y, por lo tanto, se utiliza en el proceso de retroalimentación de la actividad de microenseñanza.

En tercer lugar, se evalúa la autorreflexión sobre la práctica docente llevada a cabo por el propio grupo (antes y después del visionado del vídeo) en un informe que cada PeP entrega una semana después de la realización de la actividad. De este modo, se valora la autoevaluación como técnica clave para el desarrollo profesional docente, para la conciencia real del profesor sobre su propia práctica (Pacheco & Flores, 1999; Stronge, 2010; Tejada & Ruiz, 2016, entre otros), pues como define Santos Guerra, se trata de “un proceso de autocritica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” (1993, p. 29). En efecto, la autoevaluación implica un autoanálisis y una reflexión crítica y constructiva (siguiendo los postulados de Schön, 1983) sobre la propia práctica (Airasian & Gullickson, 1998, p. 18; Cano, 2015, p. 184), pero estos no son los únicos requisitos para la autoevaluación, puesto que esta conlleva una toma de decisiones que guíe al docente hacia una mejora (Airasian y Gullickson, 1998, pp. 14, 28). En lo que se refiere a la reflexión, esta está presente en todas las fases de la actividad y esta capacidad de realizar una reflexión profunda sobre la práctica lectiva, que no se limite a la descripción, sino que consiga sacar conclusiones para transformar y mejorar la práctica en futuras actuaciones docentes, se evalúa en el informe de evaluación que se pide a los PeP, en el que, aunque se centra sobre todo en la reflexión *a posteriori*, pueden plasmar sus reflexiones sobre el antes y el durante de la actuación docente. En este punto, es importante recordar que las sesiones de microenseñanza se graban en vídeo, con las ventajas que el uso de este instrumento aporta a la reflexión y a la toma de conciencia por parte del PeP, ya que le permite recordar ciertos aspectos que puede haber olvidado, ver otros de los que no se había dado cuenta, reinterpretarlos y, sobre todo, ser consciente del impacto de su acción y de cómo lo ven los demás (con la tranquilidad añadida de que todo este proceso se puede hacer de forma privada y tantas veces como se desee) (Airasian & Gullickson,

1998, pp. 79-80; Allen & Clark, 1967, p. 78; Allen & Ryan, 1976, p. 46; Díaz, 2011, p. 10). No obstante, el uso del vídeo también puede presentar algunas desventajas como que el PeP se centre demasiado en variables menos importantes para la actuación docente (por ejemplo, tics, etc.) (Barber, 1997, p. 314), se pierden detalles que no registra la cámara, se necesita un dispositivo que no siempre está al alcance de los PeP (Airasian & Gullickson, 1998, p. 81), se pierde espontaneidad (Gregorio, 1979, p. 155) y además no siempre es fácil pedir permisos en los centros de enseñanza para grabar en vídeo las clases. En todo caso, con el uso del vídeo, los PeP tienen más evidencias para su reflexión (en las pautas ofrecidas, se les anima expresamente a que valoren cómo la utilización del vídeo modifica o no lo ocurrido durante la microclase) y, sobre todo, les ofrece la oportunidad de familiarizarse con esta herramienta tan útil para su desarrollo profesional y que en sus prácticas pedagógicas en los centros no siempre es posible usar.

Por lo tanto, la evaluación de la actividad realizada por los PeP reserva un lugar importante a la autoevaluación, pero se trata de una autoevaluación con retroalimentación (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 360) por parte de las formadoras y de los compañeros, permitiendo la triangulación de datos y evitando así una posible falta de objetividad y precisión, principales limitaciones que se suelen asociar con la autoevaluación (Airasian & Gullickson, 1998; Barber, 1997; Pacheco & Flores, 1999).

2.3.1. Fase de retroalimentación

La retroalimentación es necesaria en cualquier proceso de evaluación de competencias docentes para contribuir a la toma de consciencia del profesor sobre sus puntos fuertes y sus áreas de mejora (Cano, 2011, p. 41; Baptista, 2011, p. 34; Jornet *et al.*, 2011, p. 134; Stronge, 2010, p. 39, entre otros). También en la autoevaluación, como ya se ha indicado, y en este caso concreto una autoevaluación con retroalimentación (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 360), se recurre a diferentes fuentes de evidencia que permiten ofrecer una retroalimentación más completa, como la planificación de la sesión, las observaciones de los compañeros y de las formadoras (en las fichas de observación) y el vídeo, posibilitando que el profesor pueda “obtener información que él o ella pueden utilizar por sí mismos para validar o corroborar sus propias percepciones e interpretaciones relacionadas con la práctica docente”, sin dejarse

influir por interpretaciones personales derivadas de sus principios o experiencias previas (Airasian & Gullickson, 1998, p. 21).

Por lo tanto, además de esta triple perspectiva, de la que Villar Angulo (1986) destaca la importancia de la retroalimentación de los compañeros por ser la más importante y la que más influye en los profesores, se recomienda dar la retroalimentación tras unos minutos de reflexión por parte de los observadores y el docente que imparte la clase (Allen & Clark, 1967, p. 75). A pesar de esto, en la actividad propuesta consideramos necesario proporcionar más tiempo para el análisis y la revisión tras el visionado de la grabación en vídeo, por lo que optamos por dejar más días antes de la sesión de retroalimentación. También por cuestiones de organización de las sesiones, en este caso, corresponde a las docentes recopilar y examinar los datos proporcionados por todos los observadores con el objetivo de facilitar retroalimentación a los PeP de manera individual, en una sesión de aproximadamente 30 minutos, en una fecha acordada, una vez corregidos y analizados todos los documentos objeto de evaluación. Durante la sesión de retroalimentación se propicia que sea el PeP quien comience por valorar la actividad formulando dudas, haciendo comentarios o aprovechando para explicar aspectos no susceptibles de ser observados (por ejemplo, el motivo por el cual se toma una decisión que no estaba planificada o a qué responde un determinado comportamiento) y en caso de que no lo haga, se le dirigen preguntas concretas sobre lo más relevante de su actuación tratando de fomentar su reflexión crítica e identificar sus fortalezas y establecer objetivos de mejora (Gil, 2015, pp. 114-115). Además, se le proporcionan todos los materiales entregados y corregidos para esta actividad (fundamentación pedagógica, plantilla de planificación de la sesión, materiales, fichas de observación, informe de la propia actuación y la grabación de su actuación), así como las fichas de observación del resto de los PeP cumplimentadas durante la actividad de microenseñanza de su grupo, pues como señalan Airasian y Gullickson “[a]unque la observación e interpretación personal son útiles, son mucho más eficaces cuando se utilizan en combinación con otras evidencias obtenidas de una manera más formal” (1998, p. 27).

Tras esta fase de retroalimentación, se aconseja que la actividad de microenseñanza se cierre con lo que denominan proceso de reenseñanza (Peleberg, 1970, Sant’Anna, 1982), el cual consiste en volver a realizar la misma actividad de microenseñanza practicando con otro grupo de alumnos la habilidad entrenada y teniendo en consideración la retroalimentación

recibida, observando si se siguen las sugerencias de mejora o no y por qué. Sin embargo, esta fase no se contempla en este momento de la secuencia de nuestra propuesta, por razones de tiempo y también por tratarse de una actividad de evaluación, pero se anima a los PeP, por un lado, a que practiquen, con sus grupos, la sesión de microenseñanza antes de impartirla para que los compañeros den retroalimentación y a que vuelvan a impartir la microclase tantas veces como sea necesario; y por otro, a que intenten aplicar las recomendaciones de mejora en sus prácticas pedagógicas “reales” con los compañeros que vieron su microclase.

3. La perspectiva de los PeP

Lo descrito hasta este punto representa la perspectiva de las formadoras, fundamentada en estudios e investigaciones sobre este asunto y en su propia experiencia a la hora de implementar esta actividad. No obstante, nos parece relevante conocer la opinión de los alumnos en lo que se refiere a esta propuesta como actividad de aprendizaje y como actividad de evaluación del módulo. Así, con este análisis, en la línea de lo que recomienda Santos Guerra (1993, p. 85) para toda evaluación, se pretende realizar también una metaevaluación del proceso tanto por parte de las formadoras como de los exalumnos¹¹.

Por lo tanto, con el objetivo de recabar información sobre la opinión de los profesores en prácticas respecto a la actividad basada en la técnica de la microenseñanza en la que habían participado, se elaboró un cuestionario con dieciocho preguntas de tipología variada: respuesta cerrada, respuesta abierta, de elección múltiple y preguntas para medir actitudes a través de escalas de diferencial semántico (Dörnyei, 2003; Günther, 2003; Amaro, Póvoa & Macedo, 2004). El cuestionario se administró en papel y respondieron, de forma anónima, los 11 PeP. En este trabajo solo se presenta un resumen de los resultados, sin pretender un análisis exhaustivo de los mismos.

Antes de comenzar, conviene señalar que de los 11 PeP, seis cuentan con experiencia docente previa a las prácticas, en diversas etapas educativas (entre 8 meses y 10 años). De estos seis, cuatro ya habían sido observados

11 En este caso, todavía alumnos, pero las calificaciones ya están publicadas y ya no volverán a ser evaluados por estas formadoras.

anteriormente por parte de orientadores y supervisores de otros programas de prácticas o por profesores con más experiencia en sus centros de trabajo; y, excepto para uno de ellos, ser observados los ayudó a mejorar su práctica docente (recibir retroalimentación sobre aspectos de los que no eran conscientes, saber organizar bien una clase, tener noción de la exigencia del trabajo de profesor, reflexionar sobre la existencia de diferentes maneras de presentar contenidos o mejorar la proyección de la voz). En cuanto a la experiencia como observadores, de estos seis con experiencia, solo cuatro realizaron observaciones de clase “de manera formal”; las cuales les aportaron, entre otras cuestiones, ideas para actividades, propuestas sobre cómo actuar en casos de indisciplina, sugerencias sobre cómo organizar una clase, la posibilidad de ponerse en el papel de alumno, el aprendizaje de nuevas estrategias y la comprensión y la diferenciación de las distintas fases de una clase.

En cuanto a la realización de la actividad basada en la técnica de la microenseñanza, preguntados sobre cómo se sintieron durante la ejecución de la misma, los PeP responden que más motivados que desmotivados, más satisfechos que insatisfechos, ni nerviosos ni tranquilos, más seguros que inseguros y, uno de los PeP, apunta que se sintió confuso.

Respecto a la relación entre la actividad realizada y su experiencia real en el aula como docentes, se obtienen las siguientes respuestas: la actividad de microenseñanza es una situación irreal y ficticia que se relaciona poco con una clase real (los alumnos no son alumnos reales, no existe la posibilidad de saber cómo funcionaría la sesión en una clase real, ningún contexto creado se puede comparar con un contexto real) (5)^[12]; la gestión del tiempo es más difícil que en una clase real por la limitación de la duración de la sesión de microenseñanza (2); es una buena representación de lo que pasa en nuestras clases, pero con técnicas que permiten mejorar nuestra práctica como futuros profesores (2); es una actividad relacionada con la experiencia real en el aula, en el sentido de que se planifican actividades y formas de transmitir contenidos (1); es una buena actividad para practicar y formarse como profesor (1).

También interesaba recoger datos sobre la retroalimentación “informal” proporcionada por los compañeros del grupo de trabajo u otros compañeros tras la sesión impartida. De los 11 PeP, nueve sí comentan la clase con

12 El número entre paréntesis indica los profesores en prácticas que dieron una determinada respuesta.

otros PeP y dos no. De los nueve, ocho afirman tener la misma percepción de lo ocurrido en la microclase. Además, tres especifican que este intercambio los ayudó a darse cuenta de cuestiones en las que no habían pensado, por ejemplo, sobre el ritmo de la clase, aspectos relacionados con la postura, el lenguaje corporal, las expresiones verbales repetidas e incluso ayudó a desdramatizar situaciones que se habían visto como negativas.

Con respecto a la valoración de la actividad de microenseñanza como actividad de aprendizaje para la mejora de su práctica lectiva, diez PeP la valoran positivamente (la mitad de ellos con la puntuación máxima) y uno de los PeP de forma negativa (aunque no con la puntuación mínima). Estos resultados curiosamente coinciden con la valoración de esta actividad como actividad de evaluación.

Asimismo, nos interesaba conocer la opinión de los PeP sobre la estrategia de la grabación en vídeo en esta actividad. Por ello, planteamos una primera pregunta sobre cuántas veces habían visto la grabación: cuatro la vieron dos veces; dos, tres veces; tres, cuatro veces; uno, cinco veces; y uno, seis veces. Además, de los once, diez tomaron notas durante el visionado. Como todos vieron el vídeo más de una vez, a la pregunta de si lo habían visto siempre de la misma manera, tres contestan que sí y ocho que no. De estos ocho, seis explican la diferencia entre el primer visionado y los posteriores: de manera más holística la primera vez y, en los siguientes visionados, prestando atención a determinados detalles (3); un visionado completo del vídeo primero y después centrado en la parte de la sesión impartida por el propio PeP (1); sin hacer anotaciones la primera vez y después tomando notas y seleccionando secciones específicas (1); y con un mayor interés en el primer visionado y con menos en el segundo (1).

En lo que concierne a la utilidad del vídeo como herramienta para fomentar la reflexión sobre el desempeño de los PeP en la actividad realizada, diez de los once PeP consideran el vídeo útil para promover su reflexión y solo uno manifiesta que, pese a que se trata de una herramienta interesante para la reflexión, los comentarios de los compañeros y la reflexión en general (sin necesidad del vídeo) le resultan más efectivos. En esta misma línea, nueve PeP indican que el vídeo los ayudó a ser conscientes de algunos aspectos de los cuales no lo eran antes de verlo (como la reacción de los alumnos a las actividades propuestas, las transiciones, las instrucciones, los errores lingüísticos, la postura, los elementos de la comunicación no verbal, la proyección de voz, el movimiento en el aula, etc.), mientras que dos de ellos reconocen

que el vídeo no les había sido útil en este sentido. En consonancia con los resultados anteriores, en cuanto a la valoración del uso del vídeo en la actividad de microenseñanza para mejorar su práctica docente, diez responden de forma afirmativa y solo uno negativamente (el mismo PeP que había respondido de forma negativa en las dos preguntas anteriores, justificándolo de la misma manera).

A pesar de estos resultados positivos a favor del uso del vídeo, seis de los once estudiantes apuntan algunos aspectos negativos, como la dificultad de enviar el documento, la mala calidad de la grabación y los posibles fallos técnicos que se pueden producir (2), la limitación que implica para poder moverse libremente por la clase sin salir del encuadre de la grabación, un mayor nerviosismo (2) o la pérdida de espontaneidad (2). Pese a estas desventajas, la valoración general del uso de la grabación en vídeo en la actividad basada en la microenseñanza fue positiva por parte de todos los PeP, señalando seis de ellos la puntuación más alta contemplada en el cuestionario. Prueba de ello es que, aunque tres meses después ninguno ha vuelto a grabar sus clases en los centros donde están realizando las prácticas, los once manifiestan su intención de recurrir a esta herramienta en el futuro, por las ventajas que ya habían enumerado anteriormente: es una buena forma para ayudar al profesor en su autoevaluación (2); posibilita ver con mayor objetividad y claridad lo que se necesita cambiar y qué se puede mantener para mejorar la práctica docente (5); permite ser consciente de aspectos de los cuales no seríamos sin el uso del vídeo (1); resulta útil cuando se aplique una nueva metodología o se introduzcan contenidos por primera vez (1); se ve la actuación del propio docente, las reacciones de los alumnos y la planificación “en acción” (1); y para obtener información para la investigación (1).

4. Consideraciones finales a partir de los resultados

Los datos recogidos en el cuestionario evidencian una valoración general muy positiva de la actividad descrita basada en la técnica de la microenseñanza, tanto como actividad para el aprendizaje durante la formación inicial de profesores como para la evaluación del módulo.

De lo señalado por la mayoría de los PeP, se constata que los aspectos positivos que refieren en las respuestas corresponden con las ventajas relacionadas con la microenseñanza y el uso del vídeo enumeradas por los autores en

la fundamentación teórica presentada al inicio de este artículo. Por ejemplo, destacamos como más positivo de la actividad: la utilidad de la misma para la práctica docente de los PeP durante las prácticas, también para ganar seguridad y confianza (sobre todo, aquellos sin experiencia docente); la realización de la actividad en grupo (se fomenta el aprendizaje colaborativo y cooperativo), pues tal como está planteada favorece la retroalimentación “formal” (a partir de la recogida de información recurriendo a fichas de observación) e “informal” a partir de las conversaciones con compañeros durante y después de la realización de la actividad, mejorando a su vez la relación entre los miembros del grupo y la cohesión del mismo; las ventajas que aporta la técnica de la observación de clases; y el uso del vídeo como herramienta para recoger evidencias de la clase impartida con el fin de ayudar a mejorar la conciencia crítica y la reflexión sobre la actuación docente.

A pesar de esta valoración general positiva, la cuestión que ha generado un mayor desacuerdo entre los PeP tiene que ver con su concepción de la relación entre la actividad basada en la microenseñanza realizada en clase y su experiencia real en el aula como docente. Aunque algunos afirman que se trata de una buena representación de lo que ocurre en el aula y que permite centrarse en ciertas técnicas con el fin de mejorar su práctica, en la línea de lo defendido por autores como Allen & Clark (1967), Díaz (2011), Gregorio (1979), Nieto & Santiago (2014), Watson (2007); otros PeP recalcaron que se trataba de un contexto ficticio, con una duración de la clase y unos alumnos bastante diferentes de las clases reales, no siendo posible comparar ambas situaciones. Estas opiniones nos llevan a pensar que, como formadoras no conseguimos transmitir la esencia de la técnica de la microenseñanza y de las situaciones simuladas, dado que el objetivo no es impartir una clase completa con alumnos reales, sino establecer vínculos entre esta actividad y su práctica pedagógica en los centros de enseñanza, aprovechando las ventajas que ofrece como primer acercamiento, tanto a nivel de planificación como de ejecución, en un entorno privilegiado, en un grupo reducido de alumnos –que son sus compañeros– y con las formadoras, cuyo única finalidad es ayudarlos a mejorar. Asimismo, para futuras puestas en práctica de esta actividad, deberemos incidir más (visto que en los cuestionarios no se refleja explícitamente) en que, pese a sus limitaciones, se trata de una actividad en la que se pretende implementar los diferentes pasos del ciclo reflexivo sobre la práctica y que sirve de ejemplo de lo que supone reflexionar e investigar la propia práctica. Además de estas mejoras, somos conscientes de la necesidad

de hacer más hincapié en la importancia de la retroalimentación, grupal y no solo individual, e incluso plantearnos dedicar una sesión a este fin; así como reflexionar sobre la pertinencia de grabar la sesión durante la ejecución de la misma en los grupos de trabajo, es decir, durante la fase de reenseñanza.

En definitiva, según nuestra propia experiencia y la opinión de los futuros profesores (a partir de los datos obtenidos en el cuestionario), constatamos que estas simulaciones, lo más cercanas posibles a la realidad, basadas en la técnica de la microenseñanza y grabadas en vídeo, que incorporan elementos como la observación, la reflexión y la conciencia crítica, en consonancia con el perfil de profesor que se pretende formar y alejándose de la concepción más tradicional de la microenseñanza, constituyen una estrategia útil en la formación de profesores para allanar la entrada de los futuros docentes en el contexto real de las aulas.

Referencias bibliográficas

- ACHILOVA PULATOVNA, Z. (2013). Enseñanza preactiva, interactiva y postactiva. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo & S. Heikel (eds.), *El español y la cultura hispánica en la ruta de la seda. Actas del Coloquio Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)* (pp. 127-132). Salamanca, España: Gráficas Varona, S. A.
- AIRASIAN, P. & GULLICKSON, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ALLEN, D. & RYAN, K. (1986). *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*. Buenos Aires: Editorial "El Ateneo".
- ALLEN, D. W. & CLARK, R. J. (1967). Microteaching: Its Rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75-79. University of North Carolina Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40366699>
- ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Londres-Nueva York: Longman.
- AMARO, A., PÓVOA, A. & MACEDO, L. (2004). *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://pt.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionrios>
- ANGULO RASCO, J. F. (1999). Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 467-505). Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- BAPTISTA, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf

- BARBER, L. (1997). Autoevaluación. En J. Millman & L. Darling-Hammond (dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 300-315). Madrid: Editorial La Muralla.
- BRAGA, F. & BIZARRO, R. (2006). A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos. En Departamento de Ciências e Técnicas do Património e Departamento de História (org.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques*, vol. 1 (pp. 499-511). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- CANO, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Editorial Anaya.
- COOPER, J. M. (1989). La microenseñanza: La precursora de la Formación del Profesorado Basada en la Competencia. En Gimeno Sacristán, J. & A. Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 364-371). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos. En J. Millman & L. Darling-Hammond (dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 23-45). Madrid: Editorial La Muralla.
- Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio. Publicado en *Diário da República*, 1.ª série — N.º 92, del 14 de mayo de 2014. Portugal.
- DEL POZO, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- DÍAZ ALAFFITA, R. (2011). *Microenseñanza y Formación y Desempeño Docente* (Maestría en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades). Recuperado de https://issuu.com/tecnologia_educativa/docs/trabajo_microenseanza
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ESTAIRE, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En D. Lagasabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 119-154). Cuadernos de educación, 44. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESTEVE, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lagasabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Cuadernos de educación, 44, Barcelona: ICE-Horsori.
- FUENTES-MEDINA, M. & HERRERO SÁNCHEZ, J. (1999). Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 353-368. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/114241>
- GIL PAREJA, D. (2015). *El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de*

- educación infantil*. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de educación, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/30924/1/T36157.pdf>
- GREGORIO, M. M. (1979). *Microenseñanza*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- GÜNTHER, H. (2003). Como elaborar um questionário. (*Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, 1). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Recuperado de http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf
- HADJI, Ch. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- JORNET, P.; GONZÁLEZ, J.; SUAREZ, J. M. & PERALES, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/28909/15414>
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.), (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- MARTÍNEZ GILA, P. (2007). La observación y el aprendizaje colaborativo en el aula E/LE. Curso de formación de profesores, Instituto Cervantes de Damasco, Siria. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_10/26042010_04.htm
- MATEO, J. & MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- NIETO LEÓN, A. & SANTIAGO, P. R. (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *ESPECTROS Perspectivas docentes*, 52, 23-31. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/225/165>
- ORTUÑO, V. (1972). Microenseñanza. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 10-16. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1973-219/1972re219microensenanza.pdf?documentId=0901e72b818218b8>
- PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PELEBERG, A. (1970). Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. *Unesco's Bulletin Prospects in Education*, vol. I,3. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res002/txt4.htm#10>
- PERRENOUD, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-23. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- POZO DEL, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- ROELOFS, E. & SANDERS, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 135-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316252.pdf>
- SANT'ANNA, F. M. (1982). *Microenseñanza y habilidades técnicas del profesor*. Bogotá: MCGRAW-HILL LATINOAMERICANA, S.A.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STRONGE, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. En M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- TEJADA FERNANDEZ, J. & RUIZ BUENO, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/313170295/Evaluacion-de-Competencias-Profesionales>
- VERDÍA, E. (2009). *Desarrollo ProfesELE*: Recuperado de <http://desarrolloprofesele.blogspot.com/>
- VERDÍA, E. (Junio de 2010). La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación. En *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Curso CFP228-10 de formación de profesores, Instituto Cervantes, Madrid.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*. Valencia: PROMOLIBRO, Promoción del Libro Universitario.
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP.
- WATSON, R. (2007). La microenseñanza en la UPC. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Año 3, 1. Recuperado de revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/download/24/170
- ZABALA, Z. & ARNAU, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

LA DIMENSIÓN SOCIOPRAGMÁTICA DE LA LENGUA Y SU IMPACTO EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS MULTILINGÜES

Marta Peláez Torres

UNIVERSIDAD DE VIGO

martapelaeztorres@gmail.com

Resumen

En el siglo XXI, los contextos de enseñanza se caracterizan por tener un cariz multilingüe y multicultural en la gran mayoría de los casos. Este hecho, que debe entenderse como una riqueza lingüística y cultural digna de aprovechar, puede ocasionar a veces situaciones incómodas en el aula debido a la variación que tiene lugar entre las distintas culturas presentes en ella. Para estudiar esta variación, autores como Hofstede (2001, 2010) elaboraron modelos basados en las dimensiones en las que tiene lugar esta variación y que permiten conocer y entender mejor los comportamientos comunicativos de los diferentes grupos socioculturales. Como indica Spencer-Oatey (2008: 43), estas diferencias culturales pueden tener repercusión en la valoración de lo que se considera un uso adecuado de la lengua. En concreto, esta variación influye en los siguientes aspectos: las normas de valoración del contexto, los principios sociopragmáticos, las convenciones pragmalingüísticas, los valores culturales fundamentales, y el inventario de estrategias de gestión de las relaciones. En un contexto educativo multilingüe, estas diferencias lingüísticas y culturales son visibles entre los estudiantes y pueden tener implicaciones negativas para ellos cuando no se gestionan de forma adecuada. Este hecho ocurre debido a, entre otras cosas, la falta de conocimiento sobre aspectos esenciales de este tipo de contextos educativos como es la dimensión sociopragmática, especialmente delicada por su repercusión en la relación interpersonal de los interlocutores. Las divergencias o interferencias sociopragmáticas pueden traducirse en consecuencias negativas como malentendidos, incomprensiones o choques culturales que, a su vez, pueden llevar a la aparición de estereotipos en el aula multicultural o entre los alumnos de diferentes culturas. En este trabajo no solo analizamos los conceptos básicos de la dimensión sociopragmática de las lenguas y de las dimensiones de variación cultural

sino que también revisamos la medida en la que estos factores pueden afectar a los alumnos a nivel personal y pedagógico.

Palabras clave: dimensión sociopragmática, variación sociocultural, enseñanza de lenguas, dimensiones de variación, interferencias, bloqueos comunicativos

1. Introducción

Los enfoques metodológicos de la enseñanza de segundas lenguas han ido cambiando a lo largo del tiempo para afrontar las necesidades de cada momento histórico y social. En la actualidad, el método imperante en Europa es el enfoque comunicativo, cuya aparición en los años sesenta marcó un punto de inflexión en todos los aspectos. A partir de ese momento, la enseñanza de segundas lenguas debía abordar algo más que el conocimiento de las reglas gramaticales; ahora, las funciones comunicativas de la lengua, con todo lo que esto implica, deben ser primordiales. Este enfoque, además, se declara válido para la enseñanza de las lenguas en el contexto social intercultural y multilingüe en el que nos encontramos actualmente. Desde la segunda mitad del siglo XX se empezaron a registrar grandes movimientos de personas que, junto con la aparición de internet, propician intercambios comunicativos entre culturas cada vez con mayor frecuencia. Por eso, hoy en día, uno de los objetivos principales del aprendizaje de una segunda lengua es la comunicación intercultural, y esto justificaría la necesidad de seguir trabajando desde una perspectiva comunicativa.

Sin embargo, para comunicarse, no basta con conocer el código. Desde nuestro punto de vista, el tradicional esquema de comunicación propuesto por el lingüista ruso Roman Jakobson (1960) en el que se especifican el emisor, el receptor, el contexto, el mensaje, el canal y el código como elementos fundamentales para que se produzca la comunicación se perfila ahora como *falso* o, al menos, como no válido para entender los intercambios comunicativos. A pesar de su innegable valor, este modelo peca de mecanicista, rígido y automático ya que, según este, conocer el código es suficiente para que la comunicación sea fluida y eficaz. No obstante, la realidad dista mucho de ser tan sencilla. Veamos el siguiente ejemplo:

- ¿Te han gustado los pasteles que traje?
- No me llegaron ni para un diente.

Según el modelo del lingüista ruso, esta comunicación sería fallida. Sin embargo, aunque no esté codificada la respuesta “sí, me han gustado mucho”, todos entendemos que es precisamente eso lo que se está diciendo. La dimensión pragmática de la lengua sería la encargada de ayudarnos a inferir esa respuesta y es, justamente, lo que le falta al modelo de Jakobson (1960).

Ciertamente, las intenciones comunicativas son difíciles de inferir (especialmente en segundas lenguas) porque el conocimiento estrictamente lingüístico resulta insuficiente para recuperar el mensaje que el emisor quiere transmitir. Hay muchos factores que entran en juego en la interpretación de este mensaje, por ejemplo, la identidad de los interlocutores, la situación comunicativa, el conocimiento del mundo o el contexto. Todos estos factores tienen un papel activo en la dimensión sociopragmática de las lenguas, la cual se presenta ahora como uno de los puntos de inflexión en la enseñanza de las lenguas en la sociedad multilingüe en la que nos encontramos. A través de ella se pueden ver las diferencias en los sistemas interpretativos de las diferentes lenguas, además de ser el prisma desde el que se mide en cada cultura lo que es adecuado o no en términos comunicativos. Por estos motivos, el presente trabajo busca hacer un análisis teórico de los diferentes aspectos involucrados en esta dimensión, ver las diferencias que se establecen entre países cercanos como España y Portugal y, por último, presentar no solo las consecuencias que esto tiene para la enseñanza de las lenguas sino también una propuesta desde la cual los docentes podrán trabajar esta dimensión sociopragmática en el contexto del aula.

2. La dimensión sociopragmática

Aunque para abordar este término de un modo preciso necesitaríamos remontarnos a los inicios y trabajos fundacionales de la Pragmática, por motivos de espacio nos centramos únicamente en la dimensión sociopragmática como parte de esta ciencia que se encarga, en palabras de Crystal, de:

The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction, and the effects their use of language has on other participants in the act of communication (2014: 472).^[1]

1 (El estudio de la lengua desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que hacen, las limitaciones con las que se encuentran al usar la lengua en interacciones sociales y los efectos que puede tener en otros participantes el uso que ellos hacen de la lengua).

Grice (1975), en su teoría del principio de cooperación, decía que la sociopragmática es un conjunto de mecanismos que regulan la interpretación de los enunciados y que son responsables del significado que a mayores se transmite mediante una estructura concreta.

Unos años más tarde, Leech ([1983]1997: 55) afirmaba que la sociopragmática es la *interface* sociológica de la pragmática, la cual estudia las condiciones más específicas y sociales del uso comunicativo del lenguaje.

Escandell Vidal (2005), otras de las autoras que más ha trabajado en el campo de Pragmática, se refirió a la sociopragmática desde un marco de análisis distinto pero, al mismo tiempo, vinculado: la cortesía.^[2] Así, además de recordarnos que el uso adecuado del lenguaje constituye un elemento determinante para el éxito del objetivo perseguido, esta autora definía la cortesía como un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros. Esto último resulta de capital importancia pues nos lleva al tema de la universalidad de la cortesía o, en nuestro caso, de la sociopragmática. Escandell Vidal (2005) dice que es cada sociedad la que establece ese conjunto de normas; sin embargo, el fenómeno de la universalidad ha sido tratado por diversos investigadores y ha adquirido una especial repercusión en la actualidad pues sigue habiendo personas que lo apoyan. A nuestro modo de ver, nos parece lógico pensar que, aunque pueda haber unos principios generales, se trata de un fenómeno condicionado directamente por parámetros culturales y, por tanto, existirán tantas variaciones como culturas haya.

Para estudiar la variación cultural de la sociopragmática debemos, antes, revisar algunos aspectos relacionados con el concepto de cultura. En primer lugar, parece evidente decir que todas las personas pertenecemos a un grupo social o cultural, entendido en términos de identidad política etnolingüística y nacional/regional (Spencer-Oatey, 2008: 3). En segundo lugar, Spencer-Oatey (2008: 4, 52) señala que la cultura se manifiesta a través de regularidades dentro de un mismo grupo, regularidades que, a su vez, se pueden encontrar en elementos como los valores y principios fundamentales, las actitudes, la percepción de las relaciones (incluyendo los derechos y obligaciones asociados a ellas), los rituales y rutinas de comportamiento (que

2 El fenómeno de la cortesía se presenta como un marco de análisis superior pues esta se manifiesta tanto a través de la dimensión sociopragmática como de la dimensión pragmalingüística y, aunque se trata de un fenómeno de comportamiento humano universal, sufre variaciones en estas dimensiones en cada una de las culturas existentes.

incluyen el uso de la lengua), las normas y convenciones de comunicación, las orientaciones de vida y creencias, o las instituciones (tanto formales como informales).

Una serie de trabajos realizados por psicólogos y antropólogos han identificado un número de dimensiones o valores culturales universales sobre los que se puede clasificar la variación en las diferentes culturas y los cuales vamos a ver a continuación.

2.1. Dimensiones de la variación entre culturas

En el 1980, Geert Hofstede, uno de los autores más reconocidos en este ámbito, realiza el primer trabajo sobre dimensiones de la variación entre las culturas, basado en estudios elaborados con anterioridad por otros autores (Gregg y Banks, 1965; Adelman y Morris, 1967; Lynn y Hampson, 1975). El número de dimensiones definidas en un principio no era, sin embargo, el mismo que se maneja ahora, pues inicialmente este modelo contaba únicamente con cuatro dimensiones a las que posteriormente se añadieron dos más, la última incorporada recientemente gracias a la investigación elaborada por el académico búlgaro Michael Minkov. Este usó los datos de unas encuestas sobre valores realizadas a nivel mundial (*World Values Survey*) que le permitieron recalcular las cinco dimensiones anteriores y, además, añadir una sexta al modelo (Hofstede y Minkov, 2010). El resultado puede verse a continuación:

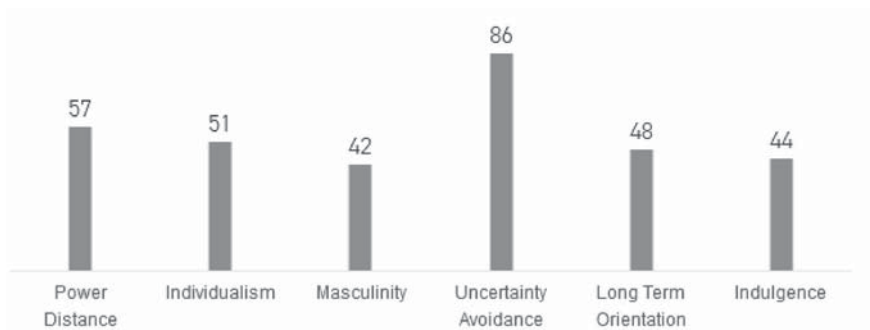
Tabla 1 – Dimensiones de variación (Hofstede, 1991, 2001, 2010).

HOFSTEDE (1991, 2001, 2010)		
Alta distancia de poder <—>	Baja distancia de poder	Distribución del poder de forma igualitaria
Alta evasión de la incertidumbre <=>	Baja evasión de la incertidumbre	Sentimiento de amenaza ante la incertidumbre
Individualismo <—————>	Colectivismo	Vinculación entre los individuos
Masculinidad <—————>	Feminidad	Diferenciación de los roles sociales
Orientación a largo plazo <—>	Orientación a corto plazo	Objetivos a corto o largo plazo
Indulgencia <—————>	Contención	Búsqueda de la felicidad

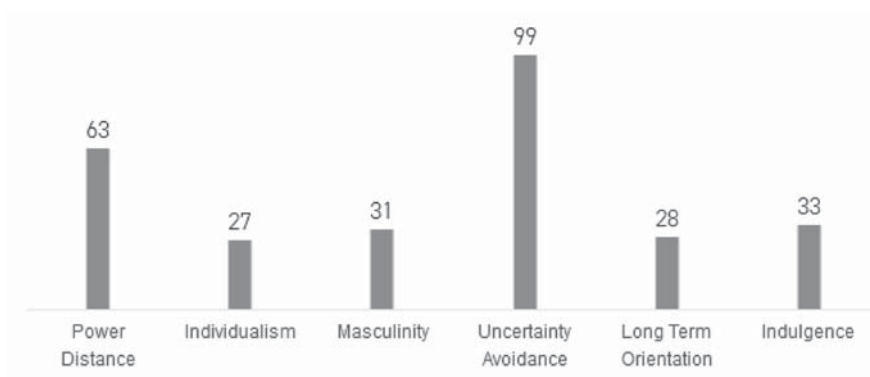
2.2. Variación cultural entre España y Portugal

Partiendo de este marco teórico, podemos establecer con bastante exactitud las diferencias que se establecen entre unas culturas y otras, y que tanta repercusión tienen en el sistema comunicativo de cada grupo social. A modo de ejemplo, presentamos a continuación unos diagramas en los que se puede ver cuál es la variación entre dos culturas tan próximas (geográfica y lingüísticamente) como son la española y la portuguesa:^[3]

a) España:

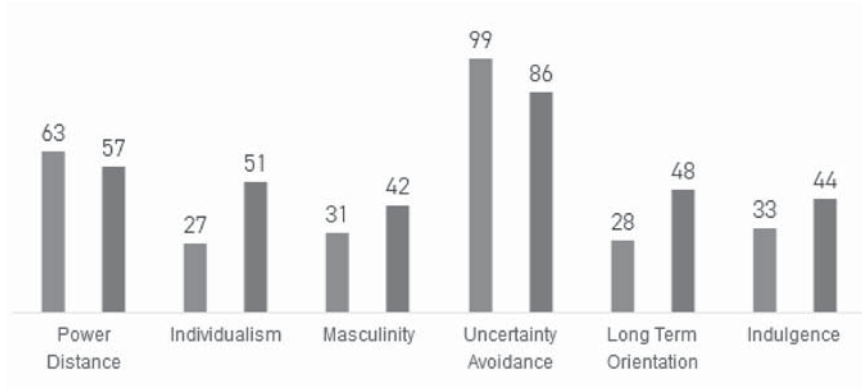


b) Portugal:



3 Los diagramas de barras presentados fueron elaborados a través de la página web “<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>”, la cual permite ver la aplicación de las dimensiones de variación cultural establecidas por Hofstede (1991, 2001, 2010) a multitud de países de todo el mundo.

c) España y Portugal



La interpretación de los resultados que se muestran en la última imagen puede leerse en la propia página del autor, *Hofstede Insights*.^[4] A continuación, mostramos un resumen adaptado del referido análisis:

- a. **Distancia de poder:** España tiene una nota alta (57), lo que indica que este país tiene una sociedad jerárquica, es decir, que la gente acepta la existencia de un orden jerárquico que organiza dicha sociedad. Este refleja la existencia de desigualdades, de centralización y una situación de normalización en la figura del jefe como “autócrata benevolente” y del subordinado como “mandado”. En cuanto a Portugal, la puntuación (63) demuestra que la sociedad es todavía más jerárquica y que se acepta que aquellas personas con un estatus más alto tengan más privilegios. La distancia jefe-subordinado es todavía más grande.
- b. **Individualismo-Colectivismo:** España, en comparación con el resto de países europeos (excepto Portugal), es colectivista. Esto hace que les resulte fácil relacionarse con otras culturas. El trabajo en equipo, por ejemplo, y a diferencia de otros países europeos, se considera algo natural en España. Portugal, como ya hemos dicho, es, junto con España, otro de los países colectivistas de la Unión Europa. Esto se manifiesta en un fuerte compromiso a largo plazo como “miembro del grupo”.

4 En la referencia que indicamos a continuación puede verse el análisis original de las diferencias en las dimensiones de variación cultural entre España y Portugal: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/portugal,spain/>

- c. **Masculinidad-Feminidad:** España registra un 52 en esta dimensión, lo cual se puede resumir en la palabra *consenso*. En Portugal también se registra un cierto consenso entre la distribución de los roles sociales de hombres y mujeres. Así, en ambos países, la polarización y la competitividad excesiva no están bien vistas.
- d. **Evasión de la incertidumbre:** España registra una nota altísima en esta dimensión (87) que demuestra que este país tiende claramente hacia la evasión de la incertidumbre. En otras palabras, a la población española le gusta tener reglas para todo, evitan la confrontación y los cambios le generan estrés. Portugal registra una marca incluso más alta en esta dimensión: 99. Esto define claramente a Portugal como un país que prefiere la evasión de la incertidumbre y que, en consecuencia, mantiene códigos rígidos de creencias y comportamientos y son poco tolerantes frente a comportamientos e ideas no ortodoxos.
- e. **Orientación a largo plazo – Orientación a corto plazo:** 48 es una marca que sitúa a España en un lugar intermedio en esta dimensión, es decir, que las personas en ese país no muestran una gran preocupación por el futuro, sino que prefieren vivir en el día a día. Se prefieren unos modelos de vida con reglas bien definidas en lugar de enfoques más pragmáticos y relajados, especialmente a largo plazo. En Portugal, la nota registrada es todavía más baja que en España, lo que demuestra que estamos ante una cultura con un pensamiento claramente normativo (en vez de pragmático). Estas culturas tienen gran respeto por las tradiciones, muestran poca tendencia a ahorrar para el futuro y se centran en conseguir resultados rápidos.
- f. **Indulgencia - Contención:** España tiene una nota (44) que demuestra que no estamos ante una sociedad indulgente. Del mismo modo, Portugal también registró una marca relativamente baja (33) que demuestra que también es una cultura que tiende hacia la contención. Este tipo de culturas, dice Hofstede en la página web, tienen una cierta tendencia hacia el pesimismo y el cinismo.

Este tipo de análisis y de herramientas, aunque tiene tantos detractores como defensores, puede servir al docente y a otros profesionales del ámbito lingüístico para entender los diferentes sistemas interpretativos y de interacción, directamente determinados por parámetros culturales. Aunque las diferencias entre los países seleccionados para el ejemplo no son grandes, si hubiésemos seleccionado otros países con mayor distancia lingüística y geográfica, las diferencias serían mayores.

En cualquier caso, esta variación debe tomarse como una herramienta sobre la que partir y sobre la que construir una praxis docente que será, gracias al conocimiento proporcionado por este recurso, más adaptada, ajustada y, al mismo tiempo, comprensiva.

3. Variación cultural y comportamiento comunicativo

Como ya hemos visto, los parámetros culturales juegan un papel determinante en las interacciones comunicativas ya que estos influyen el comportamiento de las personas y el significado que estas atribuyen al comportamiento de otros. No obstante, Spencer-Oatey (2008: 1213) afirma que cuando estudiamos la forma en la que las regularidades culturales influyen en el comportamiento comunicativo, los marcos de análisis no deben limitarse únicamente a las diferencias de conceptos como los expuestos en el apartado anterior. De hecho, la autora cree que el investigador (o docente) debe centrarse en el estudio de una cultura concreta y ver, así, la variación que tiene lugar en ella. Para eso, Spencer-Oatey (2008: 43) considera los siguientes niveles o aspectos en los que puede tener lugar esta variación:

- a. *Normas de valoración del contexto*: la evaluación de los factores contextuales se hará de un modo u otro en función de la pertenencia de las personas a uno u otro grupo cultural. Por ejemplo, en la relación alumno-docente, los diferentes grupos tienen unas expectativas de comportamiento diferentes condicionadas por el estatus, la distancia, los derechos y obligaciones asociados a cada papel, etc.
- b. *Principios sociopragmáticos*: los miembros de los diferentes grupos culturales se rigen por principios distintos para gestionar las relaciones interpersonales en un contexto dado. De este modo, algunas sociedades aceptan mejor el desacuerdo que otras, o prefieren la modestia a la expresión explícita de pensamientos y opiniones.
- c. *Convenciones pragmatolingüísticas*: existen, en función del grupo, diferentes convenciones para elegir unas estrategias u otras e interpretar su uso en determinados contextos. Por ejemplo, ante una situación dada, dos personas de grupos culturales diferentes saben que tienen que disculparse, aunque una lo hará añadiéndole una justificación mientras que la otra únicamente admitirá su culpa.

- d. *Valores culturales fundamentales*: como indicábamos antes, los trabajos en psicología intercultural han identificado un pequeño número de dimensiones universales de los valores culturales y muestran, también, que tanto los grupos etnolingüísticos como los individuos se diferencian unos de otros en función de cuál sea su posición media en estas dimensiones.
- e. *Inventario de estrategias de gestión de las relaciones*: cada lengua tiene un enorme inventario de estrategias para gestionar las relaciones interpersonales. Algunas se repiten en muchas lenguas; otras son únicas y específicas de cada lengua y cultura.

4. Consecuencias para la enseñanza de lenguas

4.1. Interferencias en la dimensión sociopragmática

Como consecuencia de la variación cultural vista los apartados anteriores, tiene lugar un fenómeno en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas que puede tener, en ocasiones, consecuencias no deseadas para los estudiantes o hablantes de una lengua: las interferencias sociopragmáticas.

El origen del concepto de *interferencia*^[5] lo encontramos en el análisis contrastivo, donde se recurría a él para referirse al traslado de una lengua a otra (normalmente de la L1 a la L2) de hábitos verbales que no son propios de la lengua meta. El fenómeno de la interferencia puede tener lugar en diferentes vertientes del uso de la lengua, es decir, no solo se pueden producir interferencias gramaticales sino también pragmáticas.

Thomas (1983), basándose en una clasificación propuesta por Leech (1983)^[6], distinguía entre error pragmalingüístico y error sociopragmático

5 Aunque muchos autores usan el concepto “transferencia”, nosotros, siguiendo a Escandell Vidal (2009), nos inclinamos por “interferencia”. Si nos fijamos en las definiciones que ofrece la RAE (2015: en línea) de ambos términos, podemos comprobar que la principal diferencia reside en el carácter consciente o inconsciente de la acción. Consideramos que, en la mayoría de los casos, los alumnos de una segunda lengua no transfieren de forma consciente las normas sociopragmáticas de su cultura sino que, por desconocimiento, lo hacen de forma inconsciente y, por eso, estas normas interfieren en sus producciones en la L2.

6 Leech (1983) señalaba en su trabajo *Principles of pragmatics* que la pragmalingüística estaría relacionada con la gramática como la sociopragmática lo estaría con la sociología. Decía este autor que el concepto pragmalingüística puede aplicarse al estudio del fin más lingüístico de la pragmática, donde podemos encontrar los recursos que cada lengua tiene para transmitir una ilocución concreta. Sobre la sociopragmática afirmaba que es obvio que el principio de cooperación y el

que, aunque usaba el término error (“*failure*”), venía a describir tal fenómeno como el que otros autores, y nosotros mismos, consideramos interferencia. Según Thomas (1983), las interferencias sociopragmáticas se definirían de la siguiente manera:

Sociopragmatic failure, a term I have appropriated from Leech (1983: 10-11), which I use to refer to the social conditions placed on language use. [...] sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour (1983: 99).^[7]

Es innegable que la conceptualización del comportamiento y de las relaciones sociales varía de una cultura a otra y, precisamente cuando se trasladan estas conceptualizaciones a otra lengua, es cuando tienen lugar las interferencias sociopragmáticas.

Escandell Vidal (2009: 103) define este tipo de interferencias como “el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura”. En nuestra cultura, por ejemplo, cuando nos hacen un cumplido, tendemos a mitigarlo:

A. -¡Qué vestido tan bonito!

B. -Bueno, ya está un poco viejo. Me había costado muy barato.

En la cultura anglosajona, por el contrario, responderían al cumplido con un simple “gracias” que podría parecer descortés a ojos de un español.

En resumen, cualquier persona que estudie una lengua extranjera es susceptible de cometer interferencias pragmáticas (sean pragmalingüísticas, sean sociopragmáticas) por la variación cultural de la comunicación y de los estilos de interacción.

de cortesía funcionan de forma diferente en función de la comunidad lingüística y cultural, de la situación social, de la clase social, etc. (1983: 10-11).

7 (El fallo sociopragmático, un término que cogí de Leech (1983: 10-11), hace referencia a las condiciones sociales que se ponen en el uso de la lengua. [...] El fallo sociopragmático deriva de las diferentes percepciones interculturales de lo que constituye un comportamiento lingüístico adecuado).

4.2. Bloqueos comunicativos

En un contexto multilingüe de aprendizaje de una lengua extranjera, se plantean muchas situaciones que pueden romper las expectativas de comportamiento de los alumnos y provocarles ciertos bloqueos (comunicativos). Es fundamental, como señala Escandell Vidal (1996: 107), que el profesor identifique las inadecuaciones provocadas por interferencias sociopragmáticas y que adopte una metodología apropiada que facilite a los alumnos el aprendizaje de los principios que gobiernan en la cultura de la lengua objeto de aprendizaje.

A continuación, mostramos algunos de estos bloqueos que puede sufrir el alumno debido a fenómenos de interferencias sociopragmáticas.

La comunicación, como bien señalan Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999: 209), no siempre resulta exitosa ya que pueden producirse fracasos comunicativos como incomprensiones o malentendidos.

Sobre las incomprensiones, estas autoras apuntan como causa principal a un conocimiento que no es suficiente para asir la información que se recibe. Al mismo tiempo:

La incomprensión tiene también que ver con problemas de organización de la memoria, ya sea porque no se almacenan las informaciones en las “conexiones” adecuadas para activarlas de forma ágil cuando llega el momento, ya sea porque no se reconocen cuáles son las informaciones relevantes y, como consecuencia, no se seleccionan para ser almacenadas (1999: 210).

En nuestra opinión, la intercomprensión se produce cuando no se tienen los mecanismos, bien sean recursos o estrategias, para emitir o interpretar un enunciado o cuando los que se tienen no son los requeridos para tal emisión o interpretación en una lengua determinada distinta de la L1.

La otra disfunción comunicativa que señalan Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls son los malentendidos, que definen de la siguiente manera:

Se produce un malentendido cuando se realiza una hipótesis interpretativa que no se corresponde con las intenciones de quien ha producido el enunciado, y, como consecuencia, se entiende otra cosa. Así pues, la clave del malentendido es que no existe consciencia de no haber interpretado de forma adecuada o de no haber proporcionado los indicios apropiados para la correcta interpretación de los enunciados (1999: 210).

Estas autoras creen que la causa principal de que se produzcan malentendidos está en que:

Quienes participan en una interacción acuden a marcos, esquemas o guiones total o parcialmente diferentes. Esto puede suceder cuando se pertenece a culturas o subculturas distintas en las que se asigna a determinados indicios contextualizadores –verbales o no verbales– valores de sentido diferentes (1999: 210-211).

Como veíamos en los apartados previos, existen diferencias entre las normas que rigen el comportamiento de las sociedades debido a las variaciones en los parámetros culturales, parámetros entre los que se incluyen los sistemas de interacción que señalan Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls en la cita anterior. Cada grupo comparte un conjunto de saberes, de comportamientos (comunicativos o no) y de normas de interpretación que, cuando se trasladan a otra cultura, provocan malentendidos. No obstante, su aparición en situaciones de comunicación intercultural también tiene una ventaja: el análisis de estos malentendidos permite localizar y describir dichas diferencias en las normas de interpretación.

Además de los bloqueos comunicativos mencionados por Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, las interferencias sociopragmáticas vistas en el apartado anterior también pueden provocar choques culturales porque, como señala Brown (2000):

Culture is a deeply ingrained part of the very fiber of our being, but language –the means for communication among members of a culture- is the most visible and available expression of that culture. And so a person's world view, self-identity, and systems of thinking, acting, feeling, and communicating can be disrupted by a contact with another culture (2000: 183).^[8]

Por tanto, el choque cultural podría ser definido como el conjunto de reacciones (ansiedad, confusión, etc.) que experimenta una persona cuando entra en contacto con una cultura diferente a la suya propia. Las expectativas de comportamiento se rompen y, como sostienen algunos autores, se pierde

8 (La cultura es una parte profundamente arraigada a cada fibra de nuestro ser, pero la lengua (el medio de comunicación entre los miembros de una cultura) es la expresión más visible y accesible de esa cultura. Por eso, la visión del mundo de una persona, su identidad personal o su forma de pensar, actuar, sentir y comunicarse pueden alterarse por un contacto con otra cultura).

la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo tiene en su L1.

Muchos estudios indican que cuanto mayor sea la distancia geográfica entre la cultura de la L1 y la de la L2, mayores serán las dificultades y diferencias culturales. Con todo, pueden producirse choques dentro de un mismo grupo o cultura, lo que se denominaría “choque cultural intrasocial” (Richardson, 1974; Brown, 2000).

Tanto los malentendidos y las incomprensiones como los choques culturales pueden dar lugar a la aparición de estereotipos y a la mala consideración de la otra persona. En otras palabras, las inadecuaciones sociopragmáticas pueden ser malinterpretadas y achacadas a la personalidad del individuo en vez de a una competencia lingüística insuficiente. Esto se agudiza, además, cuanto más alto sea el nivel de dominio lingüístico del hablante no nativo. En estos casos, una inadecuación puede dar como resultado la consideración del hablante no nativo como grosero, maleducado o, simplemente, poco cooperativo. En definitiva, los miembros de una cultura pueden hacerse una idea equivocada de él y, en consecuencia, pueden aparecer estereotipos en torno a esta persona o a su cultura de origen.

Estereotipo, según Scollon y Scollon (1995: 155-156), es otra palabra para referirse al concepto de sobregeneralización, con la particularidad de que el primero trae consigo una posición ideológica. Los estereotipos, siguiendo a estos autores, ciegan a la gente y limitan su entendimiento del comportamiento humano y del discurso intercultural porque limita su visión de la actividad humana a una única dimensión (como mucho dos). Teniendo esto en cuenta, Scollon y Scollon (1995: 158-160) distinguen entre estereotipos negativos y estereotipos positivos.

Los primeros acarrearán más problemas y dificultades en el discurso que los segundos y se producen en una serie de pasos. En primer lugar, el individuo contrasta las dos culturas o grupos en base a una única dimensión. En segundo lugar, esta persona se fija en las diferencias ideológicas como un problema de comunicación. Después, asigna un valor positivo a una estrategia o grupo (normalmente la suya propia) y uno negativo a la otra estrategia o grupo. En cuarto y último lugar, este individuo generaliza y extrapola este proceso a toda la otra cultura. Estos autores concluyen que la dificultad añadida de la estereotipia negativa es que, en la mayoría de los casos, se trata de un problema perenne en la comunicación intercultural porque se basan en observaciones muy específicas.

En el otro lado encontraríamos los estereotipos positivos, sobre los que Scollon y Scollon afirman que:

There is no reason to deny that on this single dimension one would expect to find better understanding between American women and Chinese in general. The mistake –the solidarity fallacy – is to proceed from there and conclude that because there is common ground on this single dimension, there will be commonality across all of the cultural characteristics of these two groups (1995: 160).^{9]}

El problema en la estereotipia positiva reside, por tanto, en ver a los miembros de grupos diferentes como personas idénticas.

Partiendo de esta idea, hay muchos investigadores trabajando en el ámbito de la comunicación intercultural, investigadores que, a su vez, provienen de áreas diferentes. Muchos de ellos están de acuerdo en la existencia de unos supuestos comunes que emergen de sus distintos (y multidisciplinarios) estudios:

1. Los humanos no somos todos iguales.
2. Al menos algunas de las diferencias que existen entre nosotros se corresponden con parámetros culturales previsibles.
3. Algunos de esos parámetros se reflejan en parámetros de discurso.
4. Algunas de esas diferencias en los parámetros del discurso llevan directamente a problemas sociales indeseados como la hostilidad intergrupal, la aparición de estereotipos, el trato preferente o la discriminación.

En cualquier caso, y a modo de cierre, las interferencias sociopragmáticas ponen de manifiesto las diferencias interculturales en los sistemas de interpretación comunicativa y pueden dar lugar a distintos bloqueos comunicativos que, si no se tratan de forma correcta, podrían derivar en problemas que afectasen directamente la dimensión interpersonal de los hablantes.

9 (No hay razón para negar que en esta dimensión particular uno espera encontrar un mejor entendimiento entre mujeres americanas y chinos en general. El error –la falta de solidaridad– es avanzar desde ahí y concluir que, como hay un terreno común en esta dimensión, habrá coincidencias entre todas las características culturales de estos dos grupos).

5. Propuesta

Los valores interiorizados de la cultura nativa del estudiante van a seguir activos y automáticos en todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, por lo que el alumno tiene que ser capaz de desarrollar un “proceso de autorregulación secundario” para evitar las respuestas automáticas que puedan ocasionar malentendidos interculturales e interferencias (Escandell Vidal, 2009: 29). Esto se puede traducir en un mayor grado de autoconciencia por parte del alumno, un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje y una necesaria mediación del profesor.

Esta autora señala además tres aspectos que los docentes deben tener en cuenta para facilitar el aprendizaje de los aspectos sociopragmáticos de la lengua: la naturaleza del *input*, el perfil del alumno y los guiones como herramienta analítica.

La naturaleza del *input*

La mayoría de los enfoques actuales de enseñanza de segundas lenguas abogan por el uso de muestras de habla y situaciones reales. Esta tendencia tiene ahora una justificación neurocientífica: las neuronas espejo se activan con acciones intencionadas, por lo que el uso de tareas concretas facilitará y aumentará el aprendizaje^[10]. Escandell Vidal (2009: 30) cree que, relacionado con la naturaleza del *input*, está el papel fundamental del aprendizaje consciente y del proceso de autorregulación que el alumno debe activar, también de forma consciente, para evitar las respuestas automáticas indeseadas que pueden ocasionar malentendidos interculturales. Por todo esto, es necesaria una enseñanza directa y explícita de las diferencias culturales y de los parámetros sociales que las ordenan, y solo así nos moveremos hacia la adecuación social en una lengua ajena a la propia.

10 En este sentido, el método de Respuesta Física Total (Asher, 1969) activaría con mayor frecuencia el sistema de neuronas espejo.

El perfil del alumno

La cognición social como sistema biológico implica que haya importantes diferencias en los estilos de aprendizaje de la nueva lengua y cultura en función de la edad del individuo y de si este tiene todavía activos los mecanismos de aprendizaje implícito. En cualquier caso, el aprendizaje consciente y “tardío” no significa que las representaciones vayan a ser así siempre, conscientes y explícitas. De hecho, Escandell Vidal (2009: 31) afirma que las habilidades aprendidas explícitamente se vuelven automáticas cuando se repiten con frecuencia.

Los guiones como herramienta analítica

Tanto para los que están aprendiendo de forma implícita como para los que lo hacen de manera explícita, los profesores deben considerar los “guiones” como una herramienta de análisis de gran utilidad. Este concepto está tomado de la inteligencia artificial y se consideraba una estructura o medio para analizar y describir la forma en la que se almacenaba, organizada y recuperada el conocimiento. Escandell Vidal (2009) considera que:

The fact that, at a neural level, learning can be seen as a process of formation of chains of mirror neurons provides empirical support for the notion of scripts as an adequate concept in the account of social behaviour. The notion of script has also been adopted by a number of researchers in the field of pragmatics. It has the obvious advantage of allowing both analyzing and describing whole situations as sequences of features, conditions, participants and activities, and conceiving sequences of events as single processing units. In this sense, it has turned out to be a powerful conceptual instrument (2009: 32).^[11]

11 (El hecho de que, a nivel neuronal, el aprendizaje pueda verse como un proceso de formación de cadenas de neuronas espejo ofrece una base empírica para la noción de guiones como un concepto adecuado en lo referido al comportamiento social. La noción de guion también ha sido adoptada por numerosos investigadores en el campo de la pragmática. Esta tiene la ventaja clara de permitir tanto el análisis como la descripción de situaciones enteras como secuencias de rasgos, condiciones, participantes y actividades, y concibe las secuencias de eventos como unidades de procesamiento únicas. De esta manera, el guion se ha convertido en un instrumento conceptual fuerte).

Los guiones pueden explicar el comportamiento de un individuo y la forma que este último tiene de entender el comportamiento de los demás. Al mismo tiempo, también suponen una fuente principal de expectativas de comportamiento en una acción determinada, lo que, llevado al aula, puede facilitar la reflexión, comprensión y aprendizaje de las pautas de comportamiento social. Con estos guiones, los alumnos almacenarán, organizarán y recuperarán la información de forma más rápida y sencilla.

6. Conclusión

En el contexto histórico en que nos encontramos, los términos monolingüismo y monoculturalismo se han vuelto casi obsoletos porque ya apenas tienen una realidad a la que describir. El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas está ahora inmerso en un contexto totalmente plurilingüe y pluricultural que no escapa al conocimiento de nadie, y menos a todas aquellas personas que forman parte del proceso. Docentes, discentes, lingüistas y filólogos concuerdan en el gran impacto e influencia que ejerce el fenómeno de la globalización en el aula y en la necesidad de tener este hecho en cuenta para planificar la enseñanza en consecuencia. Con el trabajo que presentamos, la variación sociocultural y, en concreto, la variación sociopragmática que tiene lugar en la clase se entenderán desde otra perspectiva y podrá ser usada en la organización docente, planificación metodológica y elaboración de actividades que, ahora, serán más adaptadas y tendrán un mayor fundamento y razón de ser. Entendidas y conocidas las dimensiones de variación cultural propuestas por Hofstede (2001, 2010), los profesores de lenguas podrán prestar especial atención a ciertos aspectos sociopragmáticos que permitirán a los alumnos comunicarse de forma adecuada (manteniendo, por tanto, la cortesía lingüística).

A modo de ejemplo, en este trabajo hemos ilustrado las dimensiones de variación cultural de España y Portugal según el modelo de Hofstede (2001, 2010). La importancia del colectivismo en ambos países tiene repercusiones en la dimensión sociopragmática ya que, en el proceso de aprendizaje del español o del portugués, habrá que subrayar la importancia a nivel

pragmático de remarcar, a través de la lengua, la afiliación^[12] al grupo. Esto no sucede en otros países europeos, por lo que este colectivismo impacta, en mayor o menor medida, en el aula multilingüe y multicultural a través de distintos bloqueos comunicativos o de interferencias lingüísticas, tal y como hemos visto a lo largo del trabajo. Conocer las bases teóricas de esta variación permitirá al docente gestionar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluso aprovechar todavía más todo el juego que da tener en clase sistemas de interacción e interpretación comunicativa tan diferentes.

En definitiva, la cultura es un factor vivo que tiene mucha repercusión en el aprendizaje de las lenguas y que se manifiesta en ellas, entre otras cosas, a través de la dimensión sociopragmática, y el trabajo que presentamos consigue aportar unas bases teóricas sólidas sobre esta dimensión tan vinculada con la interfaz cultural y social de las lenguas.

Referencias

- ADELMAN, Irma. y MORRIS, Cynthia. T. (1967). *Society, politics and economic development: A quantitative approach*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- BRAVO, Diana (1999). ¿Imagen positive vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face. *Oralia*, 2, 155-184.
- _____(Ed.) (2002). *Actas del primer coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etno-centrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- BROWN, H. Douglas (2000). *Principles of language and teaching*. New York: Longman.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena & TUSÓN VALLS, Amparo (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- COHEN, Andrew & ISHIHARA, Noriko (2010). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow: Pearson.
- CRYSTAL, David (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2ª ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua*, 9, 95-110.
- _____(2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

12 El término afiliación, junto con el de autonomía, fue propuesto por Bravo (1999, 2002) para intentar llegar a una caracterización de la imagen social que pusiera en relación los comportamientos comunicativos con los contextos socioculturales. Según la autora, *afiliación* englobaría los comportamientos en los que se muestra el deseo de verse y ser visto como un miembro más del grupo, con características compartidas con ellos.

- _____(2009). Social cognition and second language learning. En R. Gómez-Morón *et al.* (Eds.): *Pragmatics applied to language teaching and learning* (1-39). Newcastle: Cambridge Scholars.
- GREGG, Phillip. y BANKS, Arthur. S. (1965). Dimensions of political systems: Factor analysis of cross-polity survey. *American Political Science Review*, 59, 602-614.
- HOFSTEDE, Geert (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2ª edición. Thousand Oaks CA: Sage Publications
- HOFSTEDE, Geert; HOFSTEDE Gert Jan y MINKOV, Michael (2010). *Cultures and organizations: software of the mind*. 3ª edición. McGraw-Hill: Estados Unidos.
- LEECH, Geoffrey N. ([1983]1997). *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de la Rioja Servicio de Publicaciones.
- LYNN, Richard. y HAMPSON, Susan. L. (1975). National differences in extraversion and neuroticism. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 223-240.
- Real Academia Española de la Lengua (2014). *Diccionario de la lengua española* [en línea] (23ª ed.)
- RICHARDSON, Alan (1974). *British immigrants and Australia: a psycho-social inquiry*. Canberra: Australian National University Press.
- SCOLLON, Ron y SCOLLON, Suzanne (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- SPENCER-OATEY, Helen (Ed.) (2008). *Culturally speaking. Culture, communication and politeness theory*. 2ª edición. London: Continuum.
- THOMAS, Jenny (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA EN LAS CLASES DE ELE DEL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS

Mirta Fernández dos Santos

UNIVERSIDADE DO PORTO

mfernandez@letras.up.pt

Resumen

El MCERL aboga por fomentar el plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Además, tanto el PCIC como los programas de español propuestos por el Ministerio de Educación portugués contemplan la enseñanza de contenidos relacionados con la variación lingüística del español, así como el tratamiento didáctico de la convivencia del español con otras lenguas dentro del mismo territorio, que es lo que ocurre, por ejemplo, en España. No obstante, la mayor parte de los profesores de ELE apenas aborda esta cuestión en clase o, si lo hacen, es de forma muy superficial. En consecuencia, un porcentaje significativo del alumnado prácticamente no posee conocimientos sobre esas otras lenguas ibéricas que también forman parte del patrimonio cultural de España. En ese sentido, el objetivo de este artículo es ofrecer un punto de partida para la reflexión en torno a este tema, analizar la presencia o ausencia de la diversidad lingüística de España como contenido en algunos manuales de ELE utilizados en Portugal y comentar y sugerir algunas propuestas didácticas.

Palabras clave: lenguas de España; ELE; cultura; enseñanza-aprendizaje; plurilingüismo

1. Contextualización

Los principales objetivos de este artículo, cuyo texto corresponde a la ponencia homónima impartida el 29 de junio de 2017 en el ámbito del VII Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, que tuvo lugar en la Universidade

de Minho (Braga), son, por un lado, presentar los resultados de una investigación que hemos llevado a cabo sobre el tratamiento que recibe la diversidad lingüística de España en los manuales y en las clases de ELE^[1] impartidas en el sistema educativo portugués, tanto en tercer ciclo como en secundaria, y, por el otro, compartir algunas reflexiones y propuestas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido de índole sociocultural.

Las causas por las que nos ha parecido pertinente abordar este contenido son básicamente dos: una constatación y una conjetura.

En lo concerniente a la «constatación», lo cierto es que a lo largo de nuestra experiencia como supervisores de prácticas de futuros profesores de español^[2], nunca ningún alumno preparó una única unidad didáctica en la que se abordara, siquiera tangencialmente, este contenido. Lo que, en un universo de 90 unidades didácticas^[3] resulta, cuando menos, curioso.

Respecto a la «conjetura» que mencionábamos, en el ámbito de nuestras clases de *Cultura Espanhola Contemporânea*^[4], en cuyo programa se incluye el tema de la diversidad lingüística de España, cuando les planteamos a los estudiantes algunas preguntas de diagnóstico sobre esta materia, verificamos, año tras año, que existen bastantes lagunas en su conocimiento previo, lo que nos lleva a presumir que, o bien nunca han trabajado este contenido antes, o lo han hecho de forma muy superficial.

Asimismo, aparte de nuestras elucubraciones y reflexiones personales sobre este asunto, como resultado de varias búsquedas bibliográficas, nos deparamos un día con un artículo^[5] que indagaba precisamente sobre esta cuestión. Se trata de una investigación realizada por Patricia Fernández Martín, profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo objeto era la

1 Español como Lengua Extranjera.

2 Entre el curso lectivo 2011-2012 y 2015-2016 hemos sido supervisores de prácticas curriculares de Español de más de 30 estudiantes inscritos en la unidad curricular de *Iniciação à prática curricular del Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário* o del *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, impartidos ambos por la Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

3 A lo largo de sus prácticas curriculares, cada profesor en prácticas debe preparar, por lo menos, tres unidades didácticas diferentes.

4 Unidad curricular común a las siguientes licenciaturas impartidas en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto: *Licenciatura em Línguas Aplicadas*, *Licenciatura em Línguas*, *Literaturas e Culturas* y *Licenciatura em Línguas e Relações Internacionais*.

5 Fernández Martín, P. (2013): El papel de las otras lenguas en la clase de español. *Revista de Filología Asturiana*, 13, 71-105.

verificación de una sospecha: la invisibilidad de las «otras» lenguas de España en contextos de inmersión lingüística. Dicha investigación se basó en la metodología de análisis de manuales (en concreto, fueron analizados 13 manuales de nivel A del MCERL⁶, 3 de nivel B y 5 libros de material complementario de ELE) y, tras la recogida de datos, la investigadora llegó a la siguiente conclusión: el contenido de la diversidad lingüística de España estaba manifiestamente ausente de los libros examinados y, aquellos que excepcionalmente lo incluían realizaban una explotación superficial o inadecuada del mismo, entendiéndose por «inadecuada» el hecho de que algunos manuales se centraran más en explotar cuestiones sociopolíticas que propiamente lingüísticas.

Fernández Martín apuntaba, con todo, algunas salvedades a esta constatación general, es decir, a su juicio, en tres de los manuales analizados el contenido se explotaba satisfactoriamente, a saber: en *Español Lengua Viva I*, de la editorial Santillana; en *Nuevo Prisma A1*, de la editorial Edinumen; y en *Escala II-Español para Extranjeros B2*, también de la editorial Edinumen. Este libro en concreto contenía una unidad didáctica completa dedicada a la diversidad lingüística de España, unidad titulada «El español, cruce de lenguas», a través de la cual se pretendía conducir a los estudiantes a una reflexión metalingüística.

En relación con las posibles causas que pudieran explicar la ausencia de este contenido sociocultural en la mayor parte de los libros examinados, la autora señalaba, entre otras, la antigüedad de algunos manuales, la edad del público meta del material, la necesidad de ajustarse a los contenidos demandados por los compradores y, sobre todo, los posibles prejuicios lingüísticos de los autores de los materiales didácticos, así como la conveniencia de no abordar en las aulas temas políticamente incorrectos.

Pese a ello, coincidimos con Fernández Martín en que ninguna de las causas expuestas, aisladas o en conjunto, justifica la exclusión de este contenido de las programaciones o de los manuales de ELE:

[...] se trata de que el profesor de lenguas se convenza de la riqueza que supone, más allá de prejuicios y estereotipos fomentados desde niveles sociopolíticos, sembrar en los alumnos la pasión por los idiomas, hasta el punto de que cualquiera pueda enfascarse en el estudio de una nueva lengua, independientemente del número de comunicantes, del lugar en que se hable o del origen geográfico con que cuente. (Fernández Martín, 2013: 72)

6 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2. Nuestra Investigación

Con estos precedentes, decidimos emprender nuestra propia investigación con el propósito de averiguar si el tratamiento que se daba a la diversidad lingüística de España en las clases de ELE del sistema educativo portugués (tercer ciclo y secundaria) se ajustaba a lo colegido por Fernández Martín y hasta qué punto existían, por tanto, coincidencias y divergencias entre los dos contextos educativos objeto de estudio.

Para acometer esta investigación, tras contextualizar teórica y brevemente la compleja situación lingüística de España a fin de determinar el alcance de este contenido sociocultural, seguimos los pasos que exponemos a continuación: en primer lugar, consultamos qué decían al respecto los documentos reguladores para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Portugal, es decir, el MCERL, el PCIC^[7] y los «programas de Espanhol do Ministério de Educação Português» para tercer ciclo y secundaria; en segundo lugar, procedimos al análisis de algunos manuales concebidos específicamente para el alumnado portugués de ELE^[8]; a continuación, examinamos los resultados de sendos cuestionarios que habíamos preparado previamente y cuya cumplimentación habíamos solicitado a dos grupos de sujetos de investigación diferentes: por un lado, los profesores de ELE en Portugal (profesorado de enseñanzas medias) y, por el otro, los estudiantes portugueses de ELE de nivel universitario (licenciatura); por último, extrajimos algunas conclusiones de todo el proceso.

2.1. La situación lingüística de España

Decir que España es un país plurilingüe supone afirmar que en algunas de sus Comunidades Autónomas se habla más de una lengua. Este fenómeno, que se denomina «bilingüismo»^[9], consiste en el empleo alternativo de dos lenguas

7 *Plan curricular del Instituto Cervantes.*

8 Los manuales examinados han sido los siguientes: *Pasapalabra 7.º ano, Pasapalabra 8.º ano, Contigo.es 10.º ano (iniciação)* y *Contigo.es 11.º ano (continuação)*, de Porto Editora; *¡Ahora, español! 7.º ano, ¡Ahora, español! 8.º ano, ¡Ahora, español! 9.º ano* y *Endirecto.com 5 11.º ano (continuação)*, de Areal Editora; *Club Prisma.pt 7.º ano*, de Edinumen; y *Mochila 8.º ano*, de Santillana.

9 Cabe señalar que, en determinadas zonas de España, como en el Valle de Arán, se debería hablar de «trilingüismo», puesto que en aquel pequeño territorio están en contacto y son oficiales tres variedades lingüísticas: el aranés, el catalán y el castellano.

por parte de una comunidad. Esa coyuntura es la que encontramos en el País Vasco y parte de Navarra, en Galicia, en Cataluña, en la Comunidad Valenciana y en Baleares. En dichas zonas, el castellano y la correspondiente lengua autóctona (gallego, vasco^[10] y catalán en sus distintas variantes)^[11] son, pues, lenguas en contacto. Este contacto entre lenguas suele llevar aparejadas interferencias de distinto tipo, pero también transferencias: el castellano ha incorporado a su sistema determinados elementos del gallego, del catalán y del vasco, y viceversa.

En las zonas en las que se produce, el bilingüismo en España ha dado lugar a una situación de diglosia (coexistencia desequilibrada de al menos dos lenguas) que tradicionalmente ha favorecido al castellano y que se está tratando de combatir en las últimas décadas a través de procesos de normativización y normalización lingüísticas cuyos propósitos son, por una parte, dotar a la lengua autóctona de una norma estable que constituya un modelo de uso para sus hablantes y que otorgue unidad a sus diversas variedades, y, por otra parte, llevar a cabo acciones que, emprendidas desde diferentes dominios, tengan por objeto que las lenguas autóctonas superen su condición de lenguas familiares y coloquiales y su uso se extienda a situaciones de formalidad, a la actividad pública, al ámbito escolar y al universo de la creación literaria.

Pero el mosaico lingüístico de España no se reduce a la coexistencia más o menos armoniosa de las lenguas mencionadas: además de tener sus propios dialectos, dentro del territorio español dichas lenguas conviven también con los dos dialectos históricos del latín (el asturleonés y el navarroaragonés), que fueron desplazados por la expansión del castellano entre los siglos XIII y XVI y que hoy en día han quedado reducidos a un conjunto de hablas locales muy diversas, sin apenas expresión literaria y que hasta hace muy poco carecían de una norma común que las unificara y estabilizara.

Independientemente de su estatus, ámbito de uso y número de hablantes^[12], todas las lenguas de España gozan de protección jurídica y todas disfrutan, asimismo, del estatuto de oficialidad/cooficialidad en sus

10 El vasco o euskera es la única modalidad lingüística de España que no es románica. Si bien se desconoce a ciencia cierta su origen, lo que es incuestionable es su antigüedad.

11 En relación con la polémica cuestión del estatus lingüístico de la variedad valenciana, la propia Acadèmia Valenciana de la Llengua afirma que «la lengua propia e histórica de los valencianos, desde el punto de vista de la filología, es también la que comparten las comunidades autónomas de Cataluña y de las Islas Baleares y el Principado de Andorra. [...] Las diferentes hablas de todos estos territorios constituyen una lengua».

12 Un ejemplo paradigmático en cuanto al número de hablantes lo constituye el aranés, que es lengua oficial desde el año 2010 y cuenta tan solo con 2765 hablantes.

respectivas regiones, como se recoge en el artículo 3 del *Título Preliminar* de la Constitución Española de 1978:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

De lo expuesto hasta aquí podemos inferir que las «otras» lenguas de España, junto con el castellano, pertenecen a un patrimonio cultural colectivo (Etxebarria, 2002) y forman parte de la identidad cultural de grupos más o menos amplios de individuos (May, 2003), pese a que, fuera de su ámbito de influencia, el gallego, el vasco y el catalán no suelen constituir por sí mismas objeto de enseñanza y menos aún fuera de España. No obstante, consideramos, al igual que Fernández Martín (2013), que invisibilizar la intrincada realidad lingüística de España en aras de facilitar el aprendizaje de la lengua franca (en este caso, el castellano) en contextos de no inmersión lingüística es extremadamente reductor, por lo que nos parece una buena apuesta enseñar algo de estas lenguas en la clase de ELE.

2.2. Los documentos reguladores para la enseñanza de ele en Portugal

El **MCERL** en su capítulo 6 aboga por el desarrollo de la competencia plurilingüe o, dicho por otras palabras, por la conveniencia de conseguir un aprendizaje a niveles intermedios de varios idiomas en vez de alcanzar un nivel de excelencia en un único idioma:

Una competencia plurilingüe y pluricultural puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Esto ocurre aunque la competencia plurilingüe y pluricultural sea «desequilibrada» y el dominio de una lengua concreta siga siendo parcial. [...] En este contexto es importante fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de una lengua extranjera en la escuela. (Consejo de Europa, 2002: 132)

En ese sentido, la postura pro y plurilingüe plasmada en el MCERL, como no podía ser de otra manera, ratifica lo dispuesto en la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (1992), redactada por el Consejo de Europa y por el Parlamento Europeo con el propósito de proteger y promover las lenguas minoritarias o amenazadas del continente, puesto que todas ellas forman parte de un patrimonio cultural común. La finalidad de esta *Carta* es fomentar el empleo de las lenguas regionales o minoritarias en la educación, en la vida social y económica y en las actividades culturales, a través de «mecanismos que hagan de la babel europea una construcción perdurable» (Lorenzo Berjillos, 2005: 1).

Así pues, tal y como afirman Etxebarria (2002) y Moreno Cabrera (2014), el MCERL faculta el apoyo metodológico necesario para la explotación de las «otras» lenguas de España en la enseñanza de ELE, dado que todas ellas forman parte del bagaje sociocultural y de la identidad española.

Por su parte, el PCIC comparte y, en cierto modo, amplía lo preconizado por el MCERL en cuanto a la necesidad del fomento de la competencia plurilingüe y pluricultural. Así, en el inventario de referentes culturales (niveles A1-A2) ofrece indicaciones bastante precisas para el desarrollo del tema «Política lingüística» en las clases de ELE, en las distintas fases de dominio de la lengua y de sus aspectos socioculturales:

1.11. Política lingüística		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> Lenguas oficiales y cooficiales Organismos públicos e instituciones para el cuidado y fomento de la lengua <i>Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Institut d'Estudis Catalans, Real Academia Galega, Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia.</i> Organismos públicos e instituciones para la difusión de la lengua y la cultura 	<ul style="list-style-type: none"> Ámbitos de uso de las lenguas oficiales y cooficiales Congresos de la Lengua Española Lenguas mayoritarias y minoritarias 	<ul style="list-style-type: none"> Actuaciones de gobiernos e instituciones oficiales en materia de política lingüística Política educativa en comunidades bilingües en España La lengua y su relación con la identidad territorial

Figura 1 – *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (tomo I)*. Instituto Cervantes (2007: 382).

Como se puede observar en el cuadro anterior, el PCIC concede mucha importancia a la explotación didáctica de las lenguas de España sobre todo desde un punto de vista cultural, promoviendo la familiarización progresiva del estudiante con conceptos del ámbito de la sociolingüística como «lengua oficial y cooficial» o «lengua mayoritaria y minoritaria» y haciendo hincapié en su relevancia, fundamentalmente en el contexto español.

En cuanto a los **programas de Espanhol do Ministério de Educação Português**, estos prevén, en la misma línea de los documentos precedentes, el tratamiento didáctico de este contenido sociocultural, tanto en los cursos de tercer ciclo como en los de secundaria.

Empezando por el programa de español para el tercer ciclo (iniciación), uno de los objetivos generales del mismo es precisamente «conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural». Asimismo, se recomienda una profundización del contenido en el programa de tercer ciclo (nivel de continuación), dentro del tema «A geografia do Espanhol e do Português»:

Curso: 8.º

Tema: A geografia do Espanhol e do Português

Tarefa: Fazer um puzzle da Península Ibérica para uma exposição na escola.

Objetivos:

- Desenhar o mapa da Península Ibérica e localizar países e províncias.
- Localizar as diferentes capitais dos países e províncias.

Pesquisar informação sobre as diferentes regiões.

Distinguir as diferentes línguas faladas na Península Ibérica.

Fazer um breve resumo dos aspectos mais importantes de cada região.

Elaborar o puzzle para a exposição.

En lo concerniente a la asignatura de español en la enseñanza secundaria portuguesa, los programas correspondientes estipulan que este contenido se desarrolle más en los niveles de continuación, en 10.º curso y especialmente en 11.º:

10.º ano

Geografia do espanhol e do português (13,5 horas)

Tarefas: Fazer um mapa. Falar com pessoas de diversas procedências e assinalar algumas diferenças.

Objetivos:

- Discriminar diferenças de pronúncia
- Sublinhar expressões diferentes

11.º ano

As línguas de Espanha (9 horas)

Tarefas: Entrar em contacto (pessoal, por telefone ou correio) com representantes do galego, catalão e euskera para ouvir e gravar o mesmo texto.

Aprender uma série de frases nas diferentes línguas.

Realizar um mapa das línguas com a representação das diferenças sociolinguísticas mais importantes.

Objetivos:

- Informar-se sobre as línguas de Espanha e a sua relação com o português.
- Extrair conclusões sobre diferenças lexicais e gramaticais.
- Formular hipóteses sobre regras gramaticais.

Por consiguiente, en virtud de lo expuesto en este subcapítulo, concluimos que todos los documentos de referencia para la enseñanza del español en Portugal postulan que este contenido debe incluirse en las programaciones de los diferentes cursos y asignaturas de ELE.

2.3. Análisis de manuales (resultados)

Después de averiguar lo que determinaban los documentos reguladores, el siguiente paso de nuestra investigación consistió en analizar de qué manera se plasmaban esas orientaciones en los manuales de ELE editados en Portugal. Los resultados obtenidos se reflejan en la siguiente tabla:

Nombre del manual	Curso/nivel	¿Se aborda este contenido sociocultural?	
		SÍ	NO
Pasapalabra	7.º		X
Pasapalabra	8.º		X
¡Ahora, español!	7.º	X	
¡Ahora, español!	8.º		X
Ahora, español!	9.º		X
Club Prisma.pt	7.º		X
Mochila	8.º		X
Contigo.es	10.º (inic.)	X	
Contigo.es	10.º (cont.)	X	
Endirecto.com 5	11.º (cont.)	X	

Figura 2 – Análisis de manuales de ELE editados en Portugal (resultados)

En resumidas cuentas, constatamos que de los 10 manuales examinados (7 para el tercer ciclo y 3 para la enseñanza secundaria) solo 4 abordan de alguna manera la diversidad lingüística de España, y de esos 4, 3 son manuales para secundaria. De lo que se infiere que el contenido casi no se trabaja en el tercer ciclo, que es donde más estudiantes de español hay.

A continuación, vamos a comentar y a valorar algunas de las propuestas contenidas en los 4 manuales que sí incluyen entre sus contenidos el tema objeto de este estudio:

UNIDAD 8 BIENVENIDOS

II EL ESPAÑOL

1 El español o castellano es el idioma oficial de España, pero hay tres lenguas oficiales más: gallego, catalán y vasco.

a. Señala las comunidades autónomas en las que se hablan estas lenguas. Si es necesario, pide ayuda a tu profesora.

b. ¿Eres capaz de identificar en cuál de las lenguas oficiales están escritas estas frases?

¡Hola!
¿Cómo estás?

Ola
¿Como estás?

¡Hola!
¿Com estás?

Kaiko!
Zer moduz?

Muchas gracias.

Moitas grazas.

Moltes gràcies.

Eskerrik asko.

ocho

Figura 3 – ¡Ahora, español! 7º ano, Areal (2017)

Esta primera propuesta nos parece adecuada, aunque sencilla. Es muy probable que los alumnos necesiten la ayuda del profesor para la resolución de las tareas a) y b), si bien las preguntas que se les plantean son directas. Para ayudar a los estudiantes a dar las respuestas correctas, en vez de proporcionárselas directamente, se les podrían facultar algunas pistas, como, por ejemplo, «el vasco es la lengua más diferente de todas» o «el gallego comparte algunos rasgos lingüísticos con el portugués».

¿Qué se habla en España?

Lengua oficial de España

Español se utiliza en todo el territorio (también se llama castellano porque inicialmente era el idioma de Castilla).

Lenguas cooficiales de España

- catán / valenciano
- gallego
- vasco o euskera
- aranés

¿Dónde se habla...? Une las columnas.

castellano <input type="radio"/>	País Vasco
catán <input type="radio"/>	Galicia
euskera <input type="radio"/>	en toda España
gallego <input type="radio"/>	Cataluña, Islas Baleares, Comunidad Valenciana

BO DIA.

EGUNON.

BON DIA.

Martin Khos
actor
A Coruña, Galicia

Marta Etura
actriz
San Sebastián, País Vasco

Josep Guardiola
entrenador de fútbol
Barcelona, Cataluña

Cada uno de ellos está hablando el idioma de su comunidad. Si se encuentran, ¿en qué lengua se comunicarán?

19

Figura 4 – *Contigo.es, 10º ano (iniciação)*, Porto Editora (2017)

La propuesta de este manual coincide con la anterior en términos de corrección y sencillez. A nuestro modo de ver, es muy adecuada la especificación de que «castellano» y «español» son términos sinónimos, dado que los estudiantes suelen confundirlos, pensando que se trata de realidades diferentes. En cambio, la pregunta final («Cada uno de ellos está hablando el idioma de su comunidad. Si se encuentran, ¿en qué idioma hablarán?») es un tanto capciosa porque la respuesta no tiene por qué ser «en castellano o español», máxime si tenemos en cuenta el actual contexto de crispación sociopolítico entre Cataluña y el resto de España.



Figura 5 – *Contigo.es, 10º ano (continuação)*, Porto Editora (2017)

La secuenciación didáctica del contenido en este manual, además de ser muy atractiva visualmente, es muy interesante en términos de contenido porque, aparte de enseñar desde el inicio una misma expresión («¡Muy bien!») en las cuatro lenguas mayoritarias de España (lo que ayudará a realizar la última tarea, de tipo *puzzle*), pone en contacto a los estudiantes con una serie de curiosidades sobre cada lengua, lo que contribuirá a predisponerlos favorablemente hacia el estudio de las mismas.



Figura 6 – *Endirecto.com 5, 11º ano (continuação), Areal (2017)*

Por último, la propuesta para el undécimo curso nos parece muy adecuada también, ya que amplía el tema de las lenguas cooficiales de España a los dialectos del castellano y da a conocer a los estudiantes conceptos socio-lingüísticos muy útiles que pueden facilitar la comprensión del tema. Con todo, creemos que esta propuesta se podría mejorar mediante la inclusión de algunos fragmentos sonoros que, sin duda, facilitarían el acercamiento del alumnado a los dialectos que se presentan.

2.4. Cuestionarios de investigación (resultados)

Además del análisis de manuales que acabamos de presentar, los cuestionarios (para los profesores y para los estudiantes universitarios de ELE)^[13] fueron otro de los instrumentos de investigación de los que pudimos extraer datos muy relevantes para este estudio.

Comentaremos, en primer lugar, los resultados arrojados por las respuestas al cuestionario que preparamos para los profesores de ELE (enseñanzas medias) que ejercen su profesión en Portugal. Dicho cuestionario constaba

¹³ Los dos cuestionarios fueron elaborados con la herramienta *Google Drive* y su cumplimentación se solicitó (a profesores y a alumnos) por e-mail. Respondieron 16 profesores y 10 alumnos.

de 10 preguntas, algunas de respuesta cerrada y otras, abierta.^[14] El objetivo del mismo era obtener información relacionada con el conocimiento de los docentes sobre el tema objeto de estudio y también averiguar datos sobre su práctica lectiva. Los resultados más significativos que obtuvimos al respecto son los siguientes:

- El 71% de los encuestados manifestó que durante su formación universitaria como profesores de español aprendieron contenidos relacionados con la diversidad lingüística de España, fundamentalmente en las clases de ELE y de cultura española.
- El 60% de los encuestados afirmó que solía trabajar este contenido en sus clases, sobre todo en 7.º curso.
- El 40% de los que no trabajan este tema declaró que no lo hacía porque los manuales que utilizan no lo incluyen o no lo explotan adecuadamente o porque se trata de un tema sobre el que ellos saben poco y, por lo tanto, no se sienten cómodos enseñándolo.
- Al 86% de los profesores encuestados le parecía útil que sus alumnos aprendieran algunas palabras o expresiones en las lenguas cooficiales de España.
- El 79% consideraba que no existían suficientes materiales en el mercado para trabajar este contenido.

Por su parte, el cuestionario que preparamos para los estudiantes universitarios de ELE^[15] estaba constituido por 12 preguntas (de respuesta abierta y cerrada) cuyo propósito era fundamentalmente indagar sobre su conocimiento respecto al tema y también tantear su opinión sobre la relevancia de este contenido sociocultural. Exponemos a continuación los resultados más relevantes que obtuvimos gracias a esta herramienta de investigación:

- El 80% de los estudiantes universitarios encuestados consiguió identificar el nombre de las lenguas cooficiales de España, pero manifestaron muchas dudas en lo concerniente a la identificación de los dialectos del español.
- En cuanto al mirandés, lengua minoritaria en Portugal, el 50% señaló que procedía del gallego o del portugués (y no del asturleonés).

14 Ambos documentos forman parte de la sección de «Anexos» de este artículo: el cuestionario para los profesores es el «Anexo I» y el preparado para los alumnos, el «Anexo II».

15 Alumnos de la *Licenciatura em Línguas Aplicadas*, de la *Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas* y de la *Licenciatura em Línguas e Relações Internacionais* de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto.

- El 70% indicó que el gallego y el portugués proceden de un tronco lingüístico común y que el bilingüismo que existe en ciertas zonas de España suele ser fuente de conflictos.
- Solo el 55% de los estudiantes afirmó haber estudiado este contenido en tercer ciclo o secundaria (sobre todo en undécimo curso), mientras que el 100% declaró haberlo trabajado ya en su etapa universitaria, fundamentalmente en las clases de ELE, de cultura española y de lingüística española.
- El 100% de los encuestados declaró que la diversidad lingüística de España era un tema relevante a la hora de enfrentarse al aprendizaje del español y el 90% afirmó que le gustaría aprender algunas palabras o expresiones básicas en las otras lenguas de España.

3. Conclusiones y reflexiones finales

En definitiva, todo lo averiguado en esta investigación nos ha permitido llegar a algunas conclusiones. En primer lugar, resulta evidente que la diversidad lingüística de España es un tema que suscita interés tanto en alumnos como en profesores, es decir, se trata de un contenido motivador. De modo que se debe reforzar este contenido en los manuales y en las clases de ELE del sistema educativo portugués, puesto que las propuestas que existen son escasas y algunas realizan un tratamiento bastante superficial del tema. Además, cabría considerar en todos los niveles de enseñanza la inclusión de actividades de comprensión auditiva o promover el contacto de los estudiantes con hablantes de las «otras» lenguas de España (a través de visitas y charlas en la escuela, sesiones por *Skype*...), para dar respuesta a lo previsto en los documentos reguladores para la práctica lectiva del español en Portugal.

En cuanto a propuestas concretas de explotación del contenido, en niveles iniciales, en vez de relegar este contenido al inventario sociocultural de un único tema, se podría crear un espacio en cada unidad didáctica (al que podríamos llamar, por ejemplo, «el rincón plurilingüe») en el que se presentaran a los estudiantes dos o tres palabras o expresiones aprendidas en dicha unidad en gallego, vasco y catalán; en niveles intermedios, estaría bien dedicar una clase por trimestre a trabajar exclusivamente con una de las «otras» lenguas de España, a fin de ampliar el conocimiento de los estudiantes a través del análisis contrastivo de textos o del aprendizaje de frases algo más complejas; por último, como sugiere Fernández Martín (2013), en niveles superiores podríamos proponer una unidad didáctica completa sobre

la diversidad lingüística de España en la cual se aborden temas que vayan más allá de la mera relación genealógica entre las lenguas de España, como, por ejemplo, el nombre del idioma nacional, los dialectos del español, la diglosia, el papel social de las lenguas, la relación entre lengua e identidad, etc.

Por último, los profesores debemos ser conscientes de que, si ignoramos en nuestras clases la diversidad lingüística de España, estaremos ofreciendo a nuestros estudiantes una visión parcial de lo que es el país y que, tarde o temprano, es muy posible que nuestro alumnado se depare con esta realidad y no sepa cómo hacerle frente. De modo que debemos actuar de forma preventiva para evitar posibles fracasos comunicativos que hagan que el alumno se sienta perdido y, sobre todo, defraudado con la formación recibida en sus clases de español.

Referencias bibliográficas

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2005). *Dictàmen de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua sobre els principis i criteris per a la defensa de la denominació i l'entitat del valencià*. Valencia: Publicacions de la Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2016). *Constitución española de 1978*. Madrid: Departamento de Publicaciones del Congreso de los Diputados.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA Y PARLAMENTO EUROPEO (1992). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Recuperado de <http://www.consello.org/pdf/cartaeuropea92.pdf>.
- Equipo Club Prisma y Equipo Club Prisma.pt, VV.AA. (2012). *Club Prisma.pt, 7.º ano (nivel inicial)*. Madrid: Edinumen.
- ETXEBARRIA, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2013). El papel de las otras lenguas en la clase de español. *Revista de Filología Asturiana*, 13, 71-105.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Tomo I. Madrid: Edelsa.
- LORENZO BERJILLOS, F. J. (2005). *Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- MAY, S. (2003). Rethinking Linguistic Human Rights. Answering Questions of Identity, Essentialism and Mobility. En Patrick D. y Freeland J. (Eds.), *Language Rights and*

- Language «Survival»: A Sociolinguistic Exploration* (35-53). Manchester: St. Jerome Publishing.
- MENDO, S., BERMEJO, F., MORIANO, B. y PINTO, P. (2014). *Mochila, 8.º ano*. Madrid: Santillana Español.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico (volume I)*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Espanhol, 10.º ano, nível de iniciação*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Programa de Espanhol, 10.º e 11.º anos, nível de continuação*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/esp_10_11_cont.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico (volume II)*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf.
- MOREIRA, L., MEIRA, S. y DEL PINO MORGÁDEZ, M. (2016). *Pasapalabra. Espanhol nível 1, 7.º ano*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, L., MEIRA, S. y RUIZ PÉREZ, F. (2016). *Contigo.es, 10.º ano (iniciação)*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, L., MEIRA, S. y RUIZ PÉREZ, F. (2016). *Contigo.es, 10.º ano (continuação)*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, L., MEIRA, S. y RUIZ PÉREZ, F. (2016). *Pasapalabra. Espanhol nível 2, 8.º ano*. Porto: Porto Editora.
- MORENO CABRERA, J. C. (2014). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Euphonia Ediciones.
- PACHECO, L. y BARBOSA, M. J. (2017). *¡Ahora, español! 1, 7.º ano*. Porto: Areal Editores.
- PACHECO, L. y BARBOSA, M. J. (2017). *¡Ahora, español! 2, 8.º ano*. Porto: Areal Editores.
- PACHECO, L. y BARBOSA, M. J. (2017). *¡Ahora, español! 3, 9.º ano*. Porto: Areal Editores.
- PACHECO, L. y SÁ, D. (2017). *Endirecto.com 5, 11.º ano (continuação)*. Porto: Areal Editores.

Anexo I

Cuestionario para profesores

1. En sus clases de ELE, ¿suele abordar el tema de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos)?
2. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué nivel/es lo suele hacer?
3. Si la respuesta es negativa, ¿por qué no lo suele hacer? Seleccione una o varias de las siguientes opciones:
 - Porque no le parece un tema relevante
 - Por falta de tiempo
 - Porque los manuales que utiliza no abordan este contenido
 - Porque los manuales que utiliza no explotan adecuadamente este contenido
 - Porque cree que es un tema que confunde a los alumnos
 - Porque es un tema del que usted sabe muy poco y no se siente cómodo enseñándolo
 - Otro motivo
4. ¿Le parece útil que sus estudiantes, además del español, aprendan algunas palabras o expresiones en las lenguas cooficiales de España?
 - Sí
 - No
 - No sé
 - Comentario (opcional)
5. ¿Cree que existen suficientes materiales en el mercado para trabajar este contenido?
 - Si
 - No
 - No sé
 - Comentario (opcional)
6. A lo largo de su formación como profesor/a de español, aprendió contenidos relacionados con la diversidad lingüística de España?
 - Sí
 - No
 - No lo recuerdo

7. Si su respuesta anterior ha sido afirmativa, ¿podría indicar en qué asignatura o asignaturas?
 - En las clases de ELE
 - En las clases de cultura española
 - En las clases de lingüística española
 - En las clases de literatura española

8. ¿Podría indicar el nombre de las lenguas cooficiales de España (además del español)?

9. ¿Podría indicar el nombre de al menos dos dialectos del español?

10. ¿Sabe qué relación existe entre el bable (habla de Asturias) y el mirandés?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo II

Cuestionario para estudiantes

1. ¿Podría señalar cuál/es de las siguientes son lenguas cooficiales al castellano en España? Puede seleccionar más de una opción.
 - El euskera
 - El murciano
 - El bable
 - El extremeño
 - El gallego
 - El catalán
 - El canario
 - El valenciano
 - El leonés
 - El navarroaragonés

2. ¿Podría señalar cuál/es de los siguientes son dialectos del español? Puede seleccionar más de una opción.
 - El euskera
 - El murciano
 - El bable
 - El extremeño
 - El gallego
 - El catalán
 - El canario
 - El valenciano
 - El leonés
 - El navarroaragonés

3. ¿Sabe de dónde procede el mirandés, una de las lenguas minoritarias de Portugal? Seleccione una de las siguientes opciones:
 - Del portugués
 - Del castellano
 - Del asturleonés
 - Del gallego

4. En relación con los términos «castellano» y «español» (seleccione la opción/es con la/s que esté más de acuerdo):
 - Son términos indistintos para referirse a la misma lengua

- El término «castellano» se refiere solo al habla de Castilla y León y de Castilla la Mancha
 - El término «castellano» no se utiliza en la América hispanohablante
 - El término «español» es el que debe utilizarse en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras
5. En relación con la situación lingüística de España, seleccione, de las siguientes afirmaciones, aquellas que considere correctas:
- Todas las lenguas que se hablan en España son románicas.
 - El gallego y el portugués proceden de un tronco lingüístico común.
 - En términos fonéticos, el castellano se caracteriza por poseer solo 5 posiciones vocálicas.
 - La diglosia (coexistencia desequilibrada de dos lenguas) favorece al castellano en todas las Comunidades Autónomas bilingües.
 - El euskera es uno de los idiomas más antiguos de Europa (anterior al indoeuropeo).
 - Después del castellano, la segunda lengua más extendida de España en términos geográficos es el gallego.
 - Todas las lenguas de España poseen, a su vez, dialectos.
 - El asturleonés y el navarroaragonés son dialectos del castellano.
 - La Constitución española de 1978 dispone que todos los españoles tienen el deber de conocer el castellano y el derecho a usarlo.
 - El bilingüismo en España suele ser fuente de conflictos entre los ciudadanos de las Comunidades Autónomas en las cuales existe más de una lengua cooficial.
6. En su etapa como estudiante de español durante el tercer ciclo o la secundaria, ¿algún profesor abordó en las clases el tema de la diversidad lingüística de España? (Si no tuvo español durante este periodo, deje esta pregunta sin contestar)
- Sí
 - No
 - No lo recuerdo
7. Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿en qué curso o cursos lectivos se trabajó este contenido? Seleccione una o varias opciones:
- En 7.º
 - En 8.º
 - En 9.º
 - En 10.º
 - En 11.º
 - En 12.º
 - No lo recuerdo

8. En su etapa como estudiante de español en la Facultad, ¿algún profesor abordó en las clases el tema de la diversidad lingüística de España?
- Sí
 - No
 - No lo recuerdo
9. Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿en qué clases se abordó este tema? Puede seleccionar más de una opción.
- En las de ELE
 - En las de cultura española
 - En las de lingüística española
 - En las de literatura española
 - En las de traducción
10. ¿Recuerda alguna actividad didáctica realizada a propósito de este contenido (ficha, mapa, texto, juego, crucigrama, etc.)? Si su respuesta es afirmativa, describa brevemente dicha actividad.
- Sí
 - No
 - Descripción:
11. ¿Considera que el estudio de la diversidad lingüística de España es un contenido relevante a la hora de enfrentarse al aprendizaje del español como lengua extranjera? Justifique su respuesta.
- Sí
 - No
 - No sé
12. Además de en español, ¿le gustaría aprender algunas palabras o expresiones básicas en las «otras» lenguas de España? Justifique su respuesta.
- Sí
 - No
 - No sé

Muchas gracias por su colaboración.

PSICONAUTAS, DE LA LITERATURA AL AULA DE ELE PASANDO POR EL CINE

Moncho Iglesias Míguez

UNIVERSIDADE DE VIGO

moncho.iglesias.miguez@udc.es

Resumen

Esta propuesta es eminentemente práctica y su objetivo es trabajar a la vez la literatura y el cine. Partiendo de la película *Psiconautas*, de Alberto Vázquez, y basada en su propia novela gráfica, se presentan diferentes ejercicios de acercamiento a la historia. Después se trabaja la creatividad del alumno y se le guía para que escriba la historia que cree que se cuenta en *Psiconautas*. Por último, se visiona la película (o el tráiler), y se comprueba así qué ideas coinciden y cuáles no.

Palabras clave: Literatura, cine, Psiconautas, novela gráfica

1. Introducción

Cualquier pueblo se alimenta de sus mitos y leyendas, además de sus cuentos y narraciones orales, para fortalecer su cultura y, por ende, su lengua. De los primeros gruñidos surgidos de las primeras pintadas de los primeros hogares nació una palabra, de la que después derivó una frase, una oración, un párrafo y formas diversas de comunicación oral y escrita que hoy conforman un idioma.

Ese lenguaje cincelado en las cuevas dio a luz, con el tiempo, dibujos en movimiento. Esas imágenes en movimiento, unidas a las palabras, sirvieron y sirven para comunicar y para entretener, así como para aprender y acercarnos a otras culturas.

Ambos saberes, la literatura y el cine, como reflejo de la realidad cultural y del lenguaje, son herramientas muy útiles para la clase de ELE. No solo son muestras fiables de lengua, sino también entretenimientos que pueden

combinarse con la docencia para lograr así clases en las que se amalgamen saberes y placeres.

De ahí mi propuesta didáctica: trabajar la literatura y el cine. Para ello parto de la obra de Alberto Vázquez, ilustrador, autor de novelas gráficas y premiado director y guionista de cine, que ha sabido transportar imágenes del papel de sus libros a las imágenes de sus películas. Mi idea es usar ese talento e imaginación para la clase de ELE. Para ello propongo diferentes ejercicios de previsualización, con los que se hará un acercamiento a la novela, para después realizar actividades que nos aproximen a la película. Por último, se trabajarán ejercicios relacionados con el cortometraje y la novela, para comprobar así qué se ha entendido y qué ha aportado el tema, y poder profundizar en las ideas presentadas.

Esta actividad concreta permitirá al profesorado copiar ideas que pueden luego imitarse según el modelo, ampliarse o modificarse según convenga. Como ya he apuntado más arriba, al aprovechar el uso de la imagen y la palabra con unas muestras reales de uso del lenguaje, se incentivará el uso real de la palabra en clase y se promoverán actividades que combinen estrategias.

La actividad está pensada para poder trabajarse en cualquier nivel del Marco de referencia, ya que se busca la interacción con el alumnado y la respuesta dependerá de su nivel. Para un nivel inicial es conveniente ver palabras que se usarán después y que están relacionadas con el mundo del cine: cortometraje, largometraje, película nominada, actor/actriz principal, actor/actriz de reparto, mejor actor/actriz revelación, mejores efectos especiales o basada en. A partir de un nivel A2 es posible trabajar con todos los contenidos que se muestran, incluyendo los textos, y a partir de ahí el nivel de exigencia de los discursos será mayor. Si se realizan todas las actividades se necesitarán dos horas de clase, a las que habría que añadir una hora posterior para realizar una tarea fuera del aula.

2. Actividades de previsualización

2.1. Goya

Se anima a los alumnos a que respondan a la pregunta quién es Goya. Es posible que los estudiantes no lo conozcan o que algunos sepan que es un pintor. Dependiendo de sus conocimientos habrá que darles pistas, como por ejemplo presentar otras personas famosas del ámbito hispano y pintores que quizá si conozcan. Una vez situado Goya como pintor, se les pregunta si saben qué

son los premios Oscar del cine. Entonces se les pregunta si saben si existen otros galardones similares en otros países y finalmente se habla de los Goya, los Premios de la Academia del cine español.



Figura 1 – Premiados en la ceremonia de los Goya 2017

2.2. Goya 2017

Tras la introducción sobre los Goya, se explica que se va a hacer una actividad relacionada con los premios. Primero se les muestra una imagen (figura 2) en la que aparecen los fotogramas de los cuatro cortometrajes nominados como mejores cortometrajes de animación y se les pregunta cuál creen que es el ganador. Después se enseña una imagen (figura 3) con los fotogramas de los tres largometrajes nominados a la mejor película de animación y se formula la misma pregunta. Entonces se desvela que en el primer caso la obra ganadora es *Decorado* y que en el segundo es *Psiconautas*, ambas del director y guionista Alberto Vázquez (figura 4).



Figura 2 – Mejor cortometraje de animación

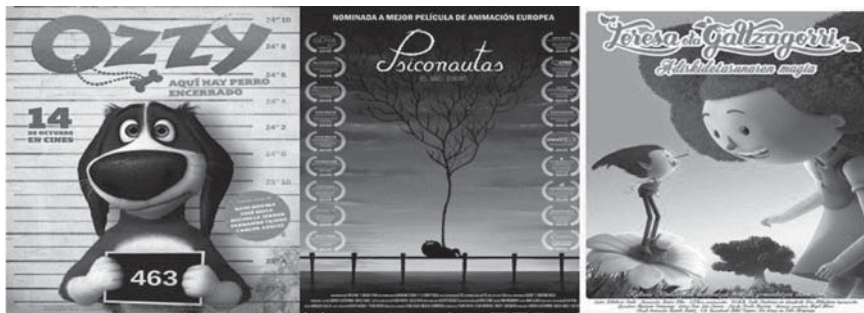


Figura 3 – Mejor película de animación



Figura 4 – Alberto Vázquez, ganador de dos Goya en 2017

Tras esta introducción, se les explica que la siguiente actividad consiste en simular la entrega de los Goya 2017 en clase, en la que ellos, los alumnos, serán los protagonistas. Se reparten los fotogramas, o los nombres, de las películas galardonadas y se les dice que ellos son los directores, actores, productores y demás de las mismas. Entonces, alguien leerá la lista de nominados y, al descubrirse la obra galardonada, tendrán que colocarse delante del público (el resto de la clase) y agradecer el premio con emoción, simpatía o como crean conveniente, teniendo en cuenta que son ellos los premiados. Para ilustrar la actividad, antes de empezar se visiona la entrega del premio al mejor actor revelación 2016 a Miguel Herrán: <https://www.youtube.com/watch?v=k21J3oSIGQE>. Una vez visto el vídeo con la entrega del Goya a Miguel Herrán en 2016, se empieza la entrega de los “Goya 2017” (muestras de ejemplo: figuras 5-7).



Figura 5 – Mejores efectos especiales



Figura 6 – Mejor actriz revelación



Figura 7 – Mejor actor de reparto

3. Actividades de visualización

3.1. La literatura y el cine

El cine y la literatura cuentan historias de formas diferentes y prueba de ello son las adaptaciones cinematográficas que se hacen de las más diversas obras literarias. Novelas famosas como *El amor en los tiempos del cólera*, de Gabriel García Márquez, y *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende, o algunos de los cuentos de *La lengua de las mariposas*, de Manolo Rivas, han sido transformadas en películas. En esta actividad lo que se propone es trabajar con la novela gráfica y la película de Alberto Vázquez (figura 8).



Figura 8 – Tapa de la novela gráfica y cartel de la película

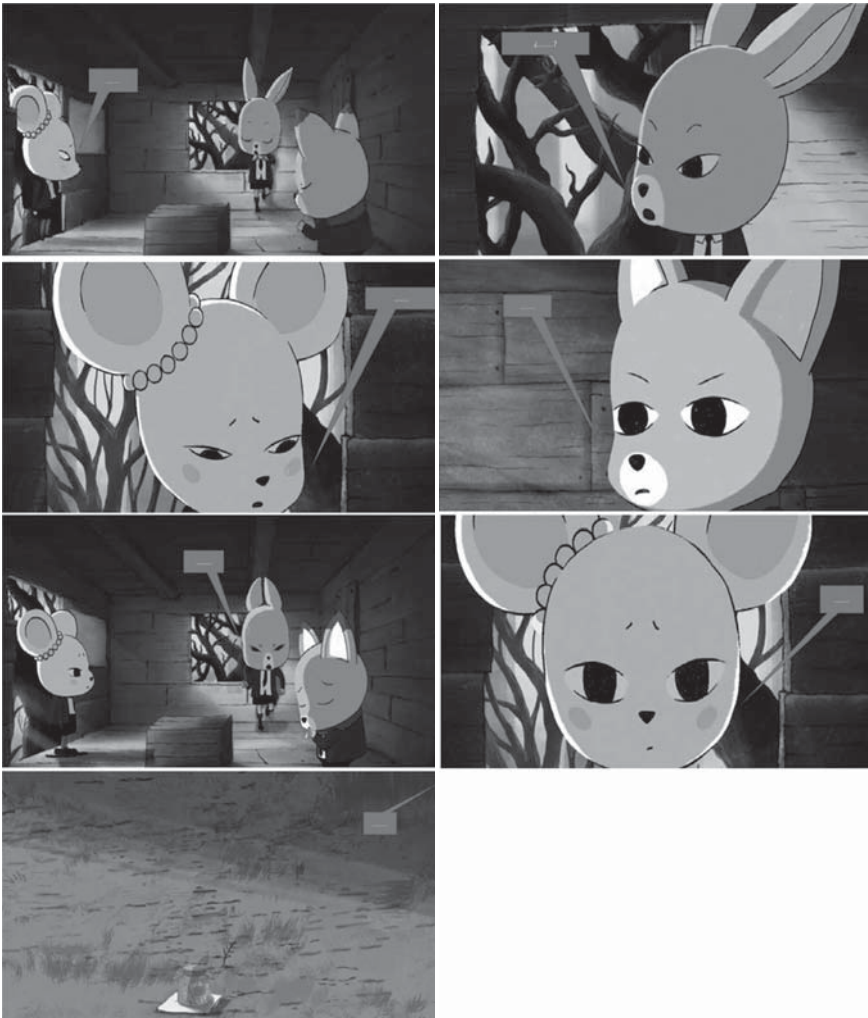
En la primera parte de esta actividad se le presenta al alumno un fotograma y se le pide que diga una frase que describa lo que ve. A continuación se muestra esa misma imagen en la versión literaria. La idea no es corregir y dar como válida la frase elegida por el autor, sino incentivar la creatividad y compartir ideas. La figura 9 (Imagen y palabra) sirve para ilustrar esta idea, con ambas imágenes: la de la película y la de la novela.



Figura 9 - Imagen y palabra

3.2. Psiconautas. Los niños olvidados

En esta parte, se muestran unos fotogramas de la película en los que el estudiante debe rellenar los bocadillos que representan las palabras que dicen los personajes de Dinky, Sandra y Zorrito. Después se muestra esta parte de la película para que vean la versión original. (<https://www.dropbox.com/s/2kipgo1p8k9q280/DINKI%20SANDRA%20Y%20ZORRITO.mp4?dl=0>).



4. Actividades de posvisualización

Para finalizar se pide a los alumnos que escriban el diario imaginario que escribe Birdboy o que escriban su opinión sobre la película o el tráiler (https://www.youtube.com/watch?v=_NL1zxtmjcQ).

Bibliografía

- PSICONAUTAS. (s.d.). *DINKI SANDRA Y ZORRITO.mp4*. En: <https://www.dropbox.com/s/2kipgo1p8k9q280/DINKI%20SANDRA%20Y%20ZORRITO.mp4?dl=0>
- SÉPTIMO ARTE, El. (30-09-2015). '*Psiconautas*' - Tráiler (HD). En: https://www.youtube.com/watch?v=_NL1zxtmjcQ
- VÁZQUEZ, Alberto (2007). *Psiconautas*. Bilbao: Astiberri
- WALLABYISBACK. (06-02-2016). *GOYA2016: Miguel Herrán mejor actor revelación. Lágrimas de Daniel Guzmán*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=k21J3oSIGQE>
- ZIRCOZINE / BASQUE FILMS / ABRAKAM ESTUDIO / LA COMPETENCIA (PRODUCTORES) & RIVERO, Pedro y Vázquez, ALBERTO (directores). (2015). *Psiconautas. Los niños olvidados*. [DVD]. España: Zircozine / Basque Films / Abrakam Estudio / La Competencia

EL USO DE CONECTORES ADITIVOS EN NOTICIAS DE ACCIDENTES DE TRÁFICO EN DIARIOS ESPAÑOLES Y COLOMBIANOS

Pablo Deza Blanco

NATIONAL TAIWAN UNIVERSITY

pablo@ntu.edu.tw

Resumen

La gran mayoría de las investigaciones en la Retórica Contrastiva compara distintos aspectos de un mismo género entre dos lenguas. No obstante, la mayoría de estos trabajos asume que los resultados de una variante lingüística de los textos analizados, por ejemplo, el español peninsular, pueden extrapolarse sin más al resto de las variedades lingüísticas del español. Sin embargo, resulta difícil sostener que comunidades del discurso de lenguas habladas en varios países redacten un mismo género de manera idéntica. Este cuestionamiento ha dado lugar a investigaciones que comparan un mismo género entre comunidades del discurso con diferentes variantes lingüísticas, es decir, una *Retórica Intracultural*. El presente estudio aspira a continuar esta senda, analizando el uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en periódicos españoles y colombianos. Nuestros datos evidencian que, primero, algunos conectores son empleados o por los diarios colombianos o por los españoles; segundo, algunos conectores presentan diferencias notables en sus índices; tercero, algunos conectores muestran valores diferentes dependiendo de si los emplean rotativos españoles o colombianos y, finalmente, algunos conectores en los diarios colombianos y españoles usan un mismo conector en protocolos y estructuras diferentes.

Palabras clave: Retórica intercultural, conectores aditivos, accidentes de tráfico, diarios españoles, diarios colombianos

El presente trabajo se integra en el marco del proyecto de investigación MOST 106-2914-I-002-051-A1 financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Ministry of Science and Technology) de Taiwán.

0. Introducción

A raíz del artículo fundacional de Kaplan (1966) aparecieron muchas investigaciones que describían la estructura retórica, así como las características de un texto dado en distintas lenguas confrontándolas con el inglés. Se pueden establecer, básicamente, cuatro estadios dentro de la Retórica Contrastiva (RC).

La primera fase, la RC inicial, cubre los años posteriores al artículo kaplaniano y su finalidad era verificar o desmentir las hipótesis de la RC. Los tipos textuales estudiados son artificiales -expositivo, argumentativo...- y comparan sus respectivas estructuras retóricas: Santiago (1970), Strei (1971) y Santana-Seda (1975), entre otros. Estos estudios apoyan -con diversos grados de conformidad- la hipótesis inicial kaplaniana.

La segunda etapa, la RC textual, es resultado de los avances de la Lingüística Textual (LT) durante los 80, y merced a ella, incorpora, la RC, otros elementos como la cohesión y la coherencia junto a sus análisis estructurales: Norment (1982, 1984), Connor y McCagg (1983) y Montaña-Harmon (1988, 1991), entre otros.

El tercer período, la RC con Fines Específicos, es consecuencia del cuestionamiento de los géneros artificiales utilizados en sus análisis -por actualizarse de diversas formas- y del replanteamiento del concepto de género desde la enseñanza de inglés con fines específicos - Swales (1990), Bhatia (1993); entre otros-, de cuyos postulados se apropia la RC: foco en el propósito comunicativo y las convenciones contenido, estructura, estilo, el destinatario...- compartidos por una misma comunidad del discurso. Consecuentemente, se acrecienta el número de géneros, analizados bajo el concepto swalesiano de 'movimiento' (*move*) junto con otros componentes de la LT como conectores, metatexto...: artículos médicos - Salager-Meyer (1990, 2003)-; de investigación -Moreno (1997)-; de economía -Valero-Garcés (1996); entre otros.

El último estadio, la Retórica Intercultural (RI) -acuñación de Connor (2011), expande el campo de investigación, así como su metodología al suprimir las limitaciones del mero análisis lingüístico y añadir otros aspectos -sociales, pragmáticos...- que participan en el texto y, también, en su periferia: Pérez (2001), investigando los resúmenes médicos y lingüísticos; Alberola (2002), el folleto bancario y sus valores; Oliver (2004), la atenuación en el discurso médico; entre otros.

Dos son los principales escollos que subyacen en esta evolución. Primeramente, en muchos estudios no se señala el dominio lingüístico de los sujetos en la L2 o, si se hace, solo se indica mediante el curso de inglés donde están inscritos o la nota en el examen de inglés de entrada a la universidad: Connor y McCagg (1983), Norment (1984), Carlson (1988), respectivamente; entre otros-. Este obstáculo se ha soslayado en las dos últimas etapas de la RC al contrastarse textos profesionales de miembros nativos de una comunidad del discurso.

El segundo problema es la asunción, en la mayoría de los estudios, de que los resultados de una variante lingüística se pueden extrapolar al resto de variantes lingüísticas de una lengua dada, juzgando las potenciales diferencias –preferencias léxicas y/o sintácticas- como anecdóticas. No obstante, resulta difícil sostener esta postura ante lenguas habladas en muchos estados, como han mostrado los trabajos de Ädel (2008) para el inglés- y Pack y Acevedo (2008)- para el español-.

Este estudio pretende continuar esta senda, examinando el uso de conectores aditivos (CA) en noticias de accidentes de tráfico (NAT) en los rotativos españoles (*RE*) y colombianos (*RCO*) y verificar si su empleo es similar, aunque se observen diferencias anecdóticas o si, en cambio, son más profundas.

1. Preguntas de investigación

1.1. Preguntas de investigación

Nuestro estudio persigue responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es el índice de uso de los CA en las NAT en los *RE* y *RCO*? ¿Presentan diferencias significativas?
- b. ¿Qué CA son los más y menos empleados? ¿Presentan diferencias significativas?
- c. Finalmente, ¿usan sendos grupos estos conectores en los mismos contextos, estructuras...?

1.2. Procedimientos para seleccionar las noticias de tráfico

Nuestro corpus lo conforman 120 NAT seleccionadas entre el 1 de agosto de 2015 y el 29 de febrero de 2016: 60 de dos de los *RE* de información general de mayor tirada según la AIMC^[1] – 30 de *El País* y 30 de *El Mundo*- y 60 de RC según datos de la página web Trámites Colombia^[2] -30 de *El Tiempo* y 30 de *El Espectador*- atendiendo a estos criterios:

- a. Oscilan entre 150 y 250 palabras. El objetivo: obtener una extensión similar.
- b. Constan de titular, entradilla no-explicita y cuerpo de la noticia. El propósito: conseguir un formato similar.
- c. Deben estar firmadas por un periodista o por la editorial del diario. La finalidad: evitar la reproducción de contenidos de una agencia de noticias.

Resumiendo, nuestro corpus consta de 120 NAT con un total de 23940 palabras y cuyos datos mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 1 – Número de palabras, enunciados y medias en sendos diarios

	Noticias	Palabras totales	Palabras por noticia	Enunciados totales	Enunciados por noticia	Palabras por enunciado
El País	30	5752	191.73	216	7.2	26.62
El Mundo	30	6142	204.73	223	7.43	27.54
El Tiempo	30	6075	202.5	264	8.8	23.01
El Espectador	30	5971	199.03	220	7.33	27.41
Total	120	23940	199.5	923	7.69	25.93

Como se aprecia, los cuatro diarios presentan números muy similares en la mayoría de apartados sin diferencias significativas, salvo *El Tiempo*, que presenta un número bastante elevado de enunciados totales, así como

1 Disponible en <http://www.aimc.es/-Descarga-Marco-General-Asociados-.html>. Consultado el 10-X-2017.

2 Disponible en <http://tramitescolombia.org/periodicos-de-colombia/>. Consultado el 10-X-2017.

enunciados por noticia y, en consecuencia, un número ligeramente menor de palabras por enunciado comparado con el resto de diarios y *El País*, que muestra un número de palabras totales y palabras por noticia ligeramente inferior al resto. No obstante, pese a estas diferencias, se observa una gran homogeneidad entre las noticias de nuestro corpus.

1.3. Instrumentos de análisis

Los instrumentos empleados son:

- a. Para analizar los CA, empleamos el modelo Montolío Durán (2000) por ser el más exhaustivo:

Tabla 2 – Modelo de Montolío Durán (2000)

Aditivos sin valoración argumentativa	<i>Y, también, asimismo igualmente, paralelamente, parejamente, a más de eso,^[3] de igual modo, de igual manera, de igual forma, del mismo modo, de la misma manera, de la misma forma, por otra parte, por otro lado, a su vez, de otra parte, de otro lado, por su parte...</i>	
Aditivos con valoración argumentativa	<i>Ordenan la misma escala</i>	<i>Además, encima, incluso, inclusive, es más, más aún, más todavía, todavía más,^[4] aún es más,^[5] menos aún,^[6] todavía más, para colmo, máxime^[7]...</i>
	<i>No ordenan la misma escala</i>	<i>Aparte, de añadidura,^[8] por añadidura, a más que^[9]...</i>

3 “Amalgama déictico-anafórica aditiva (loc. Prep. + eso) Además de eso (véase)” (Santos Ríos, 2003:445).

4 “Igual que ocurre en la mayoría de los usos de aún, este adverbio puede alternar con *todavía*; tenemos entonces las formas más todavía o todavía más” (Acín Villa, 1988:167).

5 Aún es más es citado por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, 4099) como *variante de es más*.

6 “Se puede considerar otra variante del marcador [es menos]; no es muy frecuente y aparece siempre entre segmentos negativos” (Acín Villa, 1988:167).

7 “Es una forma culta latina, el adverbio máxime, superlativo *de magis (más)*” (Acín Villa, 1988:169).

8 De añadidura es citado por Martí Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, 4096) como variante de *por añadidura*.

9 “Loc. Conj. Aditiva. A parte de que” (Santos Ríos, 2003:445).

- b. A esta taxonomía hemos incorporado otros conectores mencionados por diversos especialistas: Acín Villa (1988); Martín Zorraquino y Lázaro Portolés (1999); Santos Río (2003); Fuentes Rodríguez (2009); entre otros.
- c. El índice de conexión de Bernárdez Sanchís (1995) para calcular el grado de accesibilidad al contexto. Es la razón entre el total de CA y el total de enunciados de una noticia. El motivo: medir la densidad textual de estos dispositivos y no solo ofrecer un mero recuento.
- d. Como cada CA puede presentar diferentes valores, hemos completado el modelo con los valores apuntados por diversos especialistas: Llorente Artocha (1996); Portolés Lázaro (1998); Cuartero Sánchez (2002); entre otros. La razón: indicar qué valores de un conector aparecen.

2. Resultados y discusión

2.1. Pregunta 1: ¿Cuál es el índice de uso de los CA en las NAT en los RE y RCo? ¿Presentan diferencias significativas?

En las siguientes tablas resumimos el índice total de los CA –tabla 3- y el de los diferentes subtipos –tablas 4 y 5- en sendos diarios:

Tabla 3 – Distribución de los CA

	El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
Aditivos	63 (0.2917)	63 (0.2826)	53 (0.2008)	59 (0.2682)

Como podemos apreciar, tanto los RE como los RCo presentan índices muy similares, salvo en el caso de *El Tiempo*, que presenta unos índices de conexión aditiva muy bajos. Si explicitamos cómo se distribuyen, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 4 – CA sin y con valoración argumentativa

	El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
Sin valoración argumentativa	62 (0.2871)	62 (0.2781)	53 (0.2008)	59 (0.2682)
Con valoración argumentativa	1 (0.0047)	1 (0.0045)	0	0

Así, pues, primero, el tipo principal de conexión aditiva, en sendos grupos, es los *aditivos sin valoración argumentativa* (CASVA). Segundo, los *RE* presentan un índice superior al de los *RCo* en los *CASVA*, aunque las diferencias no son significativas, excepto si comparamos con *El Tiempo*, cuyo índice es muy bajo. Finalmente, los *RCo* no usan aditivos con valoración argumentativa (CACVA), si bien sus índices, en los *RE*, son muy bajos.

Si explicitamos la distribución de estos índices entre los dos subtipos de *CACVA*, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 5 – CACVA que ordenan y no ordenan la misma escala

	El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
Ordenan la misma escala	1 (0.0047)	1 (0.0045)	0	0
No ordenan la misma escala	0	0	0	0

Como podemos observar, no se han hallado *CACVA* que no ordenan la misma escala en ninguno de los dos grupos. Por otra parte, los *ACVA* que ordenan la misma escala solo aparecen en los *RE*, pese a mostrar unos índices nimios.

2.2. Pregunta 2: ¿Qué *CA* son los más y menos empleados? ¿Presentan diferencias significativas?

En la siguiente tabla ofrecemos los *CA* encontrados en nuestro corpus, así como sus respectivos índices en sendos diarios:

Tabla 6 – CA encontrados en nuestro corpus

		El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
CASVA	y	53 (0.2454)	44 (0.1973)	46 (0.1743)	49 (0.2228)
	e	0	1 (0.0045)	1 (0.0038)	1 (0.0046)
	también	5 (0.0232)	5 (0.0225)	3 (0.0114)	4 (0.0182)
	además de	1 (0.0047)	5 (0.0225)	0	0
CASVA	asimismo	1 (0.0047)	1 (0.0045)	1 (0.0038)	2 (0.0091)
	así como	2 (0.0093)	2 (0.0090)	2 (0.076)	0
	tampoco	0	1 (0.0045)	0	0
	por otra parte	1 (0.0047)	1 (0.0045)	0	2 (0.0091)
	por otro lado	0	2 (0.0090)	0	0
	de igual forma	0	0	0	1 (0.0046)
CACVA	además	1 (0.0047)	1 (0.0045)	0	0

Como podemos apreciar:

- i. El principal CA es *y* y, a mucha distancia *también*, *además de*, *así como* y *asimismo*.
- ii. Solo tres conectores aparecen en todos los diarios: *y* – con el índice más elevado en *El País* y el menos elevado en *El Tiempo*-, *también* –con unos índices ligeramente superiores en los *RE*- y *asimismo* – con unos índices similares en todos los diarios, salvo *El Espectador*, que exhibe el índice más elevado.
- iii. Los *RE* usan más conectores -9- que sus homólogos colombianos -7-.
- iv. El diario que más conectores emplea -10- es *El Mundo* y el que menos -5-, *El Tiempo*.
- v. El único ACVA es *además*, y solo lo emplean los *RE*, aunque su índice es nimio.
- vi. El conector *además de*, solo aparece en los *RE*, si bien su índice solo es importante en el diario *El Mundo*.
- vii. Algunos conectores aparecen en tres diarios: *e* –en *El Mundo*, *El Tiempo* y *El Espectador*, con un índice similar-, *así como* –en *El País*, *El Mundo* y *El Tiempo*, con un índice similar- y *por otra parte* -en *El País*, *El Mundo* y *El Espectador*, con un índice ligeramente superior en este último-.
- viii. El resto de los conectores solo aparece en un diario: *tampoco* y *por otro lado* -en *El Mundo*- y *de igual forma* -en *El Espectador*-, si bien sus índices son muy bajos.

2.3. Pregunta 3: Finalmente, ¿usan sendos grupos estos conectores en los mismos contextos, estructuras...?

En el apartado anterior hemos identificado cuáles eran los conectores aditivos más y menos empleados, así como aquellos que presentaban diferencias relevantes entre sus índices. Analicemos, ahora, pues, si muestran diferencias en cómo los actualizan.

2.3.1. Conectores aditivos sin valoración argumentativa

2.3.1.1. Usos de y

Si observamos sus usos en nuestro corpus, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 7 – Valores del conector y

		El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
Y estándar ^[10]	%	0%	0%	15.21%	12.24%
	Ej.			(1) Era casada y tuvo tres hijos, Carlos Daniel, Laura y Silvana. (9-XII- 2015)	(2) Asimismo, el teniente Riveros hizo un “llamado para que los conductores tomen conciencia y no manejen en estado de embriaguez (...)” (3-VIII-2015)
		El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
Y narrativo ^[11]	%	100%	100%	84.78%	87.75%
	Ej.	(3) (...) el conductor colisionó contra la pared del lado derecho del túnel y tuvo un fuerte impacto en la cabeza. (8-IX-2015)	(4) Además, una joven ha resultado herida grave y ha sido ingresada en el hospital Vall d’Hebron, (...). (19-IX-2015)	(5) (...) al parecer, se quedó sin frenos y se produjo un choque múltiple que dejó a ocho lesionados. (29-XII-2015)	(6) (...) cuando un bus de servicios especiales se volcó y se salió de la vía causando la muerte de siete personas. (14-XII-2015)

10 Une su enunciado con uno previo conducente a la misma conclusión (Llorente Arcocha, 1996:189).

11 Introduce un hecho que sucede en el tiempo al hecho expresado en el primer enunciado (Alcalde Cuevas y Prieto de los Mozos, 1984:486).

Como podemos observar, en los RCo encontramos el *valor narrativo*, el mayoritario entre un 84.78% y un 87.75% de los usos, ejemplos (5) y (6)- y el *estándar* -entre un 12.24% y un 15.21%, ejemplos (1) y (2)-; en cambio, en los RE solo el *narrativo* –ejemplos (3) y (4)-. Asimismo, los usos *estándar* en los RCo suelen presentar antecedentes de las víctimas –ejemplo (1)- o recomendaciones ejemplo (2)-.

Además, si nos fijamos en los protocolos donde se ubica, obtenemos esta tabla:

Tabla 8 – Protocolos donde se encuentra el conector *y*

		El País	El País	El Tiempo	El Espectador
Sucesión de nudos argumentales del accidente	%	20.68%	24%	60.86%	65.3%
	Ej.	(7) El accidente ocurrió poco antes de la medianoche (...), cuando un vehículo ha invadido el carril contrario y ha colisionado de frente. (26-VIII-2015)	(8) El accidente se ha producido a las 18.21 horas, cuando el vehículo (...) se ha salido de la vía y ha colisionado contra la mediana (...) (11-X-2015)	(9) (...) al parecer, se quedó sin frenos y se produjo un choque múltiple que dejó a ocho lesionados. (29-XII-2015)	(10) (...) cuando un bus de servicios especiales se volcó y se salió de la vía causando la muerte de siete personas. (14-XII-2015)
Efectos colaterales	%	20.68%	4%	0%	0%
	Ej.	(11) El tráfico en sentido Zumaraga (Gipuzkoa) está cortado y la Ertzaintza está dando paso alternativo. (6-IX-2015)	(12) En un primer momento la carretera ha quedado cortada en sentido Bilbao, y a las siete y media se ha abierto un carril. (19-XII-2015)		
Operaciones de cuerpos de seguridad en el lugar	%	8.62%	14%	0%	0%
	Ej.	(13) Bomberos y Guardia Civil se han desplazado al lugar, han rescatado a la joven y han extraído los dos cadáveres. (10-I-2016)	(14) El 112 se desplazó hasta el lugar con una UVI móvil y, allí, atendió a la mujer inmediatamente (...) (17-XI-2015)		

		El País	El País	El Tiempo	El Espectador
Balance del accidente	%	12.06%	12%	17.39%	16.32%
	Ej.	(15) Un anciano de 80 años ha fallecido y otras cuatro personas han resultado heridas leves en un accidente de tráfico ocurrido hoy en la C-35, (...) (4-XI-2015)	(16) Un varón de 42 años, vecino de Durango, ha perdido la vida y otro ha resultado herido en un accidente de tráfico registrado hoy (...) (14-I-2016b)	(17) Al menos cinco personas murieron este sábado y otras diez resultaron heridas (...) (28-XI-2015) Al menos cinco personas murieron este sábado y otras diez resultaron heridas (...) (28-XI-2015)	(18) En el hecho una joven de 18 años, identificada como Karem Escobar, perdió la vida y otra persona más resultó herida tras el fuerte impacto (12-XI-2015b)
Traslado de víctimas	%	8.62%	18%	0%	0%
	Ej.	(19) Tres han fallecido y el cuarto ha sido trasladado en estado grave a un centro hospitalario. (6-IX-2015)	(20) Sufría politraumatismo y ha sido trasladado hasta el Hospital General de Villalba (...) (14-I-2016a)		
Investigación de las causas del accidente	%	10.34%	4%	0%	0%
	Ej.	(21) Los Mossos d'Esquadra han abierto una investigación para esclarecer las causas del accidente y cómo se produjo el impacto frontal entre los dos camiones (...) (27-XI-2015)	(22) La Ertzaintza regula el tráfico en el lugar y ha puesto en marcha la correspondiente investigación con el fin de esclarecer las circunstancias (...) (14-I-2016b)		
Otros	%	18.96%	24%	21.74%	18.37%
	Ej.	(23) A media mañana uno de los heridos recibió el alta y el otro permanece ingresado con la clavícula fracturada. (6-IX-2015)	(24) El ocupante de este último vehículo ha fallecido prácticamente en el acto (...) y han resultado infructuosos todos los intentos por salvar su vida (...) (15-I-2016)	(25) Era casada y tuvo tres hijos, Carlos Daniel, Laura y Silvana. (9-XII-2015)	(26) (...) hizo un "llamado para que los conductores tomen conciencia y no manejen en estado de embriaguez (...) " (3-VIII-2015)

Como vemos en esta tabla, primero, en los *RCo* no encontramos el conector *y* en los protocolos de *investigación de las causas de los accidentes* –cuyos usos suponen entre un 4% y un 20.68% en los *RE-*, ni *operaciones de los cuerpos policiales en el lugar del accidente* entre un 8.62% y un 14%-, ni *en los efectos colaterales*¹² –entre un 4% y 10.34%-, ni *traslados* –entre 8.62% y un 18%-. Esto no significa que en las noticias colombianas siempre se conozcan las causas del accidente ni que el siniestro no provoque efectos colaterales, ni que los cuerpos policiales no realicen ninguna operación en el lugar del siniestro o que no se realicen traslados de víctimas, sino que, simplemente, se introducen mediante otras estructuras en las que está ausente el conector *y*. Así, en los *RCo*, si se ignoran las causas del suceso, se introducen mediante un número heterogéneo de estructuras: *no se han precisado (o verbo similar) las causas del accidente* –un 28.57% de los usos en *El Tiempo*, ejemplo (27)-; *se investigan (o verbo similar) las causas* –un 28.5% en *El Tiempo* y un 25% en *El Espectador*, ejemplo (28)- o estructuras gramaticales que introducen hipótesis mediante perífrasis verbales con el verbo *poder* con valor de *modalidad epistémica* –un 25% en *El Espectador*, ejemplo (29)-; condicional del rumor –un 14.28% en *El Tiempo*, ejemplo (30)-; entre otros:

(27) Aunque *no se han precisado con exactitud las causas*, se cree que pudo existir falta de pericia del conductor (...) (*El Tiempo*, 3IX2015)

(28) Por el momento, *se estudian las causas de la colisión*, analizando la versión entregada por los autores del accidente (...) (*EE*, 8-II-2016b)

(29) (...) informa que el accidente *pudo ser causado* por un “desperfecto mecánico” del vehículo. (*El Espectador*, 18-VIII-2015)

(30) Al parecer, un microsueño *habría sido la causa* por la que el automóvil se estrelló contra un muro lateral y se volcó sobre la carretera. (*El Tiempo*, 28-II-2016)

En cambio, en los *RE*, cuando se desconocen las causas, no encontramos ninguno de los usos anteriores, sino que, por un lado, esta información aparece conectada aditivamente al cuerpo que se encarga de realizarla, bien contrastando su acción con la de otro sujeto –ejemplo (31)- o bien contrastando

12 Cortes de carretera, incendio y/o explosión de vehículos...

dos acciones realizadas por el mismo cuerpo –ejemplo (24)- y, por otro, se añade al final de la noticia, a modo de cierre ejemplo (32)-:

(31) *EL Ayuntamiento activó el protocolo de asistencia psicológica y social para atender a los familiares del motorista, y la Unidad de Accidentes de la Guardia Urbana investiga las causas del siniestro.* (*El País*, 8-XII-2015)

(32) En concreto, la mujer viajaba sola y se ha salido de la carretera incomprensiblemente, *y los diferentes equipos de seguridad no saben cuál es el motivo de este desenlace.* (*El Mundo*, 17-XI-2015)

Asimismo, junto a estructuras, los *RE* alternan otras en que *y* se halla ausente, básicamente, la fórmula *por causas que se investigan* –ejemplo (33)-:

(33) Los hechos se han producido sobre las 09.45 horas, cuando dos autocares que transportaban cerca de 75 turistas franceses han chocado *por causas que aún se están investigando.* (*El País*, 2-I-2016)

Respecto a *los efectos colaterales*, en los *RE* el principal efecto colateral –el corte de la vía en el lugar del accidente- aparece conectada aditivamente a otro enunciado en donde se ofrece una alternativa o solución para solventar este problema –ejemplo (11); en cambio, en los *RCo*, los cortes se introducen mediante fórmulas como *la vía se encuentra cerrada* –, en un 20% de los casos, ejemplo (34)-, *un tramo se mantiene cerrado* –en un 40%, ejemplo (35)- o *cerrado permanece* –, en un 40%, ejemplo (36):

(34) *La vía se encuentra cerrada* en los dos sentidos mientras se realiza el procedimiento (*El Espectador*, 13-X-2015)

(35) (...) *mantuvieron cerrado un tramo* de la vía mientras se realizó el levantamiento de los cadáveres y la extracción de la volqueta del lugar. (*El Espectador*, 18-I-2016a)

(36) *Cerrado permanece* en la noche de este domingo el paso vehicular en la vía que comunica a la ciudad de Bucaramanga con Barrancabermeja (...) (*El Tiempo*, 30-XI-2015)

Concerniente a *las operaciones de los cuerpos policiales en el lugar del accidente*, en los *RE*, cuando emplean el conector *y* siempre es bajo la fórmula

(*cuerpo policial/bomberos*) *se desplazaron al lugar y + operación* –ejemplo (13)-; en cambio, en los *RCo* jamás emplean esta fórmula, pues no se narra su desplazamiento, sino que el foco en ellos se produce cuando ya se encuentran allí –ejemplo (37)-:

(37) En el aparatoso choque, la cisterna de la tractomula, la cual está cargada con 26 toneladas de gas propileno tipo 4, quedó sobre la vía, ***situación que demandó una intervención de personal especializado*** por los riesgos que se tienen ante una posible explosión de registrarse una fuga. (*El Tiempo*, 30-XI-2015)

Referente a los *traslados*, los *RE* emplean dos conectores *y* y *mientras que*. Si nos atenemos solo a los usos de *y*, vemos que o se indica el tipo de lesión sufrida (o su gravedad) y a dónde se traslada al paciente para recibir tratamiento –ejemplo (20)- o se contrasta con los fallecidos, indicando que se trasladó a los heridos al hospital –ejemplo (38)-; en cambio, en los *RCo*, se introducen bien mediante *mientras que* –ejemplo (39), bien mediante la fórmula *los heridos fueron trasladados a* –ejemplo (40)- o bien *X, que fue trasladado a* –ejemplo (41)-:

(38) En el vehículo viajaban cuatro personas, todos ellos hombres de unos treinta años. ***Tres han fallecido y el cuarto ha sido trasladado*** en estado grave a un centro hospitalario. (*El País*, 6-IX-2015)

(39) Los heridos fueron trasladados al Hospital Rosario Pumarejo de López, de Valledupar, y al Hospital de Bosconia; ***mientras que*** los pasajeros ilesos fueron trasladados en otro vehículo (...) (*El Tiempo*, 29-XI-2015)

(40) ***Las víctimas del accidente fueron trasladadas a*** la clínica Colombia, en el sur de la capital del Valle, (...) (*El Espectador*, 8-II-2016b)

(41) Una de las afectadas es ***una adolescente*** de 14 años ***que fue trasladada a*** la clínica Nuestra Señora del Rosario (...) (*El Tiempo*, 3-IX-2015)

En definitiva, la presencia de *y* en los protocolos *efectos colaterales, operaciones que realizan los cuerpos policiales en el lugar del accidente, investigación de las causas del accidente y traslado de víctimas* en los *RE* y su ausencia, en los *RCo*, está relacionada con las preferencias estructurales de sendos grupos, las cuales habilitan o impiden su aparición.

En segundo lugar, en los *RCo* más de la mitad de los usos de este conector se concentra en *la sucesión de nudos argumentales del accidente* – entre un 60.86% y un 65.3% de los usos- frente a los *RE* -entre un 20.68 y un 24%-. Además, en los *RE* la fórmula principal de sucesión de nudos con este conector es *el accidente*¹³ *ocurrió cuando* –ejemplo (8)-.

En cambio, esta fórmula, en los *RCo*, casi nunca aparece –salvo en el caso del ejemplo (10)- combinada con el conector ‘y’ –ejemplo (42)- o se sustituye ‘y’ por un gerundio temporal –ejemplo (43)-:

(42) *El accidente ocurrió* la noche del lunes festivo, en el kilómetro 18, hacia la entrada a Pueblo Bello, en el sitio conocido como ‘Puente Callao’, *cuando* una camioneta de platón doble cabina Hilux y un automóvil Chevrolet Aveo, chocaron. (*El Tiempo*, 13-X-2015)

(43) *Los hechos ocurrieron* a la altura de Mesitas del Colegio donde una buseta de servicio público de la empresa de Contranstequendama se volcó, *dejando* como resultado tres mujeres muertas y 14 más lesionadas (*El Espectador*, 10-I-2016)

En tercer lugar, en los *balances de víctimas* cuando contienen el conector *y*, presentan una frecuencia de uso ligeramente superior en los *RCo*. No obstante, también muestran divergencias en cómo se actualizan: así, en los *RE* en los *balances de víctimas* combinados con el conector *y* se contrasta el número de muertos con el número de heridos –ejemplo (15)- y siempre encabezando la entradilla no-explicita *y*, cuando está ausente, mediante frases nominales con valor existencial – ejemplo (40)-; por contra, en los *RCo*, aunque también encontramos estos usos –ejemplos (17) y (41), respectivamente- también, alterna con otras fórmulas que no contienen el conector *y*, aunque sí como nexos entre sintagmas nominales: *el accidente dejó (o dejó como saldo/resultado) X muertos y X heridos* ejemplo (42)- o *X muertos y X heridos fue el saldo*–ejemplo (43)-, usos que no aparecen en los *RE*:

(40) *Un muerto y un herido grave* en un choque en Benifallet (*El País*, 18-VIII-2015)

(41) *Tres muertos y siete heridos* en accidente cerca de Valledupar (*El Tiempo*, 13-X-2015)

(42) (...) *un muerto y tres heridos dejó un accidente de tránsito* que se registró en la subida al Rodadero en Santa Marta este sábado. (*El Espectador*, 11-X-2015)

13 U otra proforma: desgracia, suceso...

(43) *Un soldado muerto y cinco militares más heridos fue el saldo* del accidente vial que en la madrugada de este viernes se registró en Santander (...) (*El Tiempo*, 30-X-2015)

Finalmente, concerniente a la categoría *otros* presenta unos porcentajes de uso bastante similares. Asimismo, pese a ser una categoría cajón de sastre y ser difícil establecer comparaciones entre ambos grupos, llama la atención, en los *RCo*, la presencia de antecedentes de las víctimas -ejemplo (25)- o advertencias y consejos -ejemplo (26)-, usos que no encontramos en los *RE*. Por otra parte, en los *RCo*, la mayoría de los usos en esta categoría son ‘y con valor estándar’: un 77.77% en *El Tiempo* y un 66.66% en *El Espectador*.

Por otra parte, también hallamos diferencias en la combinatoria del conector *y* con otros conectores: en los *RCo* suponen un 6.52% de los usos de *y* en *El Tiempo*, con las siguientes combinaciones (*y + luego* e *y + de esta manera*; -ejemplos (44) y (45), respectivamente-) y un 12.24%, en *El Espectador*, con las siguientes combinaciones (*y + luego*; *y + también*; *y + desafortunadamente*; *y + desde ese momento*; *y + como consecuencia* e *y + por lo tanto* ejemplos (46), (47), (48), (49), (50) y (51), respectivamente-); en cambio, en los *RE* suponen un 7.54% de los usos de *y* en *El País*, con las siguientes combinaciones (*y + después de*; *y + dada*; *y + por el momento* e *y + finalmente* -ejemplos (52), (53), (54) y (55), respectivamente-) y un 9.09%, en *El Mundo*, con las siguientes combinaciones (*y + tras* e *y + posteriormente* ejemplos (56) y (57), respectivamente-):

(44) El vehículo chocó contra la baranda de seguridad de un puente de la Variante *y luego* dio varios botes sobre la vía (...) (*El Tiempo*, 3-X-2015)

(45) (...) perdió el control del vehículo de manera momentánea *y de esa manera* chocó violentamente contra la baranda metálica del puente (...) (*El Tiempo*, 3-X-2015)

(46) Un camión cisterna cargado de agua arrolló a cuatro personas *y luego* se volteó en un barranco (...) (*El Espectador*, 11-X-2015)

(47) (...) lamentablemente no resiste *y también* fallece en el centro asistencial (...) (*EE*, 3-VIII-2015)

(48) Un vehículo se devolvió *y desafortunadamente* lo atropelló (...) (*El Espectador*, 13-I-2016)

(49) (...) el menor perdió el conocimiento en el lugar de los hechos **y desde ese momento** no ha vuelto a despertar (*El Espectador*, 13-I-2016)

(50) El incidente se presentó en sentido sur – norte **y como consecuencia del** choque se registra congestión vehicular en ese corredor vial (*El Espectador*, 14-X-2015)

(51) Los buses de TransMilenio deben usar el carril mixto para continuar con su operación **y por lo tanto** se generan grandes trancones (...). (*El Espectador*, 14-X-2015)

(52) El vehículo colisionó con un talud **y volcó después de** chocar con el caballo. (*El País*, 18-I-2016)

(53) La policía catalana ha cortado la vía **y dada** la aparatosidad de los vehículos accidentados continuarán desviando la circulación (...) (*El País*, 27-XI-2015)

(54) La investigación sigue abierta **y por el momento** los guardias urbanos continúan interrogando a los testigos del trágico suceso (...) (*El País*, 28-VIII-2015)

(55) La vía se ha cortado completamente (...) para asistir a los heridos, **y finalmente** se han vuelto a abrir los carriles a las 13:30. (*El País*, 10-VIII-2015)

(56) (...) se ha salido de la calzada en la calle Juan de Austria junto a la Avenida Hermanos Bou **y tras** perder el control, ha colisionado contra dos vehículos estacionados (...) (*El Mundo*, 6-XII-2015)

(57) Fue asistido en el lugar por una ambulancia **y posteriormente** trasladado a un centro de salud para tratar la herida, de carácter leve. (*El Mundo*, 23-X-2015)

En definitiva, los *RE* prácticamente solo se combinan con ‘conectores temporales’ mientras que los *RCo*, con ‘marcadores modalizadores evaluativos’ y ‘conectores causales’, ‘consecutivos’, ‘temporales’, ‘ordenadores de la información’ y ‘aditivos’.

Por otro lado, llama la atención que, en el caso de los *RCo*, estas combinaciones aparecen, en bastantes casos, en citas de estilo casi indirecto –en un 66.66% de los casos de *El Tiempo* y de *El Espectador*-. Sin embargo, esto no ocurre con las combinaciones en los *RE*.

2.3.1.2- Usos de e

En nuestro corpus, todos los usos presentan un valor *narrativo* – ejemplos (58), (59) y (60)-:

(58) (...) dieron aviso a la Sala Municipal de Seguridad y Emergencias 092 del accidente *e* informaron que el conductor del turismo parecía estar herido. (*EM*, 19-XII-2015)

(59) El conductor siguió su marcha por la calle 5ª con carrera 38 *e* ingresó al carril mixto del Masivo Integrado de Occidente (MÍO) (*El Tiempo*, 26 de febrero de 2016a)

(60) Por el momento las autoridades trabajan en las labores de levantamiento *e* identificaron a las personas que murieron en ese sector. (*El Espectador*, 3-VIII-2015)

No obstante, al aparecer un único caso en cada uno de estos tres diarios, se hace difícil extraer conclusiones.

2.3.1.3- Usos de también

Si observamos sus usos en nuestro corpus, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 8 – Valores del conector *también*

		El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
<i>También</i> enfático ^[14]	%	40 %	60 %	0%	0%
	Ej.	(61) Hasta el lugar se desplazaron efectivos de la Guardia civil de Tráfico y de Protección Civil (...). El 112 movilizó también al Grupo de Intervención Psicológica en Emergencias (...) (7-VIII-2015)	(62) Asimismo, también se ha movilizó un helicóptero sanitario y una ambulancia para trasladar a las otras dos personas, heridas de gravedad, al Hospital General de Castellón. (11-X-2015)		
<i>También</i> estándar ^[15]	%	60%	40 %	100%	100%
	Ej.	(63) El conductor ha fallecido en el lugar del accidente mientras que otra persona que viajaba en el mismo vehículo (...), también ha resultado herido (...) (18-I-2016)	(64) (...) viajaban cuatro personas, una de las cuales es la víctima mortal y otras dos que también viajaban en este turismo han resultado heridas graves. (20-XII-2015)	(65) Cuatro de los heridos fueron llevados a la Clínica Erasmo (...) También a la Clínica Médicos Ltda, fueron ingresados Ever Villarreal Sepúlveda, conductor de la camioneta (...) (13-X-2015)	(66) (...) y presentó una fractura en la pierna por la que tuvo que ser intervenido quirúrgicamente este domingo. También una mujer de 33 años, fue operada de una se las piernas el mismo domingo y tiene múltiples traumas (...) (10-X-2015)

14 Introduce un matiz enfático que lo acerca a *incluso*, aunque difiere de este último en que no presenta un matiz de sorpresa.

15 Cuando en la oración en la que se inserta también comparte una misma estructura sintáctica y determinados elementos léxicos (Cuartero Sánchez, 2002: 175).

Como apreciamos en esta tabla, en los *RE* encontramos dos valores: *enfático* ejemplos (61) y (62)- y *estándar* –ejemplos (63) y (64)- casi a partes iguales; en cambio, en los *RCo*, solo *estándar* –ejemplos (65) y (66)-. En definitiva, los *RE* no solo muestran índices ligeramente superiores a los *RCo* –ver apartado 2.2- sino que también presentan diferencias en los valores que emplean.

2.3.1.4- Usos de además de

Si observamos sus usos en nuestro corpus, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 9 – Valores del conector *además de*

		El País	El Mundo
<i>Además de temático</i>	%	100%	80 %
	Ej.	(67) <i>Además de los fallecidos</i> , en la madrugada del viernes al sábado se produjo otro accidente en la avenida de Baleares, una vía rápida situada al este de la ciudad. (28-XII-2015)	(68) <i>Además del accidente</i> , tras el choque la motocicleta ha terminado incendiada por el impacto lo que ha provocado que acuda el equipo de bomberos y el servicio sanitario. (5-XI-2015)
<i>Además de remático</i>	%	0 %	20 %
	Ej.		(69) La primera llamada al 112 ha entrado a las 14.14 horas, alertando de este alcance, al que han acudido tres dotaciones de Bomberos de la Comunidad de Madrid <i>además de dos UVIs del SUMMA</i> . (14-I-2016)

Como observamos en la tabla previa, solo aparece en los *RE* y, en la mayoría de los casos encontrados, es un *además de temático* -introducen información conocida, ejemplos (67) y (68)-. Por otra parte, tan solo en el diario *El Mundo*, y de una forma minoritaria -20% de los usos-, hallamos *además de remático* -introduce información desconocida, ejemplo (69)-.

2.3.1.5- Usos de *así como*

Si observamos sus usos en nuestro corpus, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 10 – Valores del conector *así como*

		El País	El Mundo	El Tiempo
Cuerpos que acuden al lugar del accidente	%	100 %	100 %	0%
	Ej.	(70) Hasta el lugar se desplazaron efectivos de la Guardia Civil de Tráfico y (...), así como una dotación sanitaria del 061, que solo pudo certificar (...) (23-XII-2015)	(71) Al lugar del accidente han acudido dos unidades del SAMU y (...), así como una dotación de bomberos del parque de Plana Baixa, que ha procedido (...) (7-VIII-2015)	
Listado de traumatismos	%	0%	0 %	100%
	Ej.			(72) La mayoría de los heridos presentó traumas en tejidos blandos (sin fracturas de hueso), así como traumas moderados en la cabeza y en extremidades superiores e inferiores. (28-I-2016)

Como se puede apreciar, sendos grupos actualizan el conector de forma diferente: en los *RE* queda circunscrito al listado de unidades médicas y policiales que acuden al lugar del accidente, cuando son numerosos –ejemplos (70) y (71)-; en cambio, en *RCO*, a un listado de traumatismos –ejemplo (72)-.

2.3.1.6- Usos de por otra parte y por otro lado

En siguiente presentamos los usos de *por otra parte*:

Tabla 11 – Valores del conector por otra parte

		El País	El Mundo	El Espectador
Introduciendo un segundo accidente	%	100%	100%	100%
	Ej.	(73) <i>Por otra parte</i> , una persona ha fallecido a causa de la colisión de cuatro vehículos en la autovía A-70 a la altura del término municipal de Elche (...) (4-VIII-2015)	(74) <i>Por otra parte</i> , sobre las 20.30 horas se produjo un choque frontal entre un turismo y una bici en la confluencia de la calle Nieves Cano con Corazonistas. (23-X-2015a)	
		El País	El Mundo	El Espectador
Introduciendo información sobre las actuaciones policiales a nivel nacional y en la capital durante el fin de semana	%	0%	0%	100%
	Ej.			(75) <i>Por otra parte</i> , las autoridades han impuesto entre el ocho y el diez de enero de este año, 3.396 comparendos a nivel nacional y 832 en Bogotá. (10-I-2016)

Como podemos observar, en los *RE*, aparece con noticias que presentan dos accidentes, siendo el segundo introducido mediante el conector *por otra parte* y teniendo una menor importancia informativa al reducirse su presencia a un párrafo, el del enunciado ejemplos (76) y (77)-; en cambio, en *El Espectador*, introduce el resultado de las actuaciones policiales a nivel nacional y en la capital durante el fin de semana ejemplo (75)- que se añade a una noticia de un autobús que ha volcado, dando la impresión de que se trata de una llamada de atención al lector ante una grave problemática.

Referente a *por otro lado*, solo aparece en *El Mundo*, y al igual que *por otra parte*, aparece en noticias que relatan dos accidentes, siendo el último introducido

por el conector *por otro lado* y teniendo una menor importancia informativa al reducirse su presencia a un párrafo, el del enunciado –ejemplos (78)-:

(75) **Por otro lado**, dos ciclistas resultaron heridos leves ayer en sendos accidentes de tráfico. (*El Mundo*, 23-X-2015b)

En definitiva, en los *RE* ambos son empleados como variantes estilísticas para evitar repeticiones. En cambio, en los *RCo*, el uso de *por otra parte* alterna con *en otro accidente (u otra proforma)* –ejemplo (76)-, *el otro accidente-* ejemplo (77)- o *expresión de tiempo + después* –ejemplo (78)-, usos que no encontramos en los *RE*:

(76) **En otro hecho**, una mujer que conducía un taxi en la calle 17 con carrera 32 resultó herida (*El Espectador*, 7-X-2015)

(77) **El segundo incidente** ocurrió en el barrio Villa Hermosa, en el oriente de Medellín (...) (*El Tiempo*, 23-XII-2015)

(78) **Dos horas después**, una mujer falleció tras ser atropellada (...) (*El Tiempo*, 21-XII-2015)

2.3.1.7- Usos de asimismo

Si observamos sus usos en nuestro corpus, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 13 – Valores del conector *asimismo*

		El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
	%	100%	100%	0%	0%
<i>Asimismo</i> enfático	Ej.	(79) Asimismo , el 112 movilizó también al Grupo de Intervención Psicológica en Emergencias y Catástrofes (...) (23-XII-2015)	(80) Asimismo , también se ha movilizó un helicóptero sanitario y una ambulancia para trasladar a las otras dos personas (11-X-2015)		

		El País	El Mundo	El Tiempo	El Espectador
	%	0%	0%	100%	100%
<i>Asimismo</i> estándar	Ej.			(81) <i>Asimismo</i> , expresó sus “más sentidas condolencias” y la “solidaridad a las familias de las víctimas (...)” (28-XI-2015)	(82) <i>Asimismo</i> , el teniente Riveros hizo un “llamado para que los conductores tomen conciencia (...)” (13-VIII-2015)

Como podemos apreciar, en los *RE* aparece en combinación con el conector *también* -ejemplos (79) y (80)- presentando un *valor enfático* similar a *incluso* –uno de los posibles valores de *también*- y, es por ello que introduce, en ambos casos, el desplazamiento de un cuerpo sanitario inesperado; en cambio, en los *RCo*, aparece con *valor estándar* en citas cuasi indirectas -ejemplos (81) y (82)-, sirviendo para enlazar las declaraciones que encabeza *asimismo* a otras de enunciados previos.

2.3.1.8- Usos de tampoco

Todos los usos son ‘estándar’ y, aunque su uso escaso, parece que este conector se relaciona con la ‘elipsis verbal de vaciado’ –un 100% de sus usos, ejemplo (83)-:

(83) (...) mientras que en el tercer coche implicado no se ha registrado ningún herido, como *tampoco* entre los ocupantes de los autobuses. (*El Mundo*, 20-IX-2015)

2.3.1.9- Usos de de igual forma

Solo hallamos un caso en *El Espectador* –ejemplo (84)-:

(84) Por otra parte, las autoridades han impuesto entre el ocho y el diez de enero de este año, 3.396 comparendos a nivel nacional y 832 en Bogotá. De los cuales 202 corresponden a conductores que fueron sorprendidos en estado de embriaguez. De estos, 60 fueron en la ciudad de Bogotá.

De igual forma se ha registrado la salida de 161.533 vehículos de la capital del país y han ingresado 91.982 vehículos, en Cundinamarca se ha movilizado 302.805, para un total nacional de movilidad de un 1.618.000 automóviles. (*El Espectador*, 10-I-2016)

Como se puede observar en el ejemplo, su uso está relacionado con el conector *por otra parte*. Recordemos, que este conector, en los *RCo*, introducía el resultado de las actuaciones policiales a nivel nacional y en la capital durante el fin de semana y se añadía a una noticia de un autobús que ha volcado. *De igual forma* añade a estas dos informaciones, una nueva información, el número de desplazamientos de los vehículos durante ese fin de semana.

En definitiva, *por otra parte* y *de igual forma* se emplean aquí como variantes estilísticas con el objeto de evitar repeticiones.

2.3.2- Conectores aditivos con valoración argumentativa

2.3.2.1- Usos de además

Si observamos sus usos en nuestro corpus, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 14 –Valores del conector *además*

		El País	El Mundo
	%	100 %	100 %
<i>Además</i> aditivo ^[16]	Ej.	(85) En el lugar de los hechos han intervenido diversos efectivos de la Guardia Urbana y del SEM. Además , el consistorio ha activado el Protocolo de Apoyo Psicológico (...) (28-VIII-2015)	(86) Uno de los chicos ha muerto en el acto, mientras que otro que había quedado en estado crítico, ha fallecido (...) Además , una joven ha resultado herida grave (...) (19-IX-2015)

Como podemos observar, solo aparece en los *RE* y con un “valor aditivo” ejemplos (85) y (86)-; no obstante, al hallar solo un caso en cada uno de los *RE*, se hace difícil extraer conclusiones.

¹⁶ Indica que lo expresado en la oración en la que comparece debe agregarse a lo expresado en la oración que le precede (o en las oraciones que le preceden).

3. Conclusiones

Nuestros resultados evidencian que:

- i. El principal CA es *y*, a mucha distancia *también, además de, así como* y *asimismo*.
- ii. Solo tres conectores aparecen en todos los diarios: *y* – con el índice más elevado en *El País* y el menos elevado en *El Tiempo*-, *también* –con unos índices ligeramente superiores en los *RE*- y *asimismo* – con unos índices similares en todos los diarios, salvo *El Espectador*, que exhibe el índice más elevado.
- iii. Los *RE* usan más conectores -9- que sus homólogos colombianos -7-.
- iv. El diario que más conectores emplea -10- es *El Mundo* y el que menos -5-, *El Tiempo*.
- v. El único ACVA es *además*, y solo lo emplean los *RE*, aunque su índice es nimo.
- vi. El conector *además de*, solo aparece en los *RE*, si bien su índice solo es importante en el diario *El Mundo*.
- vii. Algunos conectores aparecen en tres diarios: *e* –en *El Mundo*, *El Tiempo* y *El Espectador*, con un índice similar-, *así como* –en *El País*, *El Mundo* y *El Tiempo*, con un índice similar- y *por otra parte* -en *El País*, *El Mundo* y *El Espectador*, con un índice ligeramente superior en este último-.
- viii. El resto de los conectores solo aparece en un diario: *tampoco* y *por otro lado* -en *El Mundo*- y *de igual forma* -en *El Espectador*-, si bien sus índices son muy bajos.
- ix. Con independencia de sus índices, casi todo ellos presentan diferencias de actualización en sendos grupos: en algunos casos, un grupo prefiere determinados valores frente al otro grupo; en otros casos, difieren en los protocolos y estructuras donde aparece en cada uno de los grupos, en otros, difieren tanto en valores como protocolos.

En definitiva, estos datos evidencian diferencias de actualización en sendos grupos y, por tanto, por un lado, deberíamos de ser más cautos al realizar generalizaciones de los datos obtenidos de una determinada variedad lingüística y, por otro, que precisamos realizar más análisis de distintos géneros en países con diferentes variedades lingüísticas.

Asimismo, algunos conectores presentan una baja frecuencia y, por tanto, es peligroso extraer consecuencias de ellos. Por ello, creemos que estos casos deberían ser confirmados por otros estudios comprobando si las diferencias apuntadas son solo resultados accidentales o si se trata de tendencias a considerar y cuál es su alcance.

Referencias bibliográficas

- ACÍN VILLA, Esperanza. (1988). Los marcadores de función textual «intensificación» es más, más aún y máxime. En Martín Zorraquino, M^a Antonia y Estrella Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 163-176). Madrid: Arco-libros.
- ALCALDE CUEVAS, Luis y Emilio Jesús PRIETO DE LOS MOZOS. (1984). De la conexión con y. *Studia Zamorensia*, 5, 481-489.
- ALBEROLA COLOMAR, Pilar. (2002). *El folleto bancario como género: Estudio contrastivo inglés-español*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España.
- ÅDEL, Annelie. (2008). Metadiscourse across three varieties of English: American, British, and advance-learner English. En Ulla Connor, Ed Nagelhout y William Rozycki (Eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* (pp. 45-62). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, Enrique. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BHATIA, Vijai. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman.
- CARLSON, Sybil. (1988). Cultural differences in Writing and Reasoning Skills. En Alan Carroll Purves (ed.), *Writing across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric* (pp. 227-260). California: Sage Publications.
- CONNOR, Ulla. (2011). *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Michigan: University of Michigan Press.
- CONNOR, Ulla y McCAGG, Peter. (1983). Cross-cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose. *Applied Linguistics*, 4(3), 259-268.
- CUARTERO SÁNCHEZ, Juan Manuel. (2002). *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en el español actual*. Madrid: Gredos.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco-Libros.
- KAPLAN, Robert. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.
- LLORENTE ARCOCHA, María Teresa. (1996). *Organizadores de la conversación: operadores discursivos en español*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO. (1999): Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe, vol. 3.
- MONTAÑO-HARMON, María Rosario. (1988). *Discourse Features in the Compositions of Mexican, English-as-a-Second-Language, Mexican-American/Chicano, and Anglo High School Students: Considerations for the Formulation of Educational Policies*. Tesis doctoral. University of Southern California, Los Ángeles, Estados Unidos.

- MONTAÑO-HARMON, María Rosario. (1991). Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and Its Implications. *Hispania*, 74(2), 417-425.
- MORENO FERNÁNDEZ, Ana Isabel. (1997). Genre Constraint across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs. *English for Specific Purposes*, 16(3), 161-179.
- PORTOLÉS LÁZARO, José, 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- NORMENT, Nathaniel. (1982). *Contrastive analysis of organizational structures and cohesive elements in English, Spanish (ESL), and Chinese (ESL) students' writing in narrative and expository modes*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 269764.
- NORMENT, Nathaniel. (1984). *Contrastive Analyses of Organizational Structures and Cohesive Elements in Native and ESL Chinese, English, and Spanish Writing*. Tesis doctoral, Fordham University, Nueva York, Estados Unidos.
- OLIVER DEL OLMO, Sonia. (2001). *Análisis contrastivo de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- PAK, Chin-Sook, Y ACEVEDO, Rebeca. (2008). Spanish-language newspaper editorials from Mexico, Spain, and U.S. En Ulla Connor, Ed Nagelhout y William Rozycki (eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* (pp. 123-145). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PÉREZ RUIZ, Leonor. (2001). *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- SALAGER-MEYER, Françoise. (1990). Metaphors in Medical English Prose: A Comparative Study with French and Spanish. *English for Specific Purposes*, 9(2), 145-159.
- SALAGER-MEYER, Françoise, ALCARAZ ARIZA, María Ángeles Y, ZAMBRANO, Nahirana. (2003). The scimitar, the dagger and the glove: intercultural differences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English medical discourse (1930-1995). *English for Specific Purposes*, 22, 223-247.
- SANTANA-SEDA, Olga. (1974). *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*. Tesis doctoral, New York University, Nueva York, Estados Unidos.
- SANTIAGO, Ramón Luis. (1970). *A contrastive analysis of some rhetorical aspects in the writing in Spanish and English of Spanish-speaking college students in Puerto Rico*. Tesis doctoral, Columbia University, Nueva York, Estados Unidos.
- SANTOS RÍO, Luis. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- STREI, Gerald John. (1971). *A contrastive study of the structure of rhetoric in English and Spanish composition*. Tesis de Máster, McGill University, Montreal, Canadá.
- SWALES, John Malcom. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. 1ª ed. Cambridge: CUP.
- VALERO-GARCÉS, Carmen. (1996). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 15(4), 279-294.

LA PLATAFORMA DE APRENDIZAJE KAHOOT EN LAS CLASES DE ELE

Paula Maria Azevedo Machado

Resumen

Con esta comunicación se pretende dar a conocer las potencialidades de la plataforma de aprendizaje Kahoot, como recurso educativo para la enseñanza del Español, Lengua Extranjera (ELE), analizando el funcionamiento de esta herramienta tecnológica y los beneficios que presenta en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Tratándose de una publicación sobre la Enseñanza, la idea es reflexionar sobre nuestras prácticas educativas actuales y compartir experiencias de un aprendizaje significativo que fomenta la progresividad y autorregulación. Todos los profesores coinciden en que uno de los mayores retos es ver los alumnos involucrados en su propio proceso de aprendizaje.

Como profesora de francés y español estoy siempre buscando alternativas más placenteras para que los alumnos adquieran vocabulario o nociones gramaticales de una manera más atractiva y, sobre todo, para que desarrollen sus competencias comunicativas. Esta plataforma interactiva mezcla competitividad y entretenimiento, dando lugar a algo más parecido a un juego pero con la finalidad de aprender. Por tanto, el objetivo concreto de esta comunicación es demostrar que esta plataforma es una herramienta divertida, muy útil para las clases y también muy intuitiva de utilizar. Partiendo de la experiencia propia con el juego, Kahoot genera un clima muy dinámico y colaborativo, con el propósito de fomentar la participación y la motivación de los alumnos.

Palabras clave: Kahoot, plataforma interactiva, gamificación, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Español como Lengua Extranjera (ELE).

Introducción

La comunicación que se presenta tiene como objetivo dar a conocer buenas prácticas de enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje, pues me parece ser la forma más innovadora y eficaz para conseguir desarrollar una enseñanza como producción, creación y sobre todo de interacción.

Desde hace mucho tiempo, intento la integración, coherente y adecuada, de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del Español, Lengua Extranjera (ELE), siempre con el objetivo de enganchar a nuestros alumnos en el aprendizaje. También el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) refiere que el componente lúdico desempeña un papel innegable en el aprendizaje y desarrollo de la lengua. En realidad, los juegos tienen un potencial educativo importante y siempre han formado parte de la vida de todos nosotros, como afirma Sánchez Benítez (2010) en su artículo «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». Este autor señala que el juego promueve un ambiente participativo en el aula, crea confianza en los alumnos y mejora su concentración, permitiendo, al mismo tiempo, desarrollar la creatividad y las actitudes de sociabilidad, entre otras.

La verdad es que siempre me ha interesado el componente lúdico en el aprendizaje de un idioma. Ejemplo de eso es el uso frecuente que hago en mis clases de las funcionalidades de las plataformas Kahoot y Quizizz. Mi interés por estas plataformas resulta precisamente del enorme impacto positivo que las TIC tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la función estimulante que el ordenador, el *smartphone* y la tableta pueden desempeñar. Como ya decía Monereo (2005), la “Internet tiende a ocupar todos los ámbitos vitales y es indiscutible que para muchos jóvenes y adolescentes se ha convertido en una extensión cognitiva y en un medio de socialización de primera magnitud”.

Todos coinciden en que la motivación es un componente indispensable para un aprendizaje significativo porque estimula la concentración y la persistencia. Además, estas plataformas interactivas contribuyen a valorar la práctica lectiva de los profesores, ya que se trata de la mejor manera de proporcionar material diversificado, innovador y motivador, de acuerdo con las diversas situaciones de aprendizaje. Mi experiencia me dice que la ludificación mejora los procesos de aprendizaje, potencia el interés, la motivación y el desarrollo de la inteligencia emocional. De hecho, y según Guevara (2015), conociendo el interés de los alumnos por las nuevas tecnologías, es imperativo que se empiece a adaptar la educación a la realidad del entorno

de los alumnos para desarrollar en ellos un aprendizaje efectivo, mediante la estimulación y la motivación.

Contextualización

Hoy en día, la gamificación en la educación es una tendencia que está creciendo, posibilitando que los alumnos se diviertan mientras adquieren nuevos conocimientos y, además, puedan evaluar su proceso de aprendizaje. Con Kahoot se cumplen dos requisitos claves en el aula: involucrar a los alumnos en el aprendizaje a partir del juego y fijar en la memoria contenidos a través de una experiencia lúdica. Lo que es una actividad corriente y, algunas veces, aburrida para los alumnos podemos convertirlo en algo divertido, donde la competición y el juego son fundamentales.

Kahoot es un programa online gratuito, donde nosotros podemos crear unos cuestionarios con múltiples opciones y cada alumno contesta desde su propio móvil, tableta u ordenador. Además, no requiere por parte del alumno ningún registro. Su funcionamiento es muy sencillo y la implementación en el aula resulta rápida.

La plataforma de Kahoot está formada por dos páginas web, por una parte *Kahoot.it* que es la plataforma que los alumnos utilizarán para entrar en cada actividad.

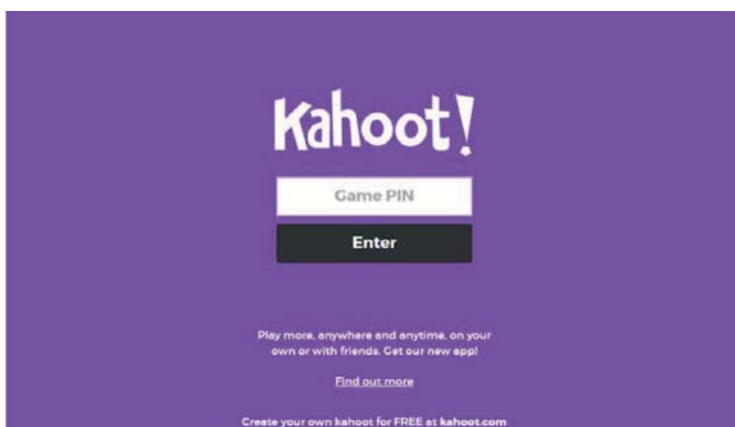


Figura 1 – Página de acceso a la plataforma Kahoot para los alumnos

Por otra parte, *Kahoot.com* que es la página que utilizará el profesor.



Figura 2 – Página de acceso a la plataforma Kahoot para el profesor

El procedimiento es sencillo y cualquiera puede hacerlo, independientemente de sus conocimientos sobre informática.

El primer paso es, lógicamente, crear una cuenta de usuario en la plataforma. Para ello basta con acceder a la página principal, pulsar en “Sign up” y registrarse como profesor (ver Figura 2). Hay que seguir las indicaciones y confirmar la cuenta a través del correo electrónico.

Una vez dentro y ya autenticado, tenemos acceso a los diferentes rincones de la plataforma, tanto para crear un Kahoot personalizado a nuestros intereses o buscar, en la barra de arriba, en “Find Kahoots”, cuestionarios y *quizzes* ya existentes. Kahoot permite el acceso a cientos de ejercicios, con temáticas de lo más diverso y que se adaptan a todo tipo de niveles y edades. Por ejemplo, podremos buscar Kahoots sobre lengua y literatura, gramática, entre otros. Se recomienda entrar en cada Kahoot para ver si las preguntas, tanto por número como por dificultad, corresponden a nuestras expectativas. Sin embargo, mucho mejor que utilizar el contenido de otros es crear su propio Kahoot.

Para ello sólo tendremos que pulsar en el botón morado de arriba a la derecha (“New K!”), elegir por ejemplo Quiz, lo más sencillo, con el formato de trivial de preguntas y respuestas, e ir completando los campos requeridos.

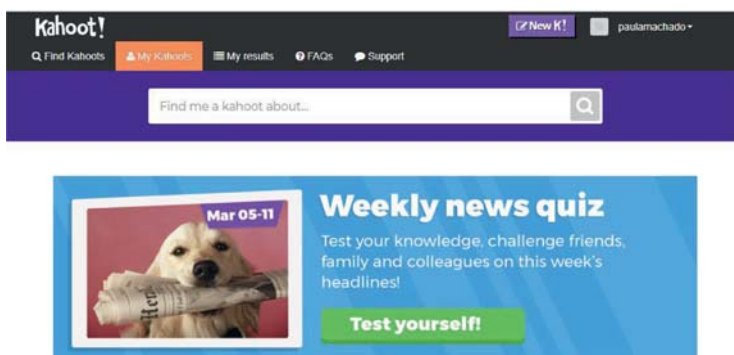


Figura 3 – Página de acceso a todas las aplicaciones

Se abre una ventana donde podremos dar un título al Kahoot. Además hay que especificar el idioma en el que estarán los contenidos y también el público al que va dirigido. A partir de aquí ya podemos pulsar el botón de la esquina superior derecha y pasar a crear el cuestionario.

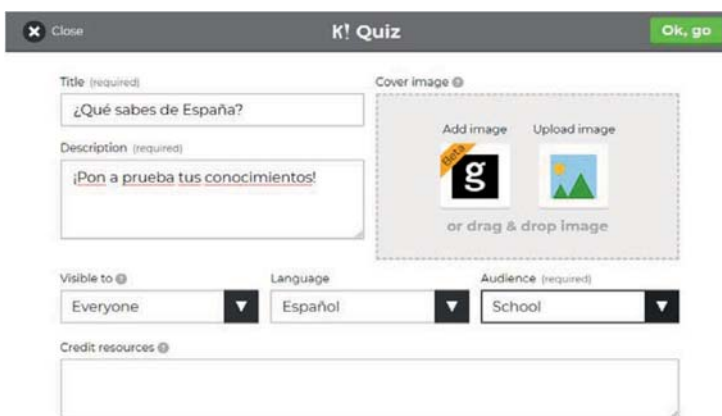


Figura 4 – Creación del cuestionario

Podemos añadir todas las preguntas que queramos pulsando sobre “Add question”. Las preguntas se redactan en castellano en el recuadro superior de la pantalla y ponemos el límite de tiempo. El siguiente paso es redactar las respuestas en los cuadros inferiores de la pantalla, al menos dos y hasta cuatro. No olvidar de marcar la respuesta correcta. Es posible también añadir una imagen o un vídeo, que complementen el contenido. Esto es muy interesante para contextualizar la pregunta, y también puede utilizarse para plantear preguntas alrededor de la imagen o vídeo que se haya insertado. Para continuar, pulsar en “Next” y la pregunta se añadirá a vuestro Kahoot. Repetimos los últimos pasos hasta que tengamos todas las preguntas necesarias.

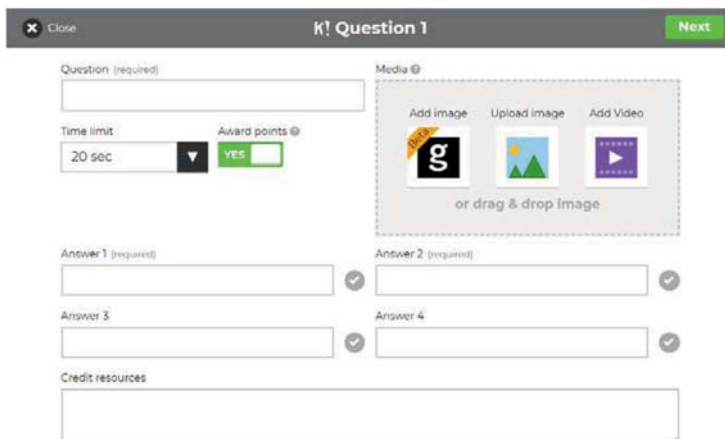


Figura 5 – Preguntas y respuestas

Una vez el profesor haya creado su Kahoot, solo queda pulsar en el botón “Save” y se guardará en la sección “My Kahoots” de la página principal.

Tenemos aquí un ejemplo de la página con algunos kahoots personalizados o adaptados de otros.

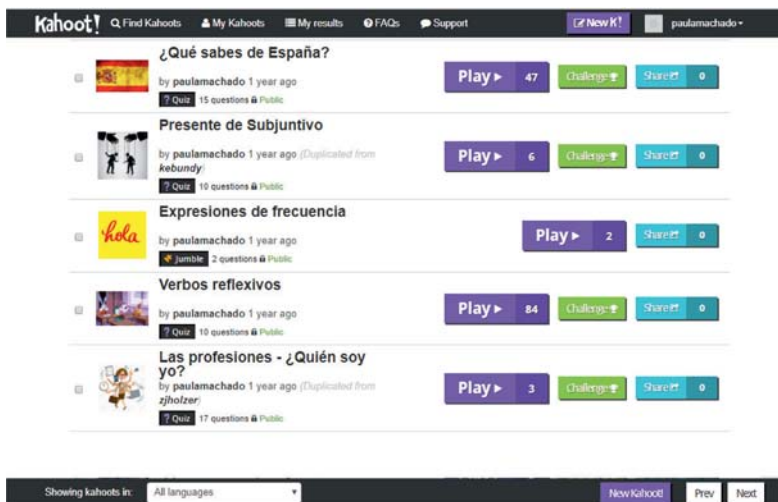


Figura 6 – My Kahoot

El profesor proyecta los ejercicios en el aula, de tal manera que los estudiantes puedan acceder a la plataforma desde su móvil o tableta y empezar a jugar en tiempo real contra sus pares, con el objetivo de encabezar la tabla de posiciones que muestra el sistema, mientras el docente se concentra en facilitar y discutir los contenidos de cada Kahoot.

Para jugar pinchamos en “Play” (ver Figura 6) y la plataforma facilita un pin para introducirlo en los dispositivos móviles. Los alumnos tienen también que introducir un nombre o pseudónimo.



Figura 7 – Página de acceso a la actividad

Una vez estén todos, los nombres van a aparecer en la pantalla y podremos comenzar pulsando en “Start”, y la plataforma comenzará a introducir las preguntas junto con las respuestas identificadas según un código de colores.



Figura 8 – Cuestionario

En el móvil sólo saldrán las cuatro opciones de respuesta y los alumnos tendrán que elegir una de ellas.



Figura 9 – Respuestas de los alumnos

Después de completar todas las preguntas aparecerá un listado con los que han obtenido la mejor puntuación en la actividad y entonces habrá terminado.



Figura 10 – Resultados

Los alumnos pueden participar de forma individual o en grupo, fomentando la cooperación y el intercambio de conocimientos. El hecho de que

sus resultados queden reflejados en el menú principal, a la vista de toda la clase, promueve el esfuerzo e interés en el aprendizaje. Además, se obtiene *feedback* de los alumnos en tiempo real, o sea, gracias a la información que se obtiene con cada partida, el profesor tiene la posibilidad de conocer el nivel de conocimiento que tiene cada estudiante frente al tema tratado y, de esta manera, puede adaptar la lección según las necesidades de cada alumno.

El uso principal de esta herramienta es repasar contenidos previamente explicados en clase, pero, además, puede servir para realizar una evaluación inicial de los conocimientos de los alumnos, conocer su opinión e impresiones ante un determinado tema o actividad y gamificar los contenidos, sobre todo los más formales y complejos.

Para su uso solo será necesario un ordenador, conexión a Internet, un proyector y solicitar a los estudiantes que utilicen sus teléfonos móviles. El hecho de emplear el móvil como recurso material tiene sus ventajas. Por un lado, hace ver al alumno que también puede tener un uso educativo y no solo de ocio, además nos evita tener que desplazarnos a una sala de informática.

Conclusión

En los últimos años, el desarrollo de plataformas de aprendizaje ha conducido a un aumento exponencial en la oferta de herramientas y recursos inagotables e interesantes en el ámbito de la enseñanza. Los profesores tienen ante ellos la compleja y ardua tarea de acompañar el cambio de las prácticas educativas. Cada vez más, el docente debe ser el promotor de un aprendizaje (re) constructivo, contextualizado, colaborativo, transformándose en un mediador que tutora ese intercambio de experiencias y el intercambio de informaciones, gestionándolas de forma que éstas se traduzcan efectivamente en conocimiento. De hecho, cuando los alumnos interactúan a través de las tecnologías, se desarrollan características fundamentales: compromiso activo, participación en grupo, interacción frecuente y conexiones con el mundo real (Hernández, 2008).

Ha quedado demostrado que existe una estrecha relación entre la introducción de la gamificación en las metodologías educativas y la mejora de la motivación, interés y participación de los alumnos. Como usuaria de la plataforma Kahoot, considero que, por su viabilidad y aplicabilidad en las clases, es la manera más eficaz para involucrar a los alumnos en el aprendizaje,

utilizando el *smartphone* o la tableta como aliados, e incentivando el aprendizaje de manera participativa al incorporar estrategias de juego en el aula. Además, con Kahoot! como método de evaluación y enseñanza alternativo, se observan mejoras en el rendimiento.

Sin embargo, a pesar de las numerosas ventajas presentadas con respecto a las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, no podemos pensar que representan la solución a todos los problemas relacionados con la educación. Somos todos nosotros, a través de la voluntad y la creatividad en la utilización de las nuevas tecnologías, que tenemos la responsabilidad de asegurar el éxito educativo. Para ello es necesario repensar los modelos de enseñanza y aprendizajes actuales, ampliando esta discusión a los diferentes actores en el proceso educativo. Al profesor cabe, evidentemente, la tarea de acompañar este cambio: el gran desafío es comprender que la utilización pedagógica de estas herramientas interactivas da la oportunidad de rediseñar la frontera de una escuela más abierta a la diversidad de los alumnos, a sus conocimientos, experiencias e intereses.

Bibliografía

- GUEVARA, J.M. (2015). Press Start, los videojuegos como recurso educativo: una propuesta de trabajo con Minecraft y Ciencias Sociales. *Ar@cne, Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 200. Consultado en marzo 10, 2018, en <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-200.pdf>.
- HERNÁNDEZ, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5 (2). Consultado en marzo 03, 2018, en: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253968/340755>.
- MONEREO, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. In Monereo et al., *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Graó. Consultado en marzo 03, 2018, en <https://books.google.pt/books?id=iPWwsO80P18C&pg=PA18&lpg=PA18&dq>.
- SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Suplementos Marco ELE, 11. Consultado en marzo 13, 2018, en <http://marcoe.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>.

DIEZ AÑOS DESPUÉS DE BOLONIA: LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN PERSPECTIVA

Xaquín Núñez Sabarís

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumen

Este artículo pretende ofrecer una revisión crítica de la implantación de los estudios de español en la universidad portuguesa, en el contexto del proceso de Bolonia. Para ello se efectuará un repaso por la evolución de esta área disciplinar en la Universidade do Minho, partiendo de la experiencia acumulada en cargos de coordinación y gestión académica. En los dos primeros apartados se efectuará este repaso diacrónico, poniendo énfasis en las titulaciones de español, de grado y posgrado, nacidas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, efectuando un balance de las principales aportaciones y limitaciones de estos ciclos de estudio. A partir de este diagnóstico, el tercer y último capítulo ofrecerá una serie de propuestas, con las que se pretende orientar la discusión y el debate para la construcción de los estudios hispánicos en los próximos diez años, en el marco del sistema universitario portugués.

Palabras clave: estudios hispánicos, Bolonia, multilingüismo, H2020

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (proceso de Bolonia) coincidió con la consolidación de la enseñanza del español en Portugal, que se substanció en un fortalecimiento de las áreas de estudios hispánicos en las universidades portuguesas y en la creación de proyectos académicos, confeccionados dentro del nuevo marco educativo europeo.

Pasada una década, este artículo pretende analizar este proceso, partiendo de la perspectiva del Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos del Departamento de Estudos Românicos de la Universidade do Minho, coincidente en gran medida con la evolución que la implantación del hispanismo

ha seguido en las universidades portuguesas. Asimismo, dentro de esta perspectiva analítica, se ofrecerán unas líneas orientadoras, a fin de contribuir a la sostenibilidad y relevancia de esta área disciplinar en el sistema universitario portugués, dentro de las metas de multilingüismo e interculturalidad de la enseñanza superior. Para ello se analizarán las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del modelo desde su implantación, partiendo de la reflexión académica efectuada hasta el momento y la experiencia acumulada en cargos de gestión académica^[1] a lo largo de todo este proceso.

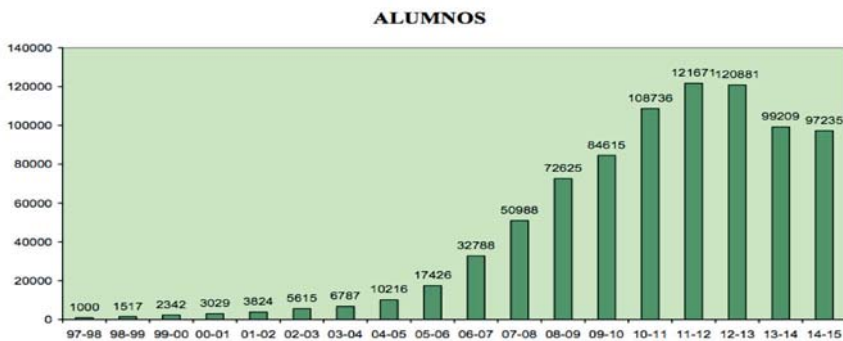
1. Los estudios de español en Portugal en el período del EEES

Si situamos el punto de partida en el año 2006, período en que se inicia la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, observamos que la Universidade do Minho adapta ese mismo año sus cursos de licenciatura al nuevo contexto académico, acogándose al modelo de tres años de grado y dos de posgrado, opción mayoritaria en los sistemas educativos del EEES. Coincide este proceso, tanto en esta universidad como en la mayoría de las universidades portuguesas, con un importante incremento de la oferta académica de estudios de español en todos los ciclos, consolidando la tendencia que venía de años atrás. Esta expansión académica viene acompañada de un estatuto diferente de la enseñanza de español en los nuevos grados y posgrados de Bolonia, diferente al que había tenido hasta entonces. En consecuencia, pasa de tener una posición residual en los planes de estudio, a formar parte de los contenidos troncales de las diferentes licenciaturas y a introducirse en los posgrados, con especial presencia en los *mestrados* de formación de profesores. En el caso de la UMinho, por ejemplo, los estudios de español, antes de 2006, presentaban un estatuto similar a las lenguas complementarias a los estudios troncales. Con la llegada del EEES se equipara a las lenguas y literaturas, con una mayor tradición académica y una posición vertebradora en las licenciaturas de carácter plurilingüe, además de ser, por primera vez, uno de los perfiles de la formación posgraduada de profesores.

1 Director de la Seção de Estudos de Espanhóis e Hispano-Americanos (2006-2009), vice-director y director del Departamento de Estudos Românicos y coordinador del área disciplinar de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos (2009-2013) y vice-presidente del Instituto de Letras e Ciências Humanas (2013-2016).

Las razones de este incremento se pueden hallar en la posición del español a nivel global, cuyo *boom* supone un aumento de la demanda, tanto en la enseñanza reglada como no reglada, abriendo perspectivas inéditas para los profesores de español y expandiendo las necesidades formativas de los docentes. Además, en el contexto ibérico, el refuerzo de la cooperación institucional, económica y cultural entre España y Portugal va a tener consecuencias muy positivas en la consolidación de los estudios de español en el sistema educativo portugués. En este sentido, tendrán un importante impacto, sin lugar a dudas muy beneficioso, los lectorados, asociados a las becas del Ministerio de Asuntos Exteriores y, muy particularmente, las becas de lectores de español de El Corte Inglés,^[2] que la fundación Ramón Areces financia para universidades portuguesas. La incorporación de lectorados soportados presupuestariamente por instituciones españolas tendría, pues, un efecto considerable en el fortalecimiento de las áreas de estudios hispánicos de las diferentes universidades.

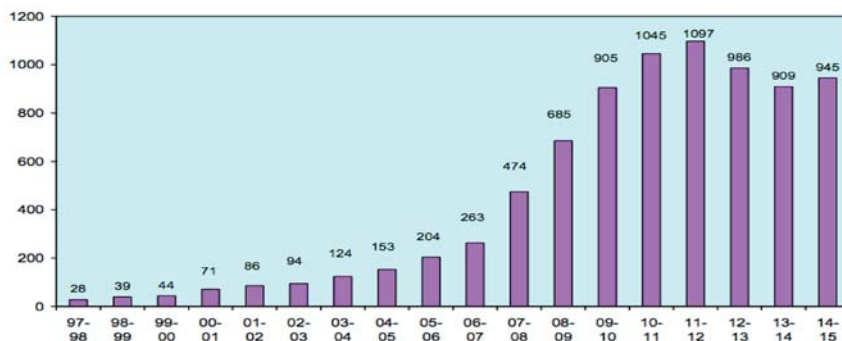
En paralelo, es necesario igualmente advertir el aumento de la demanda de español, como lengua de preferencia en la enseñanza secundaria, situándose prácticamente por detrás del inglés, dentro de los idiomas escogidos por los alumnos. Los siguientes gráficos dan una nítida noción de la coincidencia entre la implantación del EEES y la curva ascendente de alumnos y profesores de español en la enseñanza reglada en Portugal:^[3]



2 La convocatoria está disponible en la página web de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal: <https://www.mecd.gob.es/portugal/convocatorias-programas/convocatorias-portugal/corte-ingles.html> [consulta realizada el 15 de diciembre de 2017].

3 Gráficos obtenidos del “Informe sobre el español en el sistema educativo portugués 2017”, disponible en <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2016/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202017.pdf> [consulta realizada el 15 de diciembre de 2017].

PROFESORES



Como se puede advertir, coincidiendo con la implantación del EEES, el español inicia un sostenido y progresivo aumento en las escuelas de secundaria, tanto en lo que se refiere a alumnos, como a docentes. Toca su techo en el curso 2011-2012, en el que, merced a la crisis económica en Portugal y la consiguiente restricción de recursos humanos, disminuye la disponibilidad de oferta, potenciando las lenguas con una mayor presencia de profesores integrados ya en el sistema educativo.

La posición del español en la enseñanza secundaria será correlativa en la universidad, cuyas áreas disciplinares refuerzan su posición en este período, dotándose de mayores recursos humanos, que posibilitarán la confección de un proyecto educativo mucho más consistente. La situación en la Universidade do Minho es, en este sentido, paradigmática si observamos el crecimiento en los últimos quince años del Área de Estudos Espanhóis e Hispanoamericanos (AEEHA), hoy integrada en el Departamento de Estudos Românicos (junto al Área de Estudos Francófonos e Italianos). De hecho, en el curso 2011-2012, en posición análoga a la mostrada en los gráficos anteriores, el Departamento de Estudos Românicos, recogiendo la expansión de los estudios hispánicos en la universidad, era el departamento de lenguas y literaturas modernas que presentaba un mayor número de alumnos, superando a departamentos con una tradición e institucionalización mayor, como el Departamento de Estudos Ingleses e Norte-Americanos.

El incremento de alumnado fue acompañado también de una mayor sostenibilidad de los recursos docentes del AEEHA:

2003	2006	2017
4 ETI	7 ETI	7 ETI
	1 professor auxiliar	1 professor associado / 2 professores auxiliares
3 contratos de lector	5 contratos de lector	3 contratos (auxiliar + lector)
1 lector MAE	1 lector ECI	1 lector ECI

De modo que su progresión ha sido exponencial en el período que estamos analizando. No sólo porque casi dobla su número, sino porque cualitativamente ha incrementado el estatuto docente de sus profesores. Si en el año 2003, se reducía a 4 lectores, en el año en que comienzan las licenciaturas en el contexto de Bolonia, había casi doblado su plantilla y contaba ya con un profesor de carrera –un profesor auxiliar-. En el curso 2017-2018 se mantiene intacto el número total de contratos completos –no así de docentes-, pero incrementa su cuerpo docente a tres profesores de carrera. Dos auxiliares y un asociado (equivalente a titular en el sistema universitario español). Nótese que esta transición se produce en un período de fuerte regresión presupuestaria en la enseñanza superior en Portugal, debido a la asistencia financiera exterior a la que está sometida el país, lo cual motivó, en líneas generales, una reducción del profesorado en las universidades. En el caso de la Universidade do Minho, el AEEHA apostó por fortalecer cualitativamente su cuerpo docente, al potenciar el profesorado integrado en el cuadro de personal de la universidad. Como contrapunto es preciso referir, no obstante, una mayor fragilización de la situación de los profesores contratados, en virtud del nuevo marco creado con la revisión del Estatuto da Carreira Docente Universitaria (ECDU), en 2009, y las consecuentes adaptaciones de la universidad a la política de contratación de profesores invitados, que no podrán acumular más de cuatro anualidades a tiempo completo. Se estableció, con apenas excepciones, un techo de porcentaje del 60% en las contrataciones de los profesores lectores, extendiendo esta norma, en 2017, también a los profesores auxiliares contratados. De modo que en el curso 2017-2018, además de los tres profesores de carrera mencionados, el AEEHA cuenta con tres profesores auxiliares a 60%, 2 lectores a 60% y un lector ECI, situación que crea sustanciales disparidades entre el estatuto de los diferentes docentes que en nada contribuyen a la sostenibilidad del proyecto académico, como más adelante se tratará de analizar.

La creación de nuevas licenciaturas y la adaptación de las ya existentes al EEES, como se ha dicho, generaron nuevas posibilidades para los estudios de español. En la Universidade do Minho, la licenciatura de Línguas Estrangeiras Aplicadas, ahora reconvertida en Línguas Aplicadas (LA), introducía el español como una de las lenguas con perfil II y III, dentro de la configuración plurilingüe del plan de estudios. La licenciatura de Estudos Culturais (EC), de nueva creación, también incorporaba el español a todas las combinaciones posibles de lengua, con una organización semejante a la de LA. En el último año incluía, además, una unidad curricular de "Cultura espanhola".

Pero la principal novedad radicó en una de las licenciaturas que tendría mayores índices de demanda hasta el momento. Se creaba la licenciatura de Línguas e Literaturas Europeias (LLE), que incluía un *minor* en español, junto al francés y alemán. El estatuto *major* quedaba restringido al portugués e inglés.

A su vez, en los posgrados, se establecía una especialización en el Mestrado de Teoria da Literatura, "Literaturas Ibero-Americanas", cuyo escaso número de matrículas motivó que esta variante del plan de estudios fuese eliminada, después de las tres primeras ediciones en que el posgrado mantuvo esta arquitectura. Mayor fortuna tuvieron los *mestrados em ensino*, formación posgraduada que profesionalizaba a los profesores para la enseñanza secundaria. En sus dos perfiles, portugués/español e inglés/español, gozó de una amplia demanda, durante el período que se necesitó formar al profesorado de esta etapa educativa. Completa el panorama de los posgrados, que describiremos con más detalle a continuación, el Máster en Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera, que presentaba la novedad de ser impartido en la modalidad *b-learning* y cubrir un ámbito formativo todavía inédito en Portugal.

En lo que se refiere a los doctorados es quizás el ciclo más incompleto hasta el momento. Se mantienen las especialidades de "Literatura Espanhola" y "Literatura Hispano-Americana" dentro de "Ciências da Literatura"; "Cultura Espanhola" y "Culturas Hispano-Americanas", en "Ciências da Cultura", y "Linguística Espanhola", dentro de "Ciências da Linguagem", todos ellos son programas de doctorado únicamente con etapa de tesis, de modo que, en estos momentos, no existe ninguna formación que otorgue el grado de doctor que incluya unidades curriculares de estudios hispánicos y, en consecuencia, ofrezca una formación integral y completa en la etapa doctoral.

2. Los estudios hispánicos en la Universidade do Minho en el EEES: oportunidades, innovación y limitaciones.

2.1. Licenciatura en Línguas e Literaturas Europeias

Como se ha dicho, la licenciatura en Línguas e Literaturas Europeias suponía un avance considerable en la consolidación de los estudios hispánicos, que fortalecían su posición dentro de la formación plurilingüe e intercultural en los grados de la Universidade do Minho.^[4]

Esta licenciatura organizaba los 180 ECTS de los seis semestres en una estructura binaria, en la que el *major* en portugués o inglés cubrían la mayor parte de los contenidos troncales, quedando un tercio del total destinado a los estudios *minor*: alemán, francés o español. Los 60 ECTS destinados al *minor* se distribuían de la siguiente forma:

- 30 ECTS en seis unidades curriculares de lengua española (una por semestre).
- 25 ECTS en cinco unidades curriculares de literatura y cultura española (una por semestre, a partir del segundo).
- 5 ECTS de una unidad curricular optativa: “Temas de literatura e cultura hispánica”.

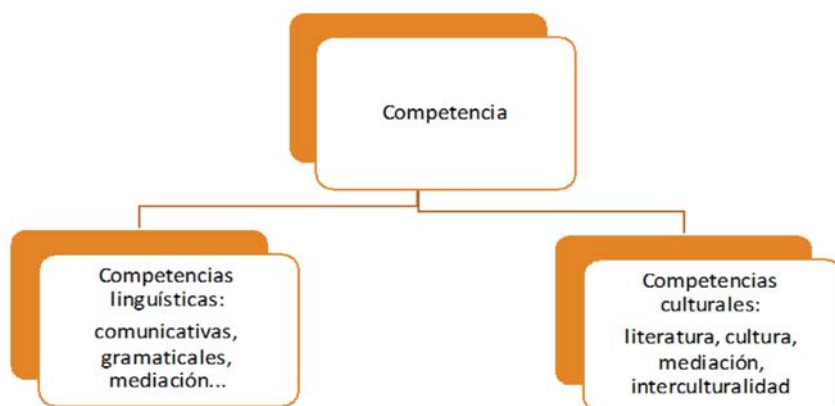
Esta última unidad curricular se introduce posteriormente como opcional, para permitir que los alumnos alcancen los 60 ECTS que les posibiliten alcanzar los requisitos de acceso a los *mestrados em ensino*, cuya organización se analizará más adelante. Además, los contenidos de esta disciplina resultaban complementarios a los troncales de las cinco unidades de literatura y cultura, organizadas diacrónicamente.^[5]

La planificación curricular y enfoque metodológico de las diferentes unidades de la licenciatura, sigue, en líneas generales, las orientaciones del EEES. La enseñanza pasaba a centrarse fundamentalmente en el alumno y en la adquisición de competencias, tanto específicas, propias de cada área científica, como genéricas y transversales. De modo que el eje de la nueva

4 Sobre la implantación de las titulaciones de español en la UMinho véase también Núñez Sabarís (2012).

5 Núñez Sabarís y Pazos Justo (2013) analizan la docencia de la literatura en la enseñanza superior en Portugal.

licenciatura se articuló en función de las competencias lingüísticas y las culturales y literarias, integrando diferentes subcompetencias:



Debido a esta circunstancia, las unidades curriculares de lengua se referenciaron al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL – Consejo de Europa, 2002), adoptando, tanto en su designación, como en los objetivos y resultados de aprendizaje de la asignatura, la indicación y descriptores de los niveles del MCERL. Véase, por ejemplo, el de la asignatura de *Língua II.3 - Espanhol B2*, todavía vigente en la programación actual de la unidad curricular:^[6]

Objetivos de ensino

O objetivo principal desta UC é que os alunos atinjam os objetivos estabelecidos pelo Quadro Europeu de Referência para o nível B2. Pretende reforçar, aprofundar e continuar a desenvolver as competências adquiridas no nível anterior. Contribui para a formação plurilingue e pluricultural do curso.

6 Información extraída del Catálogo de Cursos de la UMinho: https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/_layouts/15/UMinho.PortalUM.UI/Pages/CatalogoCursoDetail.aspx?itemId=2883&catId=8. [consulta realizada el 15 de diciembre de 2017].

Resultados de aprendizagem

Ao concluir a UC o aluno deverá ser capaz de :

- Escrever textos pormenorizados, com clareza, sobre diferentes assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes;
- Compreender as ideias principais de um discurso, em língua padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto sobre assuntos abstratos como concretos, incluídas discussões técnicas sobre a sua área de especialização, assim como acompanhar um discurso comprido e linhas de argumentação complexas sempre que o assunto seja razoavelmente familiar e que la organização da exposição seja marcada explicitamente;
- Conhecer os aspetos teóricos e metodológicos mais relevantes relacionados com a fonologia e a morfologia do espanhol;
- Aplicar os conhecimentos adquiridos a diferentes situações comunicativas do espanhol.

La adopción del MCERL, para organizar curricularmente la formación lingüística de la licenciatura, era, sin lugar a dudas, coherente con la orientación competencial pretendida, ya que ponía el énfasis en la adquisición de capacidades comunicativas y habilidades prácticas, no siempre del todo atendidas en la formación de segundas lenguas en el ámbito universitario. Por ello, esta decisión introducía aspectos positivos, dentro de la adaptación de las nuevas licenciaturas de lenguas, literaturas y culturas de la UMinho, entre los que cabría destacar los siguientes:

- Una mayor transparencia en la denominación de las unidades curriculares, dada la referencialidad de los niveles del MCERL y, en consecuencia, su funcionalidad para estimular la movilidad y el reconocimiento de la formación en lenguas, dentro del espacio de Bolonia.
- Reconocimiento de los objetivos de aprendizaje de lenguas, que quedaban vehiculados a lo expresado en el MCERL y, por lo tanto, más cohesionados, dentro de la oferta global de lenguas de la UMinho.
- Una apuesta por un aprendizaje significativo de lenguas, que capacitase a los estudiantes en competencias funcionales para su desempeño académico y futuramente profesional en la lengua meta, dentro del enfoque competencial que se perseguía.

Las soluciones por las que optaron las licenciaturas, dentro de las orientaciones del EEES y con las perspectivas de esta década, arrojan, sin duda, un balance positivo dentro de la formación plurilingüe e intercultural de los

egresados. Sin embargo, y sin comprometer los avances generales que esta concepción de la enseñanza de lenguas introdujo en la enseñanza superior, también es posible diagnosticar algunas de sus limitaciones, que deberían ser objeto de reflexión a la hora de consolidar y reforzar en el futuro las titulaciones universitarias nacidas de Bolonia.

- Si el enfoque competencial fue, en líneas generales, positivo, es verdad que la orientación fundamentalmente comunicativa motivó una reducción instrumental del aprendizaje de lenguas, dejando en una posición secundaria aspectos meta-cognitivos, de reflexión lingüística o transversales que deben ser también integrados en los contenidos formativos del estudiante universitario, en función de las competencias generales, que el propio MCERL plantea.
- La adopción formal de los niveles del MCERL, en la designación de las unidades curriculares y en el diseño de sus objetivos, generó cierta confusión con el objeto y objetivos de aprendizaje de otros ámbitos académicos. En este sentido, la enseñanza de lenguas en la universidad puede correr el riesgo de terminar confundándose con la docencia en centros de lenguas, no universitarios, pautados igualmente por la noción comunicativa y los descriptores del MCERL. Ello motivó, de hecho, algún problema en la acreditación de los profesores de español, generado por la confusión entre dominio lingüístico y formación universitaria en lenguas, ambas designadas por los niveles del MCERL. La *Portaria* 303/2009 del *Ministério de Educação Português* otorgaba, en alternativa a la realización de los *mestrados em ensino*, la habilitación como profesor de español a los profesores habilitados en portugués u otra lengua extranjera que obtuviesen el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) – nivel C2^[7] del Instituto Cervantes hasta el curso 2010-2011.^[8] Aunque la medida fue defendida por el ministerio como transitoria, para paliar la necesidad inmediata de profesores de español, encontró una fuerte contestación tanto de las universidades portuguesas como de la *Associação Portuguesa de Professores Espanhol Língua Estrangeira* (APPELE), por equiparar una formación posgraduada en didáctica en lenguas con un diploma de dominio lingüístico. Las impugnaciones dieron parcialmente sus frutos y el ministerio rectificaba la *portaria* con la *Declaração de Rectificação* n.º 25/2009, que reducía el plazo para la obtención del DELE al curso 2008/2009, limitando los efectos que para la calidad del profesorado tendría su aplicación.
- La designación de las unidades curriculares añadía también otro problema de articulación con los demás ciclos formativos. Como el incremento de estudiantes de

7 Curiosamente, en este período, los DELE todavía conservaban el sistema de niveles (elemental, intermedio y superior) anterior a la aplicación de los niveles del MCERL (A, B y C).

8 En la práctica, con el horizonte de tres años, significaba derivar la formación del profesorado de español de los *mestrados* de las universidades a los cursos de lengua, en especial los específicos para su preparación del Instituto Cervantes.

español se había verificado también en la enseñanza secundaria, motivó que muchos alumnos accediesen a la universidad con el nivel umbral del A1+ -con que se iniciaba la progresión de los seis semestres de la licenciatura- ya superado. De modo que, para evitar esta disfunción y facilitar el acomodo con alumnos que superasen este perfil comunicativo, las diferentes especialidades de lengua de la licenciatura optaron por crear dos perfiles lingüísticos: un elemental y un avanzado, según su formación de base, como se puede observar en el plan de estudios de la licenciatura, que se apoya en dos perfiles para cada una de las asignaturas de español en cada semestre.

S1	Introdução aos Estudos Literários	CL	6
S1	Língua I.1: Inglês B2	LLC	6
S1	Tecnologias de Comunicação em Humanidades	TD	6
S1	Língua II.1: Espanhol		6
	Língua II.1: Espanhol A1+	LLC	6
	Língua II.1: Espanhol B1	LLC	6
S2	Cultura Inglesa 1	CI	5
S2	Língua I.2: Inglês B2+	LLI	5
S2	Linguística Inglesa 1	LLI	5
S2	Literatura e Cultura Espanhola 1	LLC	5
S2	Literatura Inglesa 1	LitIng	5
S2	Língua II.2: Espanhol		5
	Língua II.2: Espanhol A2	LLC	5
	Língua II.2: Espanhol B1+	LLC	5
Ano 2			60
S1	Cultura Inglesa 2	CI	5
S1	Língua I.3: Inglês C1	LLI	5
S1	Linguística Inglesa 2	LLI	5
S1	Literatura e Cultura Espanhola 2	LLC	5
S1	Literatura Inglesa 2	LitIng	5
S1	Língua II.3: Espanhol		5
	Língua II.3: Espanhol B1	LLC	5
	Língua II.3: Espanhol B2	LLC	5
S2	Língua I.4: Inglês C1+	LLI	5
S2	Linguística Inglesa 3	LLI	5
S2	Literatura e Cultura Espanhola 3	LLC	5
S2	Literatura Inglesa 3	LitIng	5
S2	Língua II.4: Espanhol		5
	Língua II.4: Espanhol B1+	LLC	5

El problema es que terminaban –y terminan- también la licenciatura con niveles diferentes de competencia lingüística. Si en su momento se contempló esta solución como la idónea para incorporar sin mayores dificultades a los alumnos procedentes de la enseñanza secundaria, trazando itinerarios formativos diferenciados, su desarrollo ha advertido también algunas

disfunciones. Por un lado, ha motivado un importante incremento de unidades curriculares (ya importante si se tienen en cuenta todos los perfiles lingüísticos de las licenciaturas de Línguas Aplicadas y Estudos Culturais), que generó una mayor dispersión horaria y, en consecuencia, una proporcional dificultad para dedicarse a la investigación e innovación pedagógica. Sumado a la reducción de recursos humanos en las áreas de lengua, generó, además, dificultades en su gestión académica y en su estabilidad pedagógica.

Por otro lado, reforzó y amplió la diversidad comunicativa de la licenciatura, pero difuminó la cohesión del proyecto, debido a que los egresados terminan todavía en la edición actual su formación con perfiles comunicativos diferentes.

En efecto, son aspectos que limitan la idónea ejecución de la licenciatura y crea algunas dificultades de interacción entre el ámbito de acción de la universidad con las instituciones académicas, regladas o no. En el último apartado de este trabajo nos ocuparemos de ello, ofreciendo reflexiones y posibles pautas que, de alguna forma, puedan reequilibrar estos aspectos, sin perder, como se ha dicho, la eficacia de la formación lingüística, literaria y cultural que esta licenciatura ha aportado y que ha constituido, sin lugar a dudas, una consistente base para impulsar la formación posgraduada en la UMinho.

2.2. Mestrados em Ensino

Una de las novedades que aportaban las nuevas titulaciones del EEES es que la formación de profesores pasaba de estar integrada en las licenciaturas, con prácticas específicas en los centros educativos, a constituir un máster específico de dos años (siguiendo la organización de 3+2). El *Decreto Lei* 43/2007 regulaba los posgrados que capacitaban y habilitaban para integrar los cuerpos de profesorado de primaria y secundaria. En el caso de la UMinho, y al amparo del nuevo marco legal, el español se constituía, por primera vez, en una de las especialidades de formación. La organización que el DL 43/2007 consignaba para los *mestrados* se aproximaba a la solución que la UMinho había encontrado un año antes para el plan curricular de la licenciatura en Línguas e Literaturas Europeias. Es decir, se constituía a partir de un perfil *major* en portugués o inglés y un *minor* en lenguas extranjeras (en la práctica alemán, español y francés) o lenguas clásicas (este último sólo en combinación con el portugués). En la UMinho, a pesar de las posibilidades combinatorias, sólo se formalizaron los mestrados en inglés/español, portugués/español y portugués/lenguas clásicas.

Por otro lado, el DL 43/2007 establecía unas condiciones específicas de acceso. Además de una prueba obligatoria de lengua portuguesa para todos los candidatos, deberían acreditar también la obtención de 100 ECTS en el área formativa del *major* (estudios ingleses o portugueses) y 60 ECTS en la lengua extranjera, que coincidían exactamente con el *minor* de la licenciatura en Lenguas e Literaturas Europeas.

En cuanto a los ámbitos de formación el documento describía los siguientes:

- i. Formación educacional general; ii) Didácticas específicas; iii) Iniciación a la práctica profesional; iv) Formación cultural, social y ética; v) Formación en metodologías de investigación educacional y vi) Formación específica (en inglés/ español/ portugués en el caso que nos ocupa.

En la Universidade do Minho los *mestrados em ensino* se ubicaron en el Instituto de Educação (IE), quedando las asignaturas específicas de lengua y cultura a cargo de los departamentos correspondientes del Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH), en el que está integrado el AEEHA. Sin embargo, el área de estudios hispánicos fue una excepción en la administración académica de estos posgrados, ya que, al no haber profesorado de didáctica específica del español en el IE, y teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes del AEEHA poseían formación acreditada en la didáctica de Español Lengua Extranjera (ELE), las didácticas específicas y la orientación de los *relatórios de estágio* (memoria de las prácticas) fue también responsabilidad de los profesores del AEEHA. De modo que el área de estudios hispánicos pasaba a tener un papel protagonista en el nuevo sistema de formación del profesorado, asumiendo las siguientes asignaturas:

- Metodologia do Ensino do Espanhol (10 ECTS)
- Língua e Cultura Espanholas (5 ECTS)
- Prática e avaliação de materiais (10 ECTS)
 - Módulo de español
- Início a Prática Profissional (45 ECTS)
 - Módulo 2 (actividades comunicativas da língua)
 - Observação de aulas.
 - Supervisão de relatórios de estágio.

De nuevo la perspectiva del decenio transcurrido permite observar las fortalezas y debilidades del nuevo sistema de acreditación y formación del

profesorado. Es preciso tener en cuenta que es un posgrado de una naturaleza muy específica, ya que únicamente se aplica y tiene validez en el ámbito de la enseñanza reglada, de modo que la demanda académica está estrechamente ligada a las necesidades formativas de la profesión. Teniendo en cuenta que el cuerpo docente de español se estabilizó en secundaria hace cinco años, tal como se pudo observar en la gráfica anterior, y que es un cuerpo todavía joven y metodológicamente actualizado, la especialidad en español en estos *mestrados* pasó de una demanda que desbordaba la oferta a una demanda muy escasa a partir del año 2014.

En suma, los nuevos *mestrados* aportaron:

- Una importante renovación del profesorado, con actualizaciones metodológicas y un importante énfasis en la innovación pedagógica.
- La creación de un consistente núcleo de profesores de español en la enseñanza secundaria.
- La integración con la oferta formativa en español en la UMinho, a través de la participación activa del AEEHA, que rentabilizaba las capacidades académicas de su profesorado.
- Formación significativa al integrar la dimensión investigativa con la práctica profesionalizante.

Respecto a las limitaciones que tuvo, en relación con los estudios de español de la universidad, radica en la escasa responsabilidad del AEEHA en su gestión y por lo tanto, limitación en la toma de decisiones, sobre todo en la continuidad del *mestrado*. Por otro lado, al integrarse los alumnos en otro instituto diferente del ILCH, supuso para el AEEHA una cierta dificultad para continuar la interacción con los *alumni* que se habían formado mayoritariamente en las licenciaturas de letras.

2.3. El Máster de Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera (MELSLE)

Debido a que el específico ámbito de actuación de los *mestrados* en la formación de profesores no satisfacía todas las necesidades formativas en el dominio de las lenguas extranjeras y su aplicación profesionalizante (docencia en otros dominios, gestión y planificación educativa, elaboración y administración de materiales didácticos) y, además, restringía enormemente los perfiles de acceso, el AEEHA propuso la creación en 2009 del Curso de Formación Especializada en

Español Lengua Extranjera - CFEELE (60 ECTS), que se convertiría en 2012 en el Máster de Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera (90 ECTS).^[9]

Para ello, el MELSLE, retomando los principios del CFEELE, se apoyaba en instrumentos de innovación educativa, con el propósito de orientarse a nuevos perfiles formativos. En primer lugar, incorporaba la modalidad *e-learning*, siendo el primer máster de la UMinho en integrar la formación a distancia.^[10] Además, optaba por un ciclo de estudios de 90 ECTS (permitido por la legislación vigente) -a diferencia de la opción mayoritaria de los 120 ECTS en los másteres en Portugal- a fin de ajustarse a la organización académica pretendida y de aproximarse al total de ECTS de los posgrados del sistema universitario español, para facilitar, consecuentemente, posibles acreditaciones conjuntas.

Con la propuesta y creación de esta titulación, recogiendo una demanda formativa que se ha mantenido estable desde los inicios del máster, el AEEHA mostraba su capacidad de iniciativa y de intervención en el contexto académico, en consonancia con los objetivos estratégicos tanto de la UMinho, como del EEES. Se apostaba por un aprendizaje que estimulaba tanto la responsabilidad como la autonomía del alumnado, que debía organizar y planificar su propia formación. De modo que las especificidades del MELSLE se caracterizan, en líneas generales, por los siguientes aspectos:

- Es una formación única, dentro de la oferta académica de posgrados en Portugal.
- Funciona en modalidad semi-presencial, con orientaciones tutoriales y enseñanza *e-learning*, concentrando la parte presencial en tres semanas (una a finales de enero y dos a finales de junio).
- Forma parte de un proyecto global, modular e integral de formación en ELE, permitiendo al alumno escoger su propio itinerario de formación en diferentes períodos, una vez que:
 - cuenta con unidades curriculares presenciales que están acreditadas como formación continua, confieren créditos del *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua* y son reconocidas dentro del máster si se realizan previamente por separado.
 - habilita también científicamente para acceder a la especialidad de español de los *mestrados em ensino*.

9 En la página web del máster www.melsle.ilch.uminho.pt se puede encontrar toda la información sobre el plan de estudios, docentes o núcleos de prácticas.

10 Véase también Cea Álvarez y Núñez Sabarís (2013) y Pazos Justo et al. (2015).

El máster fue concebido, pues, como el arco de bóveda de un proyecto integral y modular que permite ofrecer diferentes itinerarios formativos al alumnado.

Mestrado en ELE: proyecto integral y modular

Máster universitario en ELE – (90 ECTS - Parte Curricular + Practicum)		
Especialización en ELE (60 ECTS)		
Cursos breves de Formación Continua (enseñanza no reglada) Dimensión plurinstitucional (Universidade do Minho + Centro de Formação Francisco de Holanda +)		
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3

De modo que, en función de la legislación vigente, la conclusión de la parte curricular del primer año, equivalente a 60 ECTS, otorga el diploma de especialización. Se pretendía además –hasta el momento solo ha podido tener un desarrollo incompleto- que diferentes unidades curriculares pudiesen ser ofrecidas a la comunidad académica, por separado, como acciones formativas individuales. Con ello, se pretendía optimizar los recursos docentes del máster y ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar diferentes itinerarios académicos, en función de diferentes intereses, necesidades o circunstancias. Hasta el momento, únicamente en las primeras ediciones se acreditaron como cursos de formación continua, en el *Centro de Formação Francisco de Holanda de Guimarães*, la parte presencial de tres unidades curriculares, lo que permitía a los estudiantes, integrados como profesores en la enseñanza reglada, acreditar estos estudios como formación continuada. Se pretende, no obstante, en el futuro, dentro de los programas dirigidos a profesores de español o los cursos de enseñanza a distancia de la Universidade do Minho, poder confeccionar una oferta de seminarios, equivalentes a las unidades curriculares, que funcionen de manera autónoma, pero en paralelo a las asignaturas del máster.

Para poner en práctica esta propuesta modular, así como para hacer significativa la experiencia de las prácticas del máster, resulta importante la red de colaboraciones institucionales del AEEHA –Cursos Internacionales de la Universidade de Santiago de Compostela, Instituto Cervantes de Lisboa o Consejería de Educación de la Embajada de España-, a fin de constituir un proyecto sólido, desde el punto de vista del aprendizaje integral y significativo. Las instituciones señaladas, así como otras universidades colaboradoras, suponen un núcleo idóneo para poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la docencia en ELE, la creación de materiales o la gestión académica y cultural, que conforman el plan de este ciclo de estudios:

	UC	ECTS	TIPO
Primer Semestre	Metodologías de Enseñanza de Español en Contextos Multilingües	6	e-learning
	Creación, Edición y Evaluación de Materiales Didácticos	6	e-learning
	Planificación y Evaluación de las Actividades de la Lengua Orales y Escritas	6	e-learning
	Tecnologías Aplicadas a Lenguas	6	b-learning
	Programación y Evaluación en ELE	6	b-learning
Segundo Semestre	Organización y Gestión Académica de Cursos de EL2/ELE	6	e-learning
	Adquisición de Español como L2 y LE	6	b-learning
	Saberes y Competencias Culturales y Socioculturales en Contexto de ELE	6	b-learning
	Gramática Pedagógica y Adquisición de Léxico	6	b-learning
	Practicum I Seminario 1: Iniciación a la Investigación	3	b-learning
	Practicum I Seminario 2: Opción Perfeccionamiento Lingüístico Opción Español para Fines Específicos (EFE)	3	e-learning e-learning
Tercer Semestre	Practicum 2 (Trabajo Fin de Máster)	30	b-learning

En cuanto a sus bases metodológicas y pedagógicas, este máster presenta las siguientes características:

- Planificación de las unidades curriculares a partir de tareas orientadas hacia una progresiva autonomía del aprendizaje.^[11] Cada una de las asignaturas sigue una secuenciación que parte de lecturas orientadas y de la reflexión sobre la experiencia profesional de los estudiantes, para completar tareas de una progresiva complejidad, en la que se pretende poner en práctica cuestiones relevantes para el aprendizaje. La adopción de esta metodología vino favorecida por la formación y competencias de los profesores del AEEHA para la organización pedagógica por proyectos o por metas competenciales.
- Aprendizaje colaborativo (trabajos en grupo, foro y tareas de la parte presencial). El aprendizaje a distancia está pautado por las primeras tareas orientadas por el profesor. Se intenta, no obstante, que este aprendizaje revierta colectivamente en el grupo, a través de foros, en los que se comparte y reflexiona sobre cuestiones significativas de cada una de las unidades curriculares. Con todo, la parte presencial tiene una importancia considerable, tanto en lo que se refiere a dotar de un carácter sumativo los conocimientos abordados a distancia, cuanto en la humanización del aprendizaje, a través de la discusión entre el profesorado y el alumnado, aspecto destacado de manera recurrente en las evaluaciones de los estudiantes.
- Aprendizaje significativo: reflexión sobre los conocimientos y sobre la práctica profesional. Como se ha señalado, las tareas están encaminadas a dotar de sentido el análisis teórico, a partir de cuestiones encaminadas a las tareas prácticas. Cada una de las unidades curriculares, ya sea la gramática pedagógica, la competencia cultural, las teorías sobre la adquisición o la organización y gestión académica se orientan en la doble dimensión de la reflexión en acción.

Como corolario a este aprendizaje el tercer y último semestre se dedica exclusivamente al Practicum, precedido, no obstante, de un seminario de 3 ECTS en el segundo semestre, dedicado a la iniciación a la investigación. El Practicum se organiza en función de los siguientes objetivos:

- Diagnosticar situaciones relativas a la práctica profesional.
- Reflexionar de modo sumativo sobre la enseñanza / aprendizaje efectuada a lo largo del curso.
- Aplicar de modo práctico los contenidos programáticos integrados en el máster.
- Autoevaluar la formación adquirida.

¹¹ Acerca de la pedagogía de la autonomía, véase Jiménez Raya, Vieira y Lamb (2007) y sobre su aplicación en este máster Cea Álvarez y Núñez Sabarís (2013).

Esta fase final de la formación se materializa a través de la elaboración y defensa pública de un Trabajo Fin de Máster (TFM), que puede obedecer a una reflexión teórico-práctica o a una memoria sobre las prácticas en uno de los diferentes núcleos con los que el MELSLE tiene convenios. El TFM persigue las siguientes finalidades:

- Estimular la percepción del alumno para problematizar contextos, discursos o metodologías relevantes en el área de especialización, relativos a intereses académicos o científicos o a la práctica profesional
- Desarrollar aspectos específicos del programa desde un punto de vista práctico, a partir del diagnóstico realizado en el punto anterior y de los contenidos trabajados a lo largo del curso.
- Favorecer el inicio a la investigación, a partir de la aplicación de competencias disciplinares, investigativas y reflexivas pertinentes para el área de especialización.
- Estimular la autonomía del aprendizaje, incentivando la toma de decisiones en la elección de temas, selección de objetivos y contenidos relacionados con el programa del curso.

El MELSLE supone, en consecuencia, el principal proyecto académico de los estudios hispánicos en la UMinho, dada la responsabilidad absoluta del AEEHA en su gestión y desarrollo, su carácter innovador y su capacidad de internacionalización (verificada cada vez más, teniendo en cuenta la procedencia de los alumnos del MELSLE). De modo que el período de cinco años que el máster lleva en funcionamiento permite identificar ya algunas de las limitaciones y oportunidades de esta formación posgraduada:

- Amenazas:
 - Ciclo descendente en la enseñanza del ELE en Portugal, lo que implica profundizar en la internacionalización y captación de candidatos y estudiantes procedentes de otros sistemas universitarios.
 - Competencia de ciclos de estudio análogos en el sistema universitario español. Ello exige una importante labor de divulgación y una actualización constante de los indicadores de calidad, dada la múltiple oferta que existe en esta área formativa.
 - Fragilidad (cuantitativa) de los recursos docentes del AEEHA. Ya se han mencionado las condiciones contractuales de muchos profesores del AEEHA, lo cual dificulta la sostenibilidad de un proyecto de esta naturaleza.
 - Dificultad en la articulación con la dimensión científica o de investigación, puesto que, de momento, no existe dentro del centro de investigación (CEHUM) del Instituto de Letras e Ciências Humanas un grupo de

investigación que dé cabida, acoja y potencie la labor científica realizada y la incorporación de alumnos del máster.

- Vacío legal académico de la formación *e-learning*. Aunque existe una preocupación notable en las universidades, y la UMinho no es una excepción, por fortalecer la oferta en esta modalidad, todavía las normativas de la enseñanza reglada están pensadas, fundamentalmente, para ser aplicadas en la enseñanza presencial. Ello implica repensar constantemente normas y pautas de funcionamiento, que reequilibren las elipsis de práctica y reglamento.
- Oportunidades:
 - Posición privilegiada en la formación *e-learning*, toda vez que coincide con los objetivos estratégicos de la UMinho y que la normativa de la formación continua de los profesores en Portugal ya reconoce la modalidad a distancia. La experiencia y el camino recorrido por la AEEHA en la gestión del MELSLE sitúan este proyecto en una posición importante para situarse en la enseñanza/aprendizaje del futuro.
 - Solidez académica del proyecto, aspecto validado tanto por la demanda que el máster ha tenido a lo largo de su vida académica, como por el reconocimiento exterior del mismo, ya sea por la capacidad de atraer a alumnos internacionales, ya sea por las evaluaciones de satisfacción del mismo, ya por el reconocimiento e incremento de colaboración con otras instituciones (también universitarias).
 - Sólida red de instituciones cooperantes. Tanto la colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España, que otorga dos becas Ramón Areces para los mejores expedientes, como el Instituto Cervantes de Lisboa, que colabora académicamente con alguna asignatura, o los Cursos Internacionales de la Universidade de Santiago de Compostela son importantes núcleos de prácticas para que la acción educativa de los alumnos se dote de la consistencia que se persigue. Además, el AEEHA cuenta también con diversos convenios de colaboración con universidades internacionales.

3. Los estudios de español en los próximos diez años

Tras haber efectuado un repaso y análisis por lo que supuso la implantación del EEES en los estudios de español en la UMinho y, en general, en el sistema educativo en Portugal, en este último apartado se intentará ofrecer una perspectiva del horizonte académico de los estudios hispánicos, para proyectar sus desafíos futuros, a partir de los bloqueos y oportunidades esbozados, tomando, como siempre, la UMinho como punto de partida de este análisis.

Sin lugar a dudas, una de una de las principales amenazas para la estabilización de las áreas de español en las universidades portuguesas era y es su excesiva dependencia de profesores en régimen de contrato anual y, consecuentemente, la subordinación, en ocasiones, de la obtención de estos contratos al número de alumnos que opten por estudiar español. De modo que la oferta formativa en las áreas de lengua (no sólo en español) está demasiado vinculada a la existencia de alumnos. Una vez que la demanda condiciona el cuerpo docente, la configuración de la oferta pedagógica queda necesariamente determinada, ya que la preservación de las plantillas pasa a ser, en ocasiones, una finalidad o porque la inestabilidad de recursos humanos limita la confección de proyectos de futuro, comprometiendo una planificación académica a medio plazo y con garantías de estabilidad. De modo que, a menudo, las áreas de lenguas modernas caminan al filo de un círculo vicioso:

Desvincular los recursos humanos de la demanda formativa



Por ello, el principal desafío de las universidades debe radicar en dotar a sus áreas de lenguas y literaturas modernas de un cuerpo docente estable, que permita confeccionar una oferta pedagógica consistente y sostenible, a salvo de las fragilidades contractuales de los profesores y significativa para las exigencias académicas de los estudiantes del siglo XXI. Esta iniciativa

exige una adecuada articulación entre las diversas áreas de lengua y literatura para confeccionar una oferta académica coherente y cohesionada y una organización institucional, encaminada a acoger la formación multilingüe e intercultural.

En la UMinho la contracción de recursos humanos ha tenido que convivir, como se señalaba páginas atrás, con una dispersión considerable de las asignaturas de lengua. Los contenidos troncales y obligatorios se articulan con una heterogénea oferta de formación lingüística: la proliferación de diferentes estatutos de cada una de las lenguas que configuran el mapa plurilingüe de las tres licenciaturas (major/minor, I, II o III), con sus correspondientes niveles de lengua.

Bien es verdad que al corresponder la progresión de lenguas, al margen del estatuto que tenga en cada una de las licenciaturas, a los niveles del MCERL, permite agrupar, en una misma unidad curricular, asignaturas de diferentes ciclos de estudio, que comparten el mismo nivel de lengua. Por ejemplo, una misma asignatura de nivel A1+ puede reunir la Lengua II.1 de EC, la Lengua II.1 y III.1 de LLE o la Lengua II.1 de LA. Esto supone, sin embargo, semestre tras semestre, un ingente trabajo de ingeniería para casar horarios, profesores (cada vez más menguantes), ya que cada una de las diferentes asignaturas reunidas tiene un código académico diferente, lo que dificulta su asociación en la aplicación informática que genera los horarios de la UMinho, pudiendo dar lugar a franjas horarias dispersas tanto para el alumno como para el profesor.

A efectos de paliar esta dificultad organizativa en la oferta académica de las lenguas (no sólo del español), con consecuencias negativas tanto para la gestión horaria de alumnos y profesores, una de las primeras propuestas efectuadas como vice-presidente del ILCH -asumida por el equipo de *Presidência*^[12] y presentada en su primer *Conselho Científico* (22/5/2013)- consistió en que cada lengua presentase apenas un menú único de seis semestres, equivalente para las tres licenciaturas y con un único código académico.

12 Equipo presidido por la Professora Eunice Ribeiro, cuyo mandato se extendió desde el 3 de mayo de 2013 al 11 de mayo de 2016.

Situación actual:

Propuesta de alteración: minor español (CC – ILCH / 22-5-2013)

LLE	
UC's obrigatórias	UC's optativas
Língua maior (perfil, níveis) → definição de departamento <i>para</i> este curso	
Língua menor (perfil, níveis) → definição de departamento <i>para</i> este curso	Língua III

LA	
UC's obrigatórias	UC's optativas
Língua I (perfil avançado, níveis) → definição de departamento <i>para</i> este curso	
Língua II (perfil elementar, níveis) → definição de departamento <i>para</i> este curso	Língua III

EC	
UC's obrigatórias	UC's optativas
Língua I (níveis) → definição de departamento <i>para</i> este curso	
Língua II (níveis) → definição de departamento <i>para</i> este curso	Língua III

Propuesta de articulación de lenguas:

Oferta única: seis semestres

LLE – LA – EC	
UC's obrigatórias	UC's optativas
Língua (6 semestres) – itinerário de seis níveis de língua – Definição apenas de nível comunicativo de saída (C1+?)	

En esta progresión única e idéntica para las tres licenciaturas, el nivel comunicativo sólo se fijaría como parte de los resultados de aprendizaje y no como designación de la unidad curricular, lo cual limitaba necesariamente sus contenidos, como se ha visto. Se especificaría únicamente el nivel de lengua de salida –probablemente un C1+-, dejando libertad pedagógica para organizar la progresión de los seis semestres, en función de las características y necesidades del grupo. En esta propuesta, además de los anteriores gráficos, se presentaban los argumentos en que se apoyaba la iniciativa:

- a. **Afirmar o estatuto académico** das UC's de línguas e potenciar, em consequência, a oferta académica dos departamentos nos cursos em que está integrada. A **atual dispersão** apenas distingue a proposta de línguas do ILCH da de qualquer **centro de línguas** (com problemas que se têm verificado ao nível de reconhecimento de competências). Ao apresentar uma única oferta, visa-se **fortalecer e consolidar pedagogicamente** cada uma das UC's e dar-lhes continuidade, afirmando-se a partir da integração de alunos de diversas UC's. Nos casos em que a procura de alunos superasse as rácios, seria possível, obviamente, desdobrar.

Ao eliminar o **esforço adicional** que o atual sistema origina, libertar-se-iam os docentes dos departamentos integrados, para poderem dedicar-se com maior intensidade a outros **projetos científico-pedagógicos**.

Sugere-se, ainda, que o **nível** de referência do QCERL (A2, B1...) não figure na **designação da UC**, mas sim nos **resultados de aprendizagem**, de modo a evitar sugerir-se que os únicos resultados de aprendizagem são os comunicativos, descartando outros saberes e competências próprias do Ensino Superior.

- b. **Possibilitar uma maior funcionalidade na gestão das línguas**, uma vez que teriam **idêntico código** e, em consequência, idêntico horário. Para além de uma maior otimização das rácios das línguas e gestão dos recursos docentes de cada departamento.

Para esse efeito, seria conveniente que esta oferta tivesse uma **faixa horária estável** para torná-la mais funcional e possibilitar as possibilidades de escolha (tanto de alunos internos como externos ao ILCH).

- c. **Tornar mais atrativa e viável a oferta de línguas do ILCH** e, em consequência, possibilitar a captação de **alunos de outras Escolas da UMinho** ou de **alunos internacionais**. Atualmente, cada vez que uma Escola solicita uma UC de língua para os seus planos de estudo, tem de ser criada, fundida com outra UC, verificar se é viável em termos de horário...; com este sistema, só seria preciso integrar os alunos numa oferta pré-existente. Por outro lado, seria uma oferta mais **reconhecível e identificável** e permitiria uma maior e melhor incorporação de alunos que provêm de programas internacionais.

En relación con esta propuesta, y en el marco de la revisión de los estatutos del ILCH, que estimuló el mismo equipo de *Presidência*, en cuanto coordinador de la comisión de la revisión estatutaria, presenté una ponencia, asumida por dicha comisión^[13] en la propuesta presentada al *Conselho de Instituto* en diciembre de 2013, que recomendaba una integración de los

13 Comisión creada por el Conselho do Instituto del ILCH el 5 de junio de 2013, constituido por los siguientes miembros: Xaquín Núñez Sabarís (coordinador), Maria Eduarda Keating, Álvaro Iriarte Sanromán, Joanne Paisana e Íris Saraiva.

actuales departamentos de lengua y literatura en un único departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas,^[14] preservando la autonomía de acción y decisión de las diferentes áreas disciplinares.

Cooperación interdisciplinar y plurilingüe en la institución (CI – diciembre 2013)



Con ello se pretendía reequilibrar el dispar estatuto de las diferentes áreas disciplinares de lenguas modernas y, sobre todo, crear una robusta estructura orgánica que dotase de interacción y cooperación, a efectos de llevar a cabo una sólida política de multilingüismo –importante dentro de la misión del ILCH-, tanto en lo que se refiere a la redefinición de propuestas pedagógicas y estrategias de articulación interdisciplinar y una política de dotación de recursos humanos estable, equitativa y sostenible para todas las áreas disciplinares integradas.

No en vano, esta propuesta, si nos situamos en el terreno pedagógico, con que iniciamos este apartado, resulta coherente con los propósitos definidos en el capítulo octavo del MCERL en lo que se refiere a la articulación interdisciplinar en un contexto de aprendizaje plurilingüe:

Las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo de cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo

14 Esta diapositiva formaba parte del *power point* de presentación de la propuesta. Por ello aparece la designación que tenía inicialmente (Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras), corregida en versiones posteriores.

integrado para varias lenguas. Debe tener en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir faire*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre lenguas. (Consejo de Europa, 2002: 168).

En suma, una mayor articulación y redefinición de la oferta académica de lenguas, en un nuevo marco institucional de multilingüismo, aportaría ventajas considerables en la gestión de recursos y eficacia formativa. Por ello -pese a que las iniciativas descritas no han prosperado en las decisiones de política académica adoptadas por el ILCH- se parte de la convicción de que suponen un punto de partida para un debate que debe ser necesario en el próximo decenio, en el contexto de una sólida actividad académica en el ámbito plurilingüe e intercultural.

En este contexto los estudios de español deben encarar debidamente los desafíos científicos, pedagógicos y de extensión pautados por el H2020. De modo que, partiendo de la situación descrita a lo largo de este trabajo, los futuros retos que encara tanto el AEEHA, como la mayoría de las áreas disciplinares de español en las diferentes universidades portuguesas, se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

a. Formación

- Desvincular la formación competencial de los niveles del MCERL, que pasarían a ser integrados como objetivos de aprendizaje y no a delimitar la designación de la asignatura, creando rigideces que comprometen su articulación con otras instituciones de enseñanza.
- Indicar un nivel mínimo de competencia comunicativa para acceder a los estudios de una determinada lengua (B1?), lo cual resulta más coherente con la formación avanzada de la Enseñanza Superior y con el tipo de tareas que se requieren en otras unidades curriculares de los estudios hispánicos, por ejemplo, de literatura y cultura, que suelen demandar tareas de evaluación complejas. Además, estimularía la atracción de alumnos cualificados y motivados, fortaleciendo el proyecto pedagógico y posgraduado.
- Compromiso de las instituciones académicas para dotar a las áreas de español de recursos docentes suficientes, estables y viables, para no comprometer las alteraciones que a nivel académico sea necesario acometer.
- Evitar la actual dispersión curricular y horaria, de modo que se puedan concentrar esfuerzos y energías en dominios de la actividad universitaria, como

la actividad científica e innovación pedagógica, imprescindibles para dotar de sentido un proyecto disciplinar.

- Creación de un programa doctoral en estudios hispánicos, quizás de naturaleza interuniversitaria, con capacidad de captación de alumnos internacionales.

b. Investigación

En relación con lo anterior, el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos debe pautar también los científicos, en primer lugar en el entorno académico de las instituciones de la enseñanza superior:

- Estimular trabajos de investigación, que incorporen a la práctica académica el resultado de tesis de doctorado o investigaciones científicas.
- Crear núcleos de investigación, que den respuesta a problemáticas y cuestiones específicas de los estudios de español y potencien la innovación académica, en relación con nuevas formas de aprendizaje y nuevos públicos en el ámbito de la enseñanza superior. Estos núcleos deben, además, tener capacidad de articularse con los proyectos pedagógicos del máster o del doctorado.
- Además, la actividad científica debe orientarse al necesario impacto internacional:
 - a través de su adecuación a los indicadores de producción y relevancia científica.
 - contribuyendo a la diseminación de la actividad científica del hispanismo a nivel internacional.

c. Extensión: *lifelong learning*

Los desafíos de las universidades se deben orientar también a la transferencia de conocimiento, a su relevancia social y a la extensión de la formación más allá de la formación reglada, posibilitando el aprendizaje a lo largo de la vida e incorporando las necesidades de nuevos públicos. Por ello, los siguientes dominios deben orientar la articulación de los estudios de español en el radio de acción de extensión:

- Las áreas disciplinares de español presentan, por lo general, una dinámica actividad de extensión, dirigida a toda la comunidad educativa y, en especial, a completar la formación de sus alumnos. Sin embargo, en ocasiones, se ofrece dispersa y desvinculada de un plan formativo, por lo que resulta oportuno diseñar planes dirigidos a la comunidad académica, delimitando los públicos objeto, a fin de conseguir un aprendizaje relevante. En este sentido, uno de los proyectos del AEEHA es la creación de un portfolio de competencias, que canalice y certifique la acción formativa del estudiante de español, complementaria a su formación reglada.

- Efectuar un acompañamiento y seguimiento del *alumni* e integrarlo en el proyecto académico, una vez que este concierto permitirá un mejor conocimiento de sus necesidades formativas y profesionales.
- Potenciar y reforzar la articulación interinstitucional en la formación continua, con las instituciones que intervienen en este ámbito: Consejería de Educación, Instituto Cervantes, centros de lenguas / formativos, APPELE. Resulta, por ello, una oportunidad el recientemente creado Consejo Asesor Interuniversitario, que, liderado por la Consejería de Educación de la Embajada de España –y retomando el anterior Grupo Interuniversitario-, agrupa representantes de las áreas de español de las universidades portuguesas, a fin de confeccionar una agenda académica que redunde positivamente en la posición de los estudios de español en Portugal, en todas las etapas educativas.

Estas orientaciones recogen, tal como indicado al inicio, la reflexión y experiencia acumulada a lo largo de una década y pretenden ser una propuesta de discusión y debate para construir la universidad de los próximos diez años. Dentro de este horizonte temporal de la educación superior en Portugal, los estudios hispánicos deben responder al desafío de consolidarse y dotarse de viabilidad y sostenibilidad, a fin de capitalizar el importante crecimiento experimentado, a partir de la ventana de oportunidades que creó en 2006 la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Bibliografía

- CEA ÁLVAREZ, Ana María y Xaquín NÚÑEZ SABARÍS (2011). “El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español”. José Luís Coelho da Silva et al. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 415-425.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte - Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES (2006-7). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. y VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2012). “Los estudios de español en la Universidade do Minho (Portugal): formación universitaria, habilitación del profesorado y posgraduación

e-learning”. José María Izquierdo et al. *Actas del IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Biblioteca Virtual – Red Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ab102cf3-0faa-4978-9a5e-a2f514cee07d/2012-esp-31sabaris-pdf.pdf> 17-20/04-2011. [consultado el 15 de diciembre de 2017].

NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín y Carlos PAZOS JUSTO (2013). “La enseñanza de la literatura en la docencia universitaria en Portugal: oferta educativa y selección de contenidos”. Lucía Pilar Cancelas y Ouviaña et al. (eds.). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Granada: Editorial Geu.

PAZOS JUSTO, Carlos, Álvaro IRIARTE SANROMÁN, Ana María CEA ÁLVAREZ, Pedro DONO LÓPEZ y Xaquín NÚÑEZ SABARÍS (2015). “La formación b-learning en el Máster de Español Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos”. Núñez Sabarís et al. (eds.). *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. Braga: Humus – Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 323-336.

UM ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL-DISCURSIVO DO CONTO *RETRATO DE MI SUEGRA CON RETOQUES CONSECUTIVOS* PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Yamilka Rabasa Fernández

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

yamilkafer@gmail.com

Resumo

A importância da cultura nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas é indiscutível, entretanto, estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada (Serrani, 2010; Souza Júnior, 2010; Bueno, 2015) vêm constatando o lugar acessório que a literatura continua ocupando em materiais didáticos e currículos em universidades brasileiras. Diante dessa situação, interessa-nos discutir, neste trabalho, formas possíveis de incluir a literatura na formação de hispanistas. Para tanto nos apoiamos na Proposta Multidimensional-Discursiva desenvolvida por Serrani no Brasil (2010, 2014). Desde uma perspectiva renovada, e à diferença dos currículos em que a progressão ocorre a partir da descrição linguística, aqui os conteúdos são abordados articulando três componentes: **intercultural, língua-discurso, e de práticas verbais**. Ilustraremos nossa proposta com o conto “Retrato de mi suegra con retoques consecutivos”, da autora cubano-russa Anna Lidia Vega Serova (1968). Especificamente objetivamos: 1) destacar o contexto em que a narrativa breve de autoria feminina ressurgiu na década de 1990 em Cuba; 2) apresentar a trajetória literária de Vega Serova; 3) ensaiar uma aproximação analítica do conto, com ênfase nas problematizações do feminino; e, 4) discutir um exemplo prático de como articular o conto no ensino-aprendizagem de espanhol, com foco nos temas cultural e de língua-discurso recorrentes no texto. O enfoque teórico-metodológico desta pesquisa é interdisciplinar: no esteio da nossa proposta multidimensional-discursiva, dialogam as contribuições da Teoria de Gênero (Lagarde, 2015), da Análise do Discurso (Orlandi, 2013), da Linguística Aplicada (Baltar, 2010) e da Teoria Literária (Campuzano, 2003; Hernández Hormilla, 2011). Consideramos que o tratamento esporádico e descontextualizado da cultura, sem o necessário aprofundamento e problematização de sentidos que requer lidar com línguas-culturas diferentes, pode facilitar a reprodução e internalização de visões

estereotipadas e redutoras nas práticas de ensino-aprendizagem de espanhol em contexto de formação de professores.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de ELE; contística cubana feminina; proposta multidimensional-discursiva.

Introdução

Nesta pesquisa temos como propósito geral retomar o diálogo língua-literatura/cultura no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) a partir da contística cubana escrita por mulheres na década de 1990. A nossa motivação decorre da constatação do predomínio de uma (falsa) dicotomia língua-literatura em currículos, programas e materiais didáticos destinados ao ensino-aprendizagem de ELE no Brasil (Serrani, [2005]2010, 2014; Riera, 2005; Souza Júnior, 2010; Bueno, 2015), verificada em 1) um piloto de indagações informais com alunos do 7º e 8º semestres da licenciatura em Letras/Espanhol de uma universidade pública em Brasília em 2015, 2) na análise de livros didáticos (LDs) utilizados na área de ELE, dentre os que destacamos Aula Internacional 3 (2014), e 3) no levantamento de pesquisas da área de Linguística Aplicada (LA) sobre o trabalho com a literatura na formação de hispanistas. Fato que é reforçado pelo espaço que a literatura ocupa nesses âmbitos. De acordo com os autores citados, a literatura -como manifestação cultural representativa de materialidades históricas, sociais, econômicas e políticas específicas-, não raro, costuma ocupar um lugar acessório, com enfoques esporádicos e descontextualizados, como mero pretexto para se abordarem questões gramaticais (Serrani, 2010), sem o necessário aprofundamento e problematização de sentidos que requer lidar com línguas-culturas diferentes. Esse ensino da língua *per se*, em que opera um apagamento da sua relação com questões culturais e identitárias, não permite a problematização de temas culturais que a literatura propicia, necessários para uma aprendizagem realmente significativa, contextualizada, capaz de formar um futuro professor crítico, que possa “ler” os discursos que circulam no mundo. Diante desse panorama, objetivamos neste trabalho discutir um exemplo prático de como articular o conto da escritora cubano-russa Anna Lidia Vega Serova, “Retrato de mi suegra con retoques consecutivos”, na formação de futuros professores de ELE no Brasil. A nossa prática se sustenta na Proposta Multidimensional-Discursiva (MD-D) desenvolvida por Serrani no Brasil (2005, 2010, 2014).

Iniciaremos contextualizando a produção literária de Vega Serova e sua inscrição numa narrativa que eclode nos anos de 1990 em Cuba. Na sequência, ainda que brevemente, realizaremos uma aproximação analítica do conto; para isso mobilizaremos noções da Análise do Discurso de linha francesa (AD), da Teoria Literária e dos Estudos de Gênero. Posteriormente, apresentaremos a Proposta Multidimensional-Discursiva e a ilustraremos com o conto que nos ocupa.

O Período Especial e a eclosão de uma narrativa de mulheres

Em 1989 o muro de Berlim cai e começa a dissolução do campo socialista. Sem o amparo soviético, responsável por 85% das importações e 80% das exportações de Cuba (Rodríguez, 2011), junto ao agravamento do bloqueio comercial e financeiro imposto pelos EUA, o país entra numa severa crise econômica, conhecida eufemisticamente como Período Especial, nome com que foi identificada a estratégia do governo para sobreviver à crise e preservar as conquistas sociais; um momento da realidade cubana marcado por carências e restrições - escassez de alimentos, de água, de energia, de transporte, de artigos de primeira necessidade- que afetaram também os âmbitos político, social, ideológico e ético.

E foi especialmente a mulher quem, em meio à crise, vivenciou as maiores vicissitudes, pois enfrentou uma sobrecarga mais acentuada, ao ter que dividir seu tempo de desenvolvimento profissional com os afazeres domésticos, o cuidado e a criação dos filhos, e o cuidado dos anciãos e de pessoas doentes, desta vez, em condições ainda mais adversas. Apesar das ações do governo revolucionário por eliminar toda forma de discriminação, de propiciar a inclusão das mulheres em todas as esferas da vida social e de ter criado as condições para sua emancipação, estas “enfrentaram-se com uma cultura assentada na divisão tradicional de gênero [...], com preconceitos e estereótipos que continuam sendo o óbice da verdadeira emancipação” (Hernández Hormilla, 2011, p. 82).

Se a crise despertou a criatividade da mulher cubana no dia-a-dia para sobreviver e cuidar da família, ela também o fez na contística, pois foi justamente a década de 1990 o espaço em que as cubanas reconquistaram seu lugar nas letras, invisibilizadas durante as últimas décadas pela imposição do nacionalismo épico; uma estética conhecida como “literatura da violência”

ou “literatura dos anos duros” que privilegiou a temática da guerra com assuntos centrados na luta clandestina do povo cubano contra a tirania, na qual as vozes femininas não estavam interessadas. Mas no final dos anos oitenta e já com maior força na década de 1990, num contexto de queda de paradigmas, de flexibilização da moral e de questionamentos e resistências, observa-se um renascer da contística breve de autoria feminina que, na opinião de Campuzano, coincide “*no casual, sino casualmente con el inicio de la crisis*” (2010, p. 148):

en medio del período especial, en pleno centro de los noventa, mientras el país experimentaba una drástica contracción económica que repercutía en todas las esferas de la vida, se ha producido esta eclosión de libros de cuentos y novelas de mujeres, que a finales de esa década ya se había convertido en una de las marcas de la literatura cubana de hoy (op. cit, p. 146).

A crítica literária Zaida Capote Cruz atribui esse florescimento da narrativa breve escrita por mulheres ao fato de o poder patriarcal se debilitar em momentos de crise: “*Cada vez que se resquebraja un poco el pacto social, y, por consiguiente, el control patriarcal sobre el universo femenino, ahí aparecen voces de mujeres para aprovechar esos espacios de libertad*” (2011, p. 17).

Autoras de varias gerações, caracterizadas por uma amplitude formal e estilística, vão confluír nesta década de noventa para abordar, desde um olhar intimista e questionador, os conflitos e consequências sociais, econômicas e morais da crise e seus impactos nos âmbitos público e privado; porém, de forma indireta, como pano de fundo de um tema mais caro a elas: os dilemas da mulher. María Elena Llana (1936), Mirta Yáñez (1947), Marilyn Bobes (1959), Adelaida Fernández de Juan (1961), Mylene Fernández Pintado (1963), Anna Lidia Vega Serova (1968), Karla Suárez (1969) e Ena Lucía Portela (1972) são algumas dessas vozes, cujas obras, que transitam entre a assimilação das constantes do conto tradicional e a transgressão das suas fronteiras, caracterizam-se por um interessante manejo de artifícios narrativos, do humor, da paródia, da ironia, dos jogos intertextuais e pelo resgate de personagens e temas tabus ignorados pela tradição. A capital, Havana, se apresenta como cenário favorito das histórias; palco de violência doméstica, dos marginais, da prostituição, das ilegalidades, de migrações, de perversões, do erotismo e de histórias carcerárias (Jiménez Del Campo, 2012, p. 2).

Para muitas das escritoras que produzem e publicam nesses anos, o debate sobre a emancipação da mulher não constitui foco de interesse (Araújo, 1998-1999, p. 212-213); nesse sentido, as figuras femininas de “*madre ejemplar, esposa sacrificada, amante sufriente, hija incomprendida*” (*op. cit.*, p. 213) são deslocadas e, no caso de escritoras mais recentes, substituídas em muitas ocasiões por outros paradigmas: mulheres cínicas, homo-erotizadas, alheias a compromissos, prostitutas, manipuladoras, viciadas ou com algum contato com pessoas que consomem drogas; mulheres que constroem seu mundo em espaços fechados onde priorizam-se o absurdo, o imaginário, o fantástico, a alucinação. Em seus textos, povoados por complexos personagens femininos que compartilham com elas mesmas (as escritoras) o ofício de escrever e a reflexão sobre o processo de escritura, dialogam de forma inter e intratextual com referentes artísticos universais ou da cultura cubana ou bem com a própria produção narrativa. Na próxima seção nos deteremos brevemente na trajetória literária de uma dessas escritoras, com notório destaque nas letras cubanas: Anna Lidia Vega Serova.

A produção literária de Anna Lidia Vega Serova

Vega Serova, uma das vozes mais antologizadas e atraentes hoje dentro e fora de Cuba, nasceu em São Petersburgo, em 1968. Passou sua infância em Cuba, mas trás o divórcio dos pais teve que voltar para Rússia, onde estudou Artes Plásticas. O fato de ser filha de um cubano com uma russa não apenas marcou sua identidade, mas também sua narrativa: “*A la hora de escribir, la doble nacionalidad también funciona como un catalizador para mis angustias*” (2013, p. 245). E essa dualidade se manifesta em muitos dos seus contos e romances, tanto nos personagens quanto no espaço em que constrói o mundo narrativo. Integram sua obra *Bad Painting*, livro ganhador do prêmio David de contos em 1997, publicado em 1998; *Catálogo de mascotas* (1999); *Limpiando ventanas y espejos* (2001); *Imperio doméstico* (prêmio Dador 2005 e menção no concurso de contos Alejo Carpentier 2003). Publicou também outros livros de contos: *Legión de sombras miserables* (2004), *El día de cada día* (2006) e *Mirada de reojo* (vinhetas, 2010); e em 2003 e 2007, os romances *Noche de ronda* e *Ánima fatua*, respectivamente. Também incursionou na poesia: *Retazos (de las hormigas) para los malos tiempos* (2004) e *Eslabones de un tiempo muerto* (2005) e no romance infantil, com o título *Adiós, cuento triste* (2006).

Apesar de a autora, nas vozes das personagens do conto que analisaremos na sequência, questionar a domesticidade a que tem sido relegada a mulher tradicionalmente e a legitimação de um discurso que limita a realização das mulheres fora do âmbito privado, não interessa a Vega Serova o tratamento de temáticas universais ou de problemáticas atreladas à mulher como ser social. Quando indagada em entrevista sobre a possibilidade de que seus personagens revelem uma atitude favorável à liberação feminina, a escritora respondeu: “Nunca pensei nisso. Não foco em grandes metas com a escritura. Apenas gosto de me divertir e que as pessoas possam também desfrutar com meus contos, ou assustar-se, que também é divertido” (2013, p. 248).

“Retrato de mi suegra con retoques consecutivos”^[1]: aproximação analítica

Nesta seção objetivamos nos aproximar, num “gesto de interpretação”, de uma das possibilidades de sentidos que oferece o conto sob análise, pois como aponta Orlandi: “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (2013, p. 26). Para a construção do nosso dispositivo de análise, nos apoiamos nas contribuições da Análise do Discurso, da Teoria de Gênero e da Teoria Literária.

Duas mulheres protagonizam este conto que indaga, desde perspectivas diferentes, sobre a condição feminina. Uma situação banal desencadeia a história: a protagonista tenta escrever um conto e é constantemente interrompida pela sogra, cujo objetivo é obter a ajuda da nora nos afazeres domésticos – embora esta já tenha cozinhado. A sogra representa o paradigma tradicional, a mulher emblemática, capaz de sacrificar sua realização pessoal em função dos cuidados do lar. A pesquisadora Helen Hernández Hormilla denomina “vigilantes de gênero” a este tipo de personagens, que reproduzem de forma inconsciente os desígnios do gênero (2011, p. 159). Lagarde (1996, p. 8) também tem estudado este comportamento das mulheres. Para a autora, a partir de práticas simbólicas cotidianas, geralmente as mulheres de gerações anteriores observam, vigiam, velam porque se perpetuem os comportamentos,

1 O conto pode ser lido em Hernández Hormilla, H. Palabras sin velo. Entrevista y cuentos de narradoras cubanas. Havana: Editorial Caminos, 2013.

atitudes e papéis da mulher dentro e fora do lar, o que geralmente resulta num conflito de gerações. Vejamos um exemplo em que o confronto se realiza por meio do silêncio e da obstinação da protagonista em continuar escrevendo seu conto e das constantes interrupções da sogra:

(1) *Mi suegra lava y está de mal humor porque lava, pasa por delante de la puerta abierta de mi cuarto y suspira hondo [...].*

Yo me hago la sorda, la imbécil, la sueca; sigo escribiendo el cuento, porque a quien le toca fregar es a su hijo, yo cociné y no me mojaré las manos para nada.

Entonces ella emplea la tortura moderna [...].

No confronto entre ambas, a sogra, em sua procura de ajuda e compaixão, recorre à “tortura moderna”: suspira, se queixa, liga Radio Reloj, caminha de um lado para outro passando pela frente do quarto da escritora e invade o espaço de trabalho da nora (se posiciona encima do caderno onde ela escreve) encarando-a fixamente; recursos enfrentados por esta fumando, escutando música, virando as costas, em silêncio e escrevendo, obstinadamente escrevendo. O silêncio, no conto, têm papel fundamental como estratégia de resistência, mas não se trata de silenciamento como censura, mas de silêncio como escolha por parte da protagonista escritora; ele é resistência. A protagonista, diante da tortura a que é submetida pela sogra, fica em silêncio mas seu silêncio significa (Orlandi, 2015b, p. 31), ela o domestica, o disciplina no conto que escreve, por isso representa a “rebelión letrada” (Campuzano, 2003, p. 44), em que questiona a ordem imposta, o papel tradicional da mulher, e se diverte retocando a imagem da sogra.

O conto gira em torno de um conflito que ambas travam, embora encarado de formas diferentes, com a sobrecarga doméstica, esse “*trabajo invisible*” (Campuzano, 2008, p. 352) que escraviza a mulher e que, junto com o espaço da casa, impede a realização pessoal e profissional da protagonista. Para Lagarde (1990), “*La sobrecarga del deber ser y su signo opresivo le generan conflictos y dificultades con su identidad femenina*”. O trabalho que cada uma realiza reforça a maneira de encarar, vivenciar ou superar esse conflito: a sogra é dona de casa, representa a repressão do espaço privado -espaço ao que a mulher tem sido confinada ao longo dos anos- e suporta resignada o papel tradicionalmente associado à mulher, por isso vivencia o trabalho doméstico como “martírio”, um dos sentidos atribuídos ao trabalho por Antunes:

[...] no longo percurso traçado pela filosofia do trabalho, o ato laborativo tem sido compreendido como expressão tanto de vida como de degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. Érgon e pónos, trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência de martírio (2009, p. 264-265).

Já a protagonista é escritora, ou pelo menos escreve momentaneamente, um trabalho intelectual que representa para ela luta, liberdade e criação. É o mecanismo que usa, fumando, dando ouvidos surdos ou escutando música, para se distanciar dessa realidade opressora, como se observa em (2):

(2) [...] *por suerte mi walkman tienen pilas; yo me la engancho, rellenándola previamente con el último cassette de Lorena McKennitt, sigo escribiendo [...] sus ojos azules me miran desde lejos, desde su mundo de suegra que lava, y yo le sonrío desde mi mundo de mujer que escribe un cuento [...].*

Consideramos que a escritura no conto é um espaço projetado pela autora para definir a identidade da protagonista e explicar/entender o mundo desde sua subjetividade: um *“espacio de duda y realización”* (Campuzano, 2003, p. 44). É por isso que, no conto, ajuda a construir a imagem de mulher que se debate entre a tradição e a emancipação, embora no final a protagonista não consiga se desvencilhar da culpa por não ajudar a sogra, nem supere completamente o papel tradicional atrelado ao gênero, como se pode notar no ato de jogar pela janela a história que não consegue terminar:

(3) *Me levanto, preocupada, pensando en que le ha dado al fin un ataque, abandono mi cuarto preocupada pensando en flores y dulces que le prometí por escrito [...] y pienso, preocupada, en mi cuento y esa mujer, en su cuento, en la mujer de su cuento que se levanta, preocupada, que ve a la suegra fregar, preocupada, ve desaparecer por el tragante la pintura de uñas barata comprada en rebaja, ve la espuma desaparecer por el tragante, regresa al cuarto y tira las hojas inservibles por la ventana y estas vuelan, interminables, ya sabes, nada del otro mundo.*

Resultam notórias as estratégias narrativas, formais e de sentido, usadas por Anna Lidia, o que ratifica a experimentação formal que caracteriza sua escritura frente ao grande grupo de mulheres que escrevem hoje em Cuba: as constantes interrupções da sogra, sofridas como *un método sofisticado de tortura moderna*, é um efeito conseguido pela autora graças ao recurso de “Radio Reloj”, *“una emisora de lo más simpática, todo el tiempo te dice cosas*

con una voz homogénea y encima el TUN-TUN-TUN del metrónomo, como una gota sobre el cráneo hasta hacerte enloquecer". Outro exemplo da experimentação formal de Vega Serova no conto radica na escolha do título -que antecipa a estratégia narrativa adotada e explorada ao longo do conto-, e sua relação com as tentativas de definir uma identidade para a personagem da sogra: os "*retoques consecutivos*", essas constantes revisitações à história que vai sendo contada e ao mesmo tempo escrita se manifestam tanto na escolha reiterada e aleatória das características físicas da sogra, quanto nas situações em que aparece "caricaturizada", como vemos no seguinte exemplo:

(4) [...] *escribo, pero nadie se la imagina, solo yo, que la veo andar de aquí para allá con espuma hasta los codos, regando espuma sobre las losas (después me dirá que soy una cochina, mira cómo tienes el piso), puedo mejorar su imagen: sus ojos son azules. ¿Impresionante, no?*

Observamos também um interessante jogo discursivo entre realidade e imaginação, ao ponto que resulta difícil discernir quais elementos são reais; quais, fruto da invenção no processo criativo (o conto que está escrevendo). Os limites tornam-se difusos: os planos da realidade e da imaginação se confundem na história que a personagem vai criando/escrevendo, confusão reforçada pelos constantes retoques à imagem da sogra. Uma frase de Noé Jitrik poderia explicar este mecanismo em que a autora-escritora, por meio dos retoques constantes à imagem da sogra e à situação criada, vai construindo o relato: "*la historia deja de ser algo que se cuenta para ser algo que se construye*" (1972, p. 232).

Na próxima seção apresentaremos a nossa proposta de trabalhar a literatura cubana na formação de hispanistas no Brasil; especificamente discutiremos um exemplo prático com o conto mencionado.

Proposta Multidimensional-Discursiva na formação de hispanistas: *Retrato de mi suegra con retoques consecutivos*

Nesta seção teceremos algumas considerações sobre a proposta MD-D de Serrani e a ilustraremos com o planejamento de práticas de leitura, audição, produção escrita e produção oral a partir do conto analisado. Salientamos que não se trata de uma receita sobre como agir em sala de aula de ELE,

mas de lineamentos que, a partir de práticas verbais, provoquem reflexões e discussões sobre temas culturais específicos e sua relação com temas de língua-discurso. Concordamos com Serrani quando afirma que tais lineamentos deverão ser adaptados a contextos específicos, com oportunos ajustes e reacomodações, dependendo de cada sala de aula (2014, p. 30).

Partindo de uma asseveração que pode resultar evidente para muitos: “o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de língua” (Serrani, 2010, p. 29), a pesquisadora questiona as abordagens mais recentes que se preocupam apenas em ensinar os aprendizes a funcionar numa língua (como receber amigos em casa, atender uma ligação telefônica ou redigir uma carta de apresentação), silenciando as condições de produção, a ideologia, as memórias e o estilo pessoal que caracterizam os discursos dos interlocutores participantes ou previstos nas práticas discursivas e apagando os conflitos que necessariamente surgem quando se ensina-aprende uma língua (*op. cit.*, p. 15). E complementa: “É bom lembrar que até para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la como muito mais do que um mero instrumento” (*op. cit.*, p. 29). Ciente da importância da dimensão sociocultural na formação de um professor como mediador e facilitador da construção de conhecimentos em outra língua, em sala de aula, desenvolveu uma Proposta Multidimensional-Discursiva no Brasil (2005, 2010, 2014), apoiada nas contribuições de Stern (1993) sobre currículo multidimensional; porém, ampliando-o e redefinindo-o desde uma perspectiva discursiva que entende a linguagem na sua dimensão processual e sócio-histórica (2010, p. 30). O MD-D permite a discussão de tópicos culturais e de língua-discurso de forma inter-relacionada, tomando como foco a literatura: à diferença dos currículos em que a progressão ocorre a partir da descrição linguística, ora desde uma perspectiva estrutural, ora desde uma comunicativa, este enfoque multidimensional propõe abordar os conteúdos articulando três componentes de forma interdependente: são eles o **intercultural**; o de **língua-discurso**; e o de **práticas verbais** (*op. cit.*, p. 30).

O componente **intercultural** outorga centralidade às diferenças socioculturais que se revelam nas práticas de linguagem em sala de aula. Abrange três eixos temáticos, que permitirão nortear a escolha dos gêneros discursivos e os conteúdos e contextos a serem trabalhados no planejamento de currículos, programas ou cursos de línguas (Serrani, 2010, p. 31-32): 1) *Territórios, espaços e momentos histórico-culturais*; 2) *Pessoas e grupos sociais*; e 3) *Legados socioculturais*, que ilustraremos com o conto que nos ocupa:

- *Territórios, espaços e momentos histórico-culturais* (refere-se ao espaço físico em que se inserem as práticas linguageiras bem como ao lugar social desde o que o falante produz seu discurso): **Cuba; os anos do Período Especial até os 2000, em que ainda se alastram os efeitos da crise.**
- *Pessoas e grupos sociais* (aqui se observam tanto os grupos sociais - de acordo com as diferenças de raça, etnia, classe socioeconômica, atividade profissional, acesso à cultura, dentre outras-, quanto os discursos produzidos pelos seus membros): além das protagonistas da história, como mulheres individuais, teríamos **grupos sociais** compostos por: 1) **as mulheres escritoras em Cuba**, intelectuais, com formação universitária, cujo ofício esbarra com as obrigações do gênero (a dupla ou tripla jornada) e que veem o lar como o espaço que sufoca e impede a plena realização profissional; e 2) **as gerações mais velhas**, mulheres tradicionais que, embora entrem em conflito com os desígnios do gênero, não conseguem emancipar-se da realidade que as oprime.
- *Legados socioculturais*: saber se comunicar em situações da vida diária numa língua-cultura determinada não é suficiente para um aluno em formação como hispanista; por isso este componente permite enfocar a heterogeneidade cultural a partir de manifestações e obras específicas. Destacamos neste *item* dois legados do conto: 1) a **obra** da própria autora, Anna Lidia Vega Serova, que sobressai entre as escritoras da década de noventa pelo tratamento de temas antes marginalizados e pela experimentação formal; e 2) a emissora “**Radio Reloj**”, pela sua condição de emissora atípica, singular e que perdura apesar do tempo e dos avanços tecnológicos².

O componente de **língua-discurso** possibilita definir quais temas de língua-discurso estarão em foco: neste caso, propomos práticas voltadas para o gênero discursivo-literário “conto” e para os seguintes temas de língua-discurso: tempos verbais simples, alteridade enunciativa e indeterminação em língua espanhola, importantes para o desenvolvimento da trama.

Já o componente de **práticas verbais** inclui as práticas de leitura, compreensão auditiva, produção oral, produção escrita e tradução correntes em sala de aula. Essas práticas deverão ocorrer de forma interdependente dos componentes anteriores -intercultural e de língua-discurso-, disso decorre a multidimensionalidade como característica desta proposta, pois “o domínio intercultural ganha relevo ao mesmo tempo em que a materialidade linguística é abordada em sua interdependência com os processos discursivos, na

2 De acordo com o site www.radioreloj.cu, *Radio Reloj* é “*única de su tipo en el país*” e “*transmite en vivo las 24 horas del día un promedio de 300 noticias*”, além de informar a hora exata a cada minuto. Criada na década de 1940, é uma rádio que faz parte do cotidiano e das memórias dos cubanos.

hora das práticas verbais” (Serrani, 2010, p. 45). O objetivo da proposta multidimensional é que:

em cada projeto pedagógico, currículo, programa, planejamento etc. se selecionem, de forma explícita e destacada, materiais linguístico-discursivos correspondentes a territórios, momentos, grupos sociais e legados culturais que permitam um enfoque culturalmente heterogêneo (*op. cit.*, p. 32).

Em relação ao **componente intercultural**, levando em consideração o legado sociocultural que constitui a obra de Vega Serova, poderia se pensar numa oficina como forma de aproximação à sua narrativa. É importante ressaltar que conhecer o autor e o lugar social desde o qual constrói seu discurso é essencial para se compreender melhor os sentidos das suas criações. Assim, poderia ser relevante a **Leitura** da entrevista “La literatura es un juego. Entrevista con Anna Lidia Vega Serova”, realizada pela jornalista Helen Hernández Hormilla e publicada na revista de cultura cubana *La Jiribilla* (http://epoca2.lajiribilla.cu/2008/n368_05/368_07.html), com o propósito de contextualizar sua obra e conhecer um pouco sobre sua história de vida, escritura e personagens. Como uma forma de complementar essa prática, poderia ser interessante assistir um vídeo publicado no *youtube* (http://www.dailymotion.com/video/xpbga-w_a-solas-con-escritora-anna-lidia-vega-serova_news) do programa *A solas*, da televisão russa RT, dedicado à escritora (**Compreensão Auditiva**). E, posteriormente, a **Produção Escrita** da biografia de Anna Lidia Vega, após uma seleção de informações das atividades anteriores junto àquelas resultantes de uma pesquisa na internet. Claro que, para essa atividade, seria necessário apropriar-se do gênero biografia (leitura de biografias, observação de sua estrutura composicional e dos recursos linguístico-discursivos, os quais permitem que funcione numa determinada esfera), assim como abordar e sistematizar temas de língua-discurso que auxiliem na produção desse gênero discursivo, tais como marcadores discursivos temporais, organizadores da informação e tempos verbais em presente e em pretérito.

Já entrando em matéria do conto, poderia ser oportuna uma **Leitura** silenciosa a fim de promover a familiarização com o texto, com o tema e com os possíveis sentidos do conto. Uma segunda **Leitura**, mais detalhada, permitiria observar e reconhecer usos e registros, expressões idiomáticas, bem como procurar palavras que sejam desconhecidas. Posterior a esse momento, poderia propiciar-se uma discussão (**Produção Oral**) sobre o

tema e subtemas culturais presentes no texto -mulher e trabalho, identidades, peso da dupla jornada, conflito de gerações- deflagrada a partir das seguintes perguntas, que possibilitariam indagar sobre os sentidos do conto e auxiliar na sua compreensão:

- Qual a relação do título com o texto?
- Existe algum conflito no conto?
- Qual é o papel do silêncio da protagonista diante da tortura moderna psicológica da sogra?
- É importante a imaginação para o desenrolar da história? E se o é, por quê?
- Quais os sentidos possíveis no final da história, em que a protagonista lança a história pela janela? É o esperado, surpreende ou suscita novas leituras?

Outra das atividades pensadas para se trabalhar o elemento intercultural e desenvolver a autonomia dos aprendizes seria a realização de uma pesquisa prévia sobre Cuba -que poderia ser na internet ou em bibliotecas- e posterior sessão de apresentações no grupo. Os temas poderiam ser variados, dependendo do público a que a proposta esteja destinada: a variedade do espanhol utilizada no conto, a posição geográfica do país, a situação econômica, política e social, os costumes, a música, a gastronomia, as manifestações artísticas (esta prática incluiria **Leitura, Produção Escrita, Produção Oral e Compreensão Auditiva**, pois os aprendizes teriam de ler, escrever e socializar verbalmente os resultados da pesquisa).

Uma prática de **Compreensão Auditiva** envolvendo *Radio Reloj* no site Radiosdecuba.com cumpriria o papel de revelar sentidos do conto, por exemplo, permitiria compreender por que a escritora utiliza *Radio Reloj* como mecanismo de “*tortura moderna*” para construir a relação entre a sogra e a protagonista. A importância de trabalhar com a mídia em práticas de ensino-aprendizagem de línguas, como formadora de opinião, é ressaltada por Baltar quando afirma: “a mídia exerce, hoje, uma grande pressão no agir em sociedade da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos, influenciando-os tanto ou mais do que a família, a igreja, a escola e a universidade” (2010, p. 218). Ainda nesse sentido, poderia considerar-se uma oficina voltada para o tema específico das relações entre Cuba e EUA e os recentes passos de reaproximação/distância entre os governos, tendo em conta seu peso histórico. A primeira atividade consistiria na orientação - por grupos de estudantes- de **Leitura** de notícias e de matérias jornalísticas sobre essa temática

publicadas no *site* de radioreloj, bem como em jornais digitais de outros países, por exemplo: “Rechazo mundial al bloqueo” (<http://www.radioreloj.cu/es/cubavsbloqueo/rechazo-mundial-al-bloqueo/>), “Bloqueo contra Cuba, una política contra la vida” (<http://www.radioreloj.cu/es/destacadas/bloqueo-contra-cuba-una-politica-contra-la-vida/>) e “Cuba demanda el fin del bloqueo ‘anacrónico’ ante la nueva relación con EE.UU.”, publicada por RTVE (<http://www.rtve.es/noticias/20160910/cuba-demanda-fin-del-bloqueo-anacronico-ante-nueva-relacion-eeuu/1397560.shtml>). Levando em consideração “a premissa norteadora” da MD-D de se partir da cultura de origem dos aprendizes (Serrani, 2010, p. 29), pois o trabalho com a heterogeneidade cultural em sala de aula não descansa apenas na variação própria das línguas-culturas a que eles se aproximam, mas no estabelecimento de pontes culturais com a sua realidade, poderia incluir-se também a **Leitura** de matérias sobre as relações Cuba-EUA em *sites* do Brasil, como por exemplo: “Trump cancela acordo dos Estados Unidos com Cuba” (<http://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000863116/trump-cancela-acordo-dos-estados-unidos-com-cuba.html>). Previa à sua leitura ou em paralelo poderia ser válida uma pesquisa na internet (em casa ou laboratório) no intuito de melhor compreender a problemática abordada e, junto com as leituras anteriores, realizar um debate em grupo sobre a situação atual das relações Cuba-EUA, com informações relevantes que vão além das veiculadas nos meios de comunicação mais tradicionais (**Produção Oral-Compreensão Auditiva**). O debate poderia vir a ser complementado com outra prática de **Produção Oral** cujo objetivo seria o contraste das realidades que cada emissora noticia e a forma como o fazem. Seria uma oportunidade também para os estudantes se posicionarem, de forma crítica, sobre esse acontecimento internacional e, talvez, avançar em relação ao questionamento de verdades/falsas verdades veiculadas nos meios de comunicação no Brasil, à manipulação que pode exercer esse meio na população e ao compromisso com a verdade ou a banalização da violência que caracteriza a realidade de muitos programas brasileiros de televisão. Finalmente, poderia ser solicitada uma **Produção Escrita** de um texto argumentativo/comentário sobre 1) as relações EUA-Cuba, 2) a manipulação que os meios de comunicação podem exercer, 3) as diversas perspectivas de se focar o tema da aproximação/distanciamento entre ambas as nações em jornais em Cuba e no Brasil.

No tocante às práticas verbais relacionadas com o componente de **língua-discurso**, lembrando que o gênero discursivo escolhido é o conto e que os

conteúdos de língua-discurso a serem trabalhados, como mencionado anteriormente, são tempos verbais simples, a alteridade enunciativa e a indeterminação em língua espanhola, dada sua importância na produção de sentidos no conto, tem-se a proposta de uma oficina criativa de escritura de outro final para o conto *Retrato de mi suegra...*, seguindo o modelo de sequência didática apresentado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), em que esses três elementos poderiam ser trabalhados em diferentes momentos:

1. Discussão sobre os sentidos do conto, sobre o estilo da escritora e também em relação ao final da história (**Produção Oral**);
2. Trabalhar algumas constantes do gênero conto (extensão, síntese, manejo eficiente da linguagem) e observá-las em “Retrato de mi suegra...” (com auxílio da **Leitura** de textos como *Manual del Perfecto Cuentista*, *Decálogo del Perfecto Cuentista*, de Horacio Quiroga; *Antidecálogo del escritor*, de Jorge Luis Borges ou de *Algunos aspectos del cuento*, de Julio Cortázar). A leitura de alguns desses textos, além de contribuir para a compreensão do funcionamento do gênero conto, permitiria uma aproximação a nomes consagrados da literatura hispano-americana;
3. Realizar atividades de sistematização de tempos verbais simples (com exemplos retirados do conto, no intuito de contextualizar seu uso, ou tomados de gramáticas);
4. Começar a produção do final para o conto, posteriormente entregue e corrigida pelo professor (**Produção Escrita**);
5. Reformulações do texto por parte dos aprendizes, como responsáveis pelo seu aprendizado, pela adequação de seus textos ao gênero discursivo, à situação comunicativa e às orientações da atividade (**Leitura e Produção Escrita**);
6. Elaboração da versão final e leitura em voz alta, com o objetivo de aprimorar a pronúncia e trabalhar questões fonéticas, bem como para socializar os produtos da oficina (**Leitura e Compreensão Auditiva**).

Ainda em relação a essa oficina, ao se abordarem questões de estilo e estrutura do gênero conto, poderiam considerar-se também aspectos de língua-discurso, tais como os modos de enunciar que inscrevem o outro no discurso (a alteridade enunciativa). De acordo com Authier-Revuz, (1990, p. 36), inscrevemos o outro e seu discurso por meio de formas marcadas como o discurso direto, as aspas, os itálicos, e de formas não marcadas como o discurso indireto livre e a ironia. Questionamentos como os mostrados na sequência, numa prática de **Produção Oral**, poderiam ser úteis nesse sentido e permitiriam trabalhar, partindo-se de exemplos do conto, os discursos

direto, indireto e indireto livre, que como muitos professores sabem, são comumente abordados em muitos livros didáticos:

- De que forma aparecem enunciadas as queixas da sogra?
- Ela entra diretamente na história?

Pois, uma leitura do conto nos permitirá observar que a sogra aparece apenas no discurso da protagonista, a partir de como a percebe na sua imaginação e do relato das suas atitudes no espaço doméstico.

No conto ressoam formas indeterminadas de enunciar, ou seja, há a referência a um sujeito da ação mas ele é semanticamente indeterminado, que é na verdade, a maneira como a protagonista enfrenta e ironiza as imposições dos afazeres domésticos. Por isso, a indeterminação poderia ser outro tópico de língua-discurso a ser explorado; um tema com frequência trabalhado em materiais didáticos, entretanto, sob a forma (errônea) da impessoalização. Existem vários recursos que permitem indeterminar o sujeito, tais como: *se* + verbo (que corresponderia com o enunciado “impersonal” ou a “pasiva refleja” em espanhol); uso de pronome indeterminado “uno/una”; uso de verbo em infinitivo; uso generalizador de frases nominais: “la persona”, “el hombre”, “el individuo”, “la gente”; uso da voz passiva perifrástica com particípio sem agente recuperável do contexto sequencial imediato. Vejamos alguns deles explorados no conto:

- Uso genérico-hipotético da segunda pessoa do discurso (tú/vos)
[...] aunque yo también me hago la persistente y escribo, y escribo-escribo-escribo, ya sabes, nada del otro mundo, la mujer, el cuento, la mujer del cuento, la otra, y así interminablemente.
- Verbo em 3ª pessoa em plural com agente não recuperável do contexto sequencial imediato
[...] le prometo por escrito llevarle flores y dulces; bueno, dulces tal vez no, pero tal vez sí, eso depende; porque si terminara en algún momento de escribir el cuento y me lo pagaran, tendría dinero.

Outro exemplo em que o efeito indeterminado resulta da relação entre pressupostos e subentendidos é o seguinte:

*Mi suegra lava y está de mal humor porque lava, pasa por delante de la puerta abierta de mi cuarto y suspira hondo, algo teatral, hasta que no aguanta más y suelta: “¡Cómo está el fregadero ese!”. (Siempre es así, nunca dice: “Hace falta esto o aquello” o “Hace falta que hagas esto o aquello”, **prefiere el modo indirecto de comunicar sus deseos, el de sugerencias**, lo encuentra más poético, es amante de la lírica mi suegra).*

Aqui poderiam realizar-se atividades de orientação de **Leitura** sobre o tópico indeterminação^[3], por parte do professor ou dos aprendizes (tendo em vista sua formação como futuros professores de ELE), com o objetivo de diferenciar indeterminação de impessoalidade, geralmente confundidos na literatura de referência e em materiais didáticos, bem como a produção do gênero fichamento após a leitura (**Produção Escrita**). Seriam práticas oportunas, além da realização de atividades escritas para reconhecer estruturas de indeterminação e a produção de enunciados indeterminados (**Produção Escrita**), a observação e identificação das estratégias indeterminadas usadas pela autora no conto e sua comparação com as estratégias próprias da língua portuguesa no Brasil e os contextos/situações em que podem ser usadas (**Leitura e Produção Oral**). Abordar a indeterminação pode ser interessante porque é um recurso muito usado para fugir de alguma responsabilidade, mascarar uma ordem, se distanciar de alguma situação por algum motivo, amenizar ou ocultar intenções. E o seu enfoque, desde uma perspectiva contrastiva (espanhol-português), seria crucial tendo em vista que, na opinião de Araújo Júnior (2014, p. 146), há uma assimetria entre o português (variante do Brasil) e o espanhol que se manifesta na preferência por passivas de participio no português do Brasil (Esses carros **são fabricados** na China./O espanhol é **falado** em mais de 20 países.) quando no espanhol, nos mesmos casos, se opta por passivas pronominais (Esos coches **se fabrican** en China./El español **se habla** en más de 20 países.)^[4].

Considerações finais

Neste trabalho quisemos refletir sobre a narrativa breve feminina da década de 1990 em Cuba, com ênfase na escritora Anna Lidia Vega Serova e seu conto “Retrato de mi suegra con retoques consecutivos”, que serviu de

3 Os trabalhos de Gómez Torrego, 1998 e Araújo Júnior, 2014 podem ser úteis nessa prática.

4 Exemplos tomados de Carvalho e Bagno (2015, p. 75).

exemplo concreto para ilustrarmos formas possíveis de se abordar o ensino-aprendizagem de ELE, articulando temas culturais e de língua-discurso em práticas em sala de aula. Para isso, tomamos como referência a Proposta Multidimensional-Discursiva que vem desenvolvendo e aprimorando no Brasil desde há alguns anos.

Interessou-nos, por um lado, resgatar a produção cultural de escritoras cubanas e dar-lhes maior visibilidade num cenário artístico do qual foram excluídas durante décadas em decorrência de um maior espaço para a épica; por outro lado, ao mobilizar sentidos no conto sob análise relacionados a questões de gênero (com frequência excluídas ou escamoteadas em LDs), visamos contribuir com a formação de um cidadão (futuro professor) mais crítico, sensível às diferenças, capaz de dialogar com o outro, de reconhecê-lo, de mediar conflitos e contradições próprios de todo processo de aprender e ensinar uma língua-cultura.

Esperamos com as nossas reflexões colaborar com a área de formação de professores de ELE no Brasil ao propor um caminho para uma formação intercultural do professor; uma formação que permita não apenas o ensino-aprendizagem das línguas-culturas que serão objeto de sua atividade profissional, mas também preparar o terreno para que sejam capazes de criar oportunidades em que seus alunos possam aprender e vivenciar as questões linguísticas e socioculturais das comunidades falantes da(s) língua(s) que aprendem, sem cair nos exotismos e visões simplistas das culturas.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2 ed., 10 reimpr. rev. e ampl.). São Paulo, SP: Boitempo.
- ARAÚJO, N. (1998-1999). El espacio otro en la escritura de las (novísimas) narradoras cubanas. *Temas*, 16-17, 212-217.
- ARAÚJO JÚNIOR, B. J. (2014). As formas passivas. In A. P. Fanjul & N. M. González (Orgs), *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados* (pp. 133-157). São Paulo: Parábola Editorial.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19, 25-42.
- BALTAR, M. (2010). Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In S. Serrani (Org), *Letramento, discurso e trabalho docente* (pp. 211-227). Vinhedo: Editora Horizonte.

- BORGES, J. L. (2002). Antidecálogo del descriptor. In E. Heras León (Comp), *Los desafíos de la ficción (técnicas narrativas)* (p. 942). La Habana: Casa Editora Abril, Centro de formación literaria Onelio Jorge Cardoso.
- BUENO, A. A. B. (2015). *Linguagem, poesia e cidade colombiana: lineamentos multidimensional-discursivos para a formação de hispanistas no Brasil*. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, Brasil.
- CAMPUZANO, L. (2008). La mujer en la narrativa de la Revolución: Ponencia sobre una carencia. In M. Yáñez & M. BOBES (Comps), *Estatuas de sal. Cuentistas cubanas contemporáneas* (2ª ed.) (pp. 349-370). La Habana: Ediciones Unión.
- _____. (2010). *Las muchachas de La Habana no tienen temor de Dios... Escritoras cubanas* (S. XVIII-XXI). La Habana: Ediciones Unión.
- _____. (2003). Literatura de mujeres y cambio social: narradoras cubanas de hoy. *Temas*, 32, 38-47.
- CAPOTE CRUZ, Z. (2011). Prólogo. In H. Hernández Hormilla, *Mujeres en crisis. Aproximaciones a lo femenino en las narradoras cubanas de los noventa* (pp. 15-21). La Habana: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.
- CARVALHO, O. L. S. & BAGNO, M. (2015). *Gramática brasileira para hablantes de español*. São Paulo: Parábola Editorial.
- CORPAS, J.; GARMENDÍA, A. & SORIANO, C. (2014). *Aula Internacional 3. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- CORTÁZAR, J. (2002). Algunos aspectos del cuento. In E. Heras León (Comp), *Los desafíos de la ficción (técnicas narrativas)* (pp. 945-957). La Habana: Casa Editora Abril, Centro de formación literaria Onelio Jorge Cardoso.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. & SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In J. DOLZ & B. Schneuwly, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998). *La impersonalidad gramatical: descripción y norma* (3ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- HERNÁNDEZ HORMILLA, H. (2013). La escritura es un juego (entrevista a Anna Lidia Vega Serova). In: H. Hernández Hormilla, *Palabras sin velo: entrevistas y cuentos de narradoras cubanas* (pp. 242-253). La Habana: Ed. Caminos.
- _____. (2011). *Mujeres en crisis. Aproximaciones a lo femenino en las narradoras cubanas de los noventa*. La Habana: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.
- JIMÉNEZ DEL CAMPO, P. (2012). Casa propia. El mundo narrativo de la cuentista cubana Anna Lidia Vega Serova. *Lejana. Revista Crítica de Narrativa Breve*. 5, 1-13.
- JITRIK, N. (1972). Destrucción y formas en las narraciones. In C. Fernández Moreno (Coord), *América Latina en su literatura* (pp. 219-242). Paris: Unesco.
- LAGARDE, M. (1990). Identidade feminina. Consultado em Fevereiro 23, 2017, em <<https://omegalfa.es/buscador.php>>.

- _____. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. Consultado em Fevereiro 23, 2017, em <<http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t33.pdf>>.
- ORLANDI, E. P. (2013). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (11ª ed.). Campinas, SP: Pontes Editores.
- QUIROGA, H. (2002). Decálogo del perfecto cuentista. In E. Heras León (Comp), *Los desafíos de la ficción (técnicas narrativas)* (p. 922). La Habana: Casa Editora Abril, Centro de formación literária Onelio Jorge Cardoso.
- _____. (2002). Manual del perfecto cuentista. In E. Heras León (Comp), *Los desafíos de la ficción (técnicas narrativas)* (p. 923-926). La Habana: Casa Editora Abril, Centro de formación literária Onelio Jorge Cardoso.
- RIERA, M. C. (2005). *Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil: Lendas Folclóricas, Memórias e Escrita*. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, Brasil.
- RODRÍGUEZ, J. L. (2011). A economia cubana: experiências e perspectivas (1989-2010). *Estudos Avançados*, 72. Consultado em Fevereiro 16, 2017, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000200004.
- SERRANI, S. ([2005] 2010). *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo, leitura, escrita* (2ª ed.). Campinas: Pontes Editores.
- _____. (2014). La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: un enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. *Intersecciones. Revista da APEESP*, 2, 15-39.
- SOUZA JÚNIOR, J. R. (2010). *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, Brasil.
- STERN, H. (1993). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- VEGA SEROVA, A. L. (2013). Retrato de mi suegra con retoques consecutivos. In H. Hernández Hormilla, *Palabras sin velo: entrevistas y cuentos de narradoras cubanas* (pp. 256-259). La Habana: Ed. Caminos.

El dominio de segundas lenguas continúa teniendo un papel muy relevante en la sociedad actual. Por este motivo, la investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2 apuesta, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje desde el punto de vista del aprendiente, haciendo prevalecer su perspectiva y defendiendo el desarrollo de su competencia comunicativa y autónoma. En este sentido, esta publicación resulta especialmente oportuna por ser testigo de la reflexión científica que se está llevando a cabo en algunas de las dimensiones más innovadoras de esta área. La divulgación de estas páginas contribuirá, sin duda, a que disminuya la brecha existente entre los resultados de la investigación y la realidad del aula.



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

