

Consejo Editorial / Editorial Board

Helene Balslev Clausen, Ana Bundgård, José F. Buscaglia,
Vinicius M. de Carvalho, Daniel Escandell Montiel, Susana S. Fernández,
Steen Fryba Christensen, Pedro G. Serra, Jan Gustafsson,
Anne Marie E. Jeppesen, Anne Magnussen, Francisca Noguerol Jiménez,
María Isabel Pozzo, Sergio Torres-Martínez

Directores responsables

Ken Henriksen
Juan Carlos Cruz Suárez

Editor

Juan Carlos Cruz Suárez

Maquetación

Martin Munk Stigaard

Latin American Center, University of Aarhus

LACUA

Universidad de Aarhus
Byg. 1481, Jens Chr. Skousvej 4
DK – 8000 Aarhus C
Fax: (45) 89426455
www.lacua.au.dk

Diálogos Latinoamericanos se publica dos veces por año. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores. Los trabajos publicados no reproducen necesariamente el pensamiento de la revista.

Copyright: Diálogos Latinoamericanos y autores

Imprenta: Universidad de Aarhus

Indexada en HAPI (Hispanic American Periodicals Index)

On line: RedALyc – <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>

ISSN 1600-0110

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

22

Junio / 2014

Diálogos Latinoamericanos

Número monográfico

Globalización, interculturalidad y enseñanza
de español: Nuevas propuestas didácticas y
evaluadoras

Susana S. Fernández
María Isabel Pozzo
(eds.)

LACUA
Latin American Center
University of Aarhus - Denmark

Contenidos

Nota editorial	6
Prefacio	8
Sección 1 – Introducción y enfoque teórico	
<i>El español en el mundo. El caso europeo</i> José María Izquierdo	15
<i>La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE</i> Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo	27
<i>Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas</i> Deise Cristina de Lima Picanço	46
Sección 2 – Interculturalidad y autonomía del aprendiz	
<i>El enfoque ecológico: una experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera</i> Amanda Pinheiro Damasseno, Maria da Graça Carvalho do Amaral y Stefanie da Silva Tunes	50
<i>Construyendo estrategias para una escritura autónoma en ELE</i> Ingrid Quiroga	64

Sección 3 – Integración de la interculturalidad en otros componentes de la enseñanza

Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes

Bettiana Blázquez, Alejandra Dabrowski y Gonzalo Espinosa 77

Prosodia y discurso en el español rioplatense

Leopoldo O. Labastía, Lucía S. Valls
y María de los Ángeles Guglielmone 91

El enfoque cognitivo del análisis crítico del discurso en la enseñanza del español a nivel universitario en Italia

Irene Margarita Theiner 103

Diseño de materiales: una propuesta para el abordaje de las creencias populares americanas

Elisa Verónica Seguí y Verónica Valles 117

Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura

Aurora Cardona 129

Estrategias pragmáticas e interculturales en la interacción comunicativa oral en ELE, variantes latinoamericanas

Jessica Elejalde Gómez 153

Actividades teatrales en ELE: La sistematización del idioma a través de la creación

Solène Bérodot 168

Sección 4 – Certificaciones y exámenes de español en el mundo

El CILES (Certificado internacional de lengua española): estándares de calidad

Iris Bosio, Hilda Difabio de Anglat,
Gloria Ginevra y Carolina Sacerdote 181

<i>Español estándar y variedad lingüística en el ámbito del léxico en los exámenes DELE</i> Isabel Guzmán Botero	191
<i>Exámenes escritos y evaluación de ELE en el bachillerato noruego</i> Sonja Skjær	199
<i>Evaluación lingüística comunicativa con intención integradora en el ámbito de la inmigración</i> Marta Baralo	212
Sobre los autores	241

Nota editorial

Pudiera parecer, a simple vista, que en un espacio académico dirigido hacia la investigación socio-cultural y política como es *Diálogos Latinoamericanos*, no tuviera cabida un monográfico destinado a resituar el amplio panorama de la enseñanza del español dentro de un marco general tendente a lo global y a lo intercultural. Pero, insisto, esta posible desvinculación solo sería posible si ese juicio se hiciera solo *a simple vista*, es decir, sin tener en cuenta, precisamente, la potencia sociocultural que el fenómeno lingüístico posee para una determinada comunidad. Si bien en el ámbito latinoamericano la lengua española es una más entre las otras de uso común en la región, sin embargo es la que utilizan la mayor parte de los hablantes en esa macrocomunidad cultural. Por ese motivo, hemos creído no solo conveniente, sino también necesario, dedicar un número especial a presentar una serie de aportes teóricos, críticos y analíticos con respecto a los estudios de español como segunda lengua dentro de una dimensión internacional.

Para ello, hemos tenido a bien aceptar la iniciativa de publicación ofrecida por las profesoras Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo (editoras del monográfico), quienes aportan para la edición de este número una parte esencial de las propuestas científicas presentadas por distintos expertos en la materia en un congreso internacional celebrado en 2013 en la Universidad de Rosario (Argentina). *Diálogos Latinoamericanos* se suma así a esta propuesta con el fin de poner énfasis en la importancia de seguir ahondando en investigaciones que aborden un tema como éste, precisamente porque el español constituye, por una lado, uno de los ejes de rotación alrededor del cual circunda una modalidad cultural (con todas sus variaciones y particularismos), y por otro lado, porque este idioma se erige en una figura clave para el intercambio de ideas o el establecimiento de todo tipo de relaciones humanas entre muchas comunidades latinoamericanas. Así mismo, el estudio del español como segunda lengua es un activo que favorece a todos los pueblos hispanos, precisamente por el cada vez más alto interés no solo en los estudios de la lengua española, sino, además, por el

imparable número de estudios socio-culturales dedicados a los pueblos hispanoamericanos. En este sentido, la comunidad hispanohablante ha situado al español dentro del marco de una lengua de comunicación internacional no solo de alto prestigio, sino también en continua expansión. Ello mismo hace que la lengua, por tanto, trascienda de los marcos nacionales para resituarse en los nuevos espacios de globalización (culturales, sociales, políticos o incluso económicos) y de relaciones interculturales. Desde esa atalaya prevemos unos estudios sobre la enseñanza del español cada vez más dirigidos a integrar modelos de aprendizaje que permitan dimensionar toda la variedad cultural y lingüística de la lengua española. Por ello, el presente número de *Diálogos Latinoamericanos* agradece a sus editoras la posibilidad de presentar un trabajo dedicado a establecer, bajo una serie de prismas teóricos, un encaminado a vislumbrar el estudio del español dentro de un espacio global y en el que se divisa la apertura hacia un cada vez más necesario encuentro entre distintas culturas.

Juan Carlos Cruz Suárez

Prefacio

Los capítulos que conforman esta antología comparten varias características. La primera es que todos ellos han sido presentados en las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, evento organizado por el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera – CELE– de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del mismo país, y han sido elegidos para esta antología por su coherencia temática y por sus propuestas de prácticas innovadoras examinadas a la luz de conceptos teóricos y metodologías rigurosas.

La segunda es que giran en torno a la importancia que la enseñanza del español como lengua extranjera ha adquirido en el entorno del mundo globalizado en que vivimos, un mundo en que por razones de inmigración, estudio, trabajo o turismo necesitamos –y a la vez tenemos la oportunidad de– comunicarnos con personas con quienes no compartimos la misma cultura o la misma lengua. El español, en su carácter de lengua internacional, hablada por casi 500 millones de hablantes nativos en todo el mundo, es un instrumento que no solo nos permite comunicarnos con otros hispanohablantes sino que también puede servir de lengua franca a personas que hablan otras lenguas. Esta realidad de movilidad mundial impone una serie de requisitos a la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en el aspecto de la competencia intercultural: la lengua extranjera debe servirnos para comunicarnos sin caer en trampas de malentendidos y errores pragmáticos y para abrirnos las puertas a la cultura meta –al corazón, la mente y el alma de los hablantes nativos– y con eso comprender la diversidad cultural y perspectivar nuestra propia cultura. En todos los capítulos seleccionados para esta antología está presente y con gran énfasis el anhelo de satisfacer el requisito de una enseñanza de la lengua en uso y de la lengua en aras de la comprensión intercultural.

Una tercera característica en común es que los trabajos aquí presentados ofrecen propuestas didácticas o evaluadoras innovadoras, originales y de gran actualidad, que podrán ser aplicadas o adaptadas para otros contextos por otros docentes e investigadores en didáctica.

La estructura de la antología refleja el eje temático de la interculturalidad en el marco del mundo actual y comienza, como es natural, con un encuadre teórico que, a través de tres capítulos, introduce tanto al contexto global de la enseñanza del español, como al vapuleado concepto de competencia intercultural como objetivo de la enseñanza. La segunda sección se centra en la interculturalidad en relación con el fomento de la autonomía del aprendiz, un concepto central de la pedagogía de lenguas actual. La tercera ubica la interculturalidad en relación con los otros aspectos de la enseñanza, para convertirla en un ingrediente natural de la clase de lenguas. La sección de cierre se centra en las certificaciones y exámenes de español, que en los últimos años se han vuelto un elemento clave a causa del gran interés que existe hoy en muchos países del mundo por aprender el español, tanto en el sistema educativo oficial como en contextos extracurriculares.

El primer capítulo de la antología, a cargo de José María Izquierdo, Presidente de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, ubica con datos y cifras precisas la situación del español como lengua privilegiada de comunicación internacional y pone así de manifiesto la importancia de las propuestas presentadas en los siguientes capítulos del libro, cuyo objetivo es justamente fomentar una enseñanza moderna, adaptada a las necesidades actuales.

El siguiente capítulo, a cargo de Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo, se propone delimitar el concepto de competencia intercultural y su lugar en la clase de ELE desde la perspectiva del docente. Luego de una delimitación terminológica y un repaso teórico del concepto de interculturalidad, las autoras destacan los ideales, las formas de trabajo y las dificultades que los docentes de español señalan en una encuesta llevada a cabo en el contexto de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, que aquí nos reúne. Las reflexiones de docentes de español de distintos países del mundo dan cuenta de la dificultad de llevar a la práctica los ideales de enseñanza intercultural a la que todos aspiran. Por eso, las contribuciones presentadas en esta antología intentan entregar algunas soluciones a dilemas tales como la integración de la interculturalidad en otros aspectos de la enseñanza (sección 3 de este libro), la evaluación del componente intercultural (sección 4) o su relación con el objetivo de la autonomía del aprendiz (sección 2).

Concluyendo la sección introductoria, Deise Cristina de Lima Picanço hace un informativo repaso del surgimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, específicamente en el marco de la enseñanza “para fines específicos” y con un anclaje en el caso particular de Brasil, país que actualmente es uno de los grandes picos de enseñanza del español en cuanto a número de profesores y aprendices. El capítulo, en sintonía con el resto de la antología, señala la importancia del elemento intercultural y destaca la relación de interdeterminación que existe entre lengua y cultura, así como el desplazamiento emocional e ideológico que se produce cuando entramos en contacto con una lengua extranjera.

El capítulo de apertura de la sección 2 (capítulo 4 de la antología), también posicionado en Brasil y a cargo de Amanda Damasseno, Maria da Graça Carvalho do Amaral y Stefanie da Silva Tunes, relata una experiencia de enseñanza del español para estudiantes en estado de vulnerabilidad social a través del concepto de “abordaje ecológico”, un enfoque de la enseñanza que pone en primer plano al aprendiz y su entorno cercano y promueve una interacción entre ambiente e individuo. La idea central es que el aprendizaje se potencia cuando lo relacionamos con emociones y con elementos significativos de nuestras vidas.

El próximo capítulo, de Ingrid Viñas Quiroga, propone una metodología de enseñanza de la escritura basada en un enfoque sociocognitivo procesual e interactivo, que tiene por objeto fomentar la autonomía del aprendiz, desarrollar su capacidad como escritores y revisores de textos y fomentar la habilidad de transferir lo aprendido a otras situaciones. La propuesta se basa en un curso de escritura llevado a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Los próximos siete capítulos conforman la sección más extensa de la antología y tienen en común la integración del elemento intercultural en otros componentes de la enseñanza de lengua. Esta sección es rica en propuestas didácticas y brinda materiales que fácilmente pueden adaptarse y emplearse en otros contextos. El abanico de temas es amplio e incluye la pronunciación, el análisis de discurso, la literatura, la pragmática y el teatro.

Bettiana Blázquez, Alejandra Dabrowski y Gonzalo Espinosa proponen en el capítulo 6 un curso de pronunciación para aprendices de español con inglés como lengua nativa a través de materiales de enseñanza saturados de contenidos culturales, en este caso relacionados con la cultura popular argentina. Mientras que estos autores se concentran en los sonidos consonánticos, el capítulo 7, a cargo de Leopoldo Labastía, Lucía Valls y María de los Ángeles Guglielmone, propone trabajar con la prosodia del español rioplatense a través de actividades de percepción y producción basadas en el análisis de entrevistas a personajes de

la cultura local. Ambos capítulos abordan la difícil tarea de enmarcar la práctica de la pronunciación en un contexto comunicativo e intercultural.

En el capítulo 8, Irene Margarita Theiner nos presenta un trabajo de gran riqueza metodológica y conceptual, ya que combina el foco en la gramática (en este caso, el uso de la voz pasiva) desde el punto de vista teórico de la Lingüística Cognitiva con el análisis crítico del discurso y con el desarrollo de la competencia intercultural, ya que propone trabajar el tema gramatical en cuestión a partir de materiales de enseñanza que reflejan un tema de alta relevancia social para su ámbito de trabajo (Italia): la inmigración de latinoamericanos a España e Italia.

El siguiente capítulo, de Elisa Verónica Seguí y Verónica Valles, se enfoca también en la creación de materiales de enseñanza y propone abordar las creencias y mitos populares como una forma de acercar al aprendiz a la entraña del acervo cultural de un pueblo. El artículo presenta amplios ejemplos de materiales y su posible explotación en clase.

De las creencias populares como vía de entrada a la cultura pasamos en el capítulo de Aurora Cardona a la explotación de textos literarios como otra posible vía, que tanto nos ofrece un modelo de perfección lingüística como un espacio privilegiado donde se reflejan las formas de pensar, hablar y actuar de un pueblo. La autora propone actividades que fomentan las cuatro destrezas lingüísticas y un ejemplo de explotación de una leyenda colombiana, todo listo para usar.

Jessica Elejalde Gómez presenta los resultados positivos obtenidos en un estudio experimental que tenía como fin investigar si el entrenamiento de estrategias pragmáticas e interculturales beneficia la producción oral de los aprendices de español. El entrenamiento, que puede servir de inspiración para propuestas similares, se llevó a cabo a través de un modelamiento inicial, una práctica guiada, un trabajo de consolidación, una práctica independiente y la aplicación de la estrategia a nuevas tareas. Se hizo foco en diferencias pragmáticas entre distintas zonas de Hispanoamérica.

Para completar la sección, el capítulo 12, a cargo de Solène Bérodot, explora las posibilidades que brinda la práctica teatral como recurso que permite al aprendiz vivir la transición entre su cultura de origen y el nuevo país (en contexto de español como segunda lengua) al expresarse a través de personajes ficticios. El capítulo presenta ejemplos concretos de actividades realizadas en un taller de teatro, algunas de las cuales combinan el teatro con historietas argentinas que reflejan elementos culturales.

La sección final de la antología comienza con un capítulo de Iris Bosio, Hilda Difabio de Anglat, Gloria Ginevra y Carolina Sacerdote que da cuenta de la complejidad de la gestión de calidad de las certificaciones de español como lengua segunda y extranjera a través de la presentación de un proyecto de investigación cuyo objeto es aplicar una teoría de la evaluación a una de estas certificaciones, el CILES (Certificado internacional de lengua española). El capítulo se centra, fundamentalmente, en la revisión de la pertinencia y adecuación de los materiales textuales que conforman el examen.

En el capítulo siguiente, Isabel Guzmán Botero echa luz sobre otro aspecto de la complejidad de los exámenes internacionales de español, ya que analiza las variedades lingüísticas de los materiales utilizados en distintas certificaciones y aboga por una mayor inclusión de variedades dialectales, ya que el aprendiz de español no solo adquiere (y necesita adquirir) un español estándar. La enseñanza del español se produce en un contexto determinado que deja su impronta en la lengua adquirida.

Sonja Skjær nos presenta con lujo de detalles y amplia ejemplificación la modalidad de examinación del español en el bachillerato noruego. El caso del amplio interés que el español como lengua extranjera tiene en este país escandinavo es una muestra clara del avance internacional de nuestra lengua. La autora explica la dificultad de diseñar tareas de examen que realmente evalúen lo que se quiere evaluar y que no den lugar a plagios.

Cierra la antología un capítulo de Marta Baralo que presenta un proyecto de investigación cuyo objetivo fue diseñar e implementar un examen de evaluación certificativa de nivel de dominio inicial de lengua española para trabajadores inmigrantes del área de Madrid: Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores), es decir una certificación del español en contexto de segunda lengua. El capítulo presenta las características del examen diseñado y contextualiza el trabajo sobre el trasfondo de las prácticas habituales de tres países de Europa que se caracterizan por su amplia experiencia en el área de la enseñanza de lengua a inmigrantes: Alemania, Inglaterra y Holanda. La autora cierra el capítulo con una invitación a otros diseñadores de exámenes a integrar una red de investigación y aplicación que favorezca la colaboración internacional.

Con esta misma invitación, ofrecemos esta compilación de trabajos con el objeto de socializar nuestras reflexiones y prácticas, expresar certezas e incertidumbres y estrechar vínculos con todos aquellos que compartan nuestras inquietudes. Esperamos que esta obra sea una caja de herramientas, un pequeño arsenal de recursos que pueda ir ensanchándose y enriqueciéndose con cada

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

nueva lectura y con los aportes y retoques que puede agregarle cada lector, y que sea además un lugar de encuentro e intercambio entre colegas que, desde distintos rincones del mundo, conformamos la red internacional de docentes e investigadores del español lengua extranjera.

Susana S. Fernández, *Universidad de Aarhus*
María Isabel Pozzo, *Universidad de Rosario*

Sección 1

Introducción y enfoque teórico

El español en el mundo. El caso europeo

JOSÉ MARÍA IZQUIERDO

1. Introducción: La situación del español en la Europa de la UE

El español en los últimos años ha experimentado un notable crecimiento. Ese éxito no puede basarse en una sola causa o limitarse a un solo país. Los motivos para estudiar el español varían desde los causados por el turismo hacia España o Hispanoamérica, los negocios, las actividades encuadradas en proyectos de solidaridad o los meramente culturales. El español es la lengua oficial de 21 países de tres continentes diferentes con una gran variedad cultural y además es una lengua vehicular de gran uniformidad a pesar de sus variantes sociolingüísticas o dialectales.

Otra cuestión a resaltar es el conocimiento de las culturas populares hispánicas por parte de los jóvenes que se sienten atraídos por la lengua de artistas, deportistas y cantantes que –a diferencia de las otras dos grandes lenguas extranjeras (alemán y francés), al margen del inglés– conocen muy bien (Casal, 2011). Actualmente los datos del español a nivel mundial son francamente buenos:

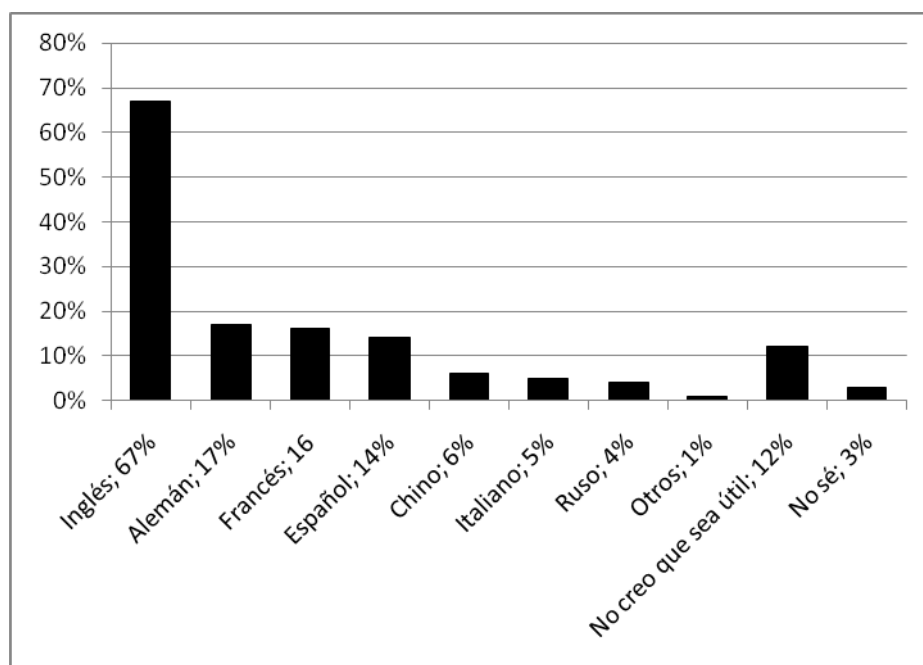
- 495 millones de hablantes según el Instituto Cervantes (2012)
- Segunda lengua de comunicación internacional
- Segunda lengua materna del mundo por delante del inglés (Ethnologue)
- Segunda lengua de uso en Twitter y Facebook
- Tercera lengua de uso en Internet
- Lengua oficial en 21 países, la mayor parte de ellos situados en las Américas, lo que facilita su función como lengua vehicular continental.

El crecimiento del español en la Unión Europea se inscribe parcialmente en esa situación global. El crecimiento e implantación de lenguas extranjeras en los estados nacionales está vinculada tanto a las políticas lingüísticas de los mismos

como a cuestiones extralingüísticas como vecindad, razones históricas, prácticas, comerciales o de geopolítica.

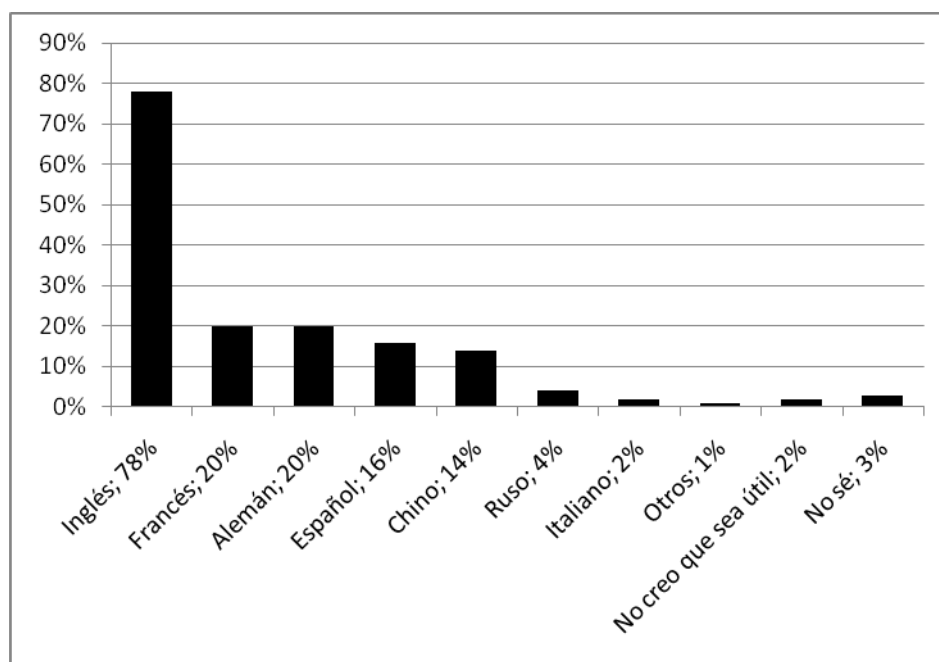
Una de las fuentes de información más importante para poder elaborar una prospectiva del actual y futuro mapa lingüístico europeo es la encuesta Eurobarómetro especial número 386 (Comisión Europea, 2012a) realizada durante el primer tercio del año 2012. Sus datos nos dan una visión bastante clara de cuál es la situación de las lenguas en el ámbito europeo. En relación con la población de la UE, las lenguas más habladas son el alemán (16%), el inglés (13%), el italiano (13%) y el francés (12%), seguidas por el español y el polaco (8%). La mitad de los encuestados (54%) saben hablar una lengua extranjera, el 25% dos y un 10% pueden hablar tres de ellas. Las cinco lenguas extranjeras más habladas son el inglés (38%) —en este caso es la lengua más hablada en diecinueve de los veinticinco estados de la UE, excluyendo el Reino Unido e Irlanda—, francés (12%), alemán (11%), español (7%) y ruso (5%). Las lenguas que se consideran como más útiles son, después del inglés, el alemán (17%), el francés (16%), el español (14%) y el chino (6%). En relación con la educación de los hijos, se considera que el inglés es la lengua más útil con un 79%, seguida por el alemán y el francés con un 20%, el español con un 16% y, finalmente, el chino con un 14%.

En el cuadro siguiente se recogen los datos de las respuestas a la pregunta ‘¿Qué dos idiomas cree usted que son los más útiles para su desarrollo personal?’ (European Commission 2012b). En el mismo y junto a las preferencias de los europeos se observa que, aunque el idioma español no tiene una situación ventajosa en el contexto europeo, se sitúa en el cuarto puesto y creciendo, mientras que el alemán y el francés descienden desde el Eurobarómetro del año 2005 (European Commission, 2005) con -5 y -9 puntos porcentuales respectivamente. Los datos nos informan que los europeos perciben la utilidad práctica de aprender español situándola en un cuarto lugar, lo que en realidad no responde ni al peso económico de España en el contexto europeo, ni a su situación geográfica, ni a su peso político y proyección histórica.



Cuadro 1. Eurobarómetro 2012. ‘¿Qué dos idiomas cree usted que son los más útiles para su desarrollo personal?’

Esta percepción mencionada con anterioridad se consolida con los datos recogidos en la segunda pregunta, cuyo contenido tiende hacia una visión de futuro, ‘¿Qué es aconsejable que aprendan los niños?’ (Comisión Europea, 2012b). Las respuestas muestran que el español mantiene su cuarta posición. Insisto en que hay que recalcar lo novedoso de esta posición teniendo en cuenta que ni la posición geográfica española, ni su importancia política en la historia moderna europea, ni el tamaño de su economía pueden haber sido determinantes en la elección. Solamente si consideramos la importancia económica y el enorme atractivo de la extraordinaria diversidad cultural de la América de habla hispana, así como la popularidad de lo hispánico en la cultura de masas podemos comprender el éxito del español y lo hispánico en Europa.



Cuadro 2. **Eurobarómetro 2012.** ‘¿Qué es aconsejable que aprendan los niños?’

Otros datos a tener en cuenta para entender la importancia de los datos europeos es que el 68% de los europeos han aprendido lenguas extranjeras en la escuela. Además el 84% piensa que los ciudadanos europeos deberían hablar por lo menos una lengua extranjera y el 72% que deberían hablar dos lenguas extranjeras. El 53% defiende que la UE debería adoptar una lengua para comunicarse con los ciudadanos mientras que alrededor del 40% afirma lo contrario. Por fin, el 77% de los europeos opina que la mejora de conocimientos de idiomas debería ser una prioridad política.

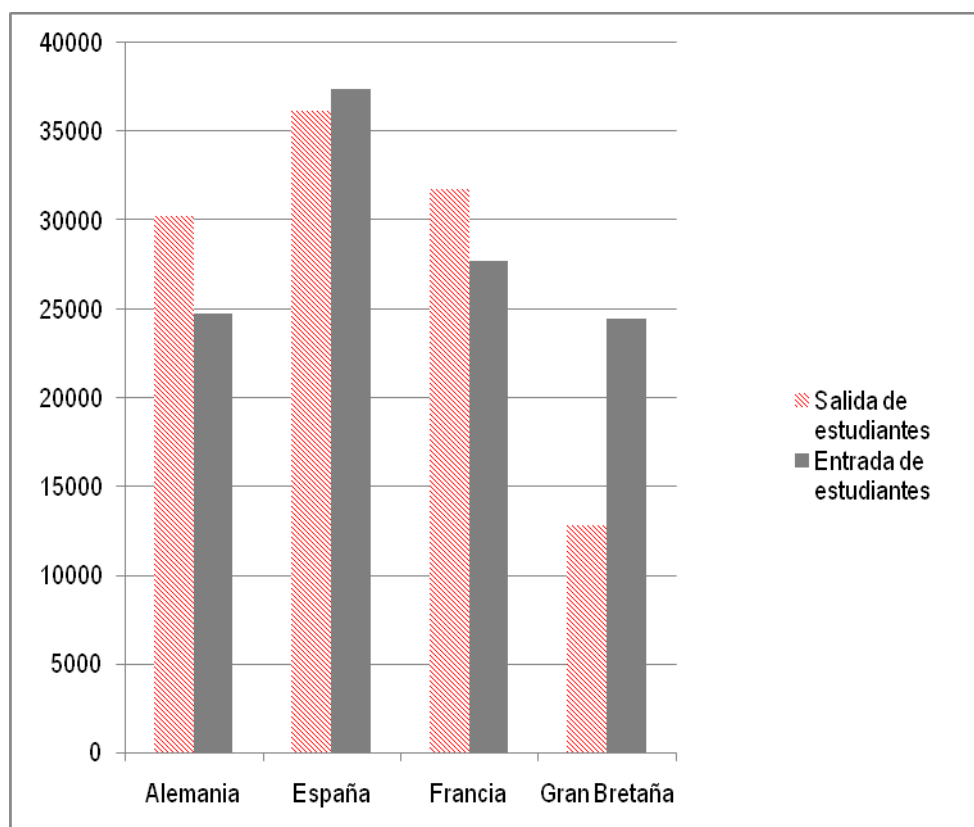
A simple vista la variedad lingüística europea parece tener buena salud, lo que contrasta con las preocupantes tendencias que empiezan a vislumbrarse en el contexto de la UE. En concreto, en el sector educativo, tanto superior como en las enseñanzas medias, se aprecia una preponderancia del inglés en detrimento de las otras lenguas.

Debido a la creciente complejidad y los costes rampantes a los que se enfrentan los servicios de traducción e interpretación en un contexto de ampliación y por tanto de

aumento de las lenguas oficiales, la tendencia en las instituciones es, desde hace años, a reducir las lenguas de trabajo, cada vez más, a los tres idiomas con más peso demográfico y político de la Unión: el inglés, el francés y el alemán, relegando a lenguas con gran peso cultural y proyección internacional como el italiano, el español, el polaco o el holandés. Esta evolución ha ido acompañada de una política cada vez más asertiva de defensa del multilingüismo por parte de la administración comunitaria como uno de los valores en los que se basa el proceso de integración comunitario; política que, al promover la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, ha favorecido el refuerzo del español allí donde ya se estudiaba y su introducción en sistemas de los que tradicionalmente estaba ausente. (Otero y Ferrari, 2011)

Esta tendencia viene favorecida por un discurso político de corte economicista que piensa más en términos económicos que en los fundamentados en el hecho de que no basta con saber el inglés para poder establecer relaciones culturales o comerciales en los países no angloparlantes, por no hablar de los aspectos relacionados con las pragmáticas culturales o con la perspectiva democrática que defiende el conocimiento de varias lenguas como un elemento básico del desarrollo humano y de la comprensión del otro.

De todas formas y en contradicción con la presión contraria a la pluralidad en el aprendizaje de lenguas, podemos ver que la tendencia del crecimiento del español se refuerza gracias a los programas Erasmus, donde España es el país con mayor entrada de becarios de entre los 32 países contabilizados en el periodo 2010-11.



Cuadro 3. Programa Erasmus. Curso 2010-11 (European Commission, 2012b).

Un elemento a resaltar de las encuestas utilizadas es la importancia que los ciudadanos europeos dan a los aspectos sociales y políticos del plurilingüismo, así como al papel fundamental de la escuela como espacio para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras. En realidad, podemos afirmar que solamente cuando una lengua es incluida en los planes de estudios escolares cobra carta de naturaleza, aumentando su peso específico social, político y cultural, lo cual ha ocurrido con el español en todo el ámbito de la UE.

Si bien es prematuro afirmar que el español llegará a convertirse en la segunda lengua extranjera en Europa, es cierto que, a juzgar por las tendencias educativas y de

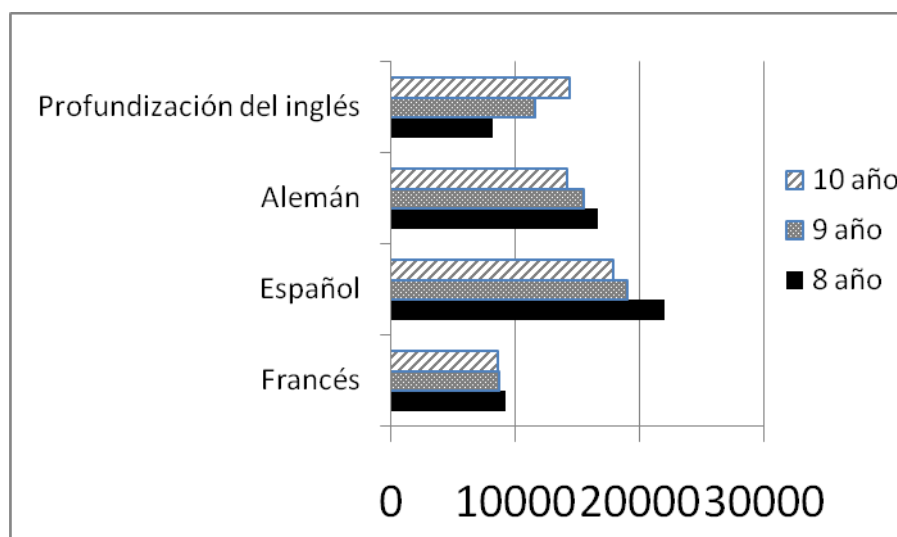
opinión, se perfila en Europa una nueva distribución sociolingüística en la que el inglés es protagonista como lengua vehicular y con una sólida implantación institucional de las lenguas europeas centrales —francés y alemán— pero con un fuerte componente multilingüe en el que la posición del español ha experimentado una transformación esencial, caracterizada por su gran alcance como lengua internacional más allá de los límites de la Unión. (Otero y Ferrari, 2011)

De hecho siempre que, rompiendo moldes preestablecidos, se ha igualado el acceso a las lenguas extranjeras en las escuelas poniéndolas al mismo nivel de inicio, horas lectivas etc., ha ocupado la lengua española un puesto muy relevante y a veces hegemónico, tal y como sucede en Noruega.

2. Un ejemplo concreto del avance del español: el caso noruego

Un ejemplo de la pujanza del español en el ámbito europeo es el de Noruega, un país con escasos contactos con el mundo hispánico a lo largo de su historia, pero en el que el español ha crecido enormemente.

En Noruega el cambio cualitativo se dio en el momento en que se implementó la reforma de las enseñanzas medias (K06), la mencionada reforma abrió en concreto la posibilidad del estudio del español en este país escandinavo produciéndose un crecimiento explosivo de la demanda del mismo en ese nivel educativo. Hoy en día, el español se ha convertido en las instituciones de enseñanza media en la primera lengua extranjera, por delante de alemán y francés; el inglés es considerado segunda lengua. En el cuadro de abajo pueden verse algunos datos relacionados con los alumnos de edades comprendidas entre los trece y dieciséis años. Esos mismos datos pueden verse en la parte final de la enseñanza media (16-19 años).



Cuadro 4: *Lenguas extranjeras. Alumnos de 13-16 años. Todo el país (2012-13)*

En lo que respecta a los estudios universitarios, el español se sitúa por delante del francés y el alemán en el nivel de ‘bachelor’, con una paulatina consolidación del nivel de maestría. En los últimos cinco años se han escrito cinco tesis doctorales en español y unas 59 maestrías en el mismo idioma¹ –no contabilizo aquí las escritas en noruego e inglés aunque el tema fuera hispánico–. Durante los últimos años se ha presentado una quincena de maestrías de didáctica del ELE y están terminadas o en curso de finalización unas seis tesis doctorales con el mismo tema. Estos datos son muy positivos porque no solamente indican el interés y consolidación de la materia entre los universitarios sino porque también muestran que ya no es forzosamente necesario realizar tales estudios fuera del país.

Al mismo tiempo se ha escrito en Noruega una veintena de libros de cursos de ELE y gramáticas y una media docena de diccionarios de español-noruego-español, algunos para uso específico escolar, realizados por lexicógrafos y profesores noruegos e hispanohablantes afincados en Noruega. En cuanto al

¹ Según los datos recogidos en el banco de datos Nora, Norwegian Open Research Archives: <http://www.ub.uio.no/nora/result.html?FROM=2000&TO=2012&LANGUAGE=spa&PAGESIZE=50&SEARCHMODE=TOPIC&DOCUMENTTYPES=Master+thesis&FULLTEXT=true&>

ámbito de la traducción, hay a fecha de hoy 287 traducciones de obras literarias hispánicas registradas en el banco de datos Letras².

En otras palabras la posición del español se ha consolidado en las escuelas noruegas, lo que ha supuesto un enorme esfuerzo por parte del sector educativo noruego. Esto es muy positivo, pero también hay que mencionar que en algunos casos, dada la falta de profesores cualificados, se ha contratado a profesores sin las acreditaciones formales necesarias para ejercer la docencia.

El crecimiento del español en Noruega tiene muchos paralelismos con lo ocurrido en Europa. En ambos casos vemos como el interés de los hijos se traslada a los padres y son estos los que se han esforzado para que las escuelas incluyan en sus planes de estudios la enseñanza de la lengua española. En otras palabras, la sociedad ve la utilidad práctica de una lengua extranjera que por diversas razones es muy atractiva para el sector más joven de la sociedad.

3. A modo de conclusión

¿Por qué se populariza una lengua extranjera en un país? Esta pregunta incita a una infinidad de respuestas. En el caso del español en Europa, y en concreto en Noruega, nos hace pensar que el español y las culturas de los países en los que se habla tienen actualmente una enorme atracción.

El español es actualmente la única lengua extranjera que crece en el ámbito de la Unión Europea, mientras que el alemán y el francés o se han estancado, o han entrado en un proceso de decrecimiento. Además, los datos de los dos Eurobarómetros que he presentado indican que no es un fenómeno aislado temporalmente, una mera moda, sino que la tendencia se mantiene, se consolida. Y esto a pesar de que el español no es una lengua oficial en la Unión Europea como lo son el inglés, francés y alemán, o que históricamente España no ha estado en el centro de la toma de decisiones de la constitución de la misma tras la Segunda Guerra Mundial, o que, por su geografía y economía, las relaciones de vecindad y comercio no sean determinantes.

Indudablemente, en el caso europeo podemos observar que el español no se relaciona simplemente con España sino que se amplía y enriquece con la diversidad cultural y el potencial económico de Hispanoamérica. La potencia actual del idioma español no puede limitarse a la mera existencia del enorme

²Según los datos obtenidos en el banco de datos **Letras. Norske oversettelser av litteratur på spansk**: <<http://ub-fmsserver.uio.no/letras/home.php>>.

sector turístico español ni a la existencia de una emigración de jubilados hacia sus costas.

El español es la llave que permite el contacto comercial entre las pequeñas y medianas empresas que constituyen el grueso de las economías hispanoamericanas, que facilita el contacto en proyectos de solidaridad, que permite comprender las diferentes expresiones culturales de países tan dispares como México, Argentina, Ecuador, España o Guinea Ecuatorial. El español es además –junto al inglés– la lengua de la cultura popular moderna de cantantes, deportistas, actores y actrices que pueblan los premios Grammy latinos, los campeonatos de la FIFA y la UEFA, la Copa América y la de Libertadores, los diversos premios cinematográficos, etc. Y es la lengua también de la alta cultura, con una larga lista de escritores, autores teatrales o científicos. En este sentido, y aún a riesgo de caer en un cliché, insistiré en que el español es la lengua de uno de los arquetipos literarios, estéticos y éticos de carácter universal: El Quijote de Cervantes.

En el momento en que los sistemas educativos europeos, y en este caso el noruego, abrieron la posibilidad de ampliar la oferta de lenguas extranjeras, el español no ha dejado de crecer mostrando su riqueza lingüística y cultural, pero para ‘no morir de éxito’ y consolidar su presencia en los planes de estudios hay que hacer visibles sus aspectos culturales positivos y prácticos, y el profesorado debe organizarse para defender y promocionar la lengua que enseña. Esa defensa y promoción del idioma español debe centrarse en una constante presión informativa, dignificándolo y negando afirmaciones del tipo ‘con el inglés basta’; afirmación basada en puros razonamientos económicos que no son reales y que por su pragmatismo utilitarista empobrecen la razón fundamental para aprender otras lenguas, es decir, comprender las diferentes culturas o en otras palabras conocer al otro.

Bibliografía

Casal Santiago, Iolanda (20.04.2011) e Izquierdo, José María : Los estudiantes eligen español por la atracción de su cultura pop. *El Correo gallego*. [documento WWW]. URL: <http://www.elcorreogallego.es/galicia/ecg/jose-maria-izquierdo-estudiantes-eligen-espanol-atraccion-su-cultura-pop/idEdicion-2011-04-20/idNoticia-661167/> [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].

- Comisión Europea (2012a) *Eurobarómetro especial n 386. Los europeos y sus lenguas*. [documento WWW]. URL: http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_es.pdf [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- . (2012b). *Encuestas Eurobarómetro*. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_es.htm [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- Ethnologue. *Languages of the World*. [documento WWW]. URL: <http://www.ethnologue.com/> [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- European Commission (2005) *Eurobarometer. Europeans and Languages*. [documento WWW]. URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- . (2012a) *Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages. Report*. [documento WWW]. URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- . (2012b) *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2010-2011. A Statistical Overview*. [documento WWW]. URL: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/1011/report.pdf> [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- Instituto Cervantes (2012) *El español en el mundo. Anuario 2012. Instituto Cervantes. El español y sus hablantes en cifras*. [documento WWW]. URL: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- Izquierdo, José María (2012) *Letras. Norske oversettelser av litteratur på spansk*. Banco de datos. [documento WWW]. URL: <http://ub-fmserver.uio.no/letras/home.php> [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- Kunnskapsdepartementet (2001) St. Meld. Nr. 27. Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreforma av høyere utdanning. [documento WWW]. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/Stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247> [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].
- NORA. Norwegian Open Research Archives. [documento WWW]. URL: <http://www.ub.uio.no/nora/result.html?FROM=2000&TO=2012&LANGUAGE=spa&PAGESIZE=50&SEARCHMODE=TOPIC&DOCUMENTTYPES=Master+thesis&FULLTEXT=true&> [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Otero Roth, Jaime y Ferrari Sánchez, María José (2011) El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea. En Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. [documento WWW]. URL: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p05.htm [fecha de consulta 11 de marzo de 2013].

La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE

SUSANA S. FERNÁNDEZ
MARÍA ISABEL POZZO

1. Introducción

El presente capítulo tiene por objeto delimitar el concepto de competencia intercultural y su lugar en la clase de ELE desde la perspectiva del docente. Luego de una delimitación terminológica y un repaso teórico del concepto de interculturalidad, destacaremos los ideales, las formas de trabajo y las dificultades expresadas por docentes de ELE. La recolección de datos se llevó a cabo a través de una encuesta implementada en el contexto de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, evento realizado en Rosario, Argentina, durante marzo de 2013. Las reflexiones de docentes de distintos países del mundo dan cuenta de la dificultad de llevar a la práctica los ideales de enseñanza intercultural a la que todos aspiran. Los resultados obtenidos hacen patente la necesidad de trabajos como los incluidos en esta antología, que intentan aportar soluciones a dilemas tales como la integración de la interculturalidad en otros aspectos de la enseñanza (sección 3 de este libro), la evaluación del componente intercultural (sección 4) o su relación con el objetivo de la autonomía del aprendiz (sección 2).

En las últimas décadas, la concepción acerca de lo que comprende la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se ha ido ampliando y diversificando con respecto a la tradicional sobreestimación del papel de la gramática. En tal sentido, es ya generalizada la aceptación de una clase que incluya a su vez el componente cultural y la reflexión acerca del mismo, meta que ha sido sintetizada en la expresión “competencia intercultural”. Lo que no logra aún total acuerdo es la forma de implementar dicha perspectiva en función de condicionantes institucionales, didácticos (de los recursos disponibles y de las capacidades docentes) y psicológicos (ideas y creencias de los profesores, expectativas de los alumnos y otros integrantes de la comunidad académica).

Entre estos últimos, el presente trabajo se aboca a la competencia intercultural como objetivo de la clase de español como lengua segunda y extranjera desde la perspectiva del profesor. De esta consideración se desprende el lugar de las actividades y el de la evaluación.

2. Encuadre teórico

El concepto de *competencia intercultural* constituye una herramienta teórica muy apropiada para las intenciones integracionistas del Consejo de Europa, que fomenta las iniciativas educativas que promuevan un mayor conocimiento de las lenguas europeas modernas no solo para facilitar la comunicación y la interacción entre europeos con diferentes lenguas maternas, sino también para superar los prejuicios y la discriminación, y transformar la diversidad en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. En este contexto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2001), define a la competencia intercultural como:

- 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.

Aunque cobijado bajo la autoría de un documento continental, la definición se erige sobre la producción académica de uno de los intelectuales más renombrados en la temática: el profesor Michael Byram, de la Universidad de Durham, Reino Unido. En este sentido, una obra seminal del autor de 1997 define la *competencia intercultural* (CI) como la habilidad de un individuo de interactuar en su propia lengua con gente de otro país y cultura, a partir de sus conocimientos sobre la comunicación intercultural, sus actitudes de interés en el otro y sus capacidades para interpretar, relacionar y descubrir; vale decir, superar la diferencia cultural y disfrutar del contacto intercultural (p.70, nuestra traducción). Por su parte, la *competencia comunicativa intercultural* (CCI) refiere a la habilidad de interactuar con gente de otro país y cultura en una lengua

extranjera, negociar la comunicación e interacción de modo satisfactorio para ambas partes y actuar como mediadores entre gente de diferentes orígenes culturales (p. 71). Por tanto, continúa el autor, la diferencia entre una y otra refiere a grados de complejidad y supone la habilidad de desenvolverse en un rango mayor de situaciones de contacto en el caso de la CCI que en la CI. Dada la mayor difusión de este último concepto, lo adoptamos en este trabajo abocado a docentes de ELE, hablantes nativos o no del español.

El concepto de competencia intercultural ha sido adoptado también en otras regiones del planeta. En el ámbito latinoamericano (que aquí interesa por tratarse de una publicación referida al español), la noción es pertinente también para la real conformación del bloque sudamericano del Mercosur. Si bien la región se caracteriza por una extendida presencia del español como lengua materna, la integración con el gigantesco país lusófono –Brasil– se presenta aún como un desafío. El efecto diseminador de ciertas editoriales de proyección internacional y la influencia de las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras (principalmente de inglés) han contribuido a su vez a la proliferación del concepto. Las mencionadas referencias justifican nuestra elección conceptual para analizar las expresiones vertidas por profesores a ambos lados del océano.

Específicamente en el mundo del español, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) alude al aprendiente de lenguas como un "hablante intercultural". Esta dimensión está representada en el componente cultural del currículo, el cual se materializa a través de objetivos y contenidos agrupados en tres ámbitos. Estos son: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las actitudes interculturales. El concepto de competencia intercultural, por ende, se hace presente en este documento a través de estas últimas –las actitudes interculturales–. Aunque son partes de un documento específico del español, un sondeo de la producción académica del ELE nos indica que la noción de "competencia intercultural" es más utilizada que la de "actitudes interculturales". En cualquier caso, el calificativo intercultural es el que más resuena entre los profesores.

Esta diferenciación terminológica que advertimos entre el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes es apenas una expresión de una diversificada proliferación de modelos que intentan explicar los componentes e indicadores de esta competencia. Al respecto, Spitzberg y Changnon (2009) realizan una exhaustiva recopilación de desarrollos teóricos. En el contexto norteamericano, Alvino Fantini (2010) define la competencia comunicativa intercultural como un complejo de habilidades necesarias para desenvolverse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente

diferentes a uno mismo. Mientras que “efectivo” alude a la propia perspectiva sobre la actuación de uno mismo (desde la mirada del visitante), “apropiado” señala la perspectiva del anfitrión. Si bien este matiz entre lo efectivo y lo apropiado resulta de gran riqueza para la evaluación de perspectivas, la adscripción de cada atributo al visitante y al anfitrión, respectivamente, limita la utilidad de estos conceptos. Entre los componentes de esta competencia, Fantini incluye cuatro dimensiones: conocimiento, actitudes, habilidades y concienciación. Esta última depara especial interés para nuestro trabajo empírico, según describiremos en el apartado teórico siguiente. Por su parte, el instrumento de evaluación INCA (*Intercultural Competence Assessment*) propuesto por el equipo de Michael Byram distribuye dichas dimensiones de otra manera: motivación, habilidad/conocimiento y conducta. Cada una de dichas dimensiones se aplica a una serie de variables: tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad de conducta, concienciación comunicativa, descubrimiento cognoscitivo y respeto al otro. Mientras los académicos se esmeran por crear matrices conceptuales claramente definidos que logren captar a posteriori el accionar empírico de docentes y alumnos, aquí nos proponemos examinar la competencia intercultural desde la perspectiva de los docentes, cuya importancia justificaremos a continuación.

2.1. El pensamiento de los profesores como objeto de estudio

Los estudios acerca de las concepciones de los docentes conforman un área de la investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas bastante explorada en los últimos tiempos (ver por ejemplo Borg, 2003 y 2006; Phipps y Borg, 2007 y 2009; Young y Sachdev, 2011; Lázár 2003). En realidad, el interés supera el ámbito de las lenguas y su tratamiento ha merecido diversas opciones terminológicas. Así, algunos autores refieren al "pensamiento" (cfr. Pérez y Gimeno, 1988; Serrano Sánchez, 2010) o "las creencias" del profesor (Phipps y Borg, 2007). Todos coinciden, no obstante, en que estas creencias y concepciones del docente ofrecen en muchos casos la clave de su comportamiento en clase y pueden superar en importancia los dictados institucionales y las tendencias de los materiales de clase disponibles (Phipps y Borg, 2007: 17). Para este tipo de estudios se utilizan a menudo técnicas de recolección de datos que incluyen los cuestionarios, las entrevistas, los diarios de bitácora y los grupos de discusión. En el trabajo de campo que sustenta esta investigación se utiliza una encuesta, según se describe a continuación.

3. Método

Para recabar la opinión de profesores de ELE decidimos recurrir a una encuesta semiestructurada que permitiera obtener respuestas comparables y a la vez que diera la posibilidad a los respondientes de expresarse subjetivamente. El instrumento equivale (con las adaptaciones necesarias) al elaborado por Fernández (2013) en su estudio con profesores de español del bachillerato danés. Se trata de una encuesta escrita, con preguntas abiertas y cerradas, cuyo protocolo se adjunta en anexo.

El marco del mencionado Congreso sobre la enseñanza de ELE ofreció un contexto ideal para la recopilación de datos que nos permitan obtener una imagen más generalizada del lugar de la CI en la clase de ELE. Los participantes en este congreso son profesores de español nativos y no nativos que se desempeñan en un ámbito de enseñanza de español como segunda lengua (en un país de habla hispana) o en un país no hispanohablante. De este modo, las respuestas cubren distintas procedencias y ámbitos de ejercicio docente. El cuestionario fue administrado a todos los participantes del congreso, fueran estos asistentes o expositores. Compilamos un total de 33 encuestas.

4. Resultados

4.1. Antecedentes

Nuestra intención es cotejar los resultados obtenidos en Rosario con los obtenidos por Fernández (2013) en Dinamarca. Un primer³ análisis del estudio danés, llevado a cabo entre profesores de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria, arroja que los profesores encuestados⁴ asignan en general una gran importancia a la tolerancia hacia otras culturas, a la reflexión sobre la cultura propia y al conocimiento de la sociedad meta. Sin embargo, aluden a una serie de obstáculos que dificultan estos objetivos:

- Falta de tiempo a causa de la necesidad de concentrarse en la gramática y la expresión oral y escrita

³ Este trabajo está en progreso y los resultados presentados en este artículo se basan fundamentalmente en los comentarios abiertos de los profesores y por eso, se analizan como material cualitativo.

⁴ 120 profesores respondieron el cuestionario, aunque tan solo 83 contestaron a todas las preguntas. Nueve de los profesores encuestados son hablantes nativos de español.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

- Falta de materiales aptos
- Necesidad de adaptarse a las exigencias del examen (donde el elemento cultural/intercultural no se evalúa)
- Falta de claridad con respecto al concepto de competencia intercultural
- Falta del elemento intercultural en los estudios de formación docente

Estos resultados se asemejan a los obtenidos en nuestro estudio, según se describirá a continuación.

Por otro lado, la encuesta rosarina se complementa con la reflexión grupal obtenida en el marco del mismo Congreso en un taller sobre competencia intercultural, organizado por las autoras y sistematizado en Fernández y Pozzo (2013). Sintéticamente, nuestro estudio de estos docentes como colectivo señala las siguientes reflexiones:

- La competencia intercultural debe entenderse como un proceso que no termina nunca, más que como un producto, a la vez que el concepto de cultura debe entenderse como diverso y heterogéneo. Se debe problematizar en lugar de intentar eliminar conflictos. Postura ética y normativa.
- El elemento cultural debe ser un componente central de la formación del profesor. En cuanto al rol del profesor, es importante el conocimiento que tenga de su propia cultura y su reflexión crítica sobre la misma, pero también puede ser relevante su conocimiento de la cultura de los alumnos.
- Todas las tareas y actividades presentadas al alumno deberían tener incorporado el componente intercultural.
- En cuanto a los diversos tipos de cultura: se debe transmitir la cultura con “C” y vivir la cultura con “c”. El mayor problema es tal vez cómo incluir la variación de subculturas, por ejemplo los distintos matices dentro de un mismo país.
- El contexto es importante: en un ambiente de español como segunda lengua, la cultura “se mama” en el lugar, para algunos, mientras que otros opinan que no por estar en el lugar se vive necesariamente la cultura. En el ámbito de lengua extranjera, el profesor debe traer la cultura a la clase. A veces, el componente cultural no es más que una “nota de color” en la clase.

En la sección siguiente detallaremos los resultados de la encuesta, lo que nos permitirá obtener un matiz más fino de las opiniones en términos personales.

4.2. Resultados de la encuesta de Rosario

Los respondientes fueron en su gran mayoría (91%) hablantes nativos de español y algo más de la mitad (62%) se desempeña en un contexto de español como segunda lengua, es decir en un país de habla hispana. A la hora de manifestar qué aspectos de la competencia intercultural les parecen más importantes, los encuestados coincidieron bastante con los resultados obtenidos en 2013 en Dinamarca. La siguiente tabla muestra, en orden decreciente, los aspectos que fueron elegidos por una mayor cantidad de respondientes como “muy importantes”. Cabe mencionar que esta pregunta (*¿Cuán importantes le parecen estos componentes del concepto "competencia intercultural" como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera/segunda?*) tenía como fin establecer, de manera indirecta, el concepto de competencia intercultural tal como lo conciben estos profesores. Metodológicamente, se prefirió esta pregunta indirecta para evitar respuestas diversas e inseguridades en la definición del concepto (que luego también podrían influir en las siguientes respuestas) y para encaminar a los respondientes que pudieran desconocer el concepto y la forma en que se lo define en la literatura. Aun habiendo desgranado de antemano los elementos comprendidos por el concepto de competencia intercultural, algunos respondientes dejaron sentada, en los comentarios a varias preguntas, la poca claridad del concepto o su propia inseguridad a la hora de definirlo.

Componente	“Muy importante”
Conocimiento sobre las reglas de conducta y cortesía de la cultura meta	90%
Habilidad de aceptar que las personas son diferentes	84%
Conocimientos sobre los valores, tradiciones y estilo de vida de la cultura meta	81%
Habilidad para comparar y reflexionar sobre diferentes culturas, incluida la propia	72%
Destreza para evitar posibles conflictos en la comunicación con el otro	71%
Mayor comprensión de la cultura propia	48%
Conocimiento de la historia y la sociedad de la cultura meta	48%
Conocimiento de las obras literarias de la cultura meta	25%
Conocimiento de las obras artísticas de la cultura meta	19%

Tabla 1 -¿Cuán importantes le parecen estos componentes del concepto "competencia intercultural" como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera/segunda?

Los respondientes parecen hacer hincapié en aspectos de la enseñanza del español que permiten interactuar con los hablantes de la lengua meta en un clima de comprensión y respeto, lo cual incluye la reflexión y el conocimiento sobre la propia cultura. Esto se adapta muy bien a los ideales establecidos por el Consejo de Europa, expuestos en la sección 2. En este sentido, los profesores demuestran una concepción de la CI acorde con la definición actual del concepto en la literatura teórica y en las instituciones educativas. Los conocimientos de la historia, las obras literarias y las obras artísticas, que tradicionalmente han conformado el núcleo del componente cultural en la clase de lenguas, quedan, en esta nueva óptica, relegados a un lugar algo menos prominente. Un respondiente lo explica con elocuencia:

Creo que lo central debería ser el conocimiento de los valores, tradiciones y estilo de vida para poder lograr comprender mejor a los hablantes de esa lengua y para aceptar a quienes nos resultan diferentes y la reflexión sobre la propia cultura es una herramienta muy importante en este proceso, ya que nos debería hacer

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

conscientes del hecho de que nuestros valores y tradiciones son solamente una posible "manera de ser", la que mejor conocemos, pero de ningún modo la única.

El 84% de los respondientes no duda en considerar que la competencia intercultural es "muy importante" si se la compara con otros aspectos de la enseñanza de español, tal como la gramática, el vocabulario o las cuatro destrezas comunicativas. Los comentarios aluden a la imposibilidad de separar estos distintos componentes y a la insuficiencia de un enfoque meramente lingüístico. Un profesor lo comenta del siguiente modo:

La gramática es el "cerebro" pero no nos olvidemos del "corazón", la cultura. Digo esto porque durante años se olvidó este último componente.

Sin embargo, en los comentarios a esta pregunta surge el primer indicio de que la competencia intercultural puede quedar relegada en la práctica a pesar de las buenas intenciones:

Es una herramienta con la cual se puede llegar a ver temas gramaticales, sintácticos, etc. pero generalmente no lo trabajo por la falta de tiempo y darle más importancia al libro guía.

Este comentario no parece ser un caso aislado ya que el 8% responde que la competencia intercultural solo ocupa un 0-20% de sus clases y un 35%, solo el 20-40% de sus clases. En los comentarios a esta pregunta se hacen patentes las diferencias de enfoque entre profesores. Desde el que se siente algo perdido:

Si bien creo que es muy importante la competencia intercultural muchas veces no sé como didactizarla para trabajarla en clase. Los materiales que conozco la traen muy solapada y no logro trabajarla puntualmente,

hasta el que considera que su presencia empapa todas las áreas de la enseñanza de lengua:

Normalmente se esparce de manera transversal en la competencia léxica y pragmática. Inclusive en la gramática.

Muchos comentarios aluden al papel que juega el nivel de español que se está enseñando y el mensaje parece ser: cuanto más alto es el nivel, mayor es la presencia y la necesidad de un enfoque intercultural.

A la hora de enumerar actividades que se consideran fomentadoras de la competencia intercultural, los profesores encuestados destacan las siguientes:

- Empleo de medios: lectura de periódico, explotación de películas, series televisivas, publicidad, internet, música
- Reglas de cortesía, maneras de saludar, de referirse a las personas, el caso "Usted" (contrastado con otras lenguas)
- Lectura y análisis contextualizado de obras literarias y obras de arte
- Comidas y fiestas típicas; rutinas diarias
- Dramatización, diálogos, simulacros, juegos de roles, presentaciones orales, proyectos en video
- Discusión de temas actuales de interés general, reflexión sobre "curiosidades" y cosas diferentes
- Trabajamos con videos o blogs de intercambistas que hablan sobre sus experiencias con la cultura materna de nuestros alumnos y trabajamos con estas formas distintas de evaluar aspectos de la cultura. Discutimos con ellos qué efectos tienen estas impresiones del otro sobre su identidad cultural.
- Tema negociación de relaciones interpersonales en ámbito laboral - político – privado
- ¿Qué hace Ud. en su país cuando...?, ¿Cómo es la familia tradicional en su concepción?
- Imperfecto: hablar de juegos de infancia; comparativos: comida típica y rutina diaria (costumbres); presente/imperfecto: educación y trabajo. Todas con énfasis oral.
- Imperativo, perífrasis obligativas, pedir/preguntar en la funciones solicitar, exhortar, mandar, aconsejar

Como se aprecia en la lista, los profesores nombran tanto tipos de actividades (discusión, dramatización, juego de roles, lectura) como temas tratados (cortesía, comidas, costumbres) y medios empleados (periódicos, cine, televisión, blogs). Es interesante que, en algunos casos, se nombra un elemento gramatical y se lo conecta directamente con un tema cultural (por ejemplo, comparativos y comidas típicas, o imperativo y diversos actos de habla). En cuanto a los medios utilizados, resulta llamativa la presencia de productos culturales auténticos, sean estos a través de los periódicos, Internet, el cine o la televisión. Esto encaja muy bien con las respuestas a la próxima pregunta, que versa sobre el grado de

adecuación de los materiales de enseñanza disponibles para el fomento de la competencia intercultural.

Ante esta pregunta, las aguas parecen dividirse, ya que alrededor del 50% opina que los materiales que tienen a su disposición son adecuados o muy adecuados, mientras que el otro 50% los encuentra poco adecuados o directamente inadecuados. Algunas de las quejas son que en algunos materiales falta un foco explícito en el área de la interculturalidad, y que en otros se presentan estereotipos, situaciones inverosímiles e información equivocada. Ante este panorama, varios profesores escriben que optan por producir sus propios materiales o utilizar lo que llaman “materiales auténticos”, lo cual probablemente remite a los medios enumerados en la pregunta anterior.

Finalmente, se incluyó una pregunta acerca de la posibilidad de evaluar, en situación de examen, la competencia intercultural. Esta pregunta tenía como objetivo indagar si la dificultad de examinar la CI –dificultad a menudo citada en la literatura sobre interculturalidad y explicitada en los resultados de la encuesta danesa–, de alguna manera influye en la eventual falta de foco en la CI en la clase de ELE. Aquí, el 68% se colocó en una posición intermedia y respondió que se puede evaluar en cierto grado, mientras que el 10% lo afirmó con rotundidad y el restante 22% opinó que no se puede evaluar o se puede solo apenas. En los comentarios se repiten nociones acerca de la imposibilidad de evaluarla cuantitativamente:

Se puede evaluar a través de comentarios/ retroalimentación, pero no tanto poniendo notas

y algún profesor afirma incluso que la CI “*no es para ser evaluada*”, sino que es importante para el propio aprendiz y por eso la meta debe ser reflexionar con el aprendiz más que evaluar.

5. A modo de conclusión

Los datos obtenidos a través de la encuesta realizada durante las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, que tuvo lugar en 2013 en Rosario, junto con las reflexiones de los participantes en el taller de competencia intercultural organizado en ese mismo evento y los resultados obtenidos en una encuesta similar en Dinamarca dan cuenta de que los profesores de español como lengua extranjera son plenamente conscientes del

lugar central que juega hoy en día en la enseñanza de lenguas el desarrollo de la competencia intercultural, competencia que incluye, y a la vez supera, la ya “tradicional” noción de competencia comunicativa, típica del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas. En la competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural se pone de relieve la importancia de la reflexión crítica sobre las similitudes y diferencias entre culturas, y sobre la necesidad de aceptar la diversidad. Ante el contacto con otras culturas, la cultura propia se vuelve una cultura más, no la única ni la mejor, ni la más normal. Lograr que el aprendiz de lenguas intuya y desarrolle este aspecto de su formación es una tarea clave para el docente, tal como aparece reflejado en las encuestas, pero también una tarea que se encuentra con no pocos escollos.

Según el profesor y el contexto en que le toque ejercer su profesión, las dificultades pueden variar desde la inseguridad de definir y abarcar el fenómeno hasta encontrar los medios físicos necesarios para hacerlo (materiales, tiempo, apoyo institucional, capacitación).

Por todo esto, creemos que los investigadores en didácticas de lenguas, en colaboración con los docentes y formadores de docentes, debemos seguir trabajando en aras de desarrollar los medios necesarios para fomentar en el aula esta competencia. Por eso, trabajos como los presentados en esta antología, con sus propuestas didácticas concretas, explicadas en detalle y con los materiales necesarios para llevarlas a la práctica, constituyen, desde nuestro punto de vista, una contribución valiosa porque presentan ideas que han sido probadas y evaluadas, y que pueden adaptarse, mejorarse y desarrollarse para satisfacer las necesidades didácticas de los profesores que las lean y quieran aplicarlas a su práctica docente. La generosidad en compartir las experiencias obtenidas, positivas y negativas por igual, permite que los profesores de lengua se sientan menos solos, tengan menor necesidad de “comenzar siempre de cero” y, en última instancia, se animen a concretizar en el aula sus ideales de desarrollar la competencia intercultural del alumnado.

Bibliografía

- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on how language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36, 81-109.
- Borg, S. (2006) *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum: London.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Consejo Europeo (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Fantini, A. (2010) About Intercultural Communicative Competence: a construct. School for International Training, Brattleboro, Vermont, USA. Disponible en: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf
- Fernández, S. (2013) Spørgeskemaundersøgelse vedr. lærernes tanker om interkulturel kompetence i spanskundervisning. Universidad de Aarhus. En prensa.
- Fernández, S. y Pozzo, M.I. (2013) La competencia intercultural como objetivo de la clase de español como lengua extranjera y como segunda lengua. En *Actas de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera*. CELE-UNR: Rosario.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Edelsa: Madrid.
- Lázár, I. (2003) Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. European Center for Modern Languages. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Phipps, S. y Borg, S. (2007) Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer* 21/3, 17-19.
- Phipps, S. y Borg, S. (2009) Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-90.
- Serrano Sánchez, R. (2010) Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287. Disponible en:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf .

Spitzberg, B., y Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage. Disponible en:

http://www.sagepub.com/upm-data/30482_1.pdf

Young, T. y Sachdev, I. (2011) Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. *Language awareness*, Vol.20, 2, 81-98.

Anexo: Encuesta administrada a los profesores de ELE

Estimado/a profesor/a de español como lengua extranjera:

Esta encuesta es parte de un proyecto de investigación acerca de la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera, con foco especial en las concepciones de los profesores. Entre otras cosas, nos interesa ver si existen diferencias entre las ideas y reflexiones de los profesores que enseñan en contexto de lengua extranjera (en países no hispanohablantes) y de segunda lengua (en países hispanohablantes).

Por eso, esperamos que tenga la posibilidad y el deseo de utilizar unos minutos para completar este cuestionario. Las preguntas tienen una parte abierta que permite que cada participante se exprese en la medida que desee. Cuantos más comentarios, más interesante resultará la investigación :-)

Se mantendrá en todo momento la anonimidad de los participantes en esta encuesta.

Muchas gracias de antemano y un cordial saludo,

Susana S. Fernández (Universidad de Aarhus, Dinamarca)

María Isabel Pozzo (Universidad de Rosario, Argentina)

¿Tiene Ud. el español como lengua materna?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Cuántos años ha enseñado el español como lengua extranjera/segunda lengua?

- ☐ 0-1
- ☐ 2-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-20
- ☐ Más de 20

¿Dónde enseña el español?

- ☐ En un país de habla hispana
- ☐ En un país que no es de habla hispana

¿A quién enseña el español?

- ☐ Niños
- ☐ Jóvenes
- ☐ Adultos

¿Cuán importantes le parecen estos componentes del concepto "competencia intercultural" como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera/segunda?

	Muy importante	Importante	Poco importante	No importante
Conocimientos sobre los valores, tradiciones y estilo de vida de la cultura meta	☐	☐	☐	☐
Conocimiento de las obras literarias de la cultura meta	☐	☐	☐	☐
Conocimiento de las obras artísticas de la cultura meta	☐	☐	☐	☐
Conocimiento de la historia y la sociedad de la cultura meta	☐	☐	☐	☐
Conocimiento	☐	☐	☐	☐

sobre las reglas de conducta y cortesía de la cultura meta				
Destreza para evitar posibles conflictos en la comunicación con el otro	☐	☐	☐	☐
Habilidad de aceptar que las personas son diferentes	☐	☐	☐	☐
Habilidad para comparar y reflexionar sobre diferentes culturas, incluida la propia	☐	☐	☐	☐
Mayor comprensión de la cultura propia	☐	☐	☐	☐
Otro	☐	☐	☐	☐

Por favor, incluya aquí comentarios/reflexiones sobre la pregunta anterior.

¿Cuán importante le parece la competencia intercultural como elemento dentro de la

enseñanza de español como lengua extranjera/segunda (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario y las 4 destrezas)?

- ☐ Muy importante
- ☐ Importante
- ☐ Poco importante
- ☐ No importante

Por favor, incluya aquí comentarios/reflexiones sobre la pregunta anterior.

¿Qué proporción de sus clases de español como lengua extranjera/segunda tiene como foco la competencia intercultural?

- ☐ 0-20 %
- ☐ 20-40 %
- ☐ 40-60 %
- ☐ 60-80 %
- ☐ 80-100 %

Por favor, incluya aquí comentarios/reflexiones sobre la pregunta anterior.

Dé por favor ejemplos de actividades que incluye en su enseñanza de español y que tienen como objetivo la competencia intercultural.

¿Cuán adecuados son los materiales de enseñanza que tiene a su disposición en relación con la práctica de la competencia intercultural?

- ☐ Muy adecuados
- ☐ Adecuados
- ☐ Poco adecuados
- ☐ No adecuados

Por favor, incluya aquí comentarios/reflexiones sobre la pregunta anterior.

¿Considera que la competencia intercultural se puede evaluar?

- ☐ Sí, absolutamente
- ☐ Sí, en cierto grado
- ☐ No tanto
- ☐ No

Por favor incluya aquí comentarios/reflexiones sobre la pregunta anterior.

Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑÇO

1. Introducción: contextos del surgimiento de la enseñanza de LE con objetivos específicos

La Enseñanza de Lengua Extranjera para Fines Específicos (ELEPFE) surgió en la década de 1960 y se consolidó en las décadas siguientes con distintos nombres. De acuerdo con algunos autores (Chaves 2006, Ferreira y Rosa 2008, Celani 1997), el contexto de su nacimiento está relacionado al contexto de surgimiento del abordaje comunicativo, pero no se confunde totalmente con él.

Así como el abordaje comunicativo, la ELEPFE surgió a causa de grandes hechos sociales e históricos, además de los cambios teóricos y metodológicos producidos dentro del campo del estudio de la lengua. El primero de ellos fue el desplazamiento del eje económico hacia los EEUU durante las décadas de 1950 y 1960, como consecuencia del apoyo económico dado a los países europeos que sufrieron la destrucción de su parque industrial y la pérdida de una parte significativa de trabajadores durante la Segunda Guerra Mundial. El segundo fue el desarrollo de investigaciones en el área de la lingüística y adquisición de lenguas. El tercero fue la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la década de 1970.

El primer aspecto a ser analizado es que, según Hobsbawm (1995: 44), la Segunda Guerra Mundial estableció entre los países participantes, rehenes o aliados de cada uno de los bloques, un vínculo económico y político. De acuerdo con el autor, los países involucrados en este conflicto mundial pueden ser clasificados en dos grupos: al primero pertenecen aquellos países europeos que fueron el escenario de la guerra y que por eso sufrieron pérdidas devastadoras en sus poblaciones, principalmente de trabajadores. Además de eso, sufrieron pérdidas en su infraestructura, creando una momentánea incapacidad económica. Del otro lado, en el segundo grupo, tenemos los países que participaron en la

guerra a través del incentivo a los países europeos que han servido de escenario en las batallas. Este incentivo, armamentista y económico, fue lo que posicionó a las dos grandes potencias, URSS y EEUU (Hobsbawn, 1995). Por esa razón, en el mundo occidental, en las décadas siguientes a la Segunda Guerra, especialmente en los años de 1950 y 1960, los EEUU se han elevado como referencia en desarrollo tecnológico y económico. Si el intercambio comercial ocurría desde períodos coloniales entre Inglaterra y los países latinoamericanos, en el inicio del siglo XX estos intercambios se harán entre estos países y EEUU. Eso hizo que la lengua inglesa pasase a ser la lengua de uso en contextos específicos, incentivando la búsqueda del aprendizaje del idioma por parte de estudiantes y profesionales. Sin embargo, esta búsqueda estaba pautada por la urgencia del aprendizaje, pues el público necesitaba cursos que atendieran a sus necesidades y objetivos de forma rápida, surgiendo así algunas modalidades de enseñanza para fines específicos.

Además de este contexto social e histórico, en los ámbitos teórico y metodológico, los profesores experimentaban una frustración acumulada por la aplicación del abordaje estructuralista y del método audio-oral. Por esta razón, se fomentó la búsqueda de otras modalidades de enseñanza de LE, y fue la perspectiva sociointeraccionista, también en este caso, que ofreció las mejores alternativas de innovación (Picanço, 2003). Eso porque la perspectiva generativista (Llobera, 1995) tardó en aproximarse a los problemas del aula, ya que su preocupación epistemológica estaba en describir y justificar teóricamente los conceptos de gramática universal y competencia lingüística. Sin embargo, la noción de competencia comunicativa, elaborada por Dell Hymes en el inicio de los años 1970, será discutida y adaptada al aula desde la perspectiva comunicativa de enseñanza.

De la misma manera, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también será importante para la ELEPFE. En el año 1949, luego del reconocimiento público del fin de la guerra, fue instaurado el Consejo de Europa. Esta entidad de carácter jurídico, de derecho internacional, es, todavía, una organización que se propone propiciar un espacio democrático y jurídico común en Europa, y está organizada alrededor de la Convención Europea de los Derechos del Hombre y otros textos jurídicos de protección al individuo europeo. Bajo tales objetivos, el Consejo de Europa, en 1971, durante el Simposio de Zúrich, definió las bases para el Proyecto n°4, sobre la elaboración de un sistema común para aprendizaje de lenguas, que dio origen al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Este proyecto surgió de la necesidad de fomentar la inmigración hacia los países europeos (Diniz y Marchesan, 2010) en los años finales de la década de 1960 y 1970. Este público adulto y monolingüe tenía la necesidad de adquirir una segunda lengua vinculada a las necesidades laborales. Según Gajewska y Sowa (2007: 229), este hecho motivó la creación de políticas específicas para la enseñanza de lenguas. Así, este proyecto fue una respuesta del Consejo a las necesidades concretas e inmediatas de estos individuos que ya habían terminado sus estudios en la escuela básica y que necesitaban con urgencia este conocimiento lingüístico.

Para la ELEPFE, algunos avances significativos surgieron en los años siguientes. Uno de ellos se refiere a la propia denominación, que indica necesariamente un reconocimiento por parte de la comunidad académica y docente de una modalidad distinta de enseñanza de lenguas. La terminología '*languages for special purposes*' fue el nombre dado a una conferencia realizada en el año 1969, y que también se constituyó en el marco inicial para el *English for Specific Purposes*.

Según Hutchinson y Waters (1987: 7), el pensamiento corriente en la época era que '*If language varies from one situation to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learner's course*'⁵.

Durante las décadas siguientes, se nota, todavía, que existe una preocupación por la individualización del alumno y por sus necesidades particulares (Celani, 1997), a la vez que nace la preocupación resultante del abordaje comunicativo de mantener, con relación al aprendiz, un enfoque en el *sentido* –en el significado– y en la interacción motivada entre los individuos que estén aprendiendo la segunda lengua. Consecuentemente, surge una de las primeras *subclases* de la modalidad de ELEPFE, a saber, la enseñanza de lengua *funcional o instrumental*.

Al mismo tiempo, se intensifica el desplazamiento que empezó en las primeras décadas del siglo veinte en la orientación de los estudios hacia las áreas de ciencia y tecnología, poniéndose menor atención en las áreas artísticas y culturales y contribuyendo, así, a la hegemonía de la lengua inglesa en el mundo.

En Brasil, la construcción física y la consolidación académica de una parte significativa de las universidades brasileñas se dio en la década de 1960 y está relacionada con la historia de la *Sociedade Brasileira para o Progresso da*

⁵ 'Si el lenguaje varía de una situación a otra, debería ser posible, de la misma manera, determinar las estructuras/formas de situaciones específicas y entonces hacer de esas estructuras y formas las bases del curso (de LEM)'. [traducción nuestra]

Ciência, SBPC, fundada en la década de 1940. Antes, la referencia era la *Academia Brasileira de Ciências*, fundada en 1916. En los años 1950 se crearon varios órganos de incentivo a la innovación científica, tales como CAPES, CNPQ y FAPESP. La CAPES (que hoy sería equivalente al CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en Argentina) tenía como objetivo, ‘asegurar la existencia de especialistas en cantidad y calidad suficientes para atender a la necesidades de los emprendimientos públicos y privados que fomentan el desarrollo del país’⁶.

En el año 1953, la implantación del *Programa Universitario* estimula un gran número de proyectos de intercambio en un movimiento de entrada de profesores extranjeros a Brasil y de salida de profesores brasileños al exterior. Los académicos que se perfeccionaron en el exterior en el final de la década de 1950 e inicio de la década de 1960 trajeron un amplio número de referencias científicas en lengua extranjera, incidiendo directamente en los programas y en la bibliografía utilizados en los cursos de grado. De esta forma, las universidades brasileñas intensificaron su producción intelectual con referencias europeas y estadounidenses. A este panorama debe sumarse también la falta de traducciones al portugués de las obras de referencia de estos profesores. Así, a causa de que muchas de esas referencias pasaron a formar parte de la bibliografía de formación de los estudiantes de grado, creció mucho la necesidad de una segunda LE. A partir de este período, surgieron otras modalidades de ELEPFE, como los cursos de Formación en Lengua Extranjera para Fines Académicos, que es el tema de la próxima sección.

2. Modalidades de la ELEPFE

Aunque la ELEPFE haya recibido denominaciones distintas de acuerdo con el contexto de desarrollo, actualmente la comunidad académica ha discutido muchísimo sobre la cuestión de la terminología empleada para esta modalidad de enseñanza.

Existen, según indica Ramos,⁷ dos corrientes teóricas muy distintas que se distinguen por la definición del término ‘objetivos específicos’ o ‘fines

⁶ Traducción nuestra.

⁷ Conferencia de clausura de la profesora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP) en el I Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras – CEFET/RJ. Diciembre, 2011.

específicos’ y su amplitud con relación a los tipos de curso que pueden incluir estas modalidades de enseñanza.

Para los teóricos de la primera corriente, la ELEPFE es una modalidad que se caracteriza por abarcar cualquier tipo de curso de lenguas que posea algún objetivo específico predeterminado por el estudiante, y que esté directamente relacionado a una situación que esté siendo o vaya a ser experimentada en los contextos de su vida profesional o académica. Para eso, se deben desarrollar las cuatro *habilidades comunicativas*. Es lo que ocurre, por ejemplo, en los cursos de lenguas para negocios, con objetivos universitarios o jurídicos.

Por otro lado, los teóricos de la segunda corriente creen que esta modalidad de enseñanza de LE abarca los tipos de curso que desarrollan solamente habilidades comunicativas predeterminadas, como en el caso de la LE instrumental, direccionada a la lectura, o todas las habilidades comunicativas para fines de uso específico, como en el caso de la LE para médicos o para abogados, etc.

Para Mangiante y Parpette (2004), que estudian el caso del francés, la modalidad ‘*con objetivos universitarios*’ es una modalidad derivada de aquella con ‘*objetivos específicos*’, que comprende el recorte situacional, temático y metodológico realizado para los estudiantes, desarrollando todas las habilidades o prácticas comunicativas.

A partir de esta y otras distinciones podemos identificar tres submodalidades de la ELEPFE:

- LE para Fines Específicos: modalidad de enseñanza de LE que pretende desarrollar genéricamente habilidades o prácticas específicas, sean estas habilidades comunicativas o de uso final de la lengua.
- LE con Objetivos Específicos: modalidad de enseñanza de LE que, basada en las necesidades y en las demandas de los alumnos, busca establecer un marco situacional, temático, metodológico, lingüístico y cultural, así como de *savoir-faire*, de comportamientos y situaciones que los alumnos encontrarán en la vida real y que, por lo tanto, se trabajarán en clase.
- LE con Objetivos Universitarios/ para Fines Académicos: modalidad de especialización que parte de la modalidad de LE con objetivos específicos, cuya meta es trabajar con los estudiantes que están a punto de iniciar sus intercambios académicos en un país extranjero. Es, por lo tanto, todavía más específica, ya que el objetivo es una ‘preintegración’ lingüística y cultural del estudiante.

A partir de esa clasificación podemos decir que el curso Formación en Español para Fines Académicos, ofrecido desde 2009 por la UFPR, se presenta como una modalidad intermedia entre el segundo y el tercer tipo, pues busca desarrollar todas las prácticas de lenguaje, sean orales o escritas, a partir de objetivos específicos, en este caso, la inserción del alumno en actividades académicas en que el uso de una segunda lengua es fundamental. Aunque no esté preparando a los estudiantes para un viaje de intercambio, el curso pretende preparar a estos estudiantes para situaciones y temas que probablemente encontrarían en esa situación.

Los principales objetivos del curso son:

- a) permitir que los estudiantes de grado con bajos recursos socioeconómicos participen en actividades académicas que exigen el dominio de una LE, como programas de movilidad académica internacional, ingreso a los programas de postgrado y acceso a obras importantes en sus áreas específicas.
- b) ampliar los espacios de formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en el curso de Letras de la UFPR.

Así, algunas actividades son desarrolladas específicamente para este curso, como la preparación, discusión y retroalimentación de un programa de contenidos especialmente elaborado por los becarios del curso. Los becarios, además de elaborar y discutir constantemente el programa, adaptando sus contenidos a cada grupo de alumnos, son responsables de preparar el material didáctico a partir de documentos auténticos, impartir las clases y acompañar a los alumnos de Prácticas de Enseñanza en sus clases, juntamente con los profesores de estas asignaturas.

Los cursos están divididos en cuatro módulos de 44 horas, en un total de 176 horas de clases, realizadas todos los sábados por la mañana. Las clases son preparadas en equipos y discutidas por el grupo en reuniones presenciales o por medio de la Internet. Para preparar las clases, algunas bases teóricas se discuten con todos los alumnos al inicio de cada semestre. Como trabajamos a partir del marco del sociointeraccionismo, algunas nociones teóricas son fundamentales, como la de *intersubjetividad* (basada en los textos del Círculo de Bajtín), en que el aprendizaje es comprendido como respuesta motivada ideológicamente (no condicionada). Otro concepto importante es el de *enunciado concreto* que fundamenta el trabajo con documentos auténticos. Los autores del Círculo de Bajtín, en su discusión sobre la relación entre lo verbal y lo extraverbal, definen

el enunciado concreto como la unidad fundamental de la comunicación, compuesto por dos partes indisociables: la parte material o percibida en palabras, y la parte presupuesta o extraverbal.

Así, cada documento auténtico se trabaja como enunciado concreto, compuesto por estas dos partes. Los aspectos lingüísticos, funcionales e interculturales son explorados a partir de estos documentos, en tanto que lengua y cultura forman parte de la misma realidad social en que están involucrados los individuos. Por eso, entender que las relaciones entre lengua y cultura son de interdeterminación nos parece fundamental para que los alumnos/becarios comprendan que el trabajo con los aspectos lingüísticos no deja de ser un trabajo sobre la cultura y viceversa.

Añadimos, por lo tanto, en nuestras discusiones otra noción teórica fundamental para este trabajo que es el concepto de *interculturalidad*, tal como lo presentan Homi Bhabha y Stuart Hall. La comprensión de que cuando aprendemos otra lengua necesariamente pasamos por un proceso de *hibridismo cultural e identitario* es importante para realizar cambios, adaptaciones y evaluaciones del proceso de formación en lengua extranjera. Por eso, para nosotros, hablar de enseñanza de lengua, en cualquier contexto, es hablar de *formación subjetiva* (Coracini). Es decir, no se trata de una relación sociocognitiva (Vygotsky), sino de un desplazamiento emocional e ideológico realizado a través del estudio de una lengua.

Es importante comprender los procesos de significación también en su dimensión *sociodiscursiva* (Bourdieu, Foucault), pues lo que decimos y lo que se puede decir, cuándo, cómo, etc., son resultantes de un proceso de control y toma de posición constantes. Así, podemos decir que nuestras bases teóricas sugieren una combinación metodológica de los conocimientos que traen los alumnos, sean lingüísticos, valorativos, vivenciales, o emocionales, y los conocimientos que van adquiriendo durante el curso, sean lingüísticos, valorativos, vivenciales, o emocionales. Para que eso se realice, buscamos crear en las actividades lo que llamamos *zona de confort* para el alumno de lengua, es decir, partir de lo que se conoce para llegar a lo que se presenta como nuevo, que puede ser un tema, un aspecto lingüístico, una práctica sociocultural, un género discursivo, una realidad sociohistórica, etc.

Como resultante de este doble trabajo formativo, podemos decir que de los más de 120 alumnos de grado que pasaron por el curso, muchos sin concluir los cuatro módulos, unos 40 fueron capaces de: participar en actividades de intercambio, ingresar en cursos de postgrado y/o ampliar sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. Para los estudiantes de Letras, los resultados son

muy positivos, pues lograron consolidar su práctica docente y establecer una mayor inserción en el mercado laboral y en los cursos de postgrado. Aunque parezca un resultado pequeño ante el gran número de alumnos que pasaron por el curso, es necesario tener en cuenta otras variables: muchos dejan el curso porque las clases coinciden con clases de sus asignaturas obligatorias; otros porque tienen que trabajar y la beca no les alcanza para vivir; y otros porque les cuesta sumar algo más a sus estudios y no logran tener una participación efectiva en las clases, que exigen una dedicación mínima en tareas para el hogar o preparación. Pero hay estudiantes que, aunque no hayan terminado el curso de 176 horas, logran aprobar las pruebas de selección para post-grado o intercambio.

Mientras participan de las discusiones e imparten sus clases, los becarios y estudiantes de Letras preparan una Unidad Temática, o sea, una secuencia didáctica, y una Memoria Reflexiva, que es un tipo de relato que tienen que presentar al final de las asignaturas de Prácticas de Enseñanza. Este relato está organizado en tres partes. En la primera, deben discutir el perfil sociocultural del grupo con que están trabajando. Para eso utilizan un formulario con preguntas objetivas. En la segunda parte deben discutir aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje observado en las clases. Para eso deben traer las contribuciones de los textos teóricos trabajados. En la tercera parte deben discutir su Unidad Temática, desde su elaboración y motivación para la selección de contenidos, hasta los aspectos metodológicos y didácticos que intervienen en el desarrollo de las actividades proyectadas.

Para dar una pequeña idea del trabajo desarrollado, hemos seleccionado algunos fragmentos de la Memoria Reflexiva de uno de los becarios, que será identificado desde ahora como D. Este becario realizó sus Prácticas en el curso y después ingresó como becario. Trabaja actualmente en la Enseñanza Básica del Estado de Paraná. Así describe D. una parte del programa del 3° Módulo:

Nas quatro Unidades do 3º módulo são trabalhadas, respectivamente, as seguintes temáticas: História e Memória, Infância e Juventude, Hábitos e Custo de vida e Biografia e Autobiografia. A Unidade Temática “Infância e Juventude” dá continuidade à Unidade “História e Memória”. Nesta, o ponto de partida das discussões corresponde ao conflito ditatorial na América Latina.

En esta unidad, además de trabajar aspectos históricos, D. trabajó con la relación entre infancia e historia a partir de una discusión sobre la película Machuca (Chile, 2004). La película narra la amistad entre Gonzalo y Machuca, dos niños de once años, de clases sociales distintas. La fecha es el año 1973, y

el principal escenario es el colegio llamado Saint Patrick's, un reconocido colegio religioso en el que estudian niños provenientes de las clases medias y altas de Santiago. Las dificultades de integración se ven intensificadas por el enfrentamiento social que viven, dentro de un contexto político, histórico, social e ideológico de conflicto. Después de trabajar la película, D. trae al aula una sinopsis hecha por el director Andrés Wood, en la que habla de las murallas que había en el contexto y que buscó derribar en la película.

O trabalho de leitura exigiu questões de compreensão de texto que possibilitassem ao aluno expor sua argumentação e conhecimento de mundo. Foram propostas as seguintes perguntas, que deveriam ser respondidas por escrito para que os alunos pudessem desenvolver, nesta atividade, a sua expressão escrita: 1- ¿En qué podría constituirse la 'gran muralla' invisible a que se refiere la sinopsis? 2- ¿Es posible la amistad de dos niños de clases sociales distintas, como Gonzalo y Machuca? ¿Por qué? 3- Ahora haz tú una sinopsis para esta película.

Pensou-se que a partir dessas perguntas, agora sim voltadas ao trabalho escrito o aluno deveria, necessariamente, refletir sobre aspectos sócio-ideológicos devido ao contexto em que se insere a sinopse trabalhada – em um período ditatorial, duas personagens de classes sociais diferentes se tornam amigas - e transpô-la para a sua realidade e suas vivências sociais. Percebeu-se que não foi simplesmente relendo partes do texto e sim recorrendo a conhecimentos externos a ele que o aluno conseguiu desenvolver a sua argumentação para as perguntas apresentadas.

Al confrontar lo que conocía de la película y del contexto histórico, cada alumno pudo dar su opinión sobre qué significaban las 'murallas invisibles' a las que se refiere Wood. En su texto, D. destaca algunas respuestas como ejemplo de cómo los documentos auténticos pueden promover un aprendizaje comprendido como respuesta motivada ideológicamente, pues cada uno, aunque coincidan en su comprensión de la naturaleza de las murallas, ubicó su respuesta en un aspecto distinto, reconocido en la película:

Aluno a: *Se refiere a las diferencias sociales que existen entre Gonzalo y Machuca mismo estudiando en el mismo colegio y conviviendo juntos tenían vidas distintas en la sociedad.; Aluno b:* *La gran muralla es la diferencia y la distancia que existe entre las personas pobres y las personas ricas. Es una muralla social; Aluno c:* *Gran Muralla se refiere a la dictadura, a la represión y las desigualdades sociales.*⁸

⁸ Los textos están reproducidos como lo han escrito los alumnos, o sea, sin corrección. El trabajo de corrección fue hecho con cada alumno, después de su presentación.

La primera respuesta parece ubicar la muralla en el ámbito de la narrativa ficcional, en la relación entre los dos personajes. La segunda respuesta amplía la forma de abarcar los problemas con relación a la primera y los relaciona con los conflictos y diferencias de distintas clases sociales, tomando la narrativa como un ejemplo de lo que ocurre en la realidad social. La tercera respuesta es más compleja pues además de los conflictos sociales, ubica los problemas en el contexto de la dictadura.

Además de trabajar aspectos lingüísticos, D. comprende que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es más que tratar formas lingüísticas relacionadas con un campo semántico definido. A partir de las actividades desarrolladas, D. comprende que el aprendizaje es un proceso y no un producto y que, por eso, la interacción es parte fundamental de su desarrollo:

Conclui-se que o trabalho desenvolvido a partir de materiais didáticos autênticos, que leve em consideração o contexto social dos alunos, possui resultados consideráveis no que diz respeito aos objetivos esperados para o ensino. Vale ressaltar que, devido à constante elaboração dos materiais, são preparadas outras atividades para que sejam mais bem desenvolvidos os objetivos que não foram devidamente atingidos. No caso das aulas aqui apresentadas, entende-se que questões de comparativos podem continuar sendo revistas com a turma. Também é importante destacar que o trabalho desenvolvido com os alunos do curso só foi possível devido ao nível de conhecimento de língua que eles possuem. Nesse sentido, alguns dos itens trabalhados nessa Unidade, serviram como revisão de alguns objetivos de Unidades anteriores. Com isso, compreende-se que o método utilizado com esse grupo, além de contemplar o contexto acadêmico no qual ele se insere, também visa retomar, de acordo com a relevância analisada, metas anteriormente discutidas, assim como iniciar um trabalho com diferentes objetivos, mas sem que se dê por terminado o que foi trabalhado em aula. D.

3. Para concluir

A partir de la comprensión de ese proceso, los becarios se sienten más responsables por el aprendizaje de los estudiantes de grado que son sus alumnos. Esa comprensión los lleva a buscar que los documentos sean significativos también para los becarios, como docentes, pues uno de los errores más comunes de las metodologías centradas en el alumno es olvidar que el profesor es un

interlocutor privilegiado y que, por eso, la interlocución que establece con sus alumnos debe ser novedosa, motivadora y significativa también para él. Ese aspecto revela el papel formativo de la elaboración del material didáctico a partir de documentos auténticos, o sea, la capacidad potencial de lograr que todos los participantes formen parte de un proceso de interlocución efectivo. Así es que la enseñanza de lenguas establece un proceso intersubjetivo e intercultural permanente en el aula y, nos gustaría arriesgar, también en la vida.

Bibliografía

- Celani, M. A. (1997) (org). *Ensino de segunda língua – redescobrimdo as origens*. Educ: São Paulo.
- Chaves, D.F. (2006) *O Ensino de Línguas para Fins Específicos como uma proposta de abordagem da Língua Estrangeira no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. UnB.
- Diniz, D.F y Marchesan, M.T.N. (2010) *Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental*. IV Congresso Internacional das Linguagens, URI/Erechim/RS, p.153-159.
- Faleiros, R.J. (2005) *Francês instrumental: por uma precisão terminológica*. FBPF. XV Congrès Brésilien de Professeures de Français.
- Ferreira, M.C.B. y Rosa, M.A.S. (2008) *A. origem do Inglês instrumental*. Brasilia: Editora Helb. Ano 2, n.2.
- Gajewska, E. y Sowa, M. (2007) *Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels*. Synergies Espagne, n.1, p. 229-239.
- Hobsbawn, E. (1995) *A era dos extremos: O breve século XX(1914 – 1991)*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press: Cambridge, p. 53-63.
- Huntington, S. P. (2010) *O choque de civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial*. Objetiva: Rio de Janeiro.
- Llobera, M. (1995) *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa: Madrid.
- Mangiante, J-M.; Parpette, C. (2004) *Le français sur objectifs spécifiques*, Hachette-FLE: París. (Collection F Series)

Picanço, D. C. de L. (2003) *História, memória e Ensino de Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória dos professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Ed.da UFPR: Curitiba.

Sección 2

Interculturalidad y autonomía del aprendiz

El enfoque ecológico: una experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera

MARIA DA GRAÇA CARVALHO DO AMARAL
AMANDA DAMASSEN
STEFANIE DA SILVA TUNES

1. Introducción

Este trabajo presenta una experiencia de enseñanza de español como lengua extranjera en el sur de Brasil, en la ciudad de *Rio Grande*, estado *Rio Grande do Sul*, en CCMar, ‘Centro de Convívio dos Meninos do Mar’. Ese centro tiene como objetivo ofrecer cursos a jóvenes de entre catorce y diecisiete años en vulnerabilidad social.

La experiencia que presentamos forma parte de un proyecto de extensión titulado ‘Español no CCMar’; ese proyecto fue un curso de 40 horas ofrecido a los estudiantes e incluyó contribuciones teóricas del enfoque ecológico de enseñanza de lenguas.

2. El Abordaje Ecológico

La etimología de la palabra *ecología* viene del griego, donde *eco* proviene de *oikos*, casa, y *logia* quiere decir estudio; por lo tanto, *ecología* quiere decir el estudio de las cosas de la casa. En este caso, el estudio de las cosas de la casa quiere decir el estudio del ambiente y del entorno sociocultural del estudiante. De esa manera, los propios estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

El enfoque ecológico trae en su marco teórico teorías cognitivas, relacionadas con actividades individuales, así como sociointeraccionistas, que implican actividades colectivas llevadas a cabo en la convivencia social.

El enfoque se basa en la teoría de la percepción del psicólogo James Gibson (citado en Van Lier, 2004), que plantea que nuestro cerebro se activa más rápidamente y es capaz de guardar por mucho más tiempo aquello que nos

despierta emociones, que nos recuerda algo que ha sido significativo para nosotros en algún momento de nuestras vidas.

En ese proceso de activación del cerebro, en un campo de tensión entre lo individual y lo social, el enfoque ecológico presenta el término '*affordance*' que se refiere a las oportunidades que el medio ambiente nos ofrece para que nuestro cerebro sea activado. El aprendizaje se produce en un proceso análogo al de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky. Esa interacción ambiente/individuo se produce a través de relaciones interpersonales que el individuo interioriza y transforma en relaciones intrapersonales (Vygotsky, 1978). Siguiendo esa línea de pensamiento, la concepción del lenguaje contenida en ese enfoque no es una representación pasiva de objetos, sino una producción de nuevos objetos de acuerdo con nuestra percepción y nuestras emociones.

Ese enfoque ha llevado al ámbito de la lingüística pedagógica una visión del aprendizaje que considera que la cognición y el aprendizaje son procesos de representación (esquemas culturales, sociales, históricos) y ecológicos (percepción, acción, atención). O sea, la lingüística ecológica considera la relación de varios organismos presentes en el medio, y no solamente un aspecto del proceso, como suele hacer la mayor parte de los enfoques.

Estudios de esta perspectiva han contribuido en gran medida a la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua en el aula. Dentro de la perspectiva ecológica, el aprendizaje se produce a través de la relación del individuo con el entorno donde se encuentra y las agencias disponibles en el momento de la interacción.

De acuerdo con Van Lier (2004), la adquisición de una lengua es el resultado de una interacción triádica que se produce entre individuos y objetos que constituyen el entorno en que ellos actúan. Por lo tanto, la construcción de significado de una palabra, por ejemplo, es el resultado de un proceso complejo donde intervienen gestos, percepción, memoria, representación, postura e interacción, elementos que dialogan con un tú omnipresente y omnisciente en cada acto educativo.

3. Enseñanza de español en la perspectiva ecológica

En nuestro trabajo, para desarrollar el enfoque ecológico en la clase de español como lengua extranjera, se presentan las siguientes preguntas clave:

- ¿Quién soy yo?
- ¿Con quién vivo yo?

- ¿Dónde vivo yo?
- ¿Qué es lo que más me gusta?

Con la introducción de estas preguntas, el profesor crea un espacio de interacción en el que los propios alumnos son los protagonistas del proceso. Por ejemplo, con la pregunta ¿Quién soy yo?, el maestro comienza a preguntarle sobre sus datos personales, tales como nombre, edad, lugar de nacimiento, ocupación. En primer lugar, esta actividad se realiza por vía oral entre profesor y alumno; poco después los estudiantes interactúan entre sí. Luego, los estudiantes dibujan sus propios retratos y escriben sus características físicas y psicológicas. En este ejercicio hay un proceso de autoconocimiento y tienen la oportunidad de reflexionar sobre sí mismos mientras aprenden un idioma extranjero.

Para responder a la pregunta de ¿Con quién vivo yo?, el maestro toma fotos de su familia y las muestra a sus alumnos y por lo tanto introduce el vocabulario en un idioma extranjero. Más tarde, les pide a sus alumnos que tomen también fotografías para mostrar a la clase. El profesor anima a los estudiantes a realizar esta actividad en español.

Al final de la actividad, se espera que los estudiantes sean capaces de producir un texto escrito con las características físicas y psicológicas de sus familias. Esta información se socializa en el aula porque los estudiantes provienen de familias diferentes, con historias de vida diferentes. Muchos de ellos viven en familias formadas solo por su madre y sus hermanos, mientras que otros viven con sus abuelos.

Al introducir la pregunta ¿Dónde vivo yo?, el profesor expande el universo de los estudiantes, pues sale del ámbito de la familia y lo expande a la esfera social.

Para responder a esta pregunta los estudiantes tienen que hablar sobre su barrio, su ciudad, su escuela, sus compañeros de clase, compañeros de su vecindario. Es un universo muy amplio, que se expande en la medida en que estos mismos estudiantes socializan su información con sus pares en la interacción que se produce en la clase de lengua extranjera. Los estudiantes dibujan un plano de los lugares principales de sus barrios, hablan de los problemas del barrio, como el saneamiento, los baches en las calles, alumbrado público, la falta de guarderías, etc.

En primer lugar, esta actividad se realiza oralmente y después los estudiantes producen un texto escrito.

Para responder a la pregunta ‘¿Qué es lo que más me gusta?’, el profesor usa el *facebook*. Los alumnos observan la página de *facebook* de sus compañeros de

clase y después producen un texto escrito sobre sus compañeros. Estos textos son leídos oralmente en clase para que exista una interacción entre todos los textos.

Todos los instrumentos utilizados hasta ahora, como las preguntas, el autorretrato, la fotografía de la familia, el mapa del vecindario, *facebook*, sirvieron como un *affordance* para aprender español. De acuerdo con Gibson (citado en Van Lier, 2004), estos elementos activaron el cerebro de los estudiantes y les hicieron recordar eventos pasados de su infancia. Esto hace que los estudiantes interioricen el idioma español de una forma más profunda, porque se relacionan con sus sentimientos.

4. Conclusión

Al completar este trabajo, tomamos nota de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque ecológico se convierte en un proceso más fácil para los estudiantes, ya que son los protagonistas de este proceso. Así, la lingüística ecológica desmitifica la concepción de que el idioma es algo pasado por alto por aquellos que lo aprenden fuera del contexto de un nativo.

En este enfoque se puede ver que los estudiantes han producido textos altamente creativos, considerando las diversas modalidades de texto asociado a su propio entorno social, incluida el aula en sí. La preocupación de la enseñanza de la lengua no se centra en la forma, sino en los significados producidos, que promueven una mejor conciencia de sí mismo por parte del alumno y la percepción del entorno en el que se inserta.

Se cree que el interés por la lengua española se produce de forma espontánea, ya que los temas incluyen al aprendiz como el personaje principal, al contrario de lo que se ve en el uso de materiales didácticos preparados, donde el estudiante se convierte en un receptor pasivo.

Si bien no sigue patrones tradicionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque ecológico es muy recomendable para consolidar el gusto por el aprendizaje, ya que la enseñanza se vuelve menos distante de la realidad del educando.

Bibliografía

- Amaral, M.G.C. (2009) 'O processo da produção lexical na aprendizagem do espanhol no extremo sul do Brasil'. *Cadernos do CNLF*, Volume XIII, nº04 – Atas do XIII CNLF. Rio de Janeiro, Brasil.
- Humboldt, W. von. (1990) *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. [Trad. y prólogo de Ana Agud]: Antrthropos. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.
- Van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning – A Sociocultural Perspective*. Luwer Academic Publishers: New York.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo.

Construyendo estrategias para una escritura autónoma en ELE

INGRID VIÑAS QUIROGA

1. Introducción

En este artículo ofrecemos una propuesta de enseñanza de la escritura⁹ basada en un enfoque sociocognitivo procesual e interactivo. Se parte de los modelos clásicos de Flower (1981), Flower y Hayes (1980, 1984) y Bereiter y Scardamalia (1987) complementados con el último de Hayes (2000). Esta concepción busca integrar los tres problemas más significativos de una teoría de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del individuo y sus metas, emociones, motivaciones, creencias; los recursos textuales y lingüísticos (conocimiento previo del tema de escritura y restricciones lingüísticas, de género, entre otros) y los factores contextuales (entorno de la tarea, contexto comunicativo y audiencia). El enfoque procesual cognitivo se apoya en estos principios: a) los procesos de escritura son interactivos –procesamiento en paralelo en muchos niveles– y potencialmente simultáneos –por oposición a seriales–; b) la escritura es una actividad guiada por metas y c) los escritores expertos escriben en forma diferente a los novatos.

Una mirada sociocognitiva de la producción escrita propone integrar a la concepción cognitiva que da cuenta de los procesos mentales e individuales de un escritor, la consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto, esto es, cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver los problemas a los cuales se ven enfrentados. Presentamos una propuesta estructurada de secuencias didácticas en la que progresivamente se pasa de un trabajo con activa participación del docente a un trabajo colaborativo entre pares, para finalmente llegar a la escritura y revisión individual. El objetivo es que el estudiante logre autonomía, desarrolle criterios para escribir correcta y adecuadamente, adquiera

⁹ Se usan los términos producción textual, composición, redacción y escritura como equivalentes en este artículo.

capacidad crítica para juzgar sus escritos y pueda transferir lo aprendido a otras situaciones. Partimos de experiencias personales llevadas a cabo en programas de ELE dependientes de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

2. Características del curso y del grupo y competencias previas

Uno de los cursos dictados se denomina *Escritura Avanzada* y el otro *Gramática Avanzada y Composición*. *Escritura Avanzada* forma parte del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la UNC y los estudiantes provienen de universidades europeas, norteamericanas, brasileras y asiáticas. Es de cursada semestral con 45 horas de duración. Los estudiantes tienen un nivel intermedio-avanzado de dominio del español. Los grupos suelen tener alrededor de ocho estudiantes. *Gramática Avanzada y Composición* es un curso acelerado que se dictaba anualmente y se desarrollaba en cinco semanas, en el marco del Intercambio Académico entre la Universidad Nacional de Córdoba y la *University of Texas at Austin* (EEUU). Tenía una duración de 45 horas reloj. Este curso es parte del currículo de los estudios en español de la *University of Texas*. Para cursarlo, los estudiantes tienen que haber aprobado al menos uno de Gramática Básica y Composición. Asistían alumnos que habían estudiado unos tres semestres en la universidad o más. Era dictado en Córdoba entre los meses de julio y agosto y cuando los estudiantes lo aprobaban se les hacía una transferencia inmediata de créditos (por ser un Programa de Intercambio).

En ambos cursos, como parte de los requisitos de aprobación, los estudiantes deben realizar fuera del aula ejercitación gramatical (los contenidos gramaticales se estudian partiendo de los textos) y deben aprobar cuatro evaluaciones parciales (consistentes en redacciones de distintos tipos textuales¹⁰) y una evaluación final (consistente también en una redacción). El proceso de composición implica la escritura de tipos textuales diversos. Las clases tienen dos horas de duración, son de modalidad teórico-práctica y exigen la participación activa del estudiante. Se presta atención a las fases involucradas en la producción de un texto. Se hace énfasis en los procesos de planificación, revisión y reescritura, de modo que se dedica mucho tiempo a actividades de preescritura y de escritura. Se usa material auténtico en las clases. Durante estas, los estudiantes analizan y producen textos

¹⁰ No desconocemos los debates teóricos alrededor de la definición de tipos textuales, géneros discursivos, secuencias textuales, etc., pero, por razones relativas al propósito de nuestra comunicación, se emplearán indistintamente.

tratando de desarrollar el concepto de escritura como una interacción entre escritor/lector/propósito/mensaje. Aunque algunos borradores de textos son escritos en clase, otros son parte del trabajo que se realiza fuera del aula. Luego de que cada borrador es revisado por un compañero y por la docente (se enfatiza la revisión entre pares y se enseña cómo llevarla a cabo¹¹), el estudiante tiene que evaluar las sugerencias, incorporarlas si las considera pertinentes y escribir la versión final de cada texto. A lo largo de las secuencias didácticas, los estudiantes asumen el papel de escritores, de lectores comentadores, de comentadores instructores y de escritores revisores (Véase Rijlaarsdam y Couzijn, 2000).

3. Secuencias didácticas

Cada unidad comienza con una SITUACIÓN GUÍA. Esta contiene una breve introducción o repaso de cada tipo de texto que se va a trabajar (por ejemplo, la carta de solicitud, la de postulación, la narración, la exposición y la argumentación). Uno o dos modelos de textos, junto con un análisis de la organización del modelo y el estilo, se trabajan para familiarizar a los alumnos con el propósito, la estructura y el estilo de cada tipo de texto. Luego se llevan a cabo actividades de análisis de textos que tienen algunos ‘defectos’ nunca muy evidentes. El trabajo es en grupos de dos o tres estudiantes y entre ellos deben hablar en español¹². Al final se realiza una puesta en común coordinada por la docente. Algunos de los textos son textos auténticos redactados por estudiantes de cursos previos, pero en ellos hemos corregido la gramática, ortografía y la puntuación originales con dos propósitos: en primer lugar, que los estudiantes no

¹¹ Precisamente en Argentina, Carlino, desde su experiencia como responsable de talleres de redacción de tesis de postgrado, viene impulsando desde hace unos años la enseñanza de la revisión y afirma que: *‘A pesar de la importancia académica que reviste saber revisar los propios textos, la revisión de la escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta, como tantas otras, una práctica que se exige pero que no se suele enseñar’* (Carlino, 2006).

¹² En el plano de la enseñanza, los propósitos de estas conversaciones previas –que deben ser exclusivamente en español– son: a) *promover la interacción y la confianza entre los estudiantes*, b) *mejorar sus producciones orales y sobre todo c) influir en sus procesos cognitivos*. En efecto, compartimos el hallazgo de Crasnick y Lumbelli de que *‘una influencia más directa y efectiva en las estrategias de pensamiento se puede obtener posponiendo el pasaje a la escritura y enfocándonos previamente en la producción oral’* (Crasnick y Lumbelli, 2005: 187. Mi traducción. La negrita me pertenece).

focalicen su atención en este momento en cuestiones de gramática, ortografía ni puntuación; en segundo lugar, evitar que se ‘contagien’ estos errores y se fosilicen.

En otras palabras, les proponemos: imaginar el tipo de lector para el cual el texto fue escrito, el propósito con que fue escrito y detectar la idea principal, determinar si el contenido es relevante o si hay falta de contenido, exceso o repetición. Asimismo, los estudiantes deben asumir el papel de lectores y opinar sobre la claridad del texto y el interés que despertó en ellos. Al mismo tiempo, se analiza la estructura (si hay una introducción, si cada párrafo se ocupa de un tema, etc.). La exhaustividad de los análisis y los criterios para juzgar la calidad de un texto se va incrementando a lo largo del curso. Durante el dictado se irán agregando criterios relativos al estilo, al lenguaje, al punto de vista, al tono del escritor, a la verosimilitud, entre otros.

Siguiendo a la SITUACIÓN GUÍA, se desarrollan las tres etapas del proceso de escritura¹³:

Primera etapa: Prepararnos para redactar	• La generación y recolección de ideas • Elegir, limitar y enfocar el tema • Técnicas de organización y expresión • Pensar en el lector • Pensar en el escritor
Segunda etapa: Redactar y revisar las versiones preliminares	• El plan de redacción • El plan de revisión (en parejas) • Una lista de control (individual)
Tercera etapa: Revisar la forma y preparar la versión final	• Revisión de los aspectos gramaticales • Revisión del vocabulario y de la expresión • Revisión de la ortografía • Preparación de la versión final

¹³ Adaptado de Valdés *et al.* (2004).

1) Prepararnos para redactar

En este momento se realizan actividades de preescritura. Su objetivo es ayudar al alumno a que: a) explore ideas, encuentre y defina un tema para la tarea de producción escrita correspondiente a esa unidad, b) experimente varias técnicas de preescritura y diferentes métodos para organizar su composición, c) defina el propósito del texto que se va a escribir y d) identifique las características y necesidades del lector de este. Ejemplificaremos con textos expositivos. Esta etapa, a su vez, se divide en varios pasos: i. *Generar y reunir ideas*. El primer paso es la elección de un tema. Primero los estudiantes seleccionan, de una lista proporcionada por la docente, un tema global o general, supongamos ‘el amor’, ‘la justicia’, ‘las redes sociales’, ‘las dependencias’, ‘las relaciones humanas’, ‘la conducción’. En este momento los estudiantes trabajan en grupo chicos o de manera individual, en tareas de preescritura: lluvia de ideas, observación y comentario de una foto, lectura de un tema provocativo y elaboración de respuestas o ideas, mapas conceptuales, etc. Bereiter y Scardamalia (1987: 363) apuntan que el uso de rutinas procedimentales ayuda a los estudiantes en las etapas iniciales a dominar luego procesos ejecutivos más complejos. El propósito del empleo de estas técnicas es servir de apoyo externo y simplificar nuestras rutinas. Obviamente, un soporte externo facilita la descarga de parte de nuestra memoria. Con el objetivo de no obstaculizar y agilizar esta etapa, se admite que los mapas conceptuales contengan ítems lexicales tanto en español como en inglés. Asimismo, y dado que la *Planificación* se entiende como una representación interna del conocimiento específico que será utilizado por el escritor (Flower y Hayes, 1981), cabe aclarar que esa representación puede ser de carácter abstracto, esto es, consistir en una imagen, en una idea no narrada o verbalizada todavía. En consecuencia, se acepta que el mapa conceptual de los estudiantes no conste solamente de expresiones lingüísticas sino de otros elementos visuales. El paso siguiente a la elección de un tema es la limitación de este. Los estudiantes lo deben acotar. Para ello lo dividen en partes, seleccionan una de estas y la limitan todavía más. Por ejemplo:

1. *La conducción*
2. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas*
3. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas y los accidentes de tránsito*
4. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas por parte de los jóvenes*

5. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas por parte de jóvenes que han ingerido alcohol*

Por último, el tema se enfoca haciendo preguntas específicas para lograr un aspecto reducido del mismo. Las preguntas sirven para subdividir el tema y enfocarlo aún más. Si un tema global, por ejemplo 'la conducción' ha sido reducido, por ejemplo, a *La conducción de vehículos en las rutas argentinas por parte de jóvenes que han ingerido alcohol*, los estudiantes formularon estas preguntas para enfocarlo: 1. *¿qué caracteriza a la conducción riesgosa?*, 2. *¿en qué ocasiones los jóvenes abusan del alcohol y conducen?*, 3. *¿existen buenos controles en las rutas argentinas?*, 4. *¿cuáles son las consecuencias del abuso del alcohol durante la conducción?*, 5. *¿cómo solucionar el problema del abuso del alcohol?* Como paso final, se escoge una sola pregunta, cuya respuesta dé como resultado una exposición de la extensión deseada.

ii. El paso final de esta etapa se denomina *Técnicas de organización y expresión* e incluye un número de actividades de análisis de textos. Se trabaja en dos direcciones:

- *Pensar en el lector*: aquí se trata de concientizar al escritor sobre las necesidades del lector: ¿Para qué va a leer lo que escribo?, ¿qué información busca?, ¿qué preguntas se va a hacer al respecto?, ¿qué sabe acerca del tema?, ¿cuál puede ser su actitud al respecto?, ¿qué necesita saber?
- *Estrategias del escritor*: en este momento se trabaja para planificar y desarrollar estrategias eficientes para las etapas del proceso de producción.

2) *Redactar y revisar las versiones preliminares*

En esta etapa trabajamos con actividades diseñadas para ayudar a los alumnos a:

- crear un plan de redacción para el tipo de texto que se practica en esa unidad;
- tomar todo el material reunido en la primera etapa y desarrollar un borrador o versión preliminar del tipo de texto asignado;
- practicar la tarea de editar en parejas o desarrollar individualmente listas de control para aplicarlas al propio escrito;

- desarrollar un plan de revisión para ir avanzando desde el primer borrador hacia la versión final.

Las actividades de edición por parejas son el núcleo de esta etapa. En estos momentos vemos ejemplos de muestras de borradores de ensayos y realizamos ejercicios de edición en colaboración. Una vez que los alumnos se han familiarizado con los procesos de edición, ya pueden empezar a practicar la edición del borrador de un compañero y la producción de un texto. La primera versión es intercambiada con la de un par y tiene una devolución en la que el/la compañero/a especifica los aspectos positivos del texto y/o aquellos que requieren una reelaboración. Para ello los estudiantes se apoyan en la práctica de análisis de textos y revisiones guiadas por la docente y realizados grupalmente en los encuentros presenciales y en la guía de revisión elaborada en estos encuentros. Esta devolución es luego revisada por la docente y posteriormente debatida entre el escritor, el par revisor y la docente y, al escribir la versión final, el escritor decidirá qué sugerencias u observaciones incorporará a esta y, en caso de incorporarlas, cómo lo hará.

3) Revisar la forma y preparar la versión final¹⁴

Antes de este momento se han realizado muchas tareas de repaso de aspectos gramaticales, estructura de las oraciones y vocabulario dentro y fuera de la clase presencial. Así se buscó que los alumnos construyeran un rico repertorio de herramientas sintácticas y léxicas. En esta etapa final, los alumnos ya tienen que tener una versión editada y corregida del borrador del texto que se estudia en esa unidad, y tanto el contenido como la organización deben estar listos. Ahora, en los encuentros presenciales, se presta atención al lenguaje y a la expresión, a la ortografía, a lo que se mantuvo deliberadamente aparte del contenido y la organización en las primeras etapas. Los ejercicios de esta última etapa tienen como finalidad:

- Repasar estructuras del español que suelen presentar dificultades al estudiante de otra lengua materna.

¹⁴ Dejamos para el final la revisión de la forma porque se ha demostrado que los estudiantes editores se abocan con mayor frecuencia a corregir errores de superficie que de contenido (Hyland y Hyland, 2006: 7).

- Rever y ampliar el vocabulario y las expresiones útiles para técnicas de escritura específicas relacionadas con el tipo de tarea de producción de esa unidad, por ejemplo, realizar comparaciones y contrastes, escribir introducciones y conclusiones, etc.
- Aplicar estas técnicas al propio borrador con el fin de redactar la versión final.

Como actividad de cierre de cada uno de los encuentros –pero no final del proceso–, los estudiantes escriben la versión definitiva de su texto. Luego deben entregar a la docente las versiones preliminares de sus escritos, la última y la revisión que hicieron del texto de su compañero/a. Decimos que no es la actividad final porque, en el siguiente encuentro, la docente devuelve todo el material revisado y se socializan los resultados. Idealmente, antes de pasar a la siguiente unidad que tratará otro tipo textual repitiendo las secuencias didácticas, los escritores deberían estudiar las observaciones de la docente y escribir un texto esta vez ‘definitivo definitivo’.

4. Conclusión

Creemos que, si en lugar de presentar los textos solamente como productos acabados, intentamos que los estudiantes eleven su comprensión de la naturaleza de la escritura y adquieran estrategias de control de los procesos involucrados en esta –sin soslayar el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en español– su inserción en las comunidades académicas y en los contextos laborales y sociales de los que participan se verá favorecida. Habremos contribuido, además, al desarrollo de su pensamiento. En cuanto a nuestros colegas y los interesados en esta temática, esperamos que la propuesta esbozada se constituya en un puente entre la teoría y la práctica y contribuya al debate sobre las metodologías y paradigmas que guían la actividad docente permitiendo interrelaciones enriquecedoras y útiles integraciones.

Bibliografía

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) *The Psychology of Writing Composition*. L. Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.

Carlino, P. (2006) 'Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los postgrados pueden enseñar'. En *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Publicaciones de la Universidad Católica de Salta: Salta.

Crasnish, S y L. Lumbelli (2005) 'Improving Argumentative Writing by Fostering Argumentative Speech'. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh and M. Couzijn, (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing*, Kluwer Academic Publishers: New York.

Flower, L. (1981) *Problem Solving Strategies for Writing*. Harcourt Brace Jonanovich: New York.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1984) 'Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing'. *Written Communication*, 1.

Hayes, J.R y Flower, L. (1980) 'Identifying the Organization of Writing Processes'. In L. W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

Hyland, K y Hyland, F. (2006) *Feedback in Second Language Writing* (Eds.). Cambridge University Press: Cambridge.

Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2000) 'Stimulating Awareness of Learning in the Writing Curriculum'. En Camps, A y M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity*. Amsterdam University Press: Amsterdam.

Rijlaarsdam, G., Van Den Bergh, H. y Couzijn M. (2005) *Effective Learning and Teaching of Writing*. Kluwer Academic Publishers: New York.

Anexo

**GUÍA PARA REVISAR LA PRIMERA VERSIÓN DE UNA
ARGUMENTACIÓN**

Revisor/a:

Autor/a:

1. ¿Qué comentarios positivos sobre el texto puede aportar a su compañero/a? Trate de ser específico/a.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. La idea principal del texto:

- ¿Se aprecia con claridad una idea principal?

.....
.....
.....
.....

- ¿Se puede seguir su desarrollo a lo largo del texto?

.....
.....
.....
.....

- ¿Qué se propone defender el/la autor/a?

.....
.....
.....
.....

- ¿Con qué argumentos lo hace?

.....
.....
.....
.....

- ¿La defensa de esa tesis es convincente?

.....
.....
.....
.....

3. La estructura del texto y organización de la información:

- ¿Encuentra clara la organización de la información?

.....
.....
.....
.....

- ¿Cree que es efectivo el modo en que se presentan los datos?

.....
.....
.....
.....

- ¿Hay equilibrio entre los puntos a favor y en contra de la tesis?

.....
.....
.....
.....

4. Propuestas constructivas sobre el texto:

- Detalles para modificar, agregar o eliminar

.....
.....
.....
.....

- Léxico (riqueza de vocabulario, especificidad en relación con el tema, registro adecuado a la audiencia)
.....
.....
.....
.....
- Cambios que harían más atractiva la introducción
.....
.....
.....
.....
- Cambios que harían más efectiva la conclusión
.....
.....
.....
.....

5. Otras sugerencias y apreciación general:

.....
.....

Sección 3

Integración de la interculturalidad en otros componentes de la enseñanza

Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes

BETTIANA BLÁZQUEZ
ALEJANDRA DABROWSKI
GONZALO ESPINOSA

1. Introducción

El mundo globalizado de hoy ha afectado la educación en general y la enseñanza de segundas lenguas en particular, dando lugar al auge de la pluriculturalidad en el aula. El contexto áulico es el reflejo de una sociedad con una realidad pluricultural en la que los individuos intercambian aspectos culturales en armonía, tolerancia y respeto mutuo frente a las desigualdades. Las diferencias culturales que subyacen en el input lingüístico son una fuente motivadora para el aprendizaje de una segunda lengua. Un ambiente seguro y culturalmente rico posibilita que los estudiantes se focalicen también en rasgos de la pronunciación de la lengua meta y alcancen, así, una comunicación eficaz.

A partir del siglo veinte se comenzó a tratar la fonología en el aula de L2 a través de la corrección explícita y de prácticas mecánicas. Con el auge del enfoque comunicativo, la lengua comenzó a considerarse como una herramienta para la comunicación (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 2011). La pronunciación cobraba importancia en la medida en que se tornaba indispensable para lograr un mensaje inteligible, evitando así un quiebre en la comunicación. Sin embargo, el correcto aprendizaje del repertorio segmental y suprasegmental se asociaba a un fenómeno de ósmosis, sin necesidad de desviar la atención del alumno hacia este aspecto del lenguaje.

En la década de 1990, la enseñanza centrada en la forma comenzó a tener un lugar significativo (Skehan, 1998; Willis y Willis, 1996; Ellis, 1992 y Zanon, 1995). Iruela (2007) observa que es inadecuado suponer que el aprendizaje de una segunda lengua es inconsciente. El docente debe recurrir a la concientización y reflexión por parte del alumno para lograr una internalización efectiva de la L2. Partiendo de esta premisa, es necesario concientizar al alumno de las

características fonéticas y fonológicas de la lengua meta. En suma, se cree que en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) la pronunciación se puede y se debe abordar didácticamente en el aula.

Este trabajo se focalizará en los rasgos segmentales, específicamente los sonidos consonánticos, ya que estos pueden ocasionar mayores dificultades en la comunicación oral. En primer lugar se presentarán las consonantes de los sistemas fonológicos del inglés (variedad del sudeste de Inglaterra) y del español rioplatense, para lo cual se tendrán en cuenta los inventarios de consonantes y sus realizaciones en contexto. Posteriormente se compararán ambos sistemas para predecir las dificultades de los anglófonos a la hora de pronunciar el español. Se propone la pluriculturalidad en el aula como marco propicio para el desarrollo fonológico. En relación con las fases de aprendizaje se siguen los lineamientos de Mendelsohn (1994) y Mendelsohn y Rubin (1995). Una vez culminado el abordaje teórico del tema, se presentará una serie de actividades basadas en la cultura argentina para ayudar al estudiante de español a adquirir y desarrollar rasgos fonológicos de la L2.

2. La cultura en el aula

La comunicación eficaz en la lengua meta no solo requiere del desarrollo de la competencia lingüística, sino también de la competencia intercultural (CI). Según Sercu (2005), la enseñanza de lenguas extranjeras es por definición intercultural. Una lengua extranjera en el aula implica la conexión de los estudiantes a un mundo que es culturalmente distinto al propio, dando lugar a la adquisición de la CI. Según LeBaron (2003), la mayoría de las personas poseen un sentido de curiosidad y de predisposición a romper con lo que se asume como apropiado, natural y normal en su contexto cultural. El aula de ELE se puede transformar en un ambiente ideal para explotar ese deseo de aprender acerca de otros, reflexionando acerca de las similitudes y diferencias entre culturas (Gudykuns y Kim, 2003).

A la hora de enseñar una segunda lengua, diversas formas de vida y de percepción del mundo ingresan al salón de clases a través de materiales audiovisuales, textos, charlas, libros y objetos reales. Estos recursos permiten que todos los integrantes del aula descubran una cultura ajena y la contrasten con la propia. Se espera que el docente de ELE desarrolle la habilidad de explorar los recursos culturales que brinden un input lingüístico adecuado para sus estudiantes. Por este motivo, es necesario reflexionar acerca de los tópicos que

respondan a la siguiente pregunta: ¿Qué rasgos culturales han caracterizado históricamente a los argentinos? Seguramente los primeros aspectos que se pensarán son el mate, el gaucho, el tango, el fútbol, el asado, entre otros. Estos rasgos pertenecen a la Cultura con ‘C’ ya que son reconocidos mundialmente y perduran a través del tiempo. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando estos tópicos ya se han agotado? Existe la posibilidad de explorar la cultura que no está fácilmente reconocida ante el mundo, es decir, los elementos que corresponden a la cultura con ‘c’. Este tipo de cultura abarca rasgos, creencias, acciones varias, costumbres y valores que duran un tiempo breve y que no serán tan recordados en futuras generaciones (en Scilipoti y Espinosa, 2012). Por ejemplo, la adopción de un deporte que está de moda como andar en rollers, artistas y bandas del momento, revistas de la farándula, etc.

Cualquiera de los recursos correspondientes a la Cultura con ‘C’ y la cultura con ‘c’ servirán de contexto significativo y motivador para que el estudiante de ELE use y aprenda la lengua meta. Además del aprendizaje lingüístico, se desarrollará, entonces, la competencia intercultural que le proporcionará al alumno habilidades para interactuar en la cultura meta, reflexionando y revalorando, al mismo tiempo, la propia.

3. Las consonantes del español y del inglés

Las consonantes que se van a describir y comparar en este trabajo forman parte de los sistemas fonológicos del inglés y del español. Un *sistema fonológico* comprende varios aspectos que caracterizan la pronunciación de una lengua: rasgos segmentales y suprasegmentales. Dentro del primer grupo se encuentra el inventario de sonidos (vocales y consonantes) y las reglas fonológicas de realización de estos sonidos. Dentro del segundo grupo se incluyen la estructura silábica, la acentuación de palabras, el ritmo y la entonación de frases.

Los sonidos que forman parte del inventario de cada lengua contrastan entre sí, ya que el uso de uno u otro produce un cambio en el significado de las palabras. Estos sonidos se denominan *fonemas*. Para identificar la existencia de dos fonemas distintos basta con realizar la prueba de sustitución: si en la palabra ‘pero’ se sustituye el fonema /r/ (vibrante simple) por otro, se generan palabras distintas, por ejemplo *pelo*, *peso*, *pego*, *peco*, *perro*. En el sistema fonológico de cada lengua existe, además, un número de reglas que regulan la pronunciación de estos fonemas de acuerdo al contexto en el que se encuentran. Los sonidos que se realizan como producto de la aplicación de estas reglas fonológicas se denominan

alófonos. Una característica fundamental de los alófonos es que la sustitución de uno por otro no modifica el significado de la palabra. Sin embargo, el uso incorrecto de un alófono puede denotar un acento extranjero o incluso oscurecer en cierta medida la inteligibilidad del mensaje.

Los hablantes nativos pueden distinguir los fonemas de su lengua, pero no son conscientes de la existencia de alófonos en su propio idioma. Este desconocimiento metalingüístico genera dificultades en la adquisición del sistema fonológico de la L2, incluso en alumnos avanzados. A través del entrenamiento fonético-fonológico el estudiante de una L2 puede tomar conciencia de estas diferencias alofónicas.

Durante la emisión de consonantes, se produce un contacto o una aproximación de los órganos articulatorios que obstaculiza en algún punto la salida del aire al exterior. Las consonantes del inglés son las siguientes: / p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h, m, n, ŋ, ɹ, l /. Para el español rioplatense el inventario consonántico está compuesto por / p, b, t, d, k, g, tʃ, f, s, ʒ, x, m, n, ɲ, r, ɾ, l /. Ambas lenguas cuentan con el par de semiconsonantes (semivocales) / w, j / con una distribución distinta en cada sistema.

A partir de la comparación de los inventarios de los fonemas consonánticos del inglés y del español se puede observar que existen fonemas del español inexistentes en inglés y fonemas de ambas lenguas que son similares. En aquellos casos en que los fonemas del español no existen en inglés, el estudiante tenderá a reemplazar los sonidos de la lengua meta por los que posee en su propia lengua; por ejemplo, las vibrantes simple y múltiple del español (*pero*, *perro*) podrán ser reemplazadas por la aproximante / ɹ / (*red*). Por otra parte, la fricativa velar / x / podrá ser reemplazada por / h /, mientras que la palatal nasal / ɲ / podrá ser realizada como la secuencia / nj /. De estos tres casos, el primero puede obstaculizar la comunicación, mientras que los otros dos simplemente evidencian un acento extranjero.

Algunas dificultades pueden originarse en la interferencia de la grafía en la pronunciación. Por ejemplo, el uso de la fricativa sonora / z / en palabras como 'casa' o el uso inadecuado de / ɣ, g, x / (*águila*, *ángulo*, *gente*) en combinaciones ortográficas como <ga>, <ge>, <gue>, <gi>, <gui>.

Anteriormente se hizo referencia a la importancia de los alófonos en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. A continuación se mencionarán algunas reglas alofónicas del inglés (L1) que pueden interferir en la pronunciación de la L2, como así también reglas

alofónicas del español cuyo conocimiento favorece la comprensión y producción de la lengua meta.

El comportamiento en contexto de las consonantes oclusivas de ambas lenguas es muy diferente, debido a que las reglas fonológicas que rigen en cada caso son distintas. La aspiración de las oclusivas sordas inglesas /p, t, k, / (*pen, attend*) en posición inicial en sílabas acentuadas —y el consecuente ensordecimiento de /w, j, l, r/ (*train, apply*)— es una característica que el angloparlante tenderá a transferir durante la producción de las oclusivas españolas (Romanelli, 2009), en palabras como *tango, paso*. En *despacio*, sin embargo, es muy probable que el estudiante no produzca el sonido /p/ con aspiración. Este parece ser un caso de transferencia positiva, que se puede explicar teniendo en cuenta que la división en sílabas para un angloparlante sería *de.spa.sjo*. Es importante recordar que esta regla alofónica de aspiración jamás se aplica en el español, y que el alófono utilizado es siempre no aspirado.

Algo similar ocurre en inglés para las oclusivas sonoras /b, d, g/. Estos sonidos son oclusivos en todos los contextos. El angloparlante tenderá a utilizar la variante oclusiva de [b, d, g] en todos los contextos. Por ejemplo, *abajo* será pronunciado *[a'bxo] en lugar de [a'βxo]. Si bien esta pronunciación no impide una comunicación exitosa, denota un fuerte acento extranjero. Aunque estos fonemas se representan de la misma manera en la grafía, tienen dos variantes alofónicas en español: un alófono oclusivo y otro fricativo. Este proceso, conocido como fricativización de oclusivas sonoras /b, d, g/ consiste en el uso del alófono fricativo siempre que el sonido adyacente anterior no sea nasal. Dicho de otra manera, el alófono oclusivo está restringido a contextos en los que /b, d, g/ están precedidos por una consonante nasal, como en *andar* [an'dar].

Otro rasgo característico del español rioplatense es la aspiración del fonema /s/ en palabras como *listo* ['lihto] o *más lindo* [mah 'lindo]. El alófono [h] se produce cuando /s/ va seguido de consonante. A su vez, este sonido puede asimilarse a consonantes velares adyacentes, como en *escuela* [ex'kwela] o *más cálido* [max 'kaliðo]. En este caso, /s/ asimila el punto de articulación de /k/. El desconocimiento de esta variante alofónica puede ocasionar dificultades en la comprensión por parte del estudiante de ELE.

4. Metodología

Las actividades propuestas han sido diseñadas teniendo en cuenta los lineamientos de Mendelsohn (1994) y Mendelsohn y Rubin (1995). Para ellos, el aprendizaje ocurre en tres fases. La primera de ellas es la que comprende la *activación de conocimiento previo*, es decir, las actividades denominadas *antes de escuchar o ver*. A través de ellas los alumnos realizan hipótesis y predicciones antes de obtener información nueva y relacionarla con lo que saben o conocen. Las mismas tienen el propósito de introducir un tema, generar especulaciones acerca de personajes o lugares y crear expectativas acerca del material que van a ver o escuchar (Massi y Blázquez, 2010).

La segunda etapa consiste en el *procesamiento online*, es decir, las actividades llamadas *mientras miro o veo*. Los alumnos seleccionan parte de la información y tratan de encontrarle primero un sentido general y luego uno específico. Ejemplos de estas actividades son tomar notas, ordenar partes de una canción o historia, elegir la respuesta o palabra correcta, entre otras (Massi y Blázquez, 2010).

La última fase es la de *consolidación y transpolación*, también denominada *después de escuchar o ver*. Aquí los alumnos utilizan su conocimiento previo y el nuevo para interpretar, establecer relaciones y transferir este conocimiento a nuevas situaciones. Ejemplos de estas actividades son dramatizaciones, proyectos, creación de historias, etc. (Massi y Blázquez, 2010).

Teniendo en cuenta la pluriculturalidad y las fases propuestas, el material didáctico en el aula de ELE podría contar con dos tipos de actividades: aquellas orientadas hacia el uso del lenguaje tomando como tópico la diversidad cultural y las actividades destinadas a analizar y reflexionar sobre el código lingüístico. Previo al enfoque lingüístico se cree necesario generar un contexto significativo basado en aspectos culturales, debido a que, y siguiendo el planteo de Byram *et al.* (2002), la enseñanza de segundas lenguas no implica solamente que el alumno aprenda conocimientos y habilidades gramaticales sino también habilidades relacionadas a cuestiones sociales y culturales. Se cree que un enfoque cultural en el aula proporciona condiciones favorables para enmarcar la enseñanza/aprendizaje de cualquier aspecto lingüístico de la L2.

5. Actividades propuestas

En este trabajo se propone un ejemplo de clase de ELE basada en la cultura gauchesca con un foco lingüístico en la práctica y aprendizaje de los sonidos *r* y *rr* (ver apéndice). Las actividades están basadas en la canción *El Arriero*, versión del grupo Los Nocheros, y en un programa de eventos de una fiesta popular de la Patagonia.

La clase propuesta cuenta con tres actividades principales (A, B y C), cada una de ellas dividida en múltiples tareas (1, 2, 3 y 4). La Actividad A está mayormente basada en aspectos culturales, específicamente la vida del gaucho en la Patagonia argentina. A.1 y A.2 tienen como objetivo activar el conocimiento previo de los alumnos, lo cual se condice con la primera fase de aprendizaje en Mendelsohn (1994), Mendelsohn y Rubin (1995) y Massi y Blázquez (2010). Asimismo, estas tareas proporcionan un contexto significativo en el cual los estudiantes probablemente sentirán el deseo de conocer la cultura meta, ya que estarían haciendo uso de la curiosidad innata planteada por LeBaron (2003).

Las tareas de procesamiento on-line, A.3 y A.4, están basadas en un texto auténtico correspondiente a la letra de la canción *El Arriero*, la cual refleja parte del comportamiento gauchesco en Argentina. Los estudiantes tienen un primer contacto con el texto por medio de un trabajo de escucha en búsqueda de vocabulario que contenga los sonidos *r* y *rr* (Actividad A.3) y concluyen esta fase con tareas de comprensión (Actividad A.4). En la tercera fase de aprendizaje, es decir, la de consolidación y transpolación, la Actividad B tiene como objetivo focalizar la atención de los estudiantes en la pronunciación de la lengua meta. En la Actividad B.1 los estudiantes son expuestos a la correcta pronunciación de los sonidos en cuestión. En B.2 y B.3 los estudiantes obtienen las reglas de *r* y *rr* en forma inductiva y producen su correcta pronunciación de manera controlada.

La Actividad C presenta también un foco en la consolidación y transpolación del aprendizaje, y está ligada a los elementos culturales que van más allá de lo reconocido ante el mundo, es decir, son cuestiones de la cultura con ‘c’ (ver Scilipoti y Espinosa, 2012), como lo es el programa de eventos de la Fiesta Provincial del Arriero en el noroeste patagónico. Esta vez, los alumnos cuentan

con otro input lingüístico culturalmente rico relacionado al tópico general de la clase. C.3 y C.4 invitan al alumno a relacionar el aspecto cultural aprendido con su experiencia y conocimiento sobre su país de origen. Esta relación y el uso de la imaginación (C.4) proporcionan procesos mentales muy productivos a la hora de retener conocimiento; a su vez, brindan un contexto motivador para comunicar ideas cargadas de ítems léxicos que contienen los sonidos *r* y *rr*.

Las actividades propuestas en este trabajo son flexibles y pueden ser modificadas teniendo en cuenta los objetivos particulares de cada clase. Además de canciones y programas de eventos, existen otros recursos didácticos que proporcionan un contexto ideal para explotar aspectos lingüísticos y culturales. Los docentes de ELE pueden hacer uso de material auténtico, no diseñado para propósitos académicos, tales como tiras cómicas –por ejemplo, Inodoro Pereyra, Mafalda, Clemente–, recortes de diarios, textos literarios, cortos, comerciales, series televisivas, documentales y entrevistas radiales entre otros.

6. Conclusión

Es fundamental incorporar la práctica de la pronunciación en la tarea cotidiana de enseñar el español como lengua extranjera. Conocer el sistema fonológico del español y del inglés permite al docente comprender mejor la interlengua del alumno, para una comunicación más fluida en el aula. Por otra parte, le ayuda a predecir las dificultades que los alumnos tendrán en su producción oral para así poder diseñar estrategias para resolver estos problemas.

Cualquier foco en lo lingüístico es más productivo cuando se enmarca en un contexto motivador para el uso de la lengua meta. Un ejemplo de ello puede ser el abordaje de aspectos culturales de Argentina que son trabajados conscientemente en el aula y contrastados con la cultura de los estudiantes de ELE. El contexto así creado permite la enseñanza, práctica y aprendizaje de los rasgos fonéticos y fonológicos necesarios para garantizar la inteligibilidad del mensaje.

Bibliografía

Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe: Strasbourg.

- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton, y Goodwin, J.M. (2011) *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Chomsky, N. and Halle, M. (1968) *The Sound Pattern of English*. Harper and Row: New York.
- Ellis, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters LTD: Clevedon.
- Gudykunst, W. B. and Young Y. K. (2003) *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. McGraw: New York.
- Iruela, A. (2007) *Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. [documento WWW]. URL <http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf> [fecha de consulta 2 de febrero de 2013].
- LeBaron, M. (2003) *Bridging Cultural Conflicts: A New Approach for a Changing World*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. Wiley y Sons Inc.: New York
- Massi, M. P. and Blázquez, B. (2010) 'The Shorter the Better: Using Shorts in ELT'. *Modern English Teacher*, 19/2, 36-42.
- Mendelsohn, D. J. (1994) *Learning to Listen. Strategy-based Approach for the Second Language Learner*. Dominie Press, Inc.: Singapore.
- Mendelsohn, D. J. and Rubin, J. (Eds.). (1995) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. Dominie Press, Inc.: Singapore.
- Romanelli, S. (2009) *Enseñanza de la pronunciación del español rioplatense (ERP) a ahblantes de inglés americano general (IAG): Una propuesta innovadora*. Tesis de Maestría. Universidad de León: España.
- Scilipoti, P. y Espinosa, G. (2012) Actas del 2do Congreso Nacional: El Conocimiento como espacio de encuentro. *The Importance of Being Pluricultural: Blooming with the Other*. 23 – 25 de Agosto (en prensa).
- Sercu, L. (2005) *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World*. Multilingual Matters: Clevedon.

- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press: Oxford.
- Willis, D. and Willis, J. (1996) Consciousness-raising Activities in the Language Classroom. In Willis J. and D. Willis, *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann: Oxford.
- Zanon, J. (1995) La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*.14, 52-67.

Apéndice

Los sonidos r y rr en la cultura gauchesca

Antes de leer y escuchar...

Actividad A: ¡Hablemos sobre cultura!

 **A.1.** ¿Qué conocés acerca de la vida gauchesca en la Patagonia argentina? ¿Cómo es la vida de las figuras tradicionales en tu país o en otros?

 **A.2.** Definí las siguientes palabras. Buscalas en el diccionario si no lo sabés y relacionalas con la vida del gaucho. Luego compará tus respuestas con un compañero.

arriero – remolino – bandera – cerro
– recuerdo – arena – pedregal

Mientras leo y escucho...

 **A.3.** Leé las opciones resaltadas en voz alta. Escuchá la canción y elegí la opción correcta.

 **A.4.** Leé la letra y respondé: ¿Qué lugares recorre el arriero? ¿Qué cosas materiales y no materiales posee el

El Arriero, interpretada por Los Nocheros

En las **avenas/ arenas / cadenas** bailan los remolinos,
El sol juega en el brillo del pedregal,
Y **prendido / rendido / corrido** a la magia de los caminos,
El arriero va, el arriero va.

Es **bandera / cadena / campera** de niebla su poncho al viento,
Lo saludan las flautas del pajonal,
Y animando la tropa por esos **ceros / perros / cerros**,
El arriero va, el arriero va.



Las penas y las vaquitas
Se van **por / con / para** la misma senda.
Las penas son de nosotros,
Las vaquitas son ajenas.

Un degüello de soles muestra la **tarde / marea / carne**,
Se han **dormido / surtido / corrido** las luces del pedregal,
Y animando la tropa, dale que dale,
El arriero va, el arriero va.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

arriero?

Después de leer y escuchar...

Actividad B: ¡Aprendamos a pronunciar!



B.1 Escuchá al profesor y clasificá las siguientes palabras en r-simple o R-múltiple. Luego repetilas. CERRO – MAREA – SERENO – REMOLINO – PARA – PERRO – BANDERA – CORRIDO - CAMPERA



r simple

R múltiple



B.2 Completá

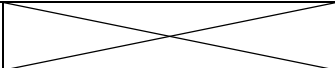
La *r* en _____ suena como la *t* en *better, beautiful*

Para pronunciar la *r* en _____ debo mantener el flujo de aire



B.3. Buscá ejemplos en la letra de la canción y programa de la Fiesta del Arriero y completá el siguiente. Luego leelos en voz alta.

 	Simple	Múltiple
r	- Entre vocales <i>Ejemplos: apertura, autoridad, tirada</i>	- Antes de consonante que pertenece a sílaba distinta - Principio de palabra <i>Ejemplos: rienda, Ranchero, Cerda</i>

rr		- Entre vocales <i>Ejemplos: carrera, tierra</i>
-----------	---	--

Programa de la 21° edición de la Fiesta Provincial del Arriero en Buta Ranquil, Neuquén

Jueves 16 de febrero de 2012 (valor \$ 20)

09:30hs. Desfile gaucho con procesión del santo Patrono San Juan, desde la iglesia católica Santa Cruz hasta el predio.

11:00hs. Acto oficial con autoridades y apertura de la XXI Fiesta del Arriero y Apertura de Stand.

13:00hs. Destrezas criollas: pillada de gallina, sortija, boleada del choique, tirada de riendas, carrera de embolsado, rescate da la china, rescate al gaucho, polka de la silla

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Ballet folclórico "Raíces de mi tierra", Juanita Villar, Provinda Valenzuela, Los Hermanos de Cerda, Dúo Pehuenches, Agrupación del alto, Impacto Ranchero

Viernes 17 de febrero de 2012 (valor \$ 30)

13:00hs. Destrezas criollas: monta de corderos, monta sobre el pial, monta de potrillos, ordeño de vacas ariscas, arrégleselas como pueda, montas de novillos

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Ballet "Raíces de mi Tierra", Elena Vásquez, Leley Pérez, Lidia Millaqueo, La Cumbre, María Pardo y Floriza Pardo, Elsa Castro, Los MenchosCumbieros, Los chimangos de Taqui

Sábado 18 de febrero de 2012 (valor \$ 30)

Destrezas criollas (categoría crina limpia y grupa surera)

18:00hs. Procesión con el Santo Patrono San Juan.

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Ballet folclórico "Raíces de mi Tierra", Negrito Riquelme, Susana Valdez, Juan Solorza, María Tapia y Ofelia Pardo, Los de Buta, Los Tukas del Sur, La Sonora Cumbianchera

Domingo 19 de febrero de 2012 (valor \$ 20)

Destrezas criollas: (categoría bastos con encimera)

Entrega de premios de las categorías.

Entrega de presentes.

21:00hs. Apertura del escenario mayor: Francisco Cumil y la Anastacia, Los Manantiales, Ángel Mercado

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Premio: \$ 20.000 (pesos) a repartir en jineteadas. Tropillas: La Cautiva de Juan Solorza (Palao), La Petrolera de Juan Bravo (Catriel), La tarde Gris de Cayun Angeloni (Barda del Medio).

Actividad C: ¡Investiguemos y hablemos sobre cultura!

-  **C.1.** Teniendo en cuenta lo que aprendiste sobre el gaucho, ¿Cómo te lo imaginás?
¿Cuál es su apariencia física y su personalidad?
-  **C.2.** Buscá información en internet sobre lo que te llame la atención en el programa de la Fiesta del Arriero; elegí dos destrezas criollas que te gustaría hacer y dos artistas que te gustaría ver o escuchar. Escribí un texto corto justificando tus elecciones para leer en voz alta en la clase.
-  **C.3.** Hablá sobre actividades tradicionales de tu país. ¿Cuáles son parecidas a las de la Fiesta del Arriero? ¿Cuáles son completamente extrañas?
- C.4.** Inventá un 'gaucho' de tu país, describí su apariencia y hablá sobre sus actividades típicas.

Adaptado de <http://plottier.neuquen.diariodigital.com.ar/notas/23141-buta-ranquil-comienza-la-fiesta-provincial-del-arriero-> (consultado 04/02/2013)

Prosodia y discurso en el español rioplatense

MARÍA DE LOS ÁNGELES GUGLIELMONE
LEOPOLDO O. LABASTÍA
LUCÍA S. VALLS

1. Introducción

La prosodia está compuesta por un conjunto de rasgos –el tono, el timbre, la intensidad y la duración, y sus correspondientes variaciones– que están vinculados con estados emocionales de los emisores, estableciéndose un vínculo natural entre ciertos rasgos prosódicos y ciertos estados de ánimo. En cuanto vínculo natural, la prosodia tiene un carácter indicial o sintomático, y forma parte de un conjunto más amplio de rasgos paralingüísticos, que comprenden también los gestos y las expresiones faciales. Pero los rasgos prosódicos también pueden funcionar como símbolos lingüísticos, asociándose de manera convencional a un significado, y por consiguiente formar parte de la gramática de una lengua.

No existen dudas de que la prosodia en lenguas como el español o el inglés tiene un valor fundamentalmente pragmático. Sin embargo, durante mucho tiempo, se ha considerado que la prosodia propiamente lingüística, en tanto portadora de distinciones fonológicas, contribuye fundamentalmente a establecer diferencias categóricas entre modalidades oracionales, ya que permite separar oraciones declarativas de interrogativas, por ejemplo. Sin embargo, en investigaciones más recientes (por ejemplo, los trabajos recogidos en Prieto y Roseano (2010) sobre diferentes variedades del español), se postula la existencia de acentos tonales convencionalmente asociados a contenidos menos claramente gramaticales, como, por ejemplo, la expresión de la sorpresa, la obvedad o la cortesía (Escandell-Vidal, 2011). Estos hallazgos nos llevan a revisar el estatuto de las relaciones entre la prosodia y la pragmática, entendida como el proceso de interpretación de enunciados lingüísticos (Wilson, 1994), y amplía el espectro de los fenómenos que se estudian dentro del ámbito de la fonología prosódica.

En los estudios de entonación que abordan otras lenguas, en especial el inglés, el interés por la prosodia se ha desarrollado dentro del marco de la pragmática y el análisis del discurso. Basta pensar en los aportes realizados por Brazil (1985) y

Brazil *et al.* (1980), denominados entonación del discurso, o los realizados por Couper-Kuhlen (1986), y Wichmann (2000). En el español rioplatense, Granato (2005) ha hecho interesantes aportes a la entonación de la elicitación, al establecer un vínculo lingüístico entre ciertos patrones entonativos y diferentes estados epistémicos del emisor.

En trabajos anteriores (Labastía, 2011; Labastía y Dabrowski, 2011; Labastía y Dabrowski en prensa; Dabrowski y Labastía en prensa) examinamos ciertos rasgos prosódicos como la declinación y las principales selecciones tonales en el discurso hablado espontáneo del español rioplatense, y propusimos una explicación de los mismos como recursos procedimentales en el marco de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995; Wilson y Sperber, 2004). La teoría propone que un rasgo central de la cognición y de la comunicación es la búsqueda de relevancia, entendida como un equilibrio entre el logro de mejoras en nuestra representación mental del mundo, denominadas *efectos cognitivos*, y el esfuerzo necesario para lograr esas mejoras. Cuanto mayores son los efectos cognitivos, mayor es la relevancia; cuanto mayor es el esfuerzo requerido para lograrlos, menor es la relevancia.

Los elementos lingüísticos aportan dos tipos de recursos para la interpretación de los enunciados. Por una parte, la mayoría de ellos codifican conceptos que contribuyen al contenido semántico de las proposiciones que transmiten. Por otra parte, otros elementos como los indicadores de fuerza ilocutiva, los disparadores presuposicionales, las partículas focalizadoras, los conectores discursivos, etc. proporcionan instrucciones sobre cómo combinar las representaciones conceptuales entre sí y con el contexto para construir la interpretación. A las unidades que codifican instrucciones de procesamiento se las denomina *procedimentales*. Con esta distinción, la Teoría de la Relevancia ha dado un nuevo contenido a la distinción entre significado léxico y significado gramatical (Leonetti y Escandell-Vidal, 2004). La prosodia con significado lingüístico se ubica entre las unidades procedimentales, ya que ayuda a construir la interpretación restringiendo las posibilidades según la intención informativa del emisor. Es en este marco en el que desarrollamos nuestro trabajo sobre el discurso oral en el español rioplatense.

Hemos identificado dos rasgos prosódicos que contribuyen a restringir las posibles vías interpretativas de los enunciados: la declinación y las configuraciones tonales nucleares. Utilizamos el fragmento inicial de la entrevista a la actriz de comedia musical Elena Roger en el marco del programa televisivo ‘¿Qué fue de tu vida?’, transmitido por la Televisión Pública el 18 de

noviembre de 2011, para mostrar el funcionamiento de estos dos recursos en la estructuración del discurso oral en el español rioplatense.

2. Los recursos prosódicos y la organización del discurso

2.1 La declinación

En el fragmento de la entrevista, la voz de la entrevistada fluctúa entre los 340 y los 75 Hertz, mientras que la del entrevistador hace lo propio entre los 200 y los 75 Hz, según los datos arrojados por el análisis realizado con el programa PRAAT (Boersma y Weenick, 2010). Al analizar este fragmento, podemos detectar secciones que comienzan con un tono alto. Luego, la voz se mantiene en un nivel medio o alto, y termina con un tono relativamente bajo. Cada una de estas secciones coincide con un tema o subtema, que resumimos en la figura 1. Consignamos las alturas tonales en las frases tanto del entrevistador como de la entrevistada, ya que el primero toma la iniciativa en proponer los temas que se van a tratar a través de las preguntas, mientras que la actriz se expone en las respuestas y completa la declinación. En la figura 2 mostramos el detalle del final de la primera unidad de declinación, correspondiente al saludo inicial, con un final bajo, y el comienzo de la segunda, con un comienzo alto, analizado con el programa PRAAT (Boersma y Weenick, 2010).

Saludo inicial		Origen familiar	Filiación política paterna	Origen geográfico	Filiación política paterna	Filiación política materna	La abuela
Pigna	130	200	133			120	142
	95						
Roger		231	302	200	227	312	246
		127	159	144	80	75	

Figura 1: Organización de un fragmento de la entrevista a Elena Roger en unidades de declinación, según los temas tratados

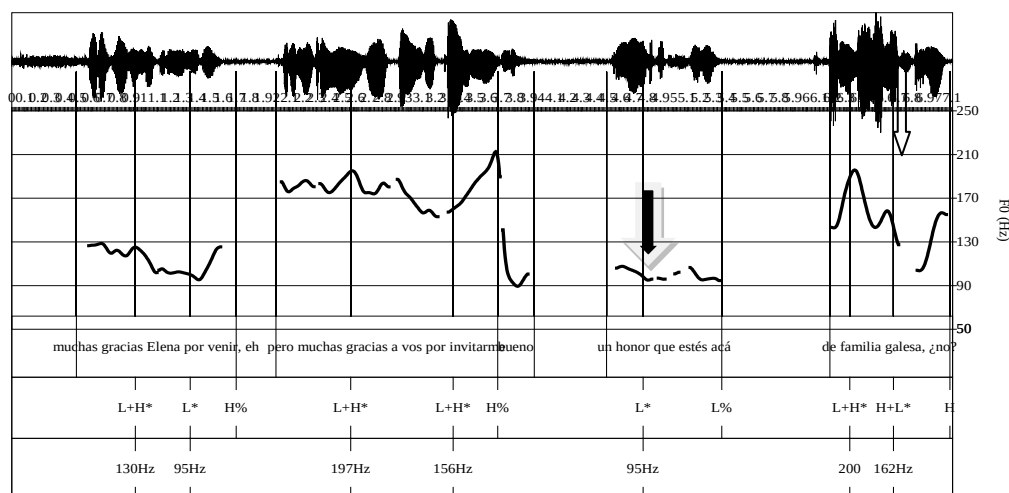


Figura 2: Detalle de la primera unidad de declinación (saludo inicial). La flecha negra indica el final bajo de la primera unidad, mientras que la flecha blanca indica el comienzo de la segunda.

Proponemos, entonces, que la declinación opera como un principio organizador del discurso (Ladd, 2008; Gussenhoven, 2004). En español rioplatense, los comienzos altos se asocian a temas nuevos, mientras que los finales bajos indican el final de un tema (Dabrowski y Labastía, en prensa). Este recurso facilita el procesamiento conjunto de las frases entonativas enmarcadas por la declinación.

2.2 Configuraciones tonales nucleares

Un estudio del corpus elegido nos muestra que las frases entonativas en las que se divide el discurso oral en español rioplatense están marcadas por tres tipos de configuraciones tonales nucleares: descendentes, suspensivas y ascendentes. Las configuraciones descendentes están asociadas con el acto de aseveración. Creemos que estas configuraciones operan como una instrucción de procesamiento, ya que invitan al destinatario a considerar el contenido como una descripción de un estado de cosas y a evaluar su relevancia de modo inmediato,

con la garantía de que esta descripción tendrá un impacto en el contexto en el que se la procesa.

Por otra parte, la configuración suspensiva parece contrastar con la descendente, y codifica una instrucción diferente: invita al destinatario del mensaje a que suspenda momentáneamente la evaluación del impacto de esa frase hasta alcanzar una configuración descendente, porque el emisor está creando el contexto en el cual la información marcada con la configuración descendente alcanzará su relevancia. La presencia de la configuración descendente opera, entonces, como un indicador de que ya se puede procesar el conjunto de las frases con configuración suspensiva que se han acumulado hasta ese momento, y así lograr mayores efectos contextuales de los que se habrían logrado si cada unidad entonativa hubiera sido procesada en forma independiente. Este contraste se muestra en el ejemplo [1], donde la entrevistada habla de su abuela materna:

[1] / y tamBIÉN CUANdo nos prepaRÁbamos para ir a la →CAma) / ella se poNÍa el cami→SÓN / y can→TAba / y nos hacía →VERsos / y nos conTAba →COsas / fue una infancia muy ↘LINdo eso /

Por otra parte, la configuración nuclear ascendente indica al oyente que el contenido de la frase entonativa ya es parte del contexto creado en el cual procesar la información que vendrá. Su mención sirve para recordar ese contexto o para recapitularlo. La información puede provenir explícitamente del discurso anterior, pero también del entorno físico o del conocimiento compartido por el emisor y el destinatario. Nuevamente, el destinatario debe suspender momentáneamente la evaluación de la relevancia de esa frase hasta llegar a una configuración descendente. El contraste entre la configuración ascendente y la descendente se observa a través del ejemplo [2] a continuación:

[2] E. Pigna: / ↘BUE / un ho↘NOR que estés acá / de faMilia ga↘LEsa no / por el LAdo de tu →VIEjo /

E. Roger: / por el LAdo de pa↗PA / faMilia ga↗LEsa y / el roGER es cata↗LÀN /

E. Pigna: / m↗HM /

E. Roger: / y desPUÉS TOda la faMilia de mi ma↗MÁ / TOdos ita↘LIAnos /

Dentro del marco más amplio creado por la declinación, la alternancia entre las configuraciones suspensivas, ascendentes y descendentes en las diferentes frases entonativas crea unidades de procesamiento que ponen de relieve la estructura discursiva. Las frases con configuración suspensiva o ascendente crean el fondo contextual en el marco del cual las frases con configuración descendente alcanzan su relevancia (House, 1990). Esta relación entre fondo y primer plano se sintetiza en el esquema de la figura 3 a continuación.

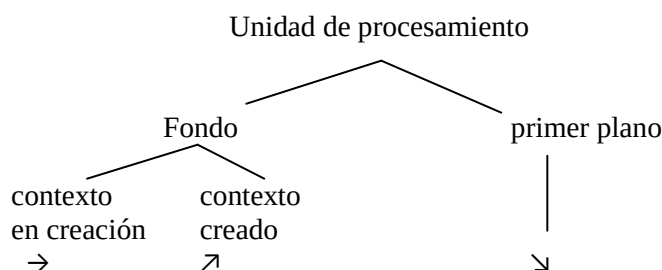


Figura 3: *Estructura propuesta para las unidades de procesamiento* (House, 1990), compuestas por frases de fondo y de primer plano, con las selecciones tonales que las codifican en español rioplatense (Dabrowski y Labastía, en prensa).

3. Aplicación a la enseñanza

En los primeros encuentros con la entonación del español rioplatense, se propone que los alumnos reciban actividades de reconocimiento e interpretación que les permitirán comprender las instrucciones de procesamiento que conllevan las distintas configuraciones tonales para así asociarlas a su importancia para interpretar y construir discurso.

Actividad 1

La primera actividad tiene como objetivo que el alumno tenga un primer encuentro con el contenido de la entrevista con la que se trabajará a continuación. El alumno completará un cuadro con información que resume los temas sobre los que trata la entrevista.

Actividades 2a y 2b

El siguiente conjunto de actividades sugeridas consiste en reconocer la función de cada tono a modo de observación del fenómeno entonativo del español para identificar su realización física y conectarla con su significado discursivo. Se espera que el alumno pueda observar la diferencia de percepción en cada caso y posteriormente asociar cada movimiento al nombre de cada tono y a su significado. Para ese fin se utiliza el audio y los gráficos PRAAT, que muestran la línea del F0 en cada configuración tonal. La figura 4¹⁵ (en página siguiente) muestra el contraste entre las tres configuraciones tonales.

¹⁵ Análisis acústico de las tres configuraciones tonales nucleares en el español rioplatense: a. ascendente; b. suspensiva; c. descendente. Las flechas marcan la localización de la configuración tonal nuclear.

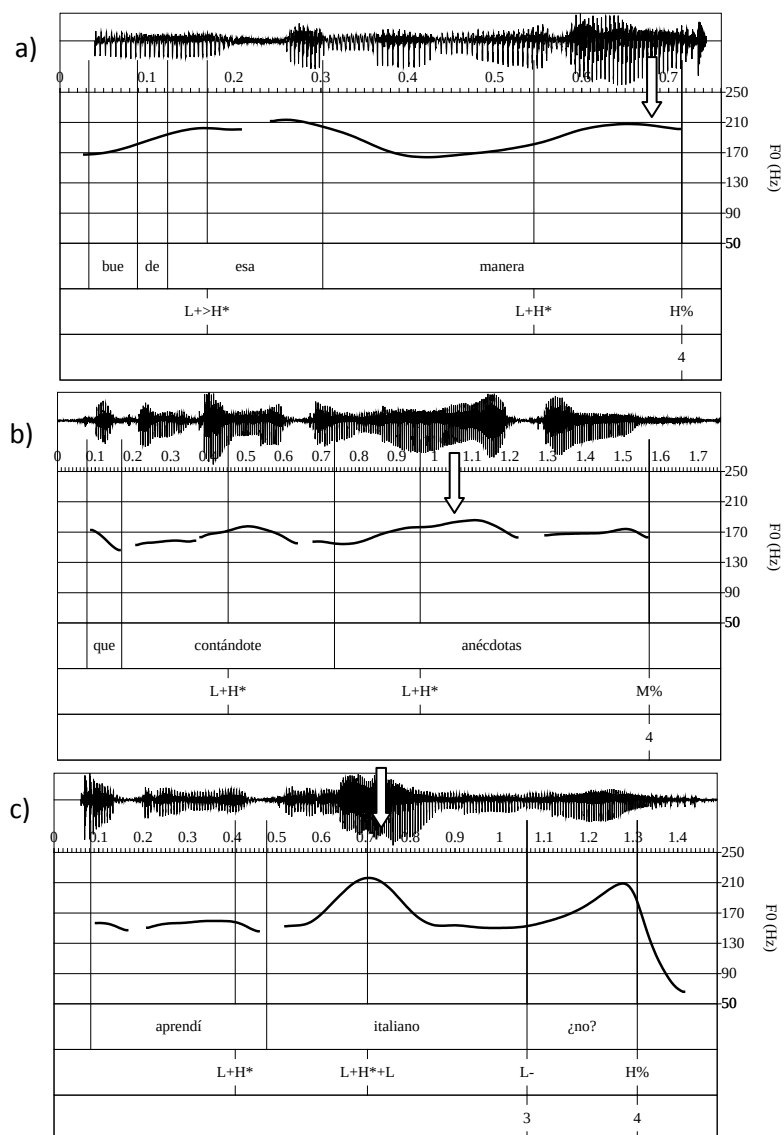


Figura 4

Actividad 3

En esta actividad se solicita a los alumnos que analicen un mismo fragmento de entrevista con distintas selecciones tonales y sugieran la versión que consideren más apropiada de acuerdo a los conceptos trabajados en las actividades anteriores. Dos de las versiones no incluyen toda la variedad de tonos trabajados y las combinaciones presentadas no suenan del todo naturales. El profesor leerá las combinaciones en voz alta. Los estudiantes deberán justificar el motivo por el que dos de las versiones no resultan tan naturales.

Actividad 4

En una segunda etapa, se invita al estudiante a que anticipe algunas de las selecciones tonales en fragmentos de la entrevista y justifique su elección. A continuación, se reproducen los fragmentos pertinentes, se identifican las selecciones tonales realizadas por los hablantes, y se discuten las similitudes o diferencias entre las predicciones realizadas y los tonos efectivamente utilizados por los hablantes. También se les muestra a los estudiantes que la mayoría de los tópicos discursivos se entonan con una configuración nuclear ascendente o suspensiva, y se los lleva a reflexionar sobre los motivos por los cuales se utiliza esa configuración tonal, explicando que al hablar de la familia, el emisor activa un marco cognitivo que comprende los diferentes miembros de una familia prototípica, y que por consiguiente su mención es de alguna manera esperable y justifica el uso de la configuración ascendente.

Actividad 5

Por último, los estudiantes practicarán primero la lectura de la entrevista ya analizada aplicando la entonación tal cual se encuentra marcada en el texto. Será una instancia de práctica más controlada que permitirá el monitoreo y el afianzamiento de los conceptos trabajados. A continuación, el alumno tendrá la oportunidad de poner en práctica los conocimientos construidos en una situación de comunicación más real mediante una presentación personal que incluya datos de su familia de origen y en la medida de lo posible una anécdota para compartir. Finalmente, se invitará a los alumnos a que preparen la misma presentación en su lengua materna y reflexionen sobre el uso de la entonación en la construcción del discurso en esta, y que evalúen posibles diferencias y similitudes.

4. Conclusiones

Tanto la declinación en el discurso como la agrupación en unidades de procesamiento a través de las principales configuraciones tonales nucleares operan como un principio organizador del discurso y facilitan el procesamiento conjunto de grupos de frases entonativas. Estos recursos pueden ayudar al docente de español como lengua extranjera indicándole cómo segmentar las diferentes secciones para facilitar su comprensión por parte del estudiante.

Por otra parte, la declinación puede servir para que el mismo estudiante identifique secciones en el discurso hablado y las vincule con un determinado tema, del mismo modo en que en la lectura comprensiva se entrena al estudiante a que identifique los títulos más relevantes para párrafos del discurso escrito. Esto se puede lograr sensibilizándolo a los comienzos altos y a los finales bajos en las frases entonativas.

Además, la identificación de las configuraciones tonales nucleares con sus correspondientes significados procedimentales le ayudará al estudiante a interpretar la información de manera jerarquizada, distinguiendo entre lo que es información de fondo (configuraciones suspensivas y/o ascendentes) y lo que es información de primer plano (configuraciones descendentes).

Las actividades de percepción y producción centradas en la prosodia pueden combinarse de manera muy productiva con otros aspectos del proceso de interpretación de enunciados que son parte de la comunicación, ya sea en lo concerniente al contenido explícito, codificado por el componente léxico-gramatical, como el contenido implícito, que se puede inferir a partir de los indicios que aportan los elementos lingüísticos y contextuales (Escandell-Vidal, 2005).

Bibliografía

- Boersma, Paul y Weenick, David (2010) *Praat: Doing Phonetics by Computer*. Computer Program Version 5.1.31. [documento WWW]. URL <http://www.praat.org/>. [fecha de consulta junio de 2010].
- Brazil, David (1985) *The Communicative Value of Intonation in English*. English Language Research: Birmingham.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Longman: London.

- Couper-Kuhlen, Elizabeth (1986) *An Introduction to English Prosody*. Edward Arnold: London.
- Dabrowski, Alejandra y Labastía, Leopoldo (en prensa) 'Prosodia y relevancia en el discurso: selecciones tonales y altura tonal en el español rioplatense'. En: Labastía, Leopoldo (Ed.), *Cuestiones de Fonética, Fonología y Oralidad. Serie Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- Escandell-Vidal, María Victoria (2005) *La Comunicación*. Gredos: Madrid.
- Escandell-Vidal, María Victoria (2011) 'Prosodia y Pragmática'. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 4 (1), 193-208.
- Granato, Luisa (2005) 'Aportes de la entonación al significado del discurso'. *RASAL Lingüística* 2005 (1), 85-109.
- Gussenhoven, Carlos (2004) *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- House, Gill (1990) 'Intonation Structures and Pragmatic Interpretation'. En: Ransaram, Susan (Ed.), *Studies in the Pronunciation of English* (38-57). Routledge: London.
- Labastía, Leopoldo (2011) 'Procedural Encoding and Tone Choice in Buenos Aires Spanish'. En Escandell-Vidal, María Victoria, Leonetti, Manuel and Ahern, Aoife (Eds.), *Procedural Meaning: Problems and Perspectives* (383-413). Emerald: Bingley.
- Labastía, Leopoldo y Dabrowski, Alejandra (2011) 'Selección tonal y construcción del discurso: una mirada desde la Teoría de la Relevancia', *Segundas Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología*, 19 y 20 de septiembre de 2011, Córdoba.
- Labastía, Leopoldo y Dabrowski, Alejandra (en prensa). 'Entonación y relevancia en el discurso hablado del español rioplatense'. *RASAL Lingüística*.
- Ladd, Dwight Robert (2008) *Intonational Phonology*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Leonetti, Manuel y Escandell-Vidal, María Victoria (2004) 'Semántica conceptual/semántica procedimental'. En: Villayandre Llamazares, Milka (Ed.), *Actas de V Congreso de Lingüística General* (1727-1738). Arco Libros: Madrid.
- Prieto, Pilar y Roseano, Paolo (Eds.) (2010) *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Lincom Europa: Muenchen.
- Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1995) *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell: Oxford.
- Wichmann, Anne (2000) *Intonation in Text and Discourse*. Longman: London.

- Wilson, Deirdre (1994) 'Relevance and Understanding'. En: Brown, Gillian, Malmkjær, Kirsten, Pollitt, Alastair, Williams, John (Eds.), *Language and Understanding* (837-58). Oxford University Press: Oxford.
- Wilson, Deirdre y Sperber, Dan (2004) 'Relevance Theory'. En Horn, Lawrence, Ward, Gregory (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (607-632). Blackwell Publishing: Malden y Oxford.

El enfoque cognitivo del análisis crítico del discurso en la enseñanza del español a nivel universitario en Italia

IRENE MARGARITA THEINER

1. Introducción

La enseñanza de E/LE en universidades italianas plantea los retos de la formación superior humanística –construir saber crítico– y la didáctica de lenguas afines –elaborar estrategias de exploración interlingüística–, a los que responde eficazmente una didáctica contrastiva intercultural, basada en la integración del Análisis Crítico del Discurso (a partir de ahora, ACD) y la Lingüística Cognitiva (LC).

El prejuicio según el cual para los itálofonos es ‘fácil’ aprender la lengua española ha dado como resultado que ‘los italianos la conocen poco y mal’ (Calvi, 2004: 2). Para superar las trampas de la afinidad entre español e italiano, la autora propone el análisis contrastivo.

Los planteamientos cognitivistas y no meramente conductistas de la contrastividad –entendiendo la cognición como interfaz entre sociedad, cultura y discurso– permiten articular mejor la confrontación interlingüística con la dimensión intercultural. En el caso del español, dada la enorme variedad cultural del mundo hispanohablante, es particularmente necesario ‘estar alertas ante la identificación de “sociedad”, “cultura” y “estado-nación”’ (Trujillo Sáez, 2005: 3). La cultura tampoco debe entenderse como un objeto definido y estable, sino como ‘cognición cultural’ (ibid.: 6), es decir, como proceso en constante devenir, que atraviesa la pertenencia a los distintos colectivos que conforman la identidad de los individuos (origen, lugar de residencia, género, edad, escolarización, nivel socioeconómico, etc.). Una didáctica contrastiva intercultural se plantea que el aprendiente llegue a reconocer las pertenencias culturales interiorizadas y plasmadas en sus discursos para poder concebir perspectivas alternativas de otras comunidades de hablantes (Pozzo y Fernández, 2008), ya sea dentro de su misma lengua como de lenguas diferentes. Especialmente los estudiantes universitarios de humanidades, además de tomar conciencia de los fenómenos lingüísticos,

deben desarrollar la capacidad de estudiarlos científicamente, atendiendo a los procesos cognitivos que los modelan, incluyendo su dimensión cultural (Fernández, 2010).

En el segundo apartado desarrollaré los aportes del ACD y la LC centrándome en su aplicación al estudio contrastivo de construcciones pasivas y pronominales. El tercer apartado está dedicado a las tareas diseñadas a partir de material auténtico. Por último, me referiré a los resultados que espero obtener con la aplicación práctica de esta propuesta.

2. El ACD y la LC en la didáctica universitaria de E/LE para italófonos

Para el ACD el discurso es un componente de las prácticas socioculturales y contribuye a construir las relaciones de poder entre actores sociales. Si bien su corriente sociocognitiva se centra especialmente en la cognición social como interfaz entre discurso y sociedad (Van Dijk, 1993), no se basa en una teoría cognitiva del lenguaje (Hart, 2010: 23) y trata la cognición social sobre todo como memoria social. Un mayor poder explicativo lo aporta la LC gracias a la noción de estructuración conceptual. Esta se refiere a la habilidad humana de usar el lenguaje para crear imágenes alternativas de un mismo estado de cosas que se concretiza en operaciones de conceptualización enraizadas en nuestra experiencia corpórea y motivadas por la necesidad de conferir sentido a nuestras interacciones con el entorno sociocultural. Las situaciones y los acontecimientos del mundo ‘real’ se representan siempre a través del filtro de nuestra capacidad cognitiva, que los configura en eventos¹⁶ desde una determinada perspectiva, otorgando mayor o menor saliencia y especificidad a los participantes y atribuyéndoles un cierto rol en el discurso. Para el ACD, la opción por una determinada construcción para representar a los actores sociales como agentes o pacientes, más o menos desfocalizados, implica tener en cuenta que ‘any particular choice in representation is always ideologically constrained or motivated and indicates the perspective and interests of the text-producer’ (Hart, 2010: 26).

Al abordar las construcciones pasivas y pronominales en español e italiano nos encontramos ante una selva conceptual y terminológica que he intentado

¹⁶ Entendemos como Suzanne Kemmer (1994: 223) evento ‘as a convenient cover term for states, actions and processes’.

compatibilizar y simplificar en función del objetivo didáctico. Trataré aquí solo las herramientas con que analizar las construcciones presentes en el material seleccionado. Una vez familiarizados con la metodología, los estudiantes irán completando el cuadro en los cursos sucesivos¹⁷.

En la lingüística italiana actual existe acuerdo sobre las diátesis activa y pasiva, no así en cuanto a la media, que admiten con cierta cautela Cecilia Andorno (2003) y Elisabetta Jezek (2005) y niega Giancarlo Schirru (2010). Francesca Masini (2012), por su parte, se basa abiertamente en la definición de Kemmer de la diátesis media como construcción en que el iniciador de un evento poco elaborado es al mismo tiempo la entidad afectada por el mismo. A partir de esta definición, Masini clasifica las *costruzioni verbo-pronominali* según su relación con la transitividad.

En este breve artículo es imposible mencionar la cantidad de trabajos que en el ámbito hispánico se dedicaron a la voz, sobre todo, a la ‘media’. Me limito a los estudios más compatibles con los correspondientes italianos y, por lo tanto, de mayor ‘rendimiento’ didáctico. Del proyecto ADESSE¹⁸ adopto la terminología, dado que los estudiantes trabajarán con dicha base de datos para familiarizarse con este tipo de herramienta. En ADESSE (s.f.) se distinguen voz activa, construcción pronominal (CP) o voz media y voz pasiva (pasiva perifrástica, PP). Las CP comprenden las construcciones reflexivas (CPR), las medias (cláusulas de carácter medio-interno, CPM), las mediopasivas (‘pasivas reflejas’, CPMP), las impersonales (CPI) y las unipersonales (CPU). Me baso en José M. García-Miguel (2001) y Elisabeth Melguizo (2007) para la elaboración de la tabla 3 ‘Representaciones esquemáticas de los eventos’. El análisis discursivo de la pasiva en español de Fernández (2002) tiene puntos de contacto con el trabajo contrastivo de Andrea Sansò (2003), quien dedicó un libro al estudio de dos tipos de construcciones pasivas en italiano y español, la pasiva perifrástica (PP) y la *middle marker passive*, es decir, las construcciones llamadas generalmente con *si passivante* y ‘pasiva refleja’, en italiano y español respectivamente¹⁹. Para la construcción de la PP italiana Sansò explica los usos de los auxiliares *essere*, *venire* y *andare*, y para la española, ‘ser’ y ‘estar’. En ambas lenguas, el sujeto

¹⁷ Abordar construcciones pronominales italianas con *sene* (*vuole andarsene presto* = ‘quiere irse temprano’) o algunas españolas (‘se me murió el gato’ = *mi è morto il gatto*) requieren el presente trabajo preparatorio.

¹⁸ La base de datos ADESSE (Alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español) es un proyecto desarrollado en la Universidad de Vigo desde 2002. Las siglas son adaptaciones mías de las propuestas en ADESSE.

¹⁹ Según la clasificación de ADESSE, son construcciones pronominales mediopasivas (CPMP).

paciente es el participante prominente y el agente queda implícito o, si se explicita en una frase preposicional introducida por *da/ 'por'*, no resulta totalmente desfocalizado. A nivel discursivo, las PP italiana y española introducen un nuevo sujeto paciente, mantienen el tópico en cláusulas adyacentes o se refieren a una entidad prominente ya mencionada. Con orden SV, la PP italiana representa el tipo de situación que Sansò llama *patient-oriented process*, mientras que con el orden inverso, puede representar el *bare happening*²⁰, e incluso la construcción *generic-potential passive*, mientras que en español solo se emplea para el primer tipo. En cambio, las CPMP presentan un sujeto paciente generalmente poco especificado concordado con el verbo. La diferencia radica en que en italiano solo puede representar el ‘evento sin más’ o la pasiva genérica, mientras que en español su sujeto paciente puede ser prominente. El trabajo de Sansò muestra que la perspectiva cognitiva aporta al estudio contrastivo herramientas para estudiar las PP y las CP en cuanto conceptualizaciones alternativas de eventos, atendiendo a su grado de elaboración, concebible según Kemmer (1994: 211) como ‘distinguishability of participants and of events’. Fernández (2002) también observa que en español la CPMP cubre un ámbito mayor que la PP. Esta última presenta siempre un sujeto paciente prominente, altamente afectado por la acción verbal y perfectamente individualizado. Por el contrario, el paciente de una CPMP puede estar perspectivizado o no, según su definición o indeterminación y el orden SV o VS. A nivel discursivo, la PP –con raras excepciones– se emplea para aportar la información primaria y en función topicalizadora. La CPMP, aunque especializada en información de fondo, puede llegar a desempeñar una función topicalizadora.

El siguiente fragmento de la guía bilingüe para migrantes peruanos (Barzaghi, 2012: 8), original en italiano traducida al español, ejemplifica algunas convergencias y divergencias entre italiano y español:

²⁰ Fernández (2002) lo traduce como ‘hecho desnudo’ o ‘evento sin más’.

PER STUDIO	POR ESTUDIOS
In questo caso <u>deve essere richiesto</u> direttamente <u>un visto</u> (1) per motivi di studio. <u>Il visto</u> per motivi di studio <u>può essere richiesto</u> (2) all'Ambasciata italiana in Perù se: -l'ente promotore del corso è un'istituzione riconosciuta dallo Stato italiano; - <u>l'iscrizione</u> al corso <u>è già stata accettata</u> .(3)	En este caso <u>se deberá pedir</u> solo <u>la visa</u> (4) por estudios. <u>Se puede solicitar una visa</u> (5) por estudios a la Embajada Italiana en Perú si: -el ente promotor del curso es una institución reconocida por el estado italiano - <u>la inscripción</u> al curso ya <u>ha sido aceptada</u> . (6)

Tabla 1: *Guía para el migrante peruano/Guida per il migrante peruviano*²¹

Se encuentran tres PP en italiano, tanto con sujeto pospuesto e indeterminado (1) como con sujeto antepuesto determinado (2 y 3). En español encontramos dos CPMP con sujetos pospuestos, el primero determinado (4), el segundo indeterminado (5), y solo una PP con sujeto antepuesto determinado (6)²². Se ha traducido la PP italiana por una española solo al mantener también la anteposición de un sujeto paciente definido²³ y una clara función topicalizadora. En ambas lenguas, en las dos primeras construcciones el agente desfocalizado es el migrante y en la última, una institución del país receptor²⁴.

3. Materiales y tareas para un aprendizaje significativo

Los ciudadanos-estudiantes universitarios de E/LE se pueden acercar críticamente a distintos aspectos del mundo hispánico a través de discursos mediáticos vinculados a migraciones de hispanoamericanos a España e Italia. Ambos países pasaron de ser emisores a receptores de migrantes, y las

²¹ Original en italiano, traducido al español. Las numeraciones y los subrayados son míos.

²² El estudio contrastivo del empleo de los artículos requiere otro trabajo.

²³ En este último caso, la dificultad para los aprendientes italófonos está en emplear el auxiliar 'haber' para formar el tiempo compuesto del auxiliar de pasiva 'ser'.

²⁴ Además, encontramos sendos sintagmas de participio con complemento agente (*riconosciuta dallo Stato*/'reconocida por el estado'), ocasión para solicitar a los estudiantes que observen las respectivas preposiciones y expliciten los correspondientes auxiliares, que serán *essere* y 'estar'.

comunidades de ecuatorianos y peruanos están entre las más numerosas de las hispanoamericanas ²⁵. Pero también existen diferencias. Para España estos migrantes provienen de ex colonias y hablan variedades de la misma lengua. El colectivo ecuatoriano es el más afectado por la crisis de las hipotecas y algunos periódicos atacan abiertamente al presidente Rafael Correa. Todo esto hace que la prensa española dé más cabida al colectivo ecuatoriano que la italiana.

La siguiente tabla muestra el corpus reunido. Abarca artículos periodísticos referidos a la visita del presidente ecuatoriano Correa a Italia y España a mediados de noviembre de 2012 y las clases magistrales que dictó en las universidades Bicocca de Milán y Olavide de Sevilla. Por lo que respecta a Perú, la *Guía del Migrante Peruano/Guida del Migrante Peruviano* se complementa con noticias sobre su presentación a principios de noviembre de 2012 en Milán y guías originales en español (de Perú y España) que brindan informaciones semejantes.

Tipo de medio	Texto	sigla
Noticias sobre la visita de Rafael Correa a Italia y España		
Prensa generalista de pago italiana	Canchano (2012, 15 de noviembre). Correa in Italia, gli ecuadoriani genovesi a Milano. <i>Il Secolo XIX</i> .	S XIX
Prensa 'étnica' en Italia	'Lectio Magistralis de Correa en la Bicocca de Milán' (2012, 16 de noviembre). <i>Espresso Latino</i> .	EL
Prensa generalista de pago ecuatoriana	Rafael Correa visitará Italia y España para acto académico y cumbre. (2012, 13 de noviembre). <i>El Universo</i> .	EU
Prensa generalista de pago española	La Olavide vive el paso del Ecuador. (2012, 16 de noviembre). <i>Diario de Sevilla</i> .	DS
	Correa reclama a Europa un 'adecuado trato' para los inmigrantes ecuatorianos. (2012, 17 de noviembre). <i>La Vanguardia</i> .	LV
Prensa generalista gratuita española	El presidente de Ecuador ofrecerá este jueves en Sevilla una conferencia sobre el cambio social y económico de su país. (2012, 12 de noviembre). <i>Veinte minutos</i> .	20'

²⁵ Entre los hispanoamericanos, en Italia el colectivo más numeroso es el peruano, seguido por el ecuatoriano (ISTAT, 2012), mientras que en España, el primero es el ecuatoriano, seguido por el colombiano y el peruano (INE, 2012).

Noticias e informaciones destinadas a peruanos.		
Prensa generalista de pago italiana	Un vademecum per i migranti latino-americani. (2012, 7 de noviembre). <i>La Repubblica</i> .	LR
Páginas web de la ONG Forum Solidaridad Perú	Velásquez (2012, 6 de noviembre). Italia: Presentan la Guía del Migrante Peruano. <i>Alerta Perú</i> .	AP
	Orientación al Migrante: Recomendaciones antes de viajar. (s.f.). <i>Perú Migrante</i> .	PM
Publicación de un sindicato español	Departamento de Migraciones de la Unión General de Trabajadores. (s.f.). <i>Guía Breve Extranjería y Laboral</i> .	GBEL
Publicación de una fundación italiana ²⁶	Barzaghi (ed.) (2012). <i>Guía para el migrante peruano/Guida per il migrante peruviano</i> . ISMU.	GMPit/es

Tabla 2: Discursos mediáticos vinculados a los colectivos ecuatoriano y peruano²⁷

Las noticias sobre las próximas elecciones presidenciales en Ecuador (primera vuelta el 17 de febrero y eventual segunda, el 7 de abril), serán objeto de la tarea final.

Con este material auténtico y actual, que evidencia (des)encuentros entre la/s cultura/s de los estudiantes y las vinculadas al español, se diseñan tareas para la asignatura que conduce desde el nivel B1 al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En esta etapa, los aprendientes suelen atravesar la fase de desconcierto ante las falsas analogías entre español e italiano. Es el momento de profundizar en qué consisten y en qué niveles o aspectos se dan. Para pasar a explicitar el conocimiento adquirido en parte intuitivamente a través del *input*, considero útil la estrategia de trasladar ‘las imágenes lingüísticas que asociamos a diferentes oposiciones gramaticales [...] a imágenes gráficas de una manera que consideramos bastante intuitiva’. (Castañeda y Alonso, 2009: 24), como propongo en la siguiente tabla.

²⁶ La GMPit/es fue realizada por la fundación italiana ISMU, en el marco del Proyecto Perú Migrante, que integra junto con la ONG italiana Progetto MondoMlal, la Defensoría del Pueblo de Perú y la ONG peruana Forum Solidaridad Perú.

²⁷ A lo largo del trabajo me referiré a estas fuentes con las siglas que aparecen en la última columna.

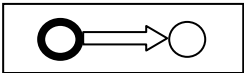
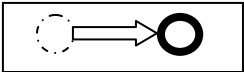
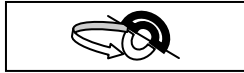
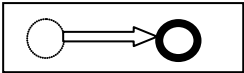
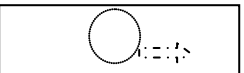
Esquema	Ejemplo
construcción activa transitiva 	Correa visitará Italia y España. (EU) <i>Lo Sportello rilascia un nulla osta...</i> (GMPit/es)
construcción pasiva perifrástica 	La dolarización ha sido criticada. (EL) <i>Il nulla osta viene archiviato.</i> (GMPit/es) <i>Correa è stato invitato dal rettore...</i> (S XIX)
construcción pronominal reflexiva 	[Correa] Dice [...] ‘y [las agencias de calificación] se rasgan las vestiduras’. (DS)
construcción pronominal mediopasiva 	Se podrán expedir visados. (GBEL) <i>Come si ottiene un permesso di soggiorno?</i> (LR)
construcción pronominal media 	Ayer Correa [...]se mostró más crítico. (LV) <i>Il richiedente [...] dovrà rivolgersi all’anagrafe del suo Comune.</i> (GMPit/es)
construcción pronominal impersonal 	En España se puede estar en alguna de estas situaciones:... (GBEL) <i>Non si torna più indietro.</i> (S XIX)
construcción activa intransitiva 	Rafael Correa viaja hoy a Italia. (EU) <i>[Il migrante] viene dal Perù.</i> (LR)

Tabla 3: Representación esquemática de los eventos²⁸

²⁸ En la presentación actual de la tabla aparecen ejemplos al lado de cada esquema, pero para el trabajo en clase, la segunda columna de la tabla estará en blanco para que los estudiantes mismos busquen los ejemplos pertinentes. El grosor del trazo indica la prominencia de un participante. La

Solo podré exponer sintéticamente las actividades diseñadas siguiendo un enfoque cognitivo/constructivista (Baralo y Estaire, 2010), con el cual los estudiantes aprenden cooperando en el espacio social del aula en pos de adquirir cada vez mayor autonomía.

Como tarea preparatoria los estudiantes deberán buscar informaciones sobre Ecuador, Rafael Correa, las elecciones y ver videos²⁹ sobre las clases magistrales del presidente ecuatoriano en las universidades Bicocca y Olavide.

En la primera sesión se ponen en común las informaciones encontradas y se activan las expectativas sobre las noticias que se analizarán, en términos de qué eventos con qué participantes en qué roles esperan encontrar. Comenzando por el artículo en italiano (S XIX), se identifican las construcciones que codifican los eventos y, con ayuda de la tabla 3 y ADESSE, se clasifican. Seguidamente, preguntando ¿quién hace qué? (¿a quién?), se puede comprobar la accesibilidad a los agentes desfocalizados. Por último, se analiza la función discursiva de las distintas construcciones. En la siguiente sesión se aplican las mismas estrategias a un artículo en español (EU). Después, los estudiantes se dividen en grupos y cada uno elige uno de los otros artículos (DS, LV, 20', EL) para repetir el tipo de trabajo, primero guiados por el docente y luego, autónomamente. Cuando cada grupo presente los resultados obtenidos, se podrá discutir entre todos sobre el predominio de una u otra construcción de los eventos representados y comparar los artículos entre sí para detectar diferencias sistemáticas interlingüísticas (italiano-español) o intralingüísticas (publicaciones nacionales o locales, generalistas de pago, gratuitas o 'étnicas') y evaluar su valor sociocultural. La sucesiva traducción al italiano de los eventos plasmados en construcciones pronominales, permitirá comprobar en qué casos es aceptable una estructura equivalente y cuándo el mantenimiento de la función sociodiscursiva exige otro tipo de construcción. Para la siguiente sesión, se les solicita que busquen información sobre el colectivo peruano en Italia y vean el documental *Un país robado* (Perú Migrante, 2012). Tras poner en común los trabajos de traducción y las informaciones encontradas sobre el nuevo tema, se activan las expectativas preguntando, ¿qué informaciones sobre sus derechos y deberes deberían tener los migrantes? Después de leer los artículos LR (en italiano) y AP (en español) sobre la presentación de la GMPit/es (Barzaghi, 2012), se propondrá una discusión

línea continua representa la perspectivización, la punteada, la presuposición y la línea que combina guiones y puntos, ambas posibilidades, como la presencia del agente en la PP. Por último, la flecha indica la orientación del proceso.

²⁹ En Youtube hay varios videos sobre la cuestión y los estudiantes podrán elegir cuáles ver.

sobre qué esperan que contenga la guía y cómo deberían construirse el enunciador y el coenunciador. Antes de pasar al análisis de la misma, los estudiantes trabajarán en grupos con los fragmentos sobre la solicitud de visados de una guía peruana (PM) y una española (GBEL). Tras identificar e interpretar las PP y CP (sobre todo, mediopasivas e impersonales), se comparan las construcciones de enunciador y coenunciador³⁰. A continuación, los estudiantes evaluarán la traducción al español de fragmentos de la GMPit/es.

4. A modo de cierre

Espero que los temas propuestos a través del material auténtico seleccionado motiven a los estudiantes a relacionarse con realidades que suelen percibir como exóticas. Los artículos sobre las clases magistrales de Correa notician acontecimientos que raramente se asocian a un colectivo migrante, generalmente criminalizado o victimizado. Los documentos relacionados con los peruanos acercan una posible salida laboral, la mediación lingüística, en instituciones oficiales o en ONG. Los resultados de la tarea final sobre las elecciones generales en Ecuador permitirán evaluar si la integración de aspectos del ACD –estudio crítico de discursos ‘reales’ que atañen a cuestiones socioculturales– y la LC –estudio de las estructuraciones conceptuales de los eventos– habrá capacitado a los estudiantes para: 1) recoger un corpus de artículos periodísticos representativos de distintos ámbitos lingüísticos (español e italiano) y socioculturales (prensa generalista de pago, gratuita, ‘étnica’); 2) seleccionar los artículos comparables entre sí y organizar el trabajo cooperativo (cada pequeño grupo se ocupa de un par de artículos); 3) analizar la estructuración conceptual de los eventos, clasificarlos y cuantificar las ocurrencias de cada construcción; 4) comparar los pares de artículos y explicar las discrepancias; 5) poner los resultados en común, sacar conclusiones y evaluar la eficacia de las herramientas empleadas. Se tratará de comprobar si los estudiantes habrán tomado conciencia de cómo se plasman discursivamente en español e italiano estereotipos potencialmente discriminatorios de participantes-actores sociales, para evitar su interiorización y consecuente (re)producción acrítica.

³⁰ En GMPit/es, en italiano se usa el tuteo, mientras que en español, el ustedeo. En GBEL, el enunciador tutea al destinatario y en PM (Recomendaciones antes de viajar), el enunciador oscila entre colocarse en el rol del migrante ‘¿Qué países no me exigen visa de turista?’ y tutearlo ‘Infórmate bien antes de viajar si requieres tramitar una visa de tránsito’.

Bibliografía

- ADESSE [base de datos en línea]. (s.f.). Universidad de Vigo. [documento WWW]. URL <http://www.adesse.uvigo.es> [fecha de consulta: entre marzo de 2012 y febrero de 2013].
- Andorno, C. (2003) *La grammatica italiana*. Bruno Mondadori: Milán.
- Baralo, M. y Estaire, S., (2010) 'Tendencias metodológicas postcomunicativas'. En C. Abelló, C. Ehlers y L. Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad* (210-225). Peter Lang: Bern.
- Calvi, M. V. (2004) 'Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano'. *RedELE*, 1. [documento WWW]. URL <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml> [fecha de consulta 20 de septiembre de 2011].
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009) 'La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y pragmática a la enseñanza de español/LE'. *MarcoELE*, 8, 1-33. [documento WWW]. URL <http://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/> [fecha de consulta 20 de septiembre de 2011].
- Fernández S. (2002) 'La voz pasiva en español: hacia un análisis discursivo'. *Romansk Forum*, 16, 75-85. [documento WWW]. URL <http://www.duo.uio.no/roman/Art/Rf-16-02-2/esp/Fernandez.pdf> [fecha de consulta 19 de abril de 2012].
- . (2010) 'Un enfoque cognitivo del español para el nivel universitario'. FIAPE III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de Crisis, Cádiz, 23-26/09-2009, 1-11. [documento WWW]. URL www.mecd.gob.es/.../2010_ESP_09_05Fernandez.pdf [fecha de consulta 30 de septiembre de 2012].
- García-Miguel, J.M. (2001) 'Algunas motivaciones en la tipología de las variaciones de diátesis'. En A. Silva (Ed.), *Linguagem e Cognição: A perspectiva da Lingüística Cognitiva* (375-400). Associação Portuguesa de Lingüística / Universidade Católica Portuguesa: Braga. [documento WWW]. URL <http://webs.uvigo.es/a575/jmglm/public/silva01.pdf> [fecha de consulta 15 de marzo de 2012].

- Hart, C. (2010) *Critical Discourse Analysis and Cognitive Sciences. New Perspectives con Immigration Discourse*. Palgrave: Basingstoke.
- INE (19 de abril de 2012) *Notas de prensa*. [documento WWW]. URL <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf> [fecha de consulta 12 de septiembre de 2012].
- ISTAT (25 de julio de 2012) *I cittadini comunitari regolarmente soggiornanti*. [documento WWW]. URL <http://www.istat.it/it/archivio/67648> [fecha de consulta 12 de septiembre de 2012].
- Jezek E. (2005) *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Kemmer S. (1994) 'Middle Voice, Transitivity and Events'. En B.A. Fox y P.J. Hopper (Ed.), *Voice: Form and Function* (179-230). John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam.
- Masini F. (2012) 'Costruzioni verbo-pronominali "intensive" in italiano'. En V. Bambini, P.M. Bertinetto (Eds.), *Linguaggio e cervello – Semantica/Language and the Brain – Semantics*, vol. 2 (CD ROM). Bulzoni: Roma.
- Melguizo, E. (2006) 'El Sr. Se y su extraña familia. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de se en clase de E/LE'. *Biblioteca 2006*, 5, 1-159. [documento WWW]. URL http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/MELGUIZO_M.html [fecha de consulta 18 de octubre de 2012].
- Pozzo, M.I. y Fernández, S. (2008) 'La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo'. *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 97-126. [documento WWW]. URL <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16201406> [fecha de consulta 15 de octubre de 2012].
- Sansò, A. (2003) *Degrees of Event Elaboration. Passive Constructions in Italian and Spanish*. FrancoAngeli: Milán.
- Schirru G. (2010) 'La sintassi'. En G. Basile, F. Casadei, L. Lorenzetti, G. Schirru, A. M. Thornton, *Linguistica generale* (259-267). Carocci editore: Roma.
- Trujillo Sáez, F. (2005) 'En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua'. *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39. [documento WWW]. URL http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/reflexion_intercultura.pdf [fecha de consulta 15 de julio de 2012].

Van Dijk, T. (1993) 'Principles of Critical Discourse Analysis'. *Discourse and Society*. 4 (2), 243-289.

Fuentes del material didáctico

Barzaghi A. (Ed.) (2012) *Guía para el migrante peruano/Guida per il migrante peruviano*. Fondazione Ismu: Milán. [Traducción de los textos del italiano al español a cargo de Omniatraduzioni srl].

Canchano D., (2012, 15 de noviembre) Correa in Italia, gli ecuadoriani genovesi a Milano. *Il Secolo XIX*. Génova. [documento WWW]. URL <http://www.ilsecoloxix.it/p/genova/2012/11/15/APzZ3BxD-genovesi-ecuadoriani-italia.shtml> [fecha de consulta 16 de noviembre de 2012].

Correa reclama a Europa un 'adecuado trato' para los inmigrantes ecuatorianos. (2012, 17 de noviembre) *La Vanguardia*. Barcelona. [documento WWW]. URL:

<http://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20121117/54355331625/correa-reclama-a-europa-un-adecuado-trato-para-los-inmigrantes-ecuadorianos.html> [fecha de consulta 18 de noviembre de 2012].

Depto. Migraciones UGT (s.f.). *Guía breve extranjería y laboral*. S.l. [documento WWW]. URL:

http://www.trabajo.gob.pe/migrante/pdf/primeros_pasos/Guia%20educacion%20Espana.pdf [fecha de consulta 9 de noviembre de 2012].

El presidente de Ecuador ofrecerá este jueves en Sevilla una conferencia sobre el cambio social y económico de su país. (2012, 12 de noviembre) *Veinte minutos*. Madrid. [documento WWW]. URL <http://www.20minutos.es/noticia/1645157/0/> [fecha de consulta 15 de noviembre de 2012].

La Olavide vive el paso del Ecuador. (2012, 16 de noviembre) *Diario de Sevilla*. Sevilla. Obtenido el 18 de noviembre de 2012, desde <http://www.diariodesevilla.es/article/sevilla/1399343/la-olavide/vive/paso/ecuador.html>

"Lectio Magistralis de Correa en la Bicocca de Milán": Correa con Stranieriinitalia.it/ Expreso Latino. (2012, 16 de noviembre) *Expreso Latino*. Roma. [documento WWW]. URL:

<http://www.expresolatino.net/noticias/italia/2106-lectio-magistralis-de-correa-en-la-bicocca-de-milanq-correa-con-stranieriinitaliait-expreso-latino.html> [fecha de consulta 18 de noviembre de 2012].

- Perú Migrante. (10.12.2012) *El país robado* [video]. Obtenido desde <http://www.youtube.com/watch?v=yLKJLYtyONg>
- Orientación al Migrante. (s.f.). *Perú Migrante*. [documento WWW]. URL: http://www.perumigrante.org/index.php?option=com_content&view=section&id=16&Itemid=164 [fecha de consulta 20 de noviembre de 2012].
- Rafael Correa visitará Italia y España para acto académico y cumbre. (2012, 13 de noviembre) *El Universo*. Quito. Obtenido el 15 de noviembre de 2012, desde <http://www.eluniverso.com/2012/11/13/1/1355/rafael-correa-visitara-italia-espana-acto-academico-cumbre.html>
- Velásquez G. (2012, 6 de noviembre) Italia: Presentan la Guía del Migrante Peruano. *Alerta Perú*. [documento WWW]. URL: <http://www.alertaperu.pe/index.php/mundo/item/425-italia-presentan-la-gu%C3%ADa-del-migrante-peruano> [fecha de consulta 9 de noviembre de 2012].
- Un vademecum per i migranti latino-americani. (2012, 7 de noviembre) *La Repubblica*. Roma. [documento WWW]. URL: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/11/07/un-vademecum-per-i-migranti-latino-americani.html?ref=search> [fecha de consulta 9 de noviembre de 2012].

Diseño de materiales: una propuesta para el abordaje de las creencias populares americanas

ELISA VERÓNICA SEGUÍ
VERÓNICA VALLES

1. Introducción

Tanto cuando se enseña como cuando se aprende una lengua extranjera se establece una comunicación intercultural. Por ello, el MCER (Consejo de Europa, 2001) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (I. Cervantes, 2008) establecen que tanto la práctica en clase cuanto los materiales de estudio no solo deben tener por objetivo el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes sino también el de su competencia intercultural, es decir, saber hacer en la cultura nativa y en la ajena, tener una serie de habilidades que permitan desenvolverse satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural.

Para alcanzar una competencia intercultural es necesaria la asociación de los ámbitos cognitivo y emotivo. En relación con el primero podemos afirmar, junto con Rodrigo Alsina, que ‘para establecer una comunicación intercultural hace falta un mínimo de conocimiento’ (Alsina, 1997). Indudablemente, mientras más se conoce a la otra cultura, mejor puede desarrollarse la competencia intercultural y se es más capaz de superar estereotipos, que son simplificaciones de la realidad y que surgen cuando se desconoce la cultura extranjera para buscar explicaciones socialmente aceptables, pero generalmente falsas.

Por otra parte, los materiales de trabajo, diseñados en muchas oportunidades por los mismos profesores, deben ser pensados específicamente para la formación intercultural, de modo que no solo proporcionen información sobre la cultura objeto de estudio, sino que promuevan el encuentro y el intercambio.

Si se pretende elaborar materiales para la formación intercultural es necesario mostrar los lazos de continuidad que dan cuenta de la génesis de los pueblos, y que se encuentran profundamente empapados de sensibilidad popular. Dicha sensibilidad, verdadera dimensión sensitivo-cognitiva del conocimiento, resulta un constituyente estructural de la identidad de los pueblos, en tanto establece

diferencias en las costumbres y vivencias entre un pueblo o nación y los otros. De la experiencia sensitiva colectiva, suelen derivar algunas de las creencias populares más difundidas, las que se materializan a partir de narraciones, mitos, descripciones de hechos, misterios y creencias que acontecen en la vida interior de un pueblo movido por una sola razón: la de luchar por su subsistencia material y simbólica, bajo el impulso fundamental de la pulsión por el 'ser' colectivo.

En cuanto a la cuestión de las creencias populares, hay que puntualizar que nadie se libra totalmente de su impronta, ni siquiera los más escépticos. Son ideas y conceptos arraigados que se resisten al análisis científico. Se transmiten de generación en generación y forman parte del acervo cultural de cada comunidad. Unas son ilusorias, en lo que a ciencia pura se refiere, otras tienen base en la realidad. El origen de la mayoría se remonta a antiguas creencias religiosas o mitos sostenidos en la antigüedad; otras son productos más recientes de la sensibilidad y de la creatividad.

En su permanente búsqueda por hallar respuestas a sus innumerables incógnitas, el hombre generó una serie de creencias, que cumplen la función de proveer certezas respecto a interrogantes de diversa índole, desde los más cotidianos hasta aquellos vinculados al sentido de la existencia misma. Las creencias populares son, de esta forma, verdaderas productoras de sentido, y se materializan a través de mitos, leyendas, costumbres y supersticiones.

No se trata de productos acabados, cristalizados, sino en pleno proceso de resignificación, de cambio. Por eso, es importante que los materiales den cuenta de esa movilidad para superar el estereotipo de lo exótico, fijado de una vez y para siempre, inamovible.

2. Presentación de una propuesta didáctica

El material que presentamos es un módulo del libro Horizonte ELE IV, perteneciente a la serie Horizonte ELE, desarrollada por docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, que cuenta con cuatro tomos, correspondientes a los distintos niveles de ELE; el tomo IV responde a los niveles B2 - C1. La serie ha sido elaborada por los docentes a partir de textos auténticos de circulación social tanto orales como escritos, con el objetivo de desarrollar contenidos funcionales, socioculturales, textuales, léxicos y gramaticales. Las diversas unidades o módulos están organizadas a partir de contenidos socioculturales relacionados con distintas funciones lingüísticas y con determinados tipos textuales, desde los cuales se revisan los temas gramaticales.

Los objetivos generales de la serie persiguen la optimización de las habilidades receptivas y productivas tanto de la lengua oral como de la escrita, el desarrollo de estrategias comunicativas en las distintas destrezas y el conocimiento de las normas socioculturales que rigen los usos lingüísticos.

El material propuesto responde a un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Aborda la lengua desde la perspectiva de la comunicación, pero organizándola y sistematizándola en torno de funciones. Desde el lugar del alumno, este tipo de materiales orientados a las funciones lingüísticas suponen un mayor y más profundo conocimiento de la lengua que está aprendiendo. El estudiante advierte de forma inmediata la posibilidad de aplicar lo que aprende en clase y más aún si está en situación de inmersión lingüística. Este tipo de enfoque propicia una participación más activa del alumno porque se percibe a sí mismo como parte integrante del acto comunicativo.

Por otra parte, se exhibe la estrecha relación entre lengua y cultura que permite al alumno aprender una serie de funciones y ser capaz de usarlas en contextos naturales y, también, optar por las formas más adecuadas al contexto en que se encuentra. Este tipo de instrumentos de trabajo prepara al alumno para un uso de la L2 más espontáneo a través de la interacción con muestras de lengua reales que manifiestan la organización del discurso y los mecanismos que se emplean para poner en marcha la interacción.

En cuanto a lo metodológico podemos señalar que se trabaja alternando dinámicas individuales y grupales que privilegian el trabajo colaborativo. En la totalidad del material se presentan actividades que apuntan al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas desde el respeto por la diversidad cultural, promoviendo el conocimiento de la cultura nueva en relación con la propia.

En relación con la evaluación, podemos decir que se trata de un proceso continuo a lo largo del desarrollo del material, que parte de una apreciación inicial de los conocimientos previos de los estudiantes, para pasar posteriormente a una valoración de su progreso y llegar a una evaluación final, en la que pueda estimarse la consecución de objetivos por cada alumno y del conjunto de objetivos de aprendizaje. En cuanto a los modos, la evaluación se lleva cabo a través de la observación, del control de las producciones orales y escritas, de la elaboración del portfolio de cada estudiante, que incluye no solo las versiones preliminares (sucesión de borradores), sino también, la versión final de los textos que es capaz de producir el alumno.

A continuación mostramos sintéticamente los contenidos del módulo que presentamos en este artículo, referido a los mitos y creencias populares. Este

módulo es el último del material, por lo que opera como integrador de los contenidos funcionales, gramaticales y textuales.

Módulo 8: Mitos y creencias populares de Latinoamérica

- *Contenidos culturales:* Mitos y creencias populares: el Gauchito Gil, la Difunta Correa, la Santa Muerte y San la Muerte, la Virgen de los Sicarios, el Mikilo y el Trauco.
- *Contenidos Funcionales y Comunicativos:* Exposición oral formal con soporte escrito-digital (PowerPoint). Investigación Bibliográfica. Participación en mesas redondas.
- *Contenidos Léxicos:* Fórmulas para introducir citas textuales y para iniciar los diferentes segmentos textuales de mitos, leyendas, reseñas, exposiciones orales, etc. Vocabulario propio del ámbito cultural vinculado con las creencias populares. El mundo de los mitos y creencias populares: Fraseología vinculada con el tema.
- *Contenidos Sintáctico-gramaticales:* Revisión de contenidos. Presente con valor histórico. Empleo de estilo directo e indirecto. Oraciones de relativo con indicativo y subjuntivo. Oraciones subordinadas sustantivas y adverbiales. Oraciones subordinadas condicionales. Tiempos del modo subjuntivo. Marcadores discursivos en textos expositivos y argumentativos.
- *Contenidos Textuales:* El ensayo. La mesa redonda. Crónica cultural. Mito y leyenda. Exposición oral formal. Reseña bibliográfica.
- *Actividades:* En cuanto a las actividades planteadas, proponemos las de lectura concebida como proceso: prelectura, lectura y poslectura e interpretación, que permiten conocer, comprender e interpretar los textos trabajados. También, incluimos actividades de interacción escrita, que favorecen la lectura de las producciones de los compañeros, su interpretación y su valoración, al mismo tiempo que aseguran que las producciones propias no serán leídas solo por el profesor; otras de interacción oral, que permiten desarrollar la expresión verbal en situaciones de comunicación reales y fingidas, con usos espontáneos y planificados, con los compañeros y con el docente.

Sugerimos, además, actividades de producción escrita individual, orientadas al desarrollo de la escritura de los textos trabajados en la unidad y de producción

grupal, tanto orales como escritas, dirigidas al trabajo participativo y cooperativo, que pretenden el desarrollo de estrategias de comunicación verbal, promoviendo discusiones y acuerdos grupales.

De modo ilustrativo presentamos algunas de las actividades que se desarrollan en la unidad:

Tema 1: Creencias populares

- Comenten organizados en grupos de dos acerca de alguna creencia cultural popular relacionada con los santos paganos argentinos que conozcan.
- Presenten oralmente sus comentarios para la clase.
- Lean los siguientes paratextos (informaciones que acompañan al texto) de dos artículos periodísticos:

*Cultos populares: un fenómeno en expansión
(Nota I de III)*

Los santos paganos, con más altares en la ciudad

Crecen los sitios de devoción en Palermo, Chacarita y Once

Opinión

Sentirse en comunidad

- Respondan:
 - ¿Qué temas creen que plantean los textos completos?
 - ¿Por qué se dice que los cultos populares son un ‘fenómeno en expansión’?
 - ¿Qué relación pueden establecer entre ambos títulos?
- Lean los textos referidos a los cultos populares en Argentina, cuyos titulares leyeron antes:

Nota: Por razones de espacio aquí no se reproducen los textos completos, que se pueden consultar en <<http://www.lanacion.com.ar/959336-los-santos-paganos-con-mas-altares-en-la-ciudad>>

Y <<http://www.lanacion.com.ar/983559-sentirse-en-comunidad>>

- Comparen las hipótesis de lectura que formularon con el contenido de los textos: señalen semejanzas y diferencias entre las teorías elaboradas por ustedes y el contenido de cada texto.
- Relean las siguientes expresiones extraídas de los textos anteriores y expliquen con sus palabras los vocablos marcados con negrita.

Allí hay un ‘altar’ al gaucho correntino, con las infaltables banderas rojas alrededor de un viejo árbol, dos pequeñas **ermitas** con imágenes y ofrendas.

Otro de los ámbitos que se dejó **permear** por los santos populares es el artístico.

Sus historias son, para esa escritora e investigadora del Conicet, ‘una **faceta** de la construcción del “**imaginario nacional**”’.

En tiempos de **fragmentación social**, las fiestas religiosas brindan también la posibilidad para algunos **sectores populares** de realizar un **desacostumbrado miniturismo**.

- A partir de la lectura de ambos textos respondan por escrito:

¿Cuáles son las causas de la expansión de estas devociones populares?

¿Qué posibilidades brindan a los distintos sectores sociales las fiestas religiosas?

¿Cómo intervienen los medios de comunicación masiva en la divulgación y crecimiento de las devociones populares y las fiestas religiosas?

¿Qué relaciones mantiene la Iglesia con las devociones populares?

- Observen las siguientes expresiones, extraídas de los textos anteriores. Indiquen al lado de cada expresión si se trata de ED o de EI. Recuerden que en la unidad siete trabajaron con el estilo directo (ED) y con el estilo indirecto (EI):

‘Mis ofrendas son mis cuadros’, explicó Barreto a LA NACIÓN

‘contó que con su colega Juan Batalla y el fotógrafo argentino Guillermo Srodek Hart, residente en EE.UU., prepara un libro sobre el Gauchito’.

‘Este es un fenómeno mundial: hay una desregulación de los símbolos religiosos que dejan de pertenecer a las instituciones que los generan’, dijo el investigador.

El padre Contardo Miglioranza, escritor de numerosas historias de santos ‘oficiales’, explicó que la Iglesia como tal no entraba en las devociones populares.

- Respondan a partir del reconocimiento anterior:

¿Qué diferencia existe entre el estilo directo y el estilo indirecto?

¿Qué relación pueden establecer entre ED y EI y la cita textual?

¿Cuál es la función de la cita textual en artículos como los anteriores?

- Observen estas otras expresiones:

¿Qué ocurre en ellas?

¿Qué sucedería con las palabras entrecomilladas en la lengua oral?

‘Lojo comprobó que “la dimensión religiosa convive con el pensamiento científico, es parte esencial de nuestra relación afectiva con el mundo y nutre de sentido a nuestra vida”’.

‘...explicó que ahora “participan cada vez más de estas devociones gente de clase media”’.

‘...destacó que los santos "oficiales" llegaron a tales por "intentar de imitar a Jesús”’.

Citar palabras de otro, o propias, etc., de forma directa o indirecta, o mediante alusiones, entonaciones, uso de léxico ajeno es un fenómeno constante en todo tipo de discursos. Mediante la cita, un hablante atribuye a otro ciertas palabras: ya sea exactas, ya sea su contenido, ya sea una mezcla de ambas cosas. Esas palabras quedan, así, atribuidas: citar es siempre atribuir intencionalmente. La atribución puede ser falsa, puede ser aproximativa o puede ser ficticia (como lo dicho por los personajes literarios). También puede respetar el discurso original, reproduciendo exactamente su contenido y su estilo aunque no puede repetir el contexto situacional porque este es irrepetible.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Extraído de Reyes, Graciela: Los procedimientos de cita: estilo directo e indirecto, Madrid, Arco libros, 1995.

Tema 2: ¿En qué creemos los argentinos?

- Observen el fragmento que les presentamos del programa *Argentina para armar* y realicen las siguientes actividades.
- Señalen con una X las ideas de la siguiente lista que se mencionan en el fragmento.

Los argentinos han cambiado las creencias.

Hay fanatismos religiosos en Argentina.

Creer en San la Muerte está penalizado.

La mayoría de los argentinos son evangelistas.

El 70% de los católicos no va al templo.

La sociedad argentina es muy diversa en sus creencias.

- Indiquen con una X cuál de los participantes de la mesa vierte las siguientes opiniones.

	Partic. 1	Partic. 2	Partic. 3	Partic. 4	Partic. 5	Partic. 6
Los argentinos son respetuosos de las creencias ajenas.						
Hay un grupo importante de argentinos que no creen en nada.						
Hay una cantidad de personas que creen en otras cosas que están fuera de lo institucional.						

No hay tolerancia hacia algunos grupos sociales.						
La religión sirve para controlar a la gente frente a las agresiones del sistema.						
La idea de dios está vieja, pasada de moda.						

El video completo se encuentra en la dirección:
<http://tn.com.ar/sociedad/%C2%BFen-que-creemos-los-argentinos_046093>

- Escriban una reseña sobre el programa en la que, además de exponer su punto de vista sobre la producción televisiva, resuman las opiniones de los panelistas. Utilicen ED, EI y citas textuales.

Las actividades anteriores son las que abren la discusión sobre los mitos y creencias populares. A continuación, planteamos otras relacionadas con mitos, leyendas y cultos populares latinoamericanos, entre las cuales incluimos la lectura de una reseña crítica de un texto y la lectura de una leyenda tradicional. Como propuesta final de este segmento del módulo solicitamos a los alumnos que realicen una investigación bibliográfica sobre alguna de las creencias abordadas en el módulo y que a partir de ella produzcan una exposición oral con un soporte digital aplicando los conocimientos desarrollados en unidades anteriores (módulo 1).

En la segunda parte del módulo abordamos la incorporación de las estrategias características de la mesa redonda para realizar como tarea integradora final una dinámica de este tipo en la que cada alumno opere como un especialista en la creencia investigada para la exposición oral y el docente actúe como moderador.

Una mesa redonda

- Comenten entre ustedes y el profesor:

¿Qué es una mesa redonda?

¿En qué ámbitos se desarrolla este tipo de actividad?

¿Qué temas pueden tratarse en una mesa redonda?

¿Han participado de mesas redondas en alguna ocasión?

Les proponemos que observen otro fragmento del programa *Argentina para armar*.

(Si quieren ver el programa completo pueden hacerlo en http://tn.com.ar/sociedad/%C2%BFen-que-creemos-los-argentinos_046093)

A partir de los dos fragmentos observados, realicen las siguientes actividades.

- Completen el siguiente cuadro indicando la función que cumplen cada uno de los miembros de la mesa redonda.

Función \ Roles	Presentador	Participantes
Inicio		
Desarrollo		
Final		

- Observen el comportamiento paralingüístico de los participantes: postura corporal, entonación, gestos, movimientos corporales, etc. Consignen a continuación sus observaciones y discútanlas con la clase. ¿Hay algo que haya llamado particularmente su atención?
- Organicen una mesa redonda sobre el tema ‘creencias populares’.

- Cada uno de ustedes será un especialista en alguna de estas creencias (aprovechen la investigación realizada para las exposiciones orales).
- Prepárense con tiempo y adopten una postura en relación con el tema propuesto.
- El profesor será el presentador.
- Si son un grupo numeroso, algunos pueden ser el público y al final de la mesa hacer preguntas. (Recomendamos no más de seis especialistas.)
- Si dentro de la clase no hay público, pueden invitar a alumnos de otro curso, o a otros profesores a presenciar la mesa redonda.
- A medida que la mesa se desarrolle tomen nota de los aciertos y desaciertos propios y ajenos para comentarlos al final de la actividad.

3. Conclusiones

A modo de cierre podemos decir que la producción de materiales didácticos impresos de ELE es un desafío permanente para el profesor, que no se conforma con las producciones editoriales, que en el caso de ELE tienen un marcado corte peninsular, bastante alejado de los usos latinoamericanos del español.

Pensar, además, en materiales diseñados para contextos de residencia e inmersión agrega mayor complejidad a la situación. Si los profesores de ELE solo se limitan a trasponer las metodologías y los materiales de los grupos editoriales hegemónicos, buena parte de las necesidades de los estudiantes y de los docentes quedan invisibilizadas o silenciadas.

Por eso es necesario que nuestras producciones locales de materiales para la enseñanza de ELE desde una perspectiva intercultural circulen en espacios de intercambio con colegas y se socialicen para que se discutan, se mejoren y se sometan a la mirada y a la evaluación de quienes compartimos una misma tarea.

Bibliografía

- Aikin Araluce, H. (2011) 'Combatiendo estereotipos: proyecto didáctico para desarrollar la competencia intercultural en el aula de idiomas'. *Educación Intercultural y Enseñanza de Lenguas*, vol. 2. Edición Digital: letra25 ISBN: 978-84-938853-6-6
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [documento WWW]. URL <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Frigerio, Alejandro y Rivero, C. (2003) 'San La Muerte en la metrópolis: Procesos de eclesificación de cultos populares'. Paper presentado en el 51º ICA- Congreso Internacional de Americanistas, Chile.
- Instituto Cervantes (2008) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Lojo, María Rosa (2007) *Cuerpos resplandecientes*. Sudamericana: Buenos Aires.
- Reyes, Graciela (1995) *Los procedimientos de cita: estilo directo e indirecto*. Arco libros: Madrid.
- Rodrigo Alsina, M. (1997) 'Elementos para una comunicación intercultural'. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, nº 36. Barcelona.
- Rodrigo Alsina, M. (2000) "La comunicación intercultural" Portal de la comunicación Aula abierta | Lecciones básicas. [documento WWW]. URL <http://educacionintercultural.fongdcam.org/2011/03/01/las-personas/> [fecha de consulta 4 de octubre de 2012].
- Saidon, Gabriela (2011) *Santos Ruterros. De la Difunta Correa al Gauchito Gil*. Tusquets editores: Buenos Aires.

Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura

AURORA CARDONA

La eternidad es una de las raras virtudes de la literatura.
Adolfo Bioy Casares (1914-1999), escritor argentino.

1. Justificación

Los textos literarios son documentos auténticos en los que se encuentra una gran variedad de géneros (poesía, cuento corto, teatro, narraciones, leyendas, novelas, etc.), y en este artículo se partirá de ejemplos que ilustren la manera de utilizarlos en el aula de ELE. Un elemento adicional que brinda soporte al uso de textos literarios es el apoyo auditivo. Debido a que las narraciones en audio proporcionan herramientas comunicativas que los textos escritos no poseen, como son la entonación, el énfasis de la voz en una palabra o frase, el tono jocoso, irónico, alegre, las pausas, los silencios y hasta el acento del hablante.

El enfoque comunicativo considera las muestras literarias como documentos auténticos y, por consiguiente, útiles para la enseñanza y aprendizaje de la lengua en que fueron escritos. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo MCER) afirma que ‘los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos’ (p. 60).

Según Albaladejo (2004), la literatura, además de expresión artística, se constituye en una excelente fuente de información cultural que familiariza a los estudiantes con un ambiente sociocultural que les es desconocido, y por consiguiente, los ejercicios que se lleven al aula de español como lengua extranjera, que tengan como base un texto literario, deben incluir actividades para aprovechar el componente cultural que le da la esencia y el valor a dicho texto. De no ser así, ¿cuál sería la diferencia entre llevar un poema o un ejercicio de rellenar espacios? Si nos enfocamos únicamente en lo gramatical o estructural, la segunda opción sería más provechosa.

2. Fundamentación teórica

2.1. El aprendizaje a través de la literatura

El enfoque comunicativo considera las muestras literarias como documentos auténticos y, por consiguiente, útiles para la enseñanza y aprendizaje de la lengua en que fueron escritos. El MCER afirma, como ya expusimos, que ‘Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos’ (p. 60), y esta parece ser la motivación para que, cada vez con más frecuencia, encontremos obras literarias en los libros para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Gilroy y Parkinson (1996) expresan muy acertadamente que: ‘La lengua literaria se aparta de la lengua corriente, representa un uso especial y marcado encaminado a la búsqueda absoluta de la belleza. El texto, consecuentemente, se erige en modelo de perfección lingüística’. Son los modelos lingüísticos los que deben sentar las bases para un acercamiento y manejo culto de la lengua.

Al llevar al aula de español como lengua extranjera textos literarios, estos adquieren un valor didáctico adicional, que depende en gran medida de la habilidad del docente para presentarlos, explotarlos y convertirlos en herramienta estética de aprendizaje. Lo anterior no implica que vayamos a reducir el texto literario a material de clase y olvidarnos de su valor cultural y estético. Sanz (2000) dice a este respecto que:

La literatura debe enseñarse desde la conciencia de que es un valor social que nos permite familiarizarnos con el componente cultural de una determinada área neosocial. La literatura alimenta la lengua y es el espacio privilegiado en el que se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana. (p. 25)

Por consiguiente, las actividades diseñadas deben incluir ejercicios que impliquen reflexión y acercamiento a los componentes culturales. En este aspecto, son pocos los autores que proponen estrategias de aula para su explotación.

Cuando un texto literario se lleva al aula de clase en un país no hispanohablante, se potencializa su valor como representante de la forma de pensar, hablar y actuar de un pueblo, ya que el alumno no tiene muchas posibilidades de tener un contacto directo con los hablantes de la lengua objeto.

Álvarez Valdés (2004) afirma que los textos literarios brindan la oportunidad al estudiante de acceder a muestras de lengua más elaboradas y auténticas, que le

ayudan a desarrollar su capacidad de distinción entre los significados literales y metafóricos de las palabras, sirviendo a su vez como motivación y excusa para la discusión y el intercambio de opiniones sobre diversos temas.

3. Motivos para utilizar textos literarios en la clase de ELE

Menouer (2009) en su ponencia ‘La literatura como recurso didáctico en la clase de E/LE’, expone los siguientes motivos para su utilización:

- *Es universal*: hay temas comunes en todas las culturas, que por lo tanto, le son familiares al estudiante, como el amor, la vida, lo cotidiano, la muerte, la vejez, la amistad, etc.
- *Es atemporal*: Su existencia perdura a través del tiempo, y por su valor estético y contenido universal y significativo, trasciende. Esto hace posible que se le hable a un lector de otro país, en un espacio y periodo histórico diferente.
- *Es motivadora*: Al estimular y desarrollar la imaginación y creatividad, favorece la interacción en clase. El mismo autor afirma que si el docente sabe elegir adecuadamente los textos literarios, despertará en los estudiantes la motivación para leer y, de ese modo, mejorar las destrezas lectoras.
- *Es material auténtico*: Los textos literarios, por no estar diseñados como material de estudio, están dirigidos a hablantes nativos. A este respecto Collie y Slater (1987) argumentan que, al leer textos literarios, los estudiantes se enfrentan con un lenguaje pensado para hablantes nativos, adquiriendo una mayor familiaridad con una variedad de usos lingüísticos, formas y convenciones de la lengua escrita y encuadrados dentro de un marco social.
- *Incrementa y activa la participación del alumno*: debido a que su ambigüedad permite varias interpretaciones, lo que genera un ambiente relajado ya que no existe una sola respuesta. El estudiante se desprende de uno de los principales temores, el miedo al error.
- *Es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera*: ‘Abre ventanas al mundo y a la cultura de los demás’ (Collie y Slater, 1987: 25); se amplía el conocimiento del alumno, acerca de la historia de la literatura, autores, temáticas y visiones del mundo. Respecto a este tema, Sitman y Lerner (1994: 138) afirman que:

...pues de la misma manera que la cultura es condición y producto de una lengua, la producción literaria es el resultado de una cultura determinada a través de una lengua determinada, de tal modo que las tres –lengua, cultura, literatura– acaban siendo inseparables...

- *Ofrece un perfecto modelo de lengua:* Montesa (2005: 7) explica que los textos literarios son ‘depurados, correctos, precisos y eficaces’ para la comunicación. La literatura como expresión cuidadosa y culta del pensamiento, se constituye en un modelo adecuado para la clase, pero no cualquier texto se puede llevar al aula; el docente debe escoger con mucho cuidado los apropiados según el nivel de los alumnos, la temática, el léxico y estructura de los mismos.
- *Favorece y estimula las cuatro destrezas e incrementa el vocabulario:* Por su riqueza lingüística, la literatura es fuente inagotable de vocabulario expresado en sinónimos, figuras literarias e imágenes alusivas a objetos, lugares, personas o eventos. Según Ghosn (2002: 173), ‘...el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua...’

Se puede observar que son muchos y variados los motivos que justifican la inclusión de textos literarios en clase. Veamos ahora cómo hacerlo, ya que de las actividades que diseñemos dependerá el éxito o fracaso de dicha inclusión.

4. Diseño de materiales en la enseñanza de lenguas extranjeras

¿Para qué diseñar material didáctico?, ¿con qué criterios?, ¿quién debe hacerlo?, ¿qué debo tener en cuenta si mis estudiantes son de X nivel y X edad? son preguntas a las que se enfrenta el docente y para las que no hay respuestas únicas y definitivas. Todo se resume en “*depende*”. Depende del contexto, si es segunda lengua o lengua extranjera, la población específica, la destreza a desarrollar, el tema a abordar, la metodología, etc. Si se buscara resolver estos asuntos antes de enfrentar la tarea del diseño, sería demasiado lento y, en muchos casos, infructuoso el tiempo dedicado. Las respuestas se encuentran en la lógica o intuición del docente, quien es el que conoce a su grupo y sus necesidades particulares. A este respecto, Lozano y Ruiz (1998: 132) aseguran que ‘nadie mejor que el profesor para crear materiales porque la formación surge de la práctica diaria en clase; solo hay que empezar a utilizar la experiencia propia,

sabiendo que la fórmula mágica no existe’.

No significa esta afirmación que *todo es válido*, que no deba el docente apoyarse en estudios sobre el tema; hay aspectos que se deben considerar que son adicionales a la experiencia propia.

Lozano y Ruiz aclaran que si la enseñanza está destinada a desarrollar la habilidad comunicativa de los alumnos y, si se tiene claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua desde esta dimensión está informado básicamente por la necesidad de promover un uso real y significativo de la lengua, se tendrán que adoptar algunos principios básicos:

- a) Es necesario considerar la lengua como un instrumento de comunicación antes que como un objeto de aprendizaje.
- b) El *input* y el *output* deberán considerar simultáneamente todos los niveles de la comunicación (gramatical, léxico, discursivo, etc.), situando por tanto la unidad mínima de trabajo por encima del nivel oracional.
- c) La producción y comprensión del alumno deberá responder a un propósito de comunicación real.
- d) Hay que permitir la libertad de elección del alumno con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento.
- e) Se debe proporcionar la posibilidad de que el alumno compruebe el efecto de su producción.

Aunque estos principios están calificados como básicos, se entiende que en el diseño de materiales como en la práctica diaria de clase habrá que hacer concesiones, en aras de la flexibilidad que debe existir cuando se trabaja con seres humanos.

El aula será siempre un marco social en alguna medida artificial, porque nosotros como profesores e incluso ellos como alumnos todavía creemos que esta moderada artificialidad es un factor imprescindible para controlar y acelerar el aprendizaje. De alguna manera, todos damos por supuesto que se aprende más y más rápido en diez minutos de clase que en diez minutos de descanso. (Lozano y Ruiz, 1998: 6)

5. Actividades de expresión oral

Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nociofuncionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en un proceso de interacción y comunicación.

Giovannini *et al.* (1996: 49)

Lynch (1996: 110) expresa, muy acertadamente, que para lograr estudiantes con una destreza oral más desarrollada, tenemos los docentes que aprender a ‘relajar’ el control que ejercemos sobre las producciones de nuestros alumnos y darles la oportunidad de una práctica más libre, donde sean ellos quienes tomen decisiones sobre la manera de expresar las ideas. Esto no significa que abandonemos completamente el control o que dejemos atrás las actividades de presentación y práctica de vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales, sino que no restrinjamos lo que se dice a las estructuras dadas.

Giovannini *et al.* (1996: 63-64) plantean la siguiente secuencia de actividades para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de expresarse oralmente:

1) Fase de preactividad

Donde se le aclara al estudiante el objetivo de la actividad, para qué la realizamos, y se aclara, así mismo, el producto esperado. Para ello, es necesario:

- Hacer pensar a los alumnos en el contenido de la actividad que van a realizar.
- Comprobar que todo el mundo lo haya entendido; realizar una puesta en común de toda la clase.
- Establecer un motivo para la participación.
- Establecer los criterios para que la expresión sea satisfactoria, dejar que los alumnos comenten entre ellos lo que van a hacer.
- Si es posible, dar un modelo de lo que se quiere que hagan.
- Si se requiere, introducir el vocabulario y expresiones necesarias, imágenes ilustrativas de la situación, etc.³¹

³¹ Ítem agregado por Aurora Cardona

2) Durante la actividad

Observar cómo los alumnos realizan la actividad, ayudarles en sus dificultades, corregir sobre todo los errores de contenido y no tanto los de forma, etc.

3) Evaluación

Evaluar la actividad o tarea (puesta en común).

- ¿Ha podido todo el mundo hacerla bien?
- ¿Pueden comprobar los alumnos cómo ciertas estrategias y ciertas destrezas les ayudaron a realizarla?
- ¿Pueden los estudiantes tomar nota de palabras nuevas o procedimientos nuevos para el estudio en el futuro?

4) Actividades derivadas

Emplear la actividad y su evaluación para dar pie a otras actividades o tareas: reflexionar sobre otras competencias, desarrollar otras destrezas, etc.

La expresión oral requiere que el alumno interactúe en tiempo real para negociar significados con su interlocutor. Las actividades de juegos de rol, resolución de problemas, actividades de vacío de información, entre otras, son ideales para este fin. Hay que tener en cuenta que la producción del alumno debe responder a un propósito real de comunicación, por lo tanto, es el alumno quien debe elegir lo que se dice y cómo lo dice. Esto para nada implica que la labor del docente se descuide y todo sea aceptado. La dirección en cuanto a estructuras, léxico, fonética, etc., sigue siendo primordial, pero no debe ser limitante del proceso comunicativo.

6. Actividades de expresión escrita

Madrid y McLaren (1995: 120) conciben la expresión escrita como:

(la) capacidad que tiene el lenguaje escrito para trascender el tiempo y el espacio lo que hace de la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita un proceso de tanta importancia. A través de la escritura, somos capaces de compartir ideas, transmitir

sentimientos, persuadir y convencer a otras personas. Somos capaces de descubrir y articular ideas de maneras que solo la escritura hace posible.

La expresión oral se apoya en factores expresivos como la gestualidad, las manos y el cuerpo en general, el tono de voz, etc., pero cuando escribimos no contamos con esos recursos y debemos compensarlos utilizando otros, como presentación de ideas claras y ejemplos de soporte, puntuación y conectores adecuados, títulos, subtítulos, si se requiere, imágenes, en fin, conocimiento sobre las convenciones según el tipo de escrito que estemos elaborando.

La siguiente secuencia, propuesta por Giovannini *et al.* (1996), servirá de guía en la elaboración de actividades de expresión escrita:

1) *Fase de preactividad*

- Actividades de presentación del tema o de la situación

2) *Fijación de la tarea*

- Descripción de la tarea

- Activación de ideas, por ejemplo, mediante la técnica del torbellino de ideas

- Presentación de la tipología discursiva

- Dar instrumentos para la actividad: gramática, vocabulario, etc.

- Descripción de la dinámica: individual, en grupos, etc.

3) *Tarea de escritura*

- Composición

- Revisión: en grupos o individual

4) *Presentación de la tarea ya revisada y corregida*

- Comentario individual, en grupos o todos juntos

- Corrección final

5) *Autoevaluación y puesta en común*

- Valoración de lo aprendido

- Valoración de los errores cometidos

6) *Actividades derivadas*

- Posibilitar una continuación

7. *Actividades de comprensión lectora*

La lectura no es una actividad pasiva. Cuando nos enfrentamos a un texto elaboramos hipótesis partiendo del título, las imágenes y el diseño o presentación del mismo (una carta, mensaje electrónico, libro de recetas, etc.), y ejercicios de prelectura (si los hay). Al ir leyendo tratamos de deducir vocabulario del contexto

y comprobar las hipótesis iniciales y, por supuesto, el conocimiento previo sobre el tema juega un papel decisivo.

La siguiente secuencia fue recogida y adaptada de varios autores como Nunan (1989) y Giovannini *et al.* (1996).

1) Actividades de prelectura

En este primer estadio se debe activar los conocimientos previos de los alumnos (situar a los alumnos) y despertar su interés (motivarlos para la lectura).

Se puede hacer de varias formas. Por ejemplo:

- Discutiendo sobre el tema: lo que saben, lo que opinan, lo que les interesa.
- Escuchando una historia o comentario sobre el mismo tema.
- Comentando las imágenes, titulares, etc. del texto.

2) Fijación clara de la tarea y del objetivo

A continuación, se deben establecer los criterios para conseguir una comprensión satisfactoria. Se debe dejar que los alumnos comenten entre ellos lo que van a hacer.

3) Primera lectura

En este estadio, debe dejarse tiempo suficiente para que los alumnos lean en silencio, sin interrumpirles. Se debería verificar la comprensión global del texto planteando una o dos preguntas sobre el tema.

4) Segunda lectura

Se debe realizar una segunda lectura que conduzca a los alumnos a los puntos clave del texto. El profesor debería plantear aquí preguntas sobre esos puntos clave.

5) Tercera lectura y realización de la tarea

Comprensión del texto en su totalidad. Trabajo en grupos:

- Haciendo comentarios sobre el contenido.
- Trabajando sobre aspectos formales: deducción de vocabulario, utilización del diccionario.

Aquí debe dejarse que los alumnos realicen la actividad o tarea:

- Observándolos mientras lo hacen.
- Anotando cómo lo están haciendo: dónde están teniendo éxito y dónde tienen problemas.

6) *Actividades derivadas*

Evaluar la actividad o tarea (puesta en común)

- ¿Ha podido todo el mundo hacerla bien?
- ¿Es necesaria una nueva lectura?
- ¿Pueden comprobar cómo ciertas estrategias y ciertas destrezas les ayudaron a realizarla?
- ¿Pueden los estudiantes tomar nota de palabras nuevas o procedimientos nuevos para el estudio en el futuro?

Posibilitar una continuación (postlectura)

8. Actividades de comprensión oral

La comprensión oral requiere escuchar algo en tiempo real. No se cuenta, como en la expresión oral, de ayudas mediante el lenguaje corporal, y muchas veces no tenemos la posibilidad de que nos repitan el texto o lo parafraseen.

Las actividades de comprensión oral

Giovannini *et al.* (1996: 13-14) proponen la siguiente secuencia y guía práctica para la elaboración de actividades de comprensión oral:

1) *Actividades de preaudición*

- Actividades de conocimiento del tema
- Actividades de expectativas
- Avance de hipótesis sobre el contenido.

Algunos ejemplos son:

- Comentarios de la situación presentada visualmente
- Discusión sobre temas o asuntos relacionados con el contenido
- Práctica de vocabulario

- Trabajo de interacción entre alumnos
- Comentario de las características del tipo de discurso que se va a escuchar
- Predicción del desarrollo de la acción, entre otros

2) Fijación clara de la tarea y del objetivo

A continuación, se deben establecer los criterios para conseguir una comprensión satisfactoria. Se debe dejar que los alumnos comenten entre ellos lo que van a hacer. También puede resultar apropiado proporcionar a los alumnos un modelo de lo que se quiere que hagan mientras escuchan.

3) Audición general

El objetivo de este estadio es que los alumnos realicen una comprensión global de la audición.

4) Audición de respuesta a la actividad

Los alumnos resuelven la actividad. Richards (1985) distingue los siguientes tipos:

- *Actividades de relación o de distinción:* elegir, entre varias propuestas dadas en forma textual o icónica, una que corresponda al contenido de lo escuchado.
- *Actividades de transferencia:* los alumnos reciben información en un medio o forma (audición) y la vierten (en su totalidad o parcialmente) en otra forma (p.ej.: un esquema o un dibujo).
- *Actividades de transcripción:* escuchar y escribir lo escuchado.
- *Actividades de registro:* buscar en el texto oído un dato o una serie de datos.
- *Actividades de ampliación:* ir más allá de lo escuchado, poniéndole un título al texto oral o continuando la conversación.
- *Actividades de respuesta:* contestar a preguntas relativas al contenido.
- *Actividades de predicción:* adivinar o predecir resultados, causas, relaciones, etc., basándose en la información obtenida.

5) Audición de comprobación de la tarea y evaluación

Evaluar la actividad o tarea (puesta en común):

- ¿Ha podido todo el mundo hacerla bien?
- ¿Es necesaria una nueva audición?

- ¿Pueden comprobar cómo ciertas estrategias y ciertas destrezas les ayudaron a realizarla?
- ¿Pueden los estudiantes tomar nota de palabras nuevas o procedimientos nuevos para el estudio en el futuro?

6) *Actividades derivadas*

Posibilitar una continuación (postaudición):

En este último estadio, se puede emplear la actividad o tarea de comprensión oral, y su evaluación, para dar pie a otra actividad o tarea, es decir, a lo que llamamos actividades de postaudición:

- Actividades de expresión oral
- Actividades de expresión escrita
- Actividades de comprensión lectora
- Selección de vocabulario según los propios intereses
- Deducción de reglas gramaticales
- Práctica de contenidos gramaticales
- Reflexión sobre fenómenos gramaticales, etc.

8. Secuencia de actividades receptivas

Es recomendable que las actividades planteadas para el texto literario escogido sigan el modelo para la secuencia de actividades receptivas recogido por Clouet (2009):

- a) Se debe comenzar con una actividad introductoria de la temática, también llamada *actividad de precalentamiento* (Martín Peris, 1991), cuyo objetivo es el de preparar el terreno para una correcta comprensión del texto. Martín Peris señala que en esta etapa se debe acudir a los conocimientos previos de los estudiantes y generar hipótesis sobre el contenido del texto a leer o escuchar. Para esto, se pueden analizar el título, las imágenes, la presentación general o introducir el vocabulario y las estructuras que pueden revestir dificultad para los estudiantes.
- b) En un segundo momento se aplica un ejercicio de *confirmación de predicciones* (Martín Peris, 1991; Grellet, 1981), donde los estudiantes comprueban si las hipótesis planteadas en la etapa anterior se cumplieron o no. Aquí se verifica la comprensión global del texto.

- c) En un tercer momento, las actividades se enfocan en la comprensión oral y escrita para extraer información específica.
- d) La siguiente etapa es muy importante en cuanto se enfoca en lo que Martín Peris denomina *actividades para captar las implicaturas*, esto es, actividades para inferir aquello que no se explicita, pero que corresponde a una real comprensión auditiva y/o lectora del texto dado. Aquí también se deben incluir ejercicios para detectar e interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, etc.
- e) En una etapa final, se pasa a las actividades de explotación lingüística, donde se trabajan las temáticas gramaticales que parten de ejercicios controlados para desembocar en algunos de actividad de creación libre pero utilizando el vocabulario y estructuras estudiados.

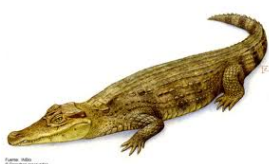
9. Del dicho al hecho: Ejemplo práctico

En la página siguiente se presenta una unidad didáctica desarrollada para estudiantes de nivel B1 donde se pueden observar actividades para las cuatro destrezas comunicativas, además del componente cultural.

REGIÓN CARIBE

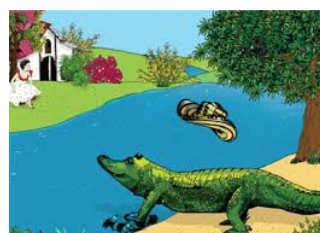
EL HOMBRE CAIMÁN

El hombre caimán es una leyenda popular de la costa colombiana. Existen historias y canciones que se refieren a un ser mitad hombre, mitad caimán que se roba a las mujeres que van solas a bañarse al río.



El caimán es un animal común en las regiones costeras colombianas y, aunque es más pequeño que un cocodrilo, puede llegar a medir hasta 2,5 metros de largo.

1. Las siguientes imágenes ilustran algunas partes de la leyenda del hombre caimán. Obsérvelas y escriba brevemente sobre qué cree que tratará la historia.



2. Lea con atención las siguientes preguntas y consulte el vocabulario desconocido. Escuche la leyenda del hombre caimán y escoja la mejor opción de respuesta.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

a) ¿Qué pedía de comer el personaje de la leyenda?

- a. Jugo de naranja, coco y arroz
- b. Frutas, ron y arroz con coco
- c. Queso, arroz con coco y ron

b) ¿A qué se dedicaba el personaje de la leyenda?

- a. Cantante
- b. Vendedor
- c. Pescador

c) ¿Para qué se convertía el personaje de la leyenda en caimán?

- a. Para poder cruzar el río y encontrarse con Roque Lina
- b. Para poder comerse el arroz sin que lo vieran
- c. Para asustar a los pescadores

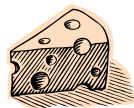
d) ¿Qué hizo el hombre caimán al final de la leyenda?

- a. Se robó a Roque Lina
- b. Se quedó dormido en el barco con Roque Lina
- c. Se robó el barco del papá de Roque Lina

3. Compare las respuestas con sus compañeros.

4. Lea la leyenda y confirme sus predicciones del ejercicio 1. Las palabras en cursiva se encuentran ilustradas.

Sí, mi amigo. Esta historia empezó aquí mismo. Y el que es hoy el hombre caimán se sentaba allí, donde está usted ahora dispuesto a tomarse un *vaso de ron*, un *queso* y por último, su plato de *arroz con coco*.



Miraba siempre hacia la orilla opuesta del río y cuando adivinaba la presencia de alguien al otro lado, apuraba su arroz y desaparecía en el agua prontamente. ¿Que por qué hacía todo esto? No se desespere amigo, termine de tomarse su ron y escuche, que este cuento apenas lo empiezo.

Es una historia de amor, como todas, con la diferencia que el hombre **salió mejor librado** que cualquiera, a pesar de todas las adversidades. Así que si va a pedir otro trago, hágalo de una vez, que yo aquí empiezo mi relato y no paró hasta el final.

Un hombre, alegre y despreocupado, viajaba continuamente de Pinillos a Magangué vendiendo toda suerte de alimentos y frutas hermosas. **A grandes voces** el hombre divertía a todos con sus historias **absurdas** de cómo adquiría los productos, hasta el punto de convencer a los compradores de que lo que se llevaban eran objetos maravillosos.

Una tarde, mientras **anunciaba a gritos** la venta de unas naranjas que, según él, poseían las esencias del amor eterno, descubrió para su fortuna la presencia de una bella **mulata** con el pelo recién enjuagado que caminaba despreocupadamente. El hombre **entabló conversación** con la muchacha y rápidamente ambos se vieron profundamente atraídos.

Ella se llamaba Roque Lina y era la hija de un severo e inabordable comerciante de arroz. Sus hermanos, que jugaban el secreto papel de vigilantes de los pasos de la muchacha, al darse cuenta de que Roque Lina era atraída cada vez más por las frases pomposas del hombre, **dieron la voz de alarma** a su padre.

Así pues, amigo, cuando el hombre apareció como de costumbre con sus alaridos y sus productos de otro mundo y se precipitó feliz a saludar con canciones a su querida Roque Lina, se encontró frente a la presencia poco amable de su imposible suegro. ‘Aquí el que vende soy yo’, le dijo tajantemente el padre. ‘Y mi hija no es arroz. Así que puede irse **con su música a otra parte**, antes de que tengamos problemas. ¡O yo no sé!’. Y sin agregar una palabra más, tomó a Roque Lina del brazo y la arrastró con él.



Fue desde ese momento cuando el hombre empezó a venir todos los días a esta tienda, a pedir el mismo ron, el mismo queso y el mismo arroz con coco y a mirar hacia el río. ¿Por qué? Rápidamente lo fui entendiendo: aquí los hombres se bañan en esta orilla. Hacia la mitad de la corriente hay un *remolino* y al otro lado se bañan las mujeres. ¿Qué pasaba? Pues nada más que el hombre se había puesto de acuerdo con Roque Lina para que cuando ella fuera a bañarse, él atravesara el río a nado y fuera a visitarla.



Usted estará preguntando cómo haría el hombre para atravesar aquel remolino, que **a primera vista** se adivina no apto para seres

humanos. Pues aquí es donde reside el secreto de la historia. El hombre terminaba de comerse el arroz, se metía al agua y poco a poco, su cuerpo se iba **corrugando**, sus brazos se encogían en pequeñas patitas, sus piernas se unían en una agitada cola y cada uno de los granitos de arroz que se había comido se iban transformando en una hilera de dientes filudísimos, hasta quedar convertido en un expertísimo *caimán nadador*.

Así el hombre caimán atravesaba ágilmente el remolino y luego de violentos chapoteos, lograba llegar hasta donde Roque Lina, quien ansiosa lo esperaba para ir a descubrir con él las profundidades secretas del río. El hombre venía aquí a diario, bebía y comía su eterna ración y se lanzaba en su viaje reptil donde su amada Roque Lina. Esta visita permanente fue poniendo en alerta a todos los pescadores de la zona.



Una mañana, uno de los hermanos de Roque Lina alcanzó a percibir la cola **desenfrenada** del hombre caimán rompiendo el remolino y de inmediato **dio la voz de alarma**. Todos los pescadores de Magangué se dieron a la caza del caimán. Pero cualquier esfuerzo era inútil. Mientras más obstinados eran los hombres tratando de aniquilar al animal, más ágil se volvía el hombre para llegar hasta la orilla de Roque Lina.

Tómese el otro roncito, amigo, que esta historia ya se precipita a su final y tiene que prepararse para lo que sigue. ¿Me va siguiendo....?

El papá de Roque Lina, hombre ostentoso y sediento de fabricarse su propio orgullo, ubicó con exactitud el sitio por donde el caimán **solía** nadar y **organizó un cerco** para atraparlo.

Una mañana, un buen número de pescadores navegaron afanosamente por estos parajes, buscando incansablemente al caimán comandados por el padre de Roque Lina. Mientras esto sucedía, el hombre de nuestra historia, sentado allí donde usted está, terminó su ron, su queso y su arroz y se fue de aquí. ¿Hacia dónde iba si todos lo buscaban? Luego lo supe: el muy vivo se echó al agua mientras todos estaban en su búsqueda, nadó silenciosamente hasta el barco del papá de Roque Lina y de una, se devoró todo el arroz que encontró. Acto seguido, buscó a su amada que dormitaba en el muelle. Suavemente la acomodó sobre su espalda y sin despertarla, se alejó con Roque Lina en silencio.

Nunca volvió a saberse de ellos. Pero, desde ese día, todos los hombres de por aquí esconden temprano a sus mujeres y se apuran a comerse todo el arroz que tengan en la olla, antes de que el hombre caimán venga y haga desaparecer mujer y granos.

Este es más o menos el cuento amigo. Lo bueno es que por aquí, desde esos días, se canta un merengue que dice:

Esta mañana, temprano,
cuando bien me fui a bañar,
vi un caimán muy singular
con cara de ser humano.

Ya se da cuenta por qué lo único que no puedo brindarle, amigo, es su plato de arroz con coco. Por estos días, no sé por qué, ha estado escaso por aquí.³²

5. Escoja una palabra de la caja para completar las frases. Haga los cambios necesarios. Observe el ejemplo.

Escases	silencio	afanar (2)	amable	profundo	agilidad	severo
rapidez (2)	divertir	alegremente				

- a) Del afán no queda sino el cansancio, ¡haz las cosas con calma!
- b) Las clases de español me parecen muy _____
- c) Es necesario _____ en la temática.
- d) Tú me _____ el día con tu presencia.
- e) En un momento, se _____ las voces y no se escuchó ni un murmullo en la sala.
- f) Los micos son animales muy _____, trepan los árboles _____.

³² Tomado de: < www.todacolombia.com/folclor/mitosyleyendas.html >.

Ejercicios adaptados de Cardona A. Audio Libro ELE. 2012

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

- g) No me _____, ¿no ves que hago el trabajo lo más _____ que puedo?
- h) En muchos lugares del mundo _____ los alimentos y la gente sufre de hambre.
- i) El profesor criticó _____ mi falta de compromiso.
- j) La _____ y la cordialidad son características de los latinos.

6. Escriba otro ejemplo con cada una de las expresiones subrayadas.

- El hombre salió mejor librado que cualquiera. Salir bien / mal librado de algo.

El acusado salió mal librado de los cargos que se le impugnaban (acusaban).

- A grandes voces = hablando muy fuerte

Un hombre en la calle está anunciando a grandes voces sus productos.

- historias absurdas = ridículas, sin sentido, increíbles.

Un empleado contó un cuento absurdo para justificar su llegada tarde.

- anunciaba a gritos = a grandes voces.

El vendedor anunciaba a gritos sus productos.

- según él, = según tú, según tu opinión, según yo (tono irónico)

Según tú, yo soy la equivocada. Según el gobierno nacional, habrá que reducir los gastos. Según mi opinión deberías hablar con tu jefe.

- El hombre entabló conversación con = hablar con alguien.

El presidente Obama entabló conversaciones con China para mejorar el comercio.

- ambos se vieron profundamente atraídos = se gustaron mutuamente. Ver algo = mirar, observar. Verse atraído por algo.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Me veo profundamente atraída por esa idea = esa idea me atrae profundamente.

- dieron la voz de alarma = avisaron, le dijeron a alguien.

Cuando los vecinos observaron el robo, dieron la voz de alarma a las autoridades.

- puede irse con su música a otra parte = con su historia, discusión a otra parte.

No tengo tiempo para sus problemas, váyase con su música a otra parte.

- a primera vista = sin mirar con detenimiento, sin mirar en detalle.

Fue amor a primera vista.

- Corrugando = arrugando. Corrugado = con arrugas. Tela/ superficie corrugada. (no aplica para personas).

El papel crepe es corrugado como la piel de un caimán.

- Desenfrenada = sin freno, con rapidez.

El ser humano ha comenzado una carrera desenfrenada hacia el armamentismo.

- solía nadar = acostumbrada nadar.

Cuando era joven solía usar gafas. En vacaciones solíamos ir a la casa de mis abuelos.

- organizó un cerco para atraparlo. Cercar = rodear.

La policía organizó un cerco para atrapar al ladrón. Mi casa está cercada de árboles.

- puedo brindarle = ofrecerle, darle.

No tengo café pero puedo brindarle un té o una gaseosa. En esa casa no me brindaron nada.

7. Describa los siguientes animales lo más detalladamente posible. Observe el ejemplo.



Caimán: Tiene la piel corrugada, gruesa y muy dura. El hocico es alargado y angosto con una hilera de dientes filudos y cortantes que pueden desgarrar sin dificultad a sus presas. Es un ágil y experto nadador y habita principalmente en ciénagas y laderas de ríos.



Serpiente: _____

 _____.



Conejo: _____

 _____.

8. Complete la caja con la palabra dada en la categoría correspondiente. Mire los ejemplos.

Sustantivo	Adjetivo	Adverbio	Verbo
Afán	afanado	afanosamente	afanar
	rápido		_____
Alegría			
		prontamente	_____

			divertir
Despreocupación			
	silencioso		
		profundamente	
			agilizar
Escases			
			suavizar
Tajo			
	afortunado		_____

PROYECTO: Reúnase con dos compañeros y escojan una leyenda o historia de uno de sus países de origen para presentarla ante todo el grupo la próxima clase. Proporcionen imágenes y detalles para narrarla de manera interesante.

Bibliografía

- Albaladejo M. D. (2004) 'Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de EL/E'. *Revista electrónica Cuadernos Cervantes*, 7, 161-172
- Cardona A. (2011) *Audio libro ELE: para la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera por medio de la literatura*. Bogotá.
- Clouet, R. (2009) 'El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: unas reflexiones para su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España'. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 71-92.
- Collie J y Slater S. (1987) *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University press: New York.
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [documento WWW]. URL <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- García Márquez, G. (1996) *Cien Años de Soledad*. Norma S.A.: Bogotá.
- García Márquez, G. (1998) *Los funerales de la Mama Grande*. Norma S.A.: Bogotá.
- Ghosn, I. (2002) 'Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT'. *ELT Journal*, 56 (1), 164-147.
- Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996) 'Teaching Literature in a Foreign Language'. *Language Teaching*, 29 (4), 213-225.
- Giovannini, A., et alium (1996) *Destrezas. Profesor en acción 3*. Edelsa: Madrid.
- Gracia L. y Ruiz J. P. (1998) 'Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos'. En *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre*. Colección Expolingua. E/LE 3: Fundación Actilibre.
- Grellet, F. (1981) *Developing Reading skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercise*. Cambridge University Press: New York.
- Martín Peris, E. (1991) 'La didáctica de la comprensión auditiva'. *Cable 8* (5), 16-26.
- Menouer W. (2009) 'La literatura como recurso didáctico en la clase de E/LE'. *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE (pp.13-18)*. Servicio de publicaciones: Almagro.
- Montesa, S. (2005) 'La literatura en la clase de ELE'. *XIV Seminario de Literatura en la Clase de Español Lengua Extranjera* (pp. 76 – 81). Actas: Brasilia.

- Nunan D. (1989) *El diseño por tareas para la clase comunicativa*: Cambridge University Press: Cambridge.
- Richards, J. C. (1985) *The context of Language Teaching*: Cambridge University Press: Cambridge.
- Sanz M. (2000) 'La literatura en el aula de ELE'. *Revista universitaria Frecuencia L*, 25 (1), 25 - 32.
- Sitman, R, y Lerner, I. (1994) *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Cambridge University Press: Tel Aviv.

Estrategias pragmáticas e interculturales en la interacción comunicativa oral en ELE, variantes latinoamericanas

JESSICA ELEJALDE GÓMEZ

1. Introducción

El estudio empírico sobre *las estrategias de aprendizaje* para la adquisición de lenguas segundas y extranjeras (en adelante ASL) se ha orientado a la identificación, tratamiento y desarrollo de estas en el plano cognitivo, metacognitivo, social y afectivo. Si bien, gran parte de la investigación se ha enfocado al reconocimiento de las estrategias que permitan identificar y conocer los aspectos lingüísticos concernientes a la lengua en cuestión, pocos son los estudios relacionados con las estrategias que posibilitan *la comunicación y el uso* de la lengua según el contexto, los ámbitos y situaciones de la cotidianeidad, como por ejemplo, las conversaciones espontáneas, formales e informales.

Ahora bien, teniendo en cuenta la complejidad del sistema lingüístico, se consideró para esta investigación la habilidad oral desde las perspectivas de la comprensión y producción en la interacción oral entre hablantes nativos y aprendices del español como lengua extranjera. En este punto, se debe destacar la relevancia del presente estudio hacia la contribución que hace la implementación de las estrategias pragmáticas e interculturales al mejoramiento de la producción oral, posibilitando una comunicación e interacción oral fluida, precisa y adecuada al contexto. En este marco, el siguiente trabajo tiene como objetivo presentar los resultados del estudio experimental que se llevó a cabo en el aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante ELE), que tuvo como finalidad principal investigar la contribución que hace la implementación de estrategias pragmáticas e interculturales a la producción oral de aprendices de ELE en variantes latinoamericanas.

A continuación se exponen brevemente los supuestos teóricos que fundamentan la intervención lingüística sobre la producción oral de aprendices, las estrategias pragmáticas e interculturales, el estudio experimental, los resultados y análisis de los mismos.

2. Marco de referencia

A continuación se presentan los referentes teóricos que sustentan el presente trabajo de investigación.

2.1. La interacción comunicativa oral: la producción oral de aprendices de segundas lenguas

El contexto que favorece una interacción comunicativa oral para un aprendizaje efectivo depende de las condiciones que propicien un ambiente natural comunicativo entre hablantes nativos, hablantes no nativos expertos y el aprendiz de lengua. Si bien la interacción comunicativa oral cumple un rol importante durante el proceso de aprendizaje de una lengua, es importante resaltar las funciones que deben desarrollarse en el aprendiz para lograr una producción oral con fluidez, precisión y adecuación. En cuanto a estas tres características, debe señalarse que, según Scarcella y Oxford (1992), la fluidez significa la habilidad para producir intervenciones orales con propiedad y dominio lingüístico en diversos contextos comunicativos. En adición a esta concepción, Fillmore (1979) también refiere a la habilidad creativa e imaginativa del aprendiz para sortear los diversos contextos en los que se produce la conversación oral.

Con respecto a la precisión, tal como lo mencionan Scarcella y Oxford (1992), corresponde al autocontrol que tiene el aprendiz sobre la correcta utilización de la gramática, el uso apropiado del vocabulario y la pronunciación adecuada. Y, finalmente, en relación con la adecuación, se refiere al hecho de que el aprendiz es capaz de adecuar el enunciado según el contexto comunicativo, las distancias sociales entre los interlocutores y las normas sobre cortesía en la comunidad hablante. Expuestas estas características, entonces, se debe destacar que las tres principales funciones corresponden a: potenciar la fluidez, la precisión, la concienciación (*noticing*) sobre las lagunas que percibe el aprendiz entre lo que desea decir y lo que realmente puede decir; por otra parte, la función sobre la comprobación de hipótesis (*hypothesis testing*), donde la producción de la oralidad es una forma de comprobar la comprensión del mensaje o, en su defecto, la corrección lingüística. Y finalmente, la función metalingüística (*conscious reflection*), donde el estudiante puede reflexionar sobre el sistema lingüístico adquirido (Arnaiz y Peñate, 2004).

Por otra parte, la producción oral presenta, además, la demarcación de diversos fenómenos recurrentes durante la interacción comunicativa. Estos

fenómenos ocurren durante las conversaciones entre hablantes nativos y aprendices, cuya interferencia resulta negativa en cuanto a la comprensión e interpretación del mensaje oral por parte del interlocutor, lo que se convierte en una situación incómoda tanto para el aprendiz como para el hablante nativo (Kasper y Rose, 2002; Andión Herrero, 2003; Jauregi, Canto y Ros, 2006; Galindo Merino, 2006; Pflieger y Simon, 2010). A continuación se describe el principal fenómeno: la transferencia pragmática.

- *La transferencia pragmática:*

La transferencia refiere ‘a la tendencia de los aprendices a trasladar los rasgos (fonéticos, morfológicos, sintácticos, léxicos y pragmáticos) de su lengua materna a la lengua meta’ (Galindo Merino, 2006). Posteriormente, investigaciones desarrolladas sobre interlengua (Selinker, 1972; Corder, 1960; Galindo Merino, 2006) indican que la transferencia puede ser positiva cuando la lengua materna del estudiante facilita la adquisición de las estructuras o el léxico de la lengua meta. Ahora bien, cuando la transferencia es negativa, conlleva a errores más conocidos como los falsos amigos, la hipercorrección, las sobregeneralizaciones y la omisión o adición de palabras o frases innecesarias (Quiñones, 2009).

Otros estudios empíricos han determinado que los fenómenos relacionados con el uso de los pronombres, la forma de atenuación y los elementos culturales, se transfieren a la lengua que se aprende. Por ejemplo, las lenguas románicas presentan en los actos de habla una atenuación del estilo directo o imperativo. Por el contrario, los europeos pueden llegar a ser demasiado directos, lo que ocasiona dentro del aprendizaje de una lengua románica (por ejemplo, español) un choque cultural que podría ocasionar malentendidos y un rechazo por parte del hablante nativo hacia el aprendiz (Galindo Merino, 2006). De la misma manera, las normas socioculturales que rigen nuestras actuaciones lingüísticas en la lengua nativa nos aportan una óptica especial desde la cual juzgamos no solo a quienes comparten el idioma sino también al resto de las personas sin que seamos conscientes de ello. (Andión Herrero, 2003; Galindo Merino, 2006; Martínez, 2006; Jauregi, Canto y Ros, 2006).

2.2. Las estrategias de aprendizaje para segundas lenguas

El estudio referente al uso de estrategias de aprendizaje para lenguas extranjeras se ha orientado a determinar cuáles son las razones por las cuales un aprendiz es más exitoso que otros (Liu, 2010; García y Ferreira, 2010). Los resultados arrojaron que el aprendizaje no solo depende de las motivaciones o aptitudes para adquirir la lengua, sino que también es necesaria la aplicación de técnicas de aprendizaje efectivas individuales de cada aprendiz: las estrategias (Cohen, 2006).

Según Oxford (1989) *las estrategias de aprendizaje* son conductas o acciones que emplea el estudiante para hacer de su aprendizaje un proceso más exitoso, autónomo y agradable. Por otra parte, Cohen (2006) señala que las estrategias son pensamientos conscientes o semiconscientes que el aprendiz de lengua emplea frecuentemente con la intención de enriquecer su conocimiento y actuación en la segunda lengua. El autor divide las estrategias en dos grupos: (1) estrategias para el aprendizaje de la lengua (cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas), y (2) estrategias para el uso y comunicación de la lengua (Blitvic, 2006; Liu, 2010).

El segundo grupo de clasificación, *las estrategias para el uso y comunicación de la lengua*, se utiliza para la optimización del uso apropiado de cualquier cantidad de información sobre el sistema lingüístico (gramatical, pragmático y cultural) adecuado al contexto y pertinente a la situación comunicativa. Estas estrategias corresponden a la recuperación de información, el reconocimiento de estructuras lingüísticas para el uso de los actos de habla en conjunto con las normas de cortesía verbal y la comprensión del almacenamiento lingüístico del estudiante de lenguas en relación con las situaciones comunicativas.

Entre algunos estudios sobre *estrategias de uso y comunicación* se debe destacar el entrenamiento para estrategias pragmáticas del español (Cohen, 2008)³³. A continuación se describen brevemente las categorizaciones y contextualizaciones sobre lo que refiere a cada una de las estrategias mencionadas.

³³ Disponible en: <<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/Cohen.html>>.

- *Estrategias pragmáticas*

El MCER (Consejo de Europa, 2001) refiere a las funciones que permiten al aprendiz utilizar efectivamente el reconocimiento de los diversos ámbitos en los que se debe desenvolverse (personal, académico o laboral). Además plantea otros aspectos importantes, tales como la identificación de las distancias sociales, los actos de habla y los registros de habla según los parámetros sociales impuestos por la sociedad y cultura de la lengua meta. En consonancia con ello, autores como Cohen (2006), Jauregi (2005), Jauregi, Cantos y Ros (2006) Jauregi y Bañados (2008) indican además la importancia de la negociación y la reflexión sobre los diferentes niveles y dimensiones de la lengua que se aprende.

El Instituto Cervantes plantea como concepto de estrategia pragmática todos los recursos (tanto verbales como no verbales) que el aprendiz de lenguas utiliza de forma consciente para construir e interpretar los mensajes orales de forma apropiada al contexto. ‘Las *tácticas y estrategias pragmáticas* son componentes, por lo tanto, de la dimensión pragmático-discursiva de la lengua’³⁴. En otras palabras, las estrategias pragmáticas contribuyen a la identificación de las características propias de la situación comunicativa, la selección del registro de habla adecuado, la precisión léxica y gramatical, para, finalmente, producir discursos orales que permitan establecer un puente de comunicación con el entorno social.

- *Estrategias interculturales*

Aun cuando la definición de interculturalidad depende del contexto en el que se delimita, para la presente investigación se considera la perspectiva planteada por autores como Iglesias (2003), Pfleger y Simón (2010), adaptados igualmente bajo la delimitación del MCER (Consejo de Europa, 2001). Partiendo de la premisa de que la lengua y la cultura son un binomio indisoluble, la interculturalidad se plantea como un diálogo horizontal, que permite el reconocimiento tanto de la cultura materna como de la cultura meta a la que se

³⁴ Definición planteada por el Instituto Cervantes en el Diccionario de términos clave ELE.

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tacticasestrategpragma.htm.

enfrenta el aprendizaje de lenguas. El enfoque actual de la enseñanza y aprendizaje de lenguas va unido a la comprensión de la cultura de la cual la lengua en cuestión es portadora (Pfleger y Simón, 2010).

Las estrategias interculturales más relevantes son: conciencia de la identidad cultural (cultura materna), percepción de las diferencias culturales entre la cultura meta y la materna, aproximación cultural a la lengua meta, reconocimiento de la diversidad cultural (cultura materna vs. cultura meta), y adaptación e integración voluntaria a la interculturalidad. Estas estrategias se conceptualizan a través de la empatía, la curiosidad, la apertura a las nuevas concepciones, la disposición favorable, la tolerancia a la ambigüedad y la regularización de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, prevención).

Para cada conceptualización se tiene en cuenta el proceso por parte del estudiante, su progreso en la expansión lingüística e intercultural a través del reconocimiento de las diferencias culturales en la producción oral del aprendiz.

3. El estudio experimental

Para determinar la efectividad de la implementación de estrategias pragmáticas e interculturales para el mejoramiento de la producción oral de aprendices de ELE, se llevó a cabo un estudio experimental con un diseño de series cronológicas, con la aplicación de un pretest y un posttest y con un grupo de control. El estudio experimental se dividió en tres etapas: antes, durante y después, las cuales se explican en la sección metodología.

La pregunta que condujo esta investigación corresponde a: ¿contribuye un entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales al mejoramiento de la producción oral de aprendices de español como LE? De igual manera, el planteamiento de la hipótesis se enunció de la siguiente manera:

Hipótesis: un entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales contribuye al mejoramiento de la producción oral de los estudiantes de español como LE.

3.1 Metodología

- *Muestra*

La muestra estuvo compuesta por dieciséis estudiantes de intercambio de los programas de pregrado de la Universidad de Concepción. Del total de los participantes, ocho sujetos corresponden al género femenino y el resto al

masculino. Las edades de los participantes oscilaron entre diecinueve y veintiséis años aproximadamente. Las nacionalidades de los sujetos correspondían a: alemanes, estadounidenses, haitiano y brasilera. El nivel al que pertenecieron los estudiantes se determinó a partir de la implementación de la prueba CELE del programa ELE-UdeC³⁵. Esta prueba arrojó los siguientes datos: siete (44%) participantes pertenecen al nivel básico A2, y nueve (56%) al nivel intermedio B1. La distribución de los sujetos se realizó aleatoriamente (hombres y mujeres) entre el grupo de control y el grupo experimental, cada uno con ocho participantes.

- **Grupo experimental:** los sujetos reciben la intervención lingüística propuesta para la implementación de las estrategias pragmáticas e interculturales.
- **Grupo control:** recibieron instrucción formal sin implementación de la intervención lingüística.

3.2 Instrumentos para la recolección de los datos

A continuación se describen brevemente los instrumentos utilizados para la recolección de los datos:

- **Pretest oral:** Se implementó en ambientes naturales con una observación y registro grabado de las cualidades de la producción oral y adecuación pragmática para evaluar el desempeño de la producción oral del aprendiz sin la presión de la evaluación formal (Gass y Mackey, 2007). Consistió en realizar una convivencia de bienvenida donde se llevó a cabo una actividad para compartir, en la que participaron dos personas de nacionalidad chilena.
- **Posttest oral:** Se aplicó un posttest oral que se realizó una semana después de la finalización de la intervención lingüística: se utilizó el mismo instrumento en ambientes naturales. Consistió en realizar una convivencia de despedida bajo los mismos parámetros planteados en el pretest oral.

³⁵ Programa de español para extranjeros de la Universidad de Concepción, modalidad presencial y con certificación académica de evaluación de competencia comunicativa. Disponible en: <<http://ele.udec.cl>>.

3.2.1 Descripción de la intervención lingüística

La intervención se diseñó bajo entrenamientos de estrategias para el aprendizaje, propuestos por los autores Cohen (1998), y García y Ferreira (2010). El objetivo principal condujo al desarrollo de las estrategias pragmáticas e interculturales para el aprendizaje del español, cuya finalidad era potenciar el mejoramiento de la producción oral en interacciones comunicativas orales. En este sentido, se puso énfasis en las reflexiones de corte pragmático e intercultural para la adecuación de la lengua en uso a cualquier contexto o situación comunicativa. El tiempo de exposición de la intervención lingüística fue de ocho sesiones en una modalidad presencial. La duración de cada sesión correspondió a tres horas con un descanso intermedio de veinte minutos.

3.2.2. Descripción de las actividades

Para medir y verificar la efectividad del proceso de intervención lingüística, ambos grupos tuvieron la aplicación del pretest y un postest de tipo oral y la prueba escrita de conocimiento teórico. La intervención lingüística fue integrada al programa de la asignatura de español para extranjeros de la Universidad de Concepción (ELE-UdeC) y participaron los dos grupos (control y experimental). En consonancia con cada una de las fases del entrenamiento, las actividades se describen a continuación:

- ***Antes: diagnóstico inicial***

Los sujetos recibieron la aplicación del pretest oral y la prueba escrita de conocimiento teórico. Luego se hizo la introducción al entrenamiento donde se explicó la finalidad y los componentes de la intervención.

- ***Durante: comienzo del entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales***

Se inició la intervención de entrenamiento, el cual se desarrolló en las siguientes fases:

Modelamiento inicial: el profesor dio una instrucción formal sobre las estrategias pragmáticas e interculturales y su importancia en el acto comunicativo a los dos grupos. Luego, el grupo experimental realizó actividades grupales sobre la búsqueda en internet y la lectura de un texto en pdf. El grupo de control solo recibió la instrucción.

Práctica guiada: esta fase consistió en la presentación de las normas de cortesía del español latinoamericano. Los sujetos del grupo experimental debían investigar sobre la cortesía en el español latinoamericano en internet y, posteriormente, hacer la lectura de un texto en pdf sobre las normas, con algunos ejemplos de video. Acto seguido, los sujetos debían presentar una exposición sobre los aspectos más importantes de los elementos constituyentes de la cortesía y relacionarlos con la cultura materna. Adicionalmente, se le indicó al grupo experimental una página web de entrenamiento en estrategias pragmáticas de Andrew Cohen (CARLA, 2002), para la investigación del tema. Para la exposición también debían presentar ejemplos sobre normas de cortesía propias de la lengua y cultura materna. El grupo de control solo realizó la lectura del texto sobre cortesía.

Consolidación: Se realizó la tarea de producción oral intercultural y pragmática bajo la técnica de resolución cooperativa, la cual se estableció de la siguiente manera:

Actividad intercultural (Chile/Colombia) Grupo experimental: Se reunieron en equipos de cuatro personas, se les hizo entrega del texto en pdf, visualizado en los computadores personales de los estudiantes, sobre los actos de habla y su definición, y fue leído por cada una de las personas integrantes; luego de la lectura, uno de los dos invitados (colaboradores del programa ELE-UdeC con nacionalidad chilena y colombiana) exponía el uso de los actos de habla en su país, y cada uno de los integrantes también explicaba cómo se usaban en su país de origen. Después se transmitieron varios videos sobre cortesía (peticiones, conversaciones, rechazos) de diferentes países y se les dio la instrucción de interactuar en las páginas web señaladas en el pdf, donde debían escuchar y leer frases neutras en español y el dialecto de las mismas en diferentes países de Latinoamérica. Al finalizar, plantearon las conclusiones sobre los diferentes aspectos culturales y pragmáticos que influenciaban el uso de la lengua, las cuales fueron presentadas en un póster tamaño carta y en una exposición oral. El grupo de control solo leyó el texto en papel.

Práctica independiente: se realizó la actividad sobre interpretación de videos escrita con la técnica de resolución cooperativa de situaciones comunicativas del español latinoamericano cotidianas donde el sujeto debía reconocer los usos de la pragmática (cortesía y actos de habla), y la actividad sobre máximas conversacionales, donde pusieron a prueba sus conocimientos sobre el principio de cooperación y las máximas conversacionales. Los sujetos contestaron un cuestionario escrito sobre los videos, relacionando cada pregunta con su cultura y lengua materna. El grupo de control solo observó los videos.

Aplicación de la estrategia a nuevas tareas: Se entregó el último texto en pdf en el que la actividad principal era el desarrollo de un juego de rol. En esta sesión se implementó la técnica cooperativa de juegos de rol, donde los aprendices debían improvisar interacciones comunicativas que representaran los diferentes contextos interculturales presentes en Latinoamérica (Chile, específicamente) y el uso de las estrategias pragmáticas e interculturales aprendidas, el uso de los actos de habla y las normas de cortesía, contrastándolo con el país de origen.

- **Después, finalización del entrenamiento:**

Aplicación de los posttest: finaliza la intervención lingüística y se aplican los dos posttest, la prueba escrita de conocimientos y el posttest en un ambiente natural de tipo oral, descritos previamente.

4. Análisis de los resultados de los pretest y posttest orales

A continuación en la tabla 1 se presentan los resultados finales de la intervención lingüística donde se puede observar para cada sujeto el promedio obtenido en el pretest y en el posttest orales. Las cualidades de la producción oral fueron calificadas en una escala ordinal de uno a siete, considerándose uno como la nota mínima y siete como la nota máxima. Los promedios finales se muestran a continuación:

CONTROL PRODUCCIÓN ORAL				EXPERIMENTAL PRODUCCIÓN ORAL			
Antes		Después		Antes		Después	
PRETEST	PROMEDIO	POST-TEST	PROMEDIO	PRETEST	PROMEDIO	POST-TEST	PROMEDIO
SUJETO		SUJETO		SUJET		SUJET	
1	2,3	1	4,5	1	3	1	6,7
2	1,3	2	2,75	2	2,5	2	6,4
3	1,5	3	3,75	3	2,8	3	5,7
4	2,8	4	3,5	4	3	4	5,7
5	1,8	5	3,75	5	2,8	5	6,2
6	2	6	2,75	6	2,8	6	6,6
7	1,5	7	3,75	7	2,8	7	6,3
8	1	8	4,5	8	2,3	8	6,5
Total	1,8	Total	3,6	Total	2,7	Total	6,3

Tabla 1. Resultados del pretest y el posttest de producción oral

En la tabla 1 se puede observar como resultado que en el grupo de control no se evidencia un cambio notorio después de la sesión implementada. El incremento después de la instrucción fue de un promedio de 1,8, lo que indica que la instrucción en la producción oral no fue suficiente para el mejoramiento de las características de la oralidad. Por el contrario, para el grupo experimental el resultado indica una diferencia de un promedio de 3,6 lo que supone un progreso importante en las cualidades evaluadas para la producción oral. Esto revela que la implementación del entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales dio como resultado un efecto positivo sobre la producción oral.

4.1 Resultados del uso de estrategias pragmáticas en la producción oral

De igual forma se llevó a cabo el seguimiento sobre el uso de las estrategias pragmáticas, cuyo objetivo era establecer si el uso de estas tenía relación con el mejoramiento de la producción oral. A continuación se presenta el gráfico con el resultado sobre el uso de las estrategias pragmáticas e interculturales en la producción oral:

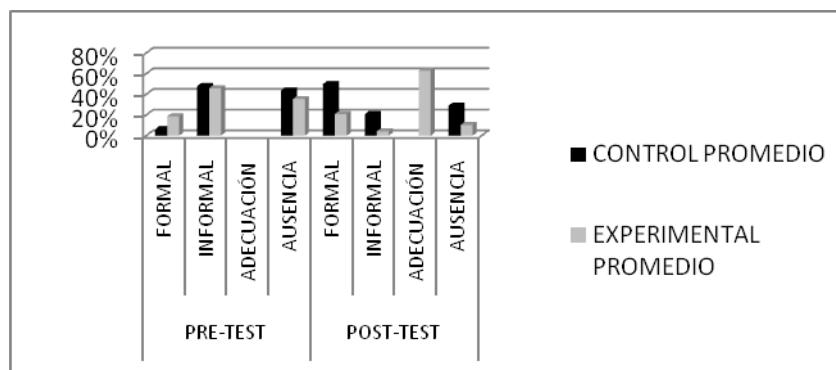


Gráfico 1. *Resultados por estrategias pragmáticas*

En cuanto al uso de las estrategias del entrenamiento para la producción oral, en el gráfico 1 (pretest oral) se observa un uso mayor del registro informal tanto para el grupo de control (48%) como para el experimental (45,84%). Asimismo, hay un alto porcentaje en la categoría ausencia del registro del 44% en el grupo de control y 35,42% del grupo experimental, lo que indica que los sujetos no contestaron las preguntas del pretest.

Luego de la implementación del entrenamiento, los valores cambian significativamente para el grupo experimental, donde el registro formal sube a un 21% en relación con el pretest, el registro informal baja al 4% con respecto al 45% en el pretest y, por último, la categoría que demuestra la contribución del entrenamiento, que es la adecuación al contexto, presenta un incremento importante del 63%, lo que significa un avance en el mejoramiento del uso de la lengua adecuado al contexto durante la producción oral del estudiante.

5. Análisis de los resultados estadísticos

Al inicio de la intervención lingüística, se aplicó la prueba de varianza de dos muestras, cuyo fin era corroborar si no existían diferencias entre el grupo de control y el experimental. Luego, se establecieron las hipótesis para el análisis estadístico, con la aplicación de la F de varianza y la prueba T de student. A continuación se enuncian las hipótesis:

H₀= la implementación de un entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales no contribuye al mejoramiento significativo de la producción oral en los estudiantes de lenguas.

H₁= un entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales contribuye al mejoramiento significativo de la producción oral en los estudiantes de lenguas.

Prueba F para varianzas de dos muestras			Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
			Grupo control y experimental		
	Variable 1	Variable 2	Pre-test, post-test	Variable 1	Variable 2
Media	1,775	2,75	Media	2,75	6,2625
Varianza	0,33642857	0,05714286	Varianza	0,057142857	0,14553571
Observaciones	8	8	Observaciones	8	8
Grados de libertad	7	7	Varianza agrupada	0,101339286	
F	5,8875		Diferencia hipotética de las medias	0	
P(F<=f una cola)	0,01612442		Grados de libertad	14	
Valor crítico para F (una cola)	3,78704354		Estadístico t	-22,06771717	
			P(T<=t) una cola	1,41125E-12	
			Valor crítico de t (una cola)	1,761310136	
			P(T<=t) dos colas	2,82249E-12	
			Valor crítico de t (dos colas)	2,144786688	

Figura 1. Resultados prueba F y prueba T de student

Por un lado, con la prueba F se determina que la varianza entre las dos muestras es similar, ya que el valor obtenido indica un 0,016 por debajo del alfa. Por el otro lado, como se puede observar, el nivel de significancia obtenido para la prueba T es $P \leq 1,41125E-12$ (Sig. (bilateral)= ,000) se encuentra por debajo del nivel de significancia alfa del 0,05 con una probabilidad de intervalo de confianza del 95%. Por lo tanto, se acepta la H1: un entrenamiento en estrategias pragmáticas e interculturales contribuye al mejoramiento significativo de la producción oral.

6. Conclusiones

Los resultados de la intervención lingüística para la enseñanza de estrategias pragmáticas e interculturales, la cual tenía como objetivo contribuir al mejoramiento de la producción oral de estudiantes de español como lengua extranjera, indican la efectividad de la misma, ya que ha contribuido al

mejoramiento de la producción oral de mensajes adecuados al contexto cultural y situacional de la lengua. A su vez, contribuyó al incremento de la fluidez verbal, la precisión y la intervención coherente del estudiante durante la producción oral.

Por esta razón, los resultados sugieren que dicha articulación dentro de un entrenamiento permite que el estudiante ponga en práctica todo el conocimiento lingüístico teórico a la luz de la adecuación contextual y situacional de los aspectos pragmáticos y culturales pertenecientes a la lengua. A su vez, los resultados reflejan cómo la concienciación de dicho proceso favorece la aceptación intercultural en los aspectos culturales existentes en cada lengua y la promoción del respeto por las diferencias entre los individuos pertenecientes a una sociedad en común.

Es así como la práctica de la producción oral se convierte en una reflexión constante del acto comunicativo en sí, donde el estudiante aparte de considerar los conocimientos lingüísticos, tiene en cuenta toda la inclusión de elementos tan importantes como la adecuación contextual según la situación y los parámetros culturales, la distancia social entre las relaciones interpersonales y la aceptación de las normas de cortesía presentes en la sociedad en cuestión.

Bibliografía

- Andión Herrero, M. A. (2003) 'El español como lengua extranjera: relación entre el estándar y las variedades'. En Conferencia plenaria. En *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Natal.
- Alcón Soler, E. (2001) 'Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula'. *Estudios de lingüística*, (1), 271-288.
- Arnaiz, P., y Peñate, M. (2004) 'El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones'. *Porta Linguarum*, 1, 37-59.
- Blitvich, P. G. C. (2006) 'Interlanguage Pragmatics: A Response to Andrew Cohen's "Strategies for Learning and Performing L2 Speech Acts"'. *Intercultural Pragmatics*, 3(2), 213-223.
- Cohen, Andrew (2007) 'Becoming a Strategic Language Learner in CALL'. *Applied language Learning*, Vol 17, 75-71.

- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. al español del Instituto Cervantes. [documento WWW]. URL: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [fecha de consulta 15 de febrero de 2009].
- Galindo Merino, M. M. (2006). 'La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE'. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 289-297). Servicio de Publicaciones.
- Iglesias, I. (2003) *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Aula Intercultural.
- Jauregi, K., Canto, S., y Ros, C. (2006) 'La interculturalidad a través de la videoconferencia'. En *Actas del XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo (pp. 749-760).
- Pfleger, S., y Simon, C. (2010) 'Interculturalidad y la enseñanza de ELE en México: el caso de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia'. En Félix Villalba y Javier Villatoro (coords.) *Aportaciones a la Educación Intercultural, Ponencias del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Prácticas en Educación: Málaga (pp. 190-200).
- Quiñones, A. (2009) 'El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas'. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 1.

Actividades teatrales en ELE: La sistematización del idioma a través de la creación

SOLÈNE BÉRODOT

Introducción

La práctica del teatro se utiliza en lenguas extranjeras para, además de reforzar los conocimientos ya adquiridos, desarrollar la interacción oral y la comunicación no verbal mencionadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCER- (Consejo de Europa, 2001, p. 74 y p. 86). Este documento recuerda la importancia del uso lúdico y estético de las lenguas (Consejo de Europa, 2001, p. 58/9). La interacción oral y la comunicación no verbal resultaban ser competencias complementarias a las que iban a ser tratadas durante la semana de cursos intensivos que recibirían en Rosario, Argentina, estudiantes de intercambio de la Fundación Interculturas (WEP -*World Education Program*- Argentina), una organización especializada en los programas de aprendizaje a través del mundo. Los aprendices tenían entre quince y dieciocho años, provenían de todo el mundo (Estados Unidos, Alemania, Noruega, Italia, Holanda, entre otros) y tenían nulos o escasos conocimientos del español. Estaban divididos en cuatro grupos correspondientes a sus respectivos niveles. El primer grupo no tenía ningún conocimiento previo y el último tenía un nivel A2 adquirido. El objetivo del taller de teatro, además de sistematizar los aprendizajes académicos de manera lúdica y relajada, era ayudarles a vivir la transición entre sus países de origen y Argentina progresivamente, incorporándose a la vida en el nuevo país a través de personajes ficticios, lo cual los ayudaría a comunicarse mejor tanto desde un punto de vista cognitivo como emocional. El taller les permitiría expresar a sus compañeros de intercambio su procedencia y transmitir la representación que tenían del lugar donde iban a pasar seis meses o un año (Argentina como país y la ciudad donde iban a estudiar). La presencia de alumnos provenientes de países y culturas diferentes ofrecía un intercambio cultural favorable a la mezcla de imaginarios.

A fin de demostrar que las actividades teatrales son propicias al aprendizaje de una lengua extranjera, en primer lugar se expondrán los fundamentos del teatro utilizado como andamiaje y luego se citarán ejemplos concretos que fueron propuestos durante los talleres, en paralelo a los contenidos intensivos.

1. Las actividades teatrales en lengua extranjera: una forma creativa de utilizar las competencias lingüísticas

En el diccionario de la Real Academia Española, encontramos la siguiente definición del verbo *crear*: ‘Establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado’. Esto es lo que queríamos hacer surgir de los aprendices: que con sus limitados conocimientos lograran dar vida a una expresión propia y totalmente nueva. Esto, según escribieron Porquier y Py (2004: 6) es imprescindible para aprender:

(...) on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à des circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages.³⁶

El hecho de reutilizar los aprendizajes en un contexto nuevo ayuda a los aprendices a fijarlos.

El uso del teatro permite sincronizar las competencias lingüísticas y paralingüísticas. Estas últimas muchas veces no son tratadas durante el aprendizaje. Como lo subraya Stéphanie Clerc, al realizar actividades teatrales:

La parole est considérée dans ses dimensions plurielles, les aspects prosodiques, kinésiques et proxémiques de la communication sont analysés et retravaillés en lien avec le sens, les intentions, les émotions que l'on veut transmettre. Le jeu dramatique offre ainsi un important travail sur le langage corporel « souvent occulté dans l'enseignement » (Auger, 2001, cit. en Clerc, p. 143).³⁷

³⁶ ‘Siempre se aprende en situaciones peculiares, pero solo se puede realmente hablar de aprendizaje cuando los saberes adquiridos acceden a cierta autonomía en relación con las circunstancias, autonomía que los vuelve a la vez disponibles y útiles para otros usos’. (traducción propia)

³⁷ ‘La palabra está considerada en sus dimensiones plurales, los aspectos prosódicos, kinésicos y proxémicos de la comunicación están analizados y trabajados de nuevo en relación con el sentido,

Concebimos los talleres de teatro en tres etapas. Al principio, los aprendices no usan el idioma porque la comunicación puede pasar más allá de la palabra, como lo definen Tardieu y Coubetergues:

Communiquer, c'est émettre des messages pour d'autres êtres humains, avec des mots, des gestes, des attitudes corporelles, une matérialité qui est la surface émergée de l'iceberg de l'esprit ou de l'imaginaire, c'est-à-dire, des univers de croyance, des parcours de vie, des événements historiques à tous les sens du terme, des stocks d'images et de symboles qui donnent un sens unique au langage utilisé, au désir, à l'engagement.³⁸

Es solamente después de un tiempo dedicado puramente a la interpretación corporal que se empiezan a utilizar las palabras junto a los gestos. Sin embargo, mientras los aprendices se dedican a mimar en silencio, se apela a la participación oral de los demás, que tienen que emitir hipótesis sobre la actuación de sus compañeros. Esta primera etapa está acompañada por una apelación a la imaginación gracias a juegos que permiten dejar volar la fantasía.

A continuación se van a proponer improvisaciones alrededor de temas que permitan a los aprendices usar las competencias lingüísticas que han obtenido, al par de las competencias paralingüísticas. Para esta etapa nos inspiramos principalmente en los trabajos de Augusto Boal, Dario Fo y Jacques Lecoq. Respecto a esta etapa citaremos a Prisca Schmidt (2008: 122):

Ainsi la créativité des élèves ne se manifeste pas seulement dans le langage extra linguistique, mais également dans la langue proférée, car les improvisations mènent à la libération de la parole. [...] Il est certain qu'insuffler la vie aux mots étrangers par

las intenciones, las emociones que se quieren transmitir. El juego dramático ofrece así un importante trabajo sobre el lenguaje corporal "muchas veces ocultado en la enseñanza" (Auger, 2001).' (traducción propia)

³⁸ 'Comunicar es emitir mensajes para otros seres humanos, con palabras, gestos, actitudes corporales, una materialidad que es la superficie emergida del iceberg del espíritu o del imaginario, es decir, universos de creencias, recorridos de vida, eventos históricos en todos los sentidos del término, stocks de imágenes y de símbolos que dan un sentido único al lenguaje utilizado, al deseo, al compromiso.' (traducción propia)

la motricité des corps et la sensorialité conduit à une appropriation plus authentique de la langue.³⁹

Durante esta etapa, utilizamos todo tipo de material auténtico a fin de confrontar a los alumnos con rasgos propios de la cultura meta.

La última etapa es la de elaboración de una o varias obras a partir de las etapas precedentes. Los aprendices eligen lo que más les gustó y se desarrollan escenas, apelando a todos sus saberes y competencias.

2. La coordinación de las actividades teatrales con los cursos intensivos

2. 1. *El formato elegido en este contexto*

Existen varias modalidades de introducir actividades teatrales en el aprendizaje de una lengua segunda. Se pueden insertar las actividades en el mismo horario y espacio que las clases académicas, alternando las unas con las otras⁴⁰; se puede proponer un taller donde asistan los que quieran sin importar la diferencia de niveles de los aprendices o bien, como lo decidimos para esta oportunidad, se puede crear un espacio especial para estas tareas, donde se profundizan las competencias estudiadas durante el curso y por lo tanto se forman grupos por niveles. En nuestro caso, el deseo de los docentes de WEP era que los aprendices pudieran reforzar su aprendizaje al mismo tiempo que se divertían y se relajaban. Acababan de llegar a Argentina y necesitaban asimilar lo antes posible un contenido que les permitiera integrarse lo mejor posible en sus familias anfitrionas. El tiempo impartido era corto, por lo cual respetamos las tres etapas que mencionamos anteriormente, de tal manera que cada secuencia estaba dedicada a una etapa en sí.

El taller se desarrolló en un auditorio con un escenario y una zona de butacas. Al entrar, los aprendices se sumergían en un ambiente teatral y muchos de ellos

³⁹ 'De esta manera, la creatividad de los alumnos no se manifiesta solamente a través del lenguaje extralingüístico, sino también en la lengua proferida, porque las improvisaciones llevan a la liberación de la palabra. [...] No hay duda de que el hecho de infundir vida a las palabras extranjeras a través de la motricidad de los cuerpos y la sensorialidad conduce a la apropiación de la lengua.' (traducción propia)

⁴⁰ En este caso las actividades no se realizan en un espacio propio que permita a los aprendices ponerse en la piel de un actor.

subieron al escenario por primera vez en sus vidas, en lugar de ocupar el lugar de los espectadores. El recinto en sí era el primer eslabón de la perspectiva accional, ya que los alumnos, según lo preconiza el MCER, eran considerados ‘como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto’⁴¹. Es con este enfoque que elegimos también llevar a cabo la fase de representación. Nos pareció que al representar la escena delante de los demás compañeros, de sus profesores y de algunas familias anfitrionas, los aprendices eran reconocidos como actores. El espectáculo era la concretización de una tarea que habían realizado utilizando todos los conocimientos adquiridos en un contexto auténtico y que completaban hasta el final. Esta elección anclaba definitivamente al taller en la perspectiva accional: ‘Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto’⁴². Al realizarse el taller en un medio homogéneo, los espectadores podían recibir las escenas sin problema de interpretación lingüística.

A continuación vamos a presentar algunas de las actividades que se propusieron a la luz de los contenidos vistos en las aulas.

2. 2. Las partes del cuerpo: un imprescindible del teatro

Los grupos A1 y A1.1 estudiaban las partes del cuerpo, el grupo A2 las tenía implícitamente conocidas. Esta competencia es necesaria en el teatro para el precalentamiento y porque es la herramienta principal de este arte. Por eso, al comienzo de las dos primeras clases, se usaron distintos recursos para sistematizar el vocabulario del cuerpo humano y como precalentamiento.

Con los grupos A1 y A1.1, empezamos con una actividad que se llama el “cuerpo a cuerpo quebequés”. Un alumno toma el papel del monitor, los demás se ponen de a dos. El monitor va citando dos partes del cuerpo. Los miembros del equipo tienen que unir las dos partes citadas, lo cual hace que se creen posiciones poco comunes. Por ejemplo, si el monitor menciona las palabras ‘pie’ y ‘hombro’, los participantes se tendrán que agachar o acostar para tocarse estas dos partes del cuerpo.

⁴¹ MCER, p. 9

⁴² MCER, p. 9

Al grupo de nivel A2 se le propuso dos actividades relacionadas con las partes del cuerpo. Durante la primera sesión, un monitor anunciaba al resto del grupo las acciones que tenían que hacer, empleando el infinitivo de los verbos de movimiento como precalentamiento antes de empezar con otro tipo de actividades. Se proponían acciones del tipo ‘Levantar los dos brazos y saltar’, ‘agacharse y levantar la pierna izquierda’... El otro ejercicio consistía en crear una estatua. Para este fin se usaba el imperativo. Los alumnos reunidos en pares tenían que ir dando órdenes a su pareja para amoldarlos a su gusto: agacha la cabeza, dobla la pierna izquierda... Una variación de este ejercicio es trabajar con dos equipos de dos, una pareja realiza la estatua y, cuando está terminada, viene el escultor de la otra, la observa y tiene que realizar la misma estatua con su pareja sin ver el modelo. Al finalizar, se comparan las dos estatuas y se mencionan las hipotéticas diferencias.

2. 3. Variaciones alrededor de la comida

En los cuatro grupos académicos, divididos a su vez en tres grupos para los talleres de teatro⁴³, había contenidos acerca de la comida. A fin de sistematizar esta competencia léxica a la par de los conocimientos socioculturales, propusimos distintas actividades en función de los niveles de los grupos.

Con el grupo de principiantes se realizó una actividad apta para fijar el vocabulario de las frutas. Estábamos sentados en ronda y cada integrante del círculo, cuando le parecía oportuno, se tenía que levantar para ir a buscar una de las frutas que se encontraban en la canasta imaginaria ubicada al medio de la ronda. La manera de tomar, y después de comer la fruta es distinta para cada una de ellas: se pela una banana, se comen las uvas de un racimo una a una, se muerde una manzana... Los demás integrantes del círculo tenían que adivinar qué fruta estaba comiendo su compañero.

Usando la misma estrategia, se realizó otra actividad con el mismo grupo y con el de nivel A1.1 en la cual los aprendices tenían que mimar el plato que estaban comiendo. Este ejercicio, además de poner en práctica las competencias lingüísticas, permite a los alumnos usar sus habilidades interculturales al compartir una parte de su cultura de origen en la lengua meta, eligiendo platos que pueden ser típicos de su país. Podían también decidir representar un plato

⁴³ Los dos niveles superiores, donde la cantidad de alumnos era menor, se unieron en un grupo. Había doce aprendices en el grupo de principiantes, doce en el nivel A1.1 y catorce en el grupo compuesto por alumnos de niveles A2.

que ya probaron durante su corta estadía en Argentina. Una vez que los demás aprendices adivinaban qué plato estaba saboreando su compañero, este tenía que describirlo, detallando los ingredientes con los cuales se prepara.

Con los alumnos de nivel A2, que ya conocían el vocabulario de la comida, ahondamos en el aspecto sociocultural. Trabajaron una improvisación sobre el ritual argentino del asado del domingo al mediodía. Es necesario precisar que en el programa institucional tenían un tema titulado ‘asado’, por lo cual ya tenían conocimientos previos sobre los usos asociados a esta práctica. El grupo de catorce alumnos estaba dividido en dos, de manera que hubiera público mientras un grupo actuaba y permitiendo así tener variaciones alrededor de un mismo tema. La consigna era la siguiente: ‘Van a imaginar que están en un asado un domingo al mediodía. Tienen cinco minutos para decidir las relaciones entre cada uno de los integrantes (familia, amigos...) y de un evento perturbador que va a interferir el desarrollo normal del asado. Después de estos cinco minutos, nos mostrarán la escena’. Uno de los grupos planteó que la carne se estaba quemando y provocaba un incendio y el otro, que una abuela se tragaba un hueso. Ambas situaciones suscitaron las risas de los espectadores: se había alcanzado el resultado. Nuestra meta es que los aprendices disfruten su aprendizaje. En esta situación tuvieron que usar la mayoría de las competencias lingüísticas, pero también sociolingüísticas y pragmáticas, al mismo tiempo que ponían en práctica sus destrezas y habilidades⁴⁴.

2.4. Uso de historietas argentinas: competencia cultural y estados de ánimo

Usamos historietas argentinas a fin de que los aprendices se familiarizaran con este género en lengua española y descubrieran algunos historietistas que tienen un papel importante en la cultura argentina. Presentamos los autores de manera muy breve (nombre/pseudónimo, fecha de nacimiento, ciudad de nacimiento). Con cada grupo se procedió de la misma manera: primero se le distribuyó la copia de la historieta que se iba a preparar y a continuación se le interrogó sobre aspectos puntuales y elegidos de la tira. En las clases institucionales estudiaban

⁴⁴ *Destrezas de la vida*: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria:

- 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. (Consejo de Europa, 2001, p. 102)

los estados de ánimo y, por eso, el objetivo era que los volvieran a emplear y también que fueran expresando sentimientos en la lengua segunda. Tenían que probar sentir emociones nunca experimentadas en la lengua estudiada.

Al grupo de A1 se le distribuyó esta tira de Nik y se les preguntó previamente cuáles eran los distintos estados de ánimo que observaban en Gaturro por cada día de la semana.



A continuación los interrogamos con esta serie de preguntas: ¿De qué depende su estado de ánimo? ¿Está relacionado con los días de la semana? ¿Notan ustedes a su alrededor que la gente cambia a medida que avanza la semana?

Luego, la actuación consistía en representar un cambio de ánimo motivado por algo exterior, que podía ser los días de la semana o los meses del año, entre otras cosas.

Los aprendices de nivel A1.1, trabajaron con la siguiente tira de Matías de Sendra:



Empezamos por preguntarles qué estaba sintiendo el personaje de esta historieta y qué, según ellos, le había provocado esta emoción⁴⁵, explicándoles previamente el significado del texto de registro coloquial.

La actuación consistía en mostrar la progresión de un estado de ánimo, hasta emitir un mensaje sobre la intensidad de este sentimiento (como en la viñeta), o bien sobre la razón que les provocaba este sentimiento.

Los aprendices de nivel A2 recibieron una viñeta de Maitena que trataba sobre el conflicto generacional.



Nos pareció que los alumnos seguramente habían experimentado situaciones de incompreensión por parte de las personas mayores de su entorno con respecto a su decisión de irse a un país extranjero y lejano para la mayoría de ellos. Aunque no lo quisieran revelar, era interesante ver las situaciones que podían imaginar alrededor de este tema, de modo que empezamos por preguntarles si había personas en su país a las cuales les pareció extraño que se fueran de intercambio. Luego tenían que proponer, de a dos (lo cual hacía el trabajo menos personal), una escena donde hubiera un conflicto generacional. En esta etapa surgieron algunos estereotipos sobre Argentina que probablemente habían escuchado cuando comentaron su elección.

⁴⁵ Sendra realizó este dibujo cuando murió el escritor y humorista argentino Roberto Fontanarrosa.

A la hora de la representación, este grupo eligió mostrar estas puestas en escena. Los demás grupos presentaron escenas surgidas de improvisaciones que se hicieron a lo largo de las tres sesiones.

3. Conclusión

Este taller –el primero que realizamos en español– confirmó nuestra creencia en el teatro como herramienta eficaz y lúdica para enseñar y/o practicar lenguas extranjeras. También nos permitió corroborar que era imprescindible que los aprendices eligieran participar en un taller de teatro en lengua extranjera. Es una práctica que expone a la mirada del otro y las personas cohibidas pueden sentirse incómodas al realizar este tipo de tarea. El resultado en ese caso no se logra, ya que el objetivo es fundamentalmente que los aprendices disfruten de la actividad propuesta.

La experiencia de coordinación de un taller de teatro es siempre placentera, puesto que somos testigos de la búsqueda de creatividad de los aprendices. Y el resultado nunca deja de sorprender.

Bibliografía

- Aden, J. (dir.) (2008) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Edition Le Manuscrit: Paris.
- Boal, Augusto (2002) *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. La découverte: Paris.
- Boal, Augusto (1977) *Théâtre de l'opprimé*. Paris: Librairie François Maspero.
- Clerc, Stéphanie (2008) 'De quelques apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil.' En Aden, Joëlle (dir.) (2008) *Translating and interpreting*. Éditions Le Manuscrit: Paris.
- Fo, Dario (1990) *Le gai savoir de l'acteur*. L'Arche: Paris.
- Lecoq, Jacques (1997) *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*. Actes Sud: Arles.
- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf> [fecha de consulta 20 de marzo de 2013].

- Page, Christiane (1997) *Eduquer par le jeu dramatique: pourquoi? comment?* ESF éditeur: Paris.
- Pierra, Gisèle (2006) *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère.* l'Harmattan: Paris-Budapest-Kinshasa.
- Porquier, Rémi y Py, Bernard (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours.* Didier: Paris.
- Ryngaert, Jean-Pierre (1977) *Le jeu dramatique en milieu scolaire.* Cédic: Paris.
- Schmidt, Prisca (2008) 'Théâtre. Croisée des langues'. En Aden, Joëlle (dir.) (2008) *Translating and interpreting.* Éditions Le Manuscrit: Paris.
- Tardieu, Claire y Coubetergues, Philippe (2008) 'Imagination créatrice et apprentissage des langues en formation des professeurs des écoles.' En Aden, Joëlle (dir.) (2008) *Translating and interpreting.* Éditions Le Manuscrit: Paris.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Sección 4

Certificaciones y exámenes de español en el mundo

El CILES (Certificado internacional de lengua española): estándares de calidad

IRIS BOSIO
HILDA DIFABIO DE ANGLAT
GLORIA GINEVRA
CAROLINA SACERDOTE

1. Introducción

En la actualidad, convive en el mundo hispanohablante un número importante de certificaciones de ELSE (Español como lengua segunda y extranjera), como el CELU (Certificado de Español Lengua en Uso), el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), el EPLE (Examen de Posesión de la Lengua Española) y el CILES (Certificado Internacional de Lengua Española), entre otros. El III Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004, marcó el inicio de acciones tendientes a evitar la dispersión y el solapamiento de esfuerzos en el ámbito de la certificación en ELE. Una de estas acciones fue la creación del SICELE (Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera), conformado por instituciones educativas entre las que se encuentran, por una parte, asociaciones de universidades y de rectores universitarios (como la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN– y la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios –AVERU–); y por otra parte, instituciones a título individual (como el Instituto Cervantes y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso o la Universidad Nacional de Rosario). El I Seminario Internacional de SICELE, realizado en Mendoza, Argentina, el 24 de noviembre de 2010, da cuenta de la importancia que ha adquirido la certificación de ELSE en el mundo hispanohablante y de su proyección.

El SICELE se ha posicionado como referente internacional en la certificación de ELSE y propone que ‘los productos o servicios relacionados con el español como lengua extranjera que ofrecen sus organizaciones se rijan por criterios de calidad y compatibilidad, y estén, a su vez, en consonancia con la utilización de buenas prácticas y los estándares internacionales del sector’ (SICELE, 2010). El

SICELE recomienda la implantación de sistemas de gestión integral de calidad en la certificación de la competencia lingüística, de forma permanente y a partir de un diagnóstico inicial. Esta calidad implica:

- a) Producción de exámenes basados en constructos teóricos bien definidos y compuestos por ítems de alta calidad psicométrica.
- b) Obtención de resultados precisos, estables y consistentes, que se puedan interpretar en relación con estándares de contenido establecidos por sistemas de referencia.
- c) Generación de documentos detallados de todos los procesos de desarrollo y validación de los exámenes.
- d) Difusión de los resultados en la comunidad técnico-científica.

En esta línea de trabajo y de investigación, en la convocatoria de proyectos 2008-2010 del CIUDA (Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua), el CILES (versiones 1999, 2000, 2001, 2002) ha sido objeto de procesos de revisión, validación psicométrica y reformulación, como así también de estandarización según el *Marco común europeo de referencia –MCER–* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2008), todo lo cual ha resultado en la producción de una nueva versión del instrumento (2010). Los resultados del proyecto 2008-2010 han sido difundidos en numerosas reuniones académico-científicas nacionales e internacionales especializadas en ELSE (Misión inversa Brasil en Argentina –Buenos Aires, 2009–; II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción –Buenos Aires, 2010–; I Congreso Internacional de Turismo Idiomático –Córdoba, 2010–; III Jornadas y II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera –Rosario, 2010–; VII, VIII, IX y X Jornadas Anuales de Investigación de la Universidad del Aconcagua –Mendoza, 2009, 2010, 2011 y 2012–; II Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera –Buenos Aires, 2011–; XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior –San Luis, 2011–; I Congreso Internacional ‘Investigación e Innovación en ELE: Construyendo el SICELE’ –San Juan de Puerto Rico, 2012–).

Estas acciones llevadas a cabo representan una primera instancia en el proceso de control y gestión de la calidad del CILES, en virtud de que los sistemas de gestión de calidad vigentes en el mundo actual han implantado metodologías basadas en el control y la reflexión para la identificación de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que permitan el mejoramiento de los

productos. En estos modelos de gestión, se prevé la aplicación cíclica de procedimientos, como por ejemplo los recomendados por el esquema REDER (RADAR en inglés) propuesto por la EFQM (*European Foundation for Quality Management*). El sistema REDER consiste en la identificación de resultados, aplicación, sistematización, evaluación y revisión de enfoques. En este sentido, el SICELE, organismo al que la Universidad del Aconcagua se ha incorporado recientemente, considera las certificaciones internacionales en ELSE como productos susceptibles de ser evaluados en cuanto a su calidad y sostiene que la aplicación de metodologías probadas y consistentes (como el modelo REDER) a las certificaciones lingüísticas ayudaría a identificar los puntos clave de mejora. Por estos motivos, en el proyecto 2011-2012 se planteó la necesidad de someter a evaluación la versión 2010 del CILES, de acuerdo con los criterios anteriormente mencionados.

2. Marco teórico

En Teoría de la Evaluación, pueden identificarse cuatro tipos de exámenes: de logro, de dominio, de nivel o ubicación y de diagnóstico (Hughes, 2003). El CILES es un examen de dominio, es decir que mide el conocimiento general que tiene el postulante sobre la lengua española y por lo tanto, por definición, no está ligado a ningún curso de enseñanza en especial.

La presente investigación se basa, en primer lugar, en el estudio de las cualidades psicométricas de este examen de dominio: confiabilidad y validez del instrumento, e índices de discriminación y dificultad de los ítems. En Estadística e Investigación sobre el aprendizaje de lenguas, la Psicometría es la aplicación de principios matemáticos y estadísticos al análisis de los datos obtenidos en la realización de una prueba. Las pruebas de preguntas independientes utilizadas para medir diferentes aspectos de la competencia lingüística se conocen con el nombre de ‘pruebas psicométricas’ (Palacios Martínez, 2007: 310-311).

Asimismo, este proyecto se centra en los procesos de revisión de los materiales de examen dado que, en un examen de dominio de lengua extranjera, la pertinencia y adecuación del input textual dependen en gran medida de la selección de criterios consistentes y precisamente establecidos. En esta investigación se han tenido en cuenta los siguientes criterios para la revisión de los materiales de examen: autenticidad, género, tipo textual, temas y extensión (Prati, 2007).

3. Hipótesis

La aplicación de la metodología REDER al CILES contribuiría a garantizar su calidad por medio de los siguientes procesos de pilotaje: a) verificación de los materiales de examen (textos escritos y orales); b) administración del examen versión 2010, c) análisis psicométrico integral.

4. Objetivos

En consonancia con la hipótesis enunciada precedentemente, los objetivos perseguidos durante el periodo de ejecución del proyecto de investigación fueron los siguientes:

- 1) Revisar: a) los textos escritos en cuanto a su pertinencia y adecuación a cada uno de los niveles; b) los textos orales en cuanto a su calidad auditiva; c) las consignas en cuanto a su pertinencia.
- 2) Establecer procedimientos confiables para la administración del examen CILES.
- 3) Validar los resultados del examen por medio de la determinación de las cualidades psicométricas (validez y confiabilidad del instrumento; homogeneidad, discriminación y nivel de dificultad de los ítems de cada uno de los niveles CILES –inicial, intermedio y avanzado–).

5. Metodología

Esta investigación ha seguido un diseño metodológico seccional descriptivo, de carácter cuali-cuantitativo y profundidad evaluativa.

Para alcanzar el objetivo 1, se procedió a establecer categorías de análisis de los materiales de examen: autenticidad, género, tipo textual, temas y extensión (Prati, 2007). Asimismo, mediante la técnica del análisis de contenido de validación interjuez, se analizó tanto la pertinencia de los textos escritos seleccionados –en sus dimensiones gramatical, psicolingüística y sociopragmática– como la calidad auditiva de los textos orales y la pertinencia de las consignas.

Para lograr el objetivo 2, se procedió a la actualización del manual de procedimientos para la administración del examen mediante la revisión

comparativa de protocolos establecidos en distintos sistemas de certificación de lenguas segundas y extranjeras.

Para cumplir con el objetivo 3, se realizó un análisis estadístico mediante el Programa SPSS de un corpus representativo formado por exámenes (CILES 2010 en sus tres niveles –inicial, intermedio y avanzado–), administrados a hablantes no nativos de español, para determinar las cualidades psicométricas del instrumento: validez de contenido; confiabilidad mediante alpha de Cronbach para las puntuaciones categóricas e índice Kuder-Richardson para las dicotómicas; estimación del error estándar de medida; homogeneidad de los ítems, correlación biserial entre cada ítem y la puntuación total en la dimensión correspondiente; discriminación de los ítems, la prueba t de diferencia entre las puntuaciones medias del grupo superior e inferior; nivel de dificultad de los ítems, índice p de cada uno en la muestra total y distribución por intervalos de dificultad (muy difícil, difícil, moderado, fácil y muy fácil).

6. Resultados

De acuerdo con el carácter cíclico y recursivo de la gestión de la calidad propuesta por el modelo REDER, durante el periodo de ejecución del proyecto se dio continuidad a las siguientes actividades:

- Análisis de los textos escritos seleccionados en cuanto a su pertinencia y adecuación a cada uno de los niveles.
- Análisis de la calidad auditiva de los textos orales seleccionados.
- Análisis de la pertinencia de las consignas.
- Revisión y producción textual del manual de procedimientos para la administración del examen.
- Gestión ante el SICELE para la incorporación de la Universidad del Aconcagua a la red de instituciones miembros y firma del convenio de membresía.
- Acuerdo con las autoridades académicas del CUI (Centro universitario de idiomas) para la administración del CILES versión 2010 en Buenos Aires, a los efectos de obtener una muestra representativa de exámenes para la determinación de cualidades psicométricas del instrumento.
- Obtención de una muestra estadísticamente representativa de exámenes.
- Análisis psicométrico del CILES versión 2010.

La tarea de revisión de los textos escritos se focalizó en la pertinencia y adecuación a cada uno de los niveles, esto es, teniendo en cuenta autenticidad, género, tipo textual, temas y extensión, como así también aspectos gramaticales (entre otros, categorías y relaciones sintácticas y clases de palabras), psicolingüísticos (entre otros, estrategias inferenciales –lexicales, espacio-temporales, extrapolativas y evaluativas– y recuperación de implicaturas) y sociopragmáticos (entre otros, actos de habla, registro y dialecto). Asimismo, se modificaron aquellas consignas que presentaban ambigüedad en su formulación y excesiva facilidad o dificultad de acuerdo con el nivel del examen. Con respecto a los textos orales, se mejoró la calidad auditiva de los mismos a partir del registro auditivo por parte de hablantes nativos de ambos sexos, con el objeto de reflejar conversaciones espontáneas y reales de la lengua oral. A partir de un estudio comparativo de distintos exámenes internacionales (entre otros, TOEFL –*Test of English as a Foreign Language*–, CILS –*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*– y FCE –*First Certificate in English*–), se establecieron procedimientos confiables para la administración del examen CILES, que resultó en la formulación de un reglamento que estipula las condiciones administrativas para el normal desenvolvimiento de la inscripción, administración y devolución de los resultados del examen. Este reglamento se puso en práctica durante el periodo de pilotaje de la nueva versión del instrumento.

En cuanto a la validación de los resultados del examen, se realizó por medio de la determinación de sus cualidades psicométricas (validez y confiabilidad del instrumento; discriminación y nivel de dificultad de los ítems de cada uno de los niveles CILES –inicial, intermedio y avanzado–). Los resultados generales obtenidos del análisis psicométrico sugieren que en los tres niveles se debe incrementar la confiabilidad a un índice de 0.80; reducir el número de ítems sin variabilidad por respuesta correcta de toda la muestra (según la teoría psicométrica, se puede incluir solo un ítem de esta naturaleza) y reformular los distractores sin elección (que convierten al ítem en dicotómico), porque su contribución es nula. Con respecto al nivel avanzado, se debe aumentar el número de sujetos de la muestra para que la misma resulte representativa del universo. En cuanto a los niveles intermedio y avanzado, los resultados generales obtenidos sugieren que se debe incrementar el nivel de dificultad de los ítems, ya que resultan instrumentos demasiado sencillos (a excepción de ‘Gramática’ en el nivel intermedio). Además, a partir del estudio comparativo con versiones anteriores del examen, el análisis psicométrico realizado demuestra que, en estos dos niveles, se ha incrementado la confiabilidad, la homogeneidad y la discriminación de los ítems respecto de las versiones anteriores.

A modo de ejemplo del análisis estadístico efectuado, se presentan los resultados obtenidos para el nivel inicial en cada una de las secciones estructuradas del examen (Gráfico 1: Comprensión auditiva; Gráfico 2: Lectura y comprensión de textos; Gráfico 3: Gramática). Los cuadros en blanco contienen los índices óptimos correspondientes a cada una de las cualidades psicométricas, mientras que los cuadros en color contienen los valores medidos en el proceso de análisis psicométrico del nivel inicial del CILES (versión 2010).

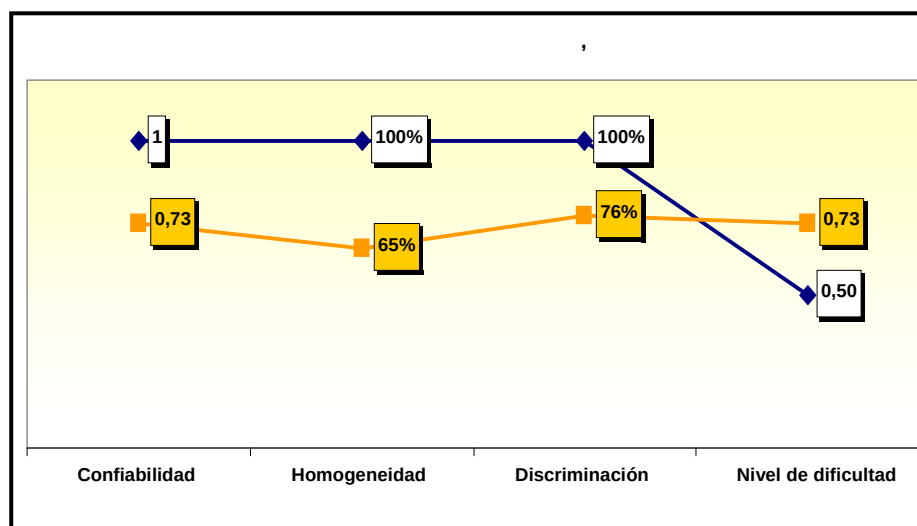


Gráfico 1: *Comprensión auditiva (Nivel inicial)*

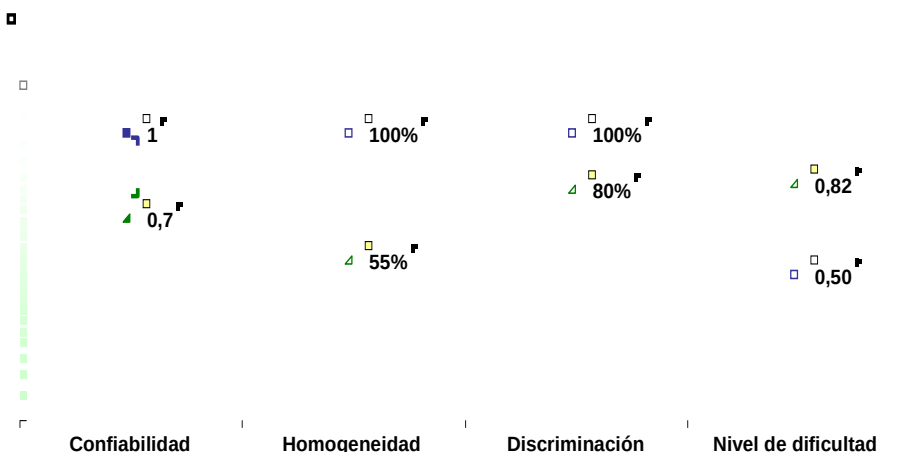


Gráfico 2: *Lectura y comprensión de textos (Nivel inicial)*

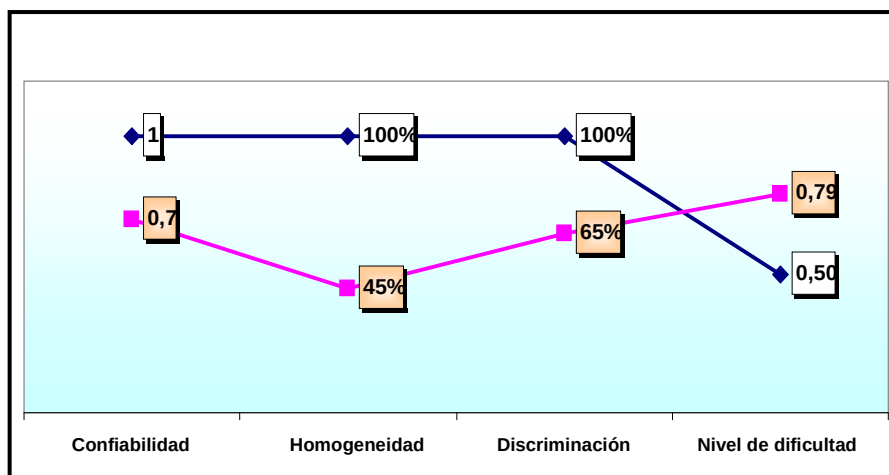


Gráfico 3: Gramática (Nivel inicial)

7. Conclusiones

Las pruebas estandarizadas son una herramienta objetiva y sostenible para juzgar la idoneidad de un instrumento.

La adopción del modelo REDER ha permitido aplicar parámetros de calidad que garantizan la adecuada organización del CILES desde enfoques lingüísticos y psicométricos sólidamente fundados, que permiten su aplicación en amplios grupos de alumnos, con características diversas y diferentes intereses.

Teniendo en cuenta que la sigla REDER sintetiza el proceso de control y gestión de la calidad en cinco estadios o dimensiones (determinar los Resultados a lograr; planificar y desarrollar los Enfoques; Desplegar los enfoques; Evaluar y Revisar los enfoques y su despliegue), en el proyecto que hemos presentado se han contextualizado estas dimensiones a la realidad del CILES. De este modo, de acuerdo con la hipótesis y los objetivos de esta investigación, el ciclo REDER puede quedar definido de la siguiente manera:

- 1) Resultados: El resultado perseguido es la obtención de un instrumento de evaluación confiable y válido, a partir de un proceso de investigación consistente, sustentado en la adopción de los estándares de contenido propuestos por el Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2008),

como así también en los requisitos psicométricos de la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

- 2) **Enfoques:** La investigación se ha orientado en función de la definición de dos tipos de enfoques. Por una parte, enfoques lingüísticos (sociolingüística – variación lingüística en general; registro y dialecto en particular–; psicolingüística y psicolingüística aplicada –modelos estratégicos de comprensión textual–; pragmática –teorías de actos de habla, de cooperación y relevancia comunicativa–; gramática –sintaxis, morfología, léxico y fonología–). Por otra parte, enfoques psicométricos (medición de confiabilidad mediante el alpha de Cronbach –estadística habitual en la investigación contemporánea–; de homogeneidad de los ítems a través del índice de correlación de Pearson –entre cada ítem y la puntuación total de la prueba como índice de la consistencia interna–; de discriminación de los ítems por medio de los coeficientes de correlación biserial normalizados; y de nivel de dificultad como el promedio de los porcentajes de respuestas correctas en cada ítem en el grupo superior –por encima de la mediana– y en el inferior –por debajo de la misma–).
- 3) **Despliegue:** Los enfoques lingüísticos mencionados anteriormente se despliegan en las instancias de diseño y análisis interjuez del instrumento, mientras que los enfoques psicométricos se aplican al análisis estadístico de protocolos correspondientes a las aplicaciones sucesivas del CILES en sus tres niveles.
- 4) **Evaluación:** Las evaluaciones de los enfoques y sus despliegues en relación con el resultado a obtener se orientan en tres direcciones: evaluación interjuez del instrumento, pilotaje del examen en hablantes no nativos (HNN) y medición psicométrica del instrumento.
- 5) **Revisión:** En la ejecución de este proyecto de investigación, la revisión (como cualidad prototípica del proceso cíclico y continuo) se ha basado en la regularidad del análisis de los textos escritos en cuanto a su pertinencia y adecuación a cada uno de los niveles; de la calidad auditiva de los textos orales seleccionados; de la pertinencia de las consignas; de la adecuación del manual de procedimientos y de la validación de los resultados del examen por medio de la determinación de sus cualidades psicométricas.

Bibliografía

- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. al español del Instituto Cervantes. [documento WWW]. URL http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [fecha de consulta 15 de febrero de 2009].
- EFQM (European Foundation for Quality Management) (2010) *RADAR (Results Approches Deploy Assess and Refine)*. [documento WWW]. URL <http://www.efqm.org/en/Home/aboutEFQM/TheEFQMEexcellenceModel/RADAR/tabid/171/Default.aspx> [fecha de consulta 25 de noviembre de 2012].
- Hughes, A. (2003) *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Instituto Cervantes (2008) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Palacios Martínez, I. (dir.) (2007) *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Enclave-ELE: Madrid.
- Prati, S. (2007) *La evaluación en Español Lengua Extranjera: elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria: Buenos Aires.
- SICELE (2010) *La calidad en la certificación lingüística*. [documento WWW]. URL <http://www.sicele.org/> [fecha de consulta 20 de noviembre de 2012].

Español estándar y variedad lingüística en el ámbito del léxico en los exámenes DELE

ISABEL GUZMÁN BOTERO

1. Introducción

La enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras es un asunto que puede ser abordado desde una gran variedad de perspectivas; áreas diversas como la lingüística aplicada, la lingüística comparada, la dialectología, la sociolingüística y la didáctica de la enseñanza de lenguas, confluyen para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE)⁴⁶ (Ávila, 2005: 720).

De acuerdo con Andión (2008a) en el siglo XXI la lengua española se enfrenta a la conquista de un lugar privilegiado como segunda lengua del mundo con sus más de 450 millones de hablantes y a estas cifras acompañan una enorme extensión geográfica y gran vitalidad cultural, pero también –y como consecuencia de ello– una manifiesta diversidad lingüística. Así pues, el español L2/LE ha tomado fuerza a nivel mundial y, siendo la segunda lengua más hablada en el mundo, suscita cada vez mayor interés tanto por parte de aprendices como de instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas (Caffarel, 2009: 7; Andión, 2008a; Gómez, 2003: 82).

No obstante, aprender y enseñar español L2/LE es un proyecto que encierra gran complejidad en sí mismo, debido, entre otros factores, a la diversidad de la lengua. Con frecuencia aparecen interrogantes en el ámbito de la lingüística relacionados con la selección de un material pertinente para la enseñanza del mismo (Andión, 2007: 21; Martín, 2000: 9; Núñez, 2000: 559).

⁴⁶ Esta diferencia se establece porque el uso de uno u otro término depende de si el aprendiz está o no en contacto con la lengua meta (Muñoz, 2002: 112-113; Santos Gargallo, 1999: 21).

Este señalamiento es de gran importancia, sobre todo si se tiene en cuenta que el diseño de un modelo lingüístico⁴⁷ debe comprender las múltiples variedades del español, pues siendo una lengua homogénea, por sus condiciones diatópicas, cuenta con una cantidad significativa de variedades. Como indican Alvar (1996: 3), Andión (2008a) y Simón (1998: 37), hay multitud de variedades sin que esto haga que la unidad se resquebraje.

Pese a que la variedad peninsular todavía conserva cierto predominio en relación con las variedades americanas (Bugel y Gálvez, 2000: 248-252; Grande, 2000: 395-396; González, 2007; Núñez, 2000: 559), el reconocimiento de las variedades lingüísticas ha contribuido a que se dé una creciente inclusión de estas en los textos de enseñanza del español L2/LE (Borrero y Cala, 2000: 217; Andión, 2007: 21; Bravo 2004: 193). Considerando esta premisa, en este estudio se examina la presencia de las variedades lingüísticas en los exámenes de certificación DELE⁴⁸.

En cuanto al aspecto metodológico, en primer lugar, se extrajeron los sustantivos⁴⁹ que aparecen en las pruebas de lectura de algunos exámenes DELE⁵⁰; en segundo lugar, se clasificaron las unidades léxicas siguiendo el desarrollo de dos conceptos esenciales: estándar y variedad, entendida la primera como ‘el conjunto de los actos lingüísticos prácticamente idénticos de una comunidad de individuos’ (Coseriu, 1983: 32) y la segunda como ‘la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza’ (Centro Virtual Cervantes), en cuanto a esta última, Andión explica que el español posee un gran número de variedades, entre las cuales sobresalen la peninsular y la americana, y estas, a su vez, engloban en sí otra cantidad

⁴⁷ Se entiende por modelo lingüístico un material representativo para la enseñanza del español L2/LE que dé cuenta de una representación ejemplar o general de la lengua. (Andión, 2007: 22; Andión, 2008; Moreno, 2001: 5)

⁴⁸ Para este estudio se escogieron los exámenes DELE porque ‘están reconocidos a nivel internacional, y gozan de un gran prestigio, no solo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas sino también en el mundo empresarial y entre cámaras de comercio. Son una garantía en la evaluación y valoración de las competencias lingüísticas en lengua española’ (Portal del Instituto Cervantes de Moscú. http://moscu.cervantes.es/es/dele_espanol/dele_espanol.htm. Fecha de consulta: 11 de abril de 2014).

⁴⁹ Se escogió esta categoría gramatical porque, después de los verbos, es la más importante por su rango dentro de la oración (Loza, 2011).

⁵⁰ En total se analizaron dieciocho exámenes del nivel B1, los cuales fueron aplicados entre 2005 y 2009.

significativa de variedades dialectales (Andión, 2008a). Finalmente, con base en los datos encontrados, se establecieron algunas conclusiones en torno al tema.

Es importante aclarar que el análisis se realizó desde el nivel léxico porque para cualquier aprendiz de lenguas es fundamental poseer un amplio vocabulario que le ayude a resolver sus necesidades comunicativas y le facilite el pleno desarrollo de la competencia comunicativa, entendida esta como una acción que involucra no solo el conocimiento de un sistema abstracto sino también de las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso (Albano, Ghio y Hall, 2003: 402; Gómez, 2003: 101; Rojas, 2000: 15; De Miguel, 2005: 2).

2. Marco conceptual

Dado que la lengua española es una realidad heterogénea, por lo general, en los procesos de enseñanza y evaluación del español L2/LE aparece la duda sobre qué variedad lingüística se debe enseñar (Andión 2007: 21; Martín, 2000: 9). A este respecto Núñez (2000: 559) señala:

Frecuentemente, el dilema inicial con el que se encuentra un profesor novel es precisamente éste: ¿qué español enseñar? Debo confesar que en mis comienzos no me planteé este problema de una forma efectiva o consciente. Para mí estaba claro: había que enseñar un español lo más correcto y ortodoxo posible. Pero la cosa no es tan sencilla. Con el tiempo y la experiencia nos van surgiendo dudas acerca de hasta qué punto el español que enseñamos en clase es real –el que se habla con los amigos y la familia– y, sobre todo, práctico para un estudiante que debe desarrollar su actividad en España o en un país de habla española.

Con este señalamiento, el autor sugiere que la comunicación no solo se basa en el conocimiento de la norma lingüística; por el contrario, la acción comunicativa involucra otros aspectos sociales, ideológicos y culturales que determinan la participación de un hablante en un determinado grupo social. En relación con esto, Cassany sostiene que la comunicación es ‘un sistema de transformación de la información en el que intervienen los participantes, sus conocimientos lingüísticos, sus conocimientos acerca del mundo, así como las determinaciones de la situación’ (Cassany cit. por Albano, 2003: 402).

Siguiendo estos razonamientos, se puede decir entonces que, sin importar cuál sea, la variedad que se enseñe deberá responder a las necesidades comunicativas

del aprendiz y permitirle, además de comunicarse, insertarse de manera eficaz en el medio social y cultural.

Para solventar esta situación, varios autores (Andión, 2008a; Andión, 2008b: 10; Borrero y Cala, 2000: 217), elaboran modelos de enseñanza que integran nociones como lengua estándar, norma y variedad. Andión (2007: 2), por ejemplo, expone la siguiente fórmula: EL2/LE = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas.

Atendiendo a los propósitos de este estudio, a continuación se amplían las nociones de lengua estándar y variedad lingüística, ya que la intención es revisar la frecuencia de aparición de una y otra en los exámenes DELE y responder al siguiente interrogante: ¿qué español se evalúa en los exámenes DELE?

2.1. Lengua estándar

Según Andión (2008b: 14), el *estándar* es una estructura básica y esencial que sirve de soporte a otras realizaciones más concretas que se diferencian entre sí por diversas razones. En la enseñanza y evaluación del español L2/LE la importancia de la *lengua estándar* radica en que esta sirve como modelo de la lengua, de tal forma que contiene el código que es común a todos los hablantes.

2.2. Variedad lingüística

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, elaborado por el Centro Virtual del Instituto Cervantes, el término *variedad lingüística* refiere a:

La diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas*, las variedades socioculturales o *diastráticas*, las variedades geográficas o *diatópicas* y las variedades históricas o *diacrónicas* (Centro Virtual Cervantes).

En la actualidad el español ha alcanzado una amplia extensión geográfica y, como resultado, la lengua posee ahora un gran número de variedades, entre las cuales sobresalen la peninsular y la americana (Andión, 2008a). Pese a que se aprecia gran similitud, ambas se diferencian en muchos aspectos que, si bien tocan todos los ámbitos de la lengua, están principalmente relacionados con el

vocabulario (Stork, 2006: 594), es decir, con el conjunto de palabras que conforman una lengua y, más aún, con sus posibles interpretaciones.

La variedad americana posee una gran riqueza que se extiende por la mayor parte del continente –centro y sur– y, por consiguiente, se puede hablar de múltiples variedades; de esto se deriva que el español de América, siendo una variedad consistente, no tenga homogeneidad. Según Bravo (2004: 193) ‘en América conviven rasgos muy diferentes y a menudo contrapuestos en todos los planos del lenguaje; los fenómenos están entremezclados y en absoluto podemos definir una difusión geográfica bien delimitada para la mayor parte de ellos’.

Las palabras propias del territorio americano se conocen como *americanismos*. La expresión *americanismo* según el DRAE es: ‘m. Vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella. / m. Vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América’. Definición con que coincide Bravo (2004: 197) al señalar que los *americanismos* son ‘palabras del fondo patrimonial del español que tienen un significado específico y general en el español americano. Son términos heredados de una variedad dialectal peninsular o bien de la necesidad para designar la realidad americana’.

Por su parte, la variedad peninsular se divide en dos grandes grupos, el del centro-norte peninsular y el del sur de la península y las islas canarias (Ávila, 2005: 415). Las palabras propias de este territorio se llaman *hispanismos*. Según el DRAE, el término *hispanismo* hace referencia a ‘1. m. Giro o modo de hablar propio y privativo de la lengua española. / 2. m. Vocablo o giro de esta lengua empleado en otra. / 3. m. Empleo de vocablos o giros españoles en distinto idioma’.

3. Análisis y conclusiones

Si bien en los exámenes analizados se encontraron múltiples textos relativos a lugares y costumbres propias de países latinoamericanos y regiones de España, lo cierto es que en ellos no se halló un número significativo de *americanismos* o *hispanismos*. Vocablos como ‘mate’⁵¹ o ‘tapas’⁵², *americanismo* e *hispanismo* respectivamente, no tienen un lugar preferente dentro de las pruebas, lo cual

⁵¹ Palabra proveniente del quechua.

⁵² Aperitivo en España.

indica que estas están dirigidas principalmente a un público que domina el español estándar.

Aunque este diseño favorece a la unidad de la lengua, dado el auge del español, es importante asumir una posición menos tradicionalista y más incluyente con respecto a las variedades lingüísticas, es decir, no se puede olvidar que, además de un vocabulario estándar, los aprendices adquieren una impronta lingüística que está directamente relacionada con la idiosincrasia y la cultura de una región específica.

En suma, es preciso incrementar los esfuerzos por reivindicar la variedad lingüística, no solo en la enseñanza del español L2/ELE sino también en los procesos de evaluación y certificación.

Bibliografía

- Albano, H.; Ghio, A. y Hall, B. (2003) Conocimiento léxico y desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios. *Moenia*, 9, pp. 401-434.
- Alvar, M. (Director) (1996) *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- Andión Herrero, M^a. A. (2007) Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA*, 21, pp. 21-33.
- . (2008a) La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. En *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid
- . (2008b) Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Resla*, 21, 9-26.
- Ávila, R. (2005) Españolismos y mexicanismos: un análisis cuantitativo. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 53 (002), 413-455.
- Borrero, M.J., Cala, R. (2000) Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE. En *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza.
- Bravo, E. (2004) La variedad americana en la enseñanza del español como L2. En *Actas XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla.
- Bugel, T., Gálvez J. A. (2000) ¿Qué español encontramos en los diccionarios? Integración de variedades regionales en la lexicografía bilingüe. En *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza.
- Caffarel, C. (2009) *Guía del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes: Madrid.

- Centro Virtual Cervantes (2011). *Diccionario de términos clave de ELE*. [documento WWW]. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [fecha de consulta: 14 de abril de 2014].
- Coseriu, E. (1983) *Introducción a la lingüística*. Universidad Nacional de Colombia: Medellín. [documento WWW]. URL <http://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf> [fecha de consulta: 14 de abril de 2014].
- De Miguel, M^a. L. (2005) La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *Revista de didáctica, 1*.
- Real Academia Española (RAE) (2001) *Diccionario de la lengua española*. 22^a edición.
- Gómez, J. R. (2003) La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). En *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam.
- González, M. C. (2007) La variedad lingüística en el SICELE. [documento WWW]. URL http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/gonzalez_rati_va_maria_claudia.htm [fecha de consulta: 14 de abril de 2014].
- Grande, F.J. (2000) La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan? En *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza.
- Loza H, M. (2011) Morfología, sintaxis y categorías gramaticales en Selectividad. [documento WWW]. URL: <http://manuel-lh.suite101.net/morfologia-sintaxis-y-categorias-gramaticales-en-selectividad-a66420> [fecha de consulta: 14 de abril de 2014].
- Martín, M^a. A. (2000) Norma y variación lingüística en la enseñanza de E/LE. En *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza.
- Moreno, F. (2001) Prototipos y modelos de lengua. *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50, 5-20.
- Muñoz, C. (2002) *Aprender idiomas*. Paidós: Barcelona.
- Núñez, E. A. (2000) El español que enseñamos en clase y su relación con los diccionarios. En *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza.
- Rojas, E. M. (2000) La variación léxico-semántica del español y la convivencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros. En *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza

- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros: Madrid.
- Simón Ruiz, C. (1998) El español y las normas. *Decires, Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 1(1). [documento WWW]. URL <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art1-3.pdf> [Fecha de consulta: 14 de abril de 2014]
- Stork, Y. (2006) La situación lexicográfica del español hispanoamericano. Consideraciones desde la perspectiva de la ecolingüística. En *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. Universidad de Alicante.

Exámenes escritos y evaluación de ELE en el bachillerato noruego

SONJA SKJÆR

1. Los niveles y la escala de notas en Noruega

El término lengua extranjera se usa en Noruega⁵³ para las lenguas extranjeras aparte del inglés ya que este último se considera más bien una segunda lengua hoy en día. En Noruega existen tres niveles en la enseñanza de lenguas extranjeras (Udir, 2006a). El nivel 1 corresponde al nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2001). Este nivel tiene 225 horas lectivas de 60 minutos y se imparte tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (a partir de ahora usaré las siglas ESO), como en la secundaria no obligatoria, el bachillerato. En la ESO es optativa la asignatura de una lengua extranjera aparte del inglés, que es obligatoria desde el primer curso. Los alumnos que no escogen alemán, español o francés en la ESO tienen que cursar tanto el nivel 1 como el nivel 2 de una de estas lenguas durante los tres años del bachillerato. El nivel 2 consta también de 225 horas de clase y corresponde más o menos al nivel B1 del MCER. El nivel 3 es un nivel optativo que se imparte durante el último año del bachillerato con 140 horas lectivas. Este nivel solo lo pueden cursar los alumnos que han acabado el nivel 2 durante el segundo año del bachillerato y requiere que tengan el nivel 1 desde la ESO. Este último nivel equivale aproximadamente a un B2.1 europeo.

Las notas tienen una escala de uno a seis, siendo el seis la mejor puntuación. Con un uno se suspende y se tiene que repetir el curso o el examen. El examen es oral o escrito, aunque se está en proceso de cambiar la forma del examen del nivel 1 y hacerlo combinado. De momento, los tres niveles tienen como examen escrito final una prueba de cinco horas que incluye la comprensión lectora y la

⁵³ El lector podrá encontrar una descripción sobre la situación del español en Noruega en el primer capítulo de esta Antología (nota de las editoras).

producción, o expresión⁵⁴, escrita, normalmente distribuidas en tres o cuatro tareas. Hay siempre una tarea de comprensión que se contesta en noruego. Si el objetivo de la tarea es probar la comprensión y nada más, el alumno no debe tener que acudir a la producción escrita en la lengua extranjera para mostrar su comprensión. Se considera que este tipo de tarea, con la respuesta en la lengua materna, es la más válida para este objetivo. Además, hay tareas que integran la destreza receptiva con la productiva. Veamos algunos ejemplos de tareas de comprensión lectora:

2. Ejemplos de exámenes

2.1 Tareas de comprensión lectora

Nivel 1⁵⁵, convocatoria del examen de primavera⁵⁶ de 2012 (Udir, 2012a):

Tarea 2

Lee el texto en el adjunto. Emplea el texto para evaluar si las siguientes frases son correctas o falsas. Razona tu respuesta brevemente señalando las partes relevantes del texto.

- a) En el fiordo Nærøy durmieron Luis e Isabel una noche en una cabaña al lado del agua.
- b) Isabel es de Barcelona.
- c) El segundo día en Noruega Luis e Isabel se encontraron con un ‘vikingo’ en el ‘Preikestolen’.
- d) A Isabel le pareció que el paseo al ‘Preikestolen’ era muy agotador.
- e) Isabel se arrepintió de haber usado 180 euros en alquilar un kayak doble.

NUESTRO VIAJE A NORUEGA

Hola, me llamo Isabel. Soy madrileña y tengo dieciocho años. Todos los días durante todo el invierno mi novio Luis y yo hemos visto carteles de publicidad de Noruega de una agencia de viajes en el metro de Madrid, y, ¡por fin decidimos ir de vacaciones a Noruega!

⁵⁴ En Noruega usamos el término ‘produksjon’, es decir *producción*, por eso opto por este término en este artículo en vez de *expresión* que es más común en español.

⁵⁵ Mi traducción al español de las tareas 2 y 3.

⁵⁶ Para ver ejemplos de respuestas a este y otros exámenes mírese en Anexo.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Cuando llegamos a Noruega la naturaleza nos impresionó, sobre todo los fiordos. Pero ¡qué país más caro! Os voy a contar un poco del viaje:

Primero vamos en avión directamente a Stavanger. Recogemos las maletas y tomamos un taxi al camping de Mosvangen por 300 coronas noruegas, ¡muuuuy caro! Mosvangen es un camping agradable y la primera tarde allí no hacemos nada.

El segundo día tomamos un ferry y nos alojamos en un albergue que está cerca del sendero que lleva a Preikestolen, una roca que cae sobre el agua a 600 metros. A la mañana siguiente nos levantamos temprano y empezamos el camino, una ruta no demasiado dura de dos horas.

Por fin llegamos al sitio y allí encontramos a un verdadero ‘vikingo’ acostado al borde de la roca. ¡Qué impresionante! Después hablamos un rato con él, que por casualidad estudia español en su tiempo libre.

Al día siguiente alquilamos un kayak doble en Gudvangen. ¡180 euros por 48 horas! Aunque el precio es horrible os aseguro que han sido los mejores 180 euros invertidos en mi vida. Poco después estamos juntos en un fiordo que se llama Nærøfjorden, parte del famoso Sognefjorden. ¡No lo puedo creer! Mi gran sueño, ir a uno de esos lugares paradisíacos que se miran en los grandes carteles del metro de Madrid, ya es realidad.

¡Qué ilusión! Un silencio increíble, mi querido Luis y yo solos en un kayak en mitad de una naturaleza tan bella que parece un sueño. ¡Qué romántico! Pasamos la noche al aire libre junto al agua, hablando sobre nuestras experiencias en Noruega y sobre qué vamos a hacer las próximas semanas.

Este texto no es auténtico y tampoco tiene autenticidad por estar escrito en presente cuando lo lógico sería escribirlo en pasado. Supongo que si está hecho así es porque en el nivel 1 se exige el conocimiento del pretérito perfecto, pero no el del pretérito indefinido, que sería la forma del pasado más adecuada en gran parte de este texto. De todas formas, se vulnera así el principio de verosimilitud. En este examen hay también otra tarea de comprensión:

Tarea 3

¿Qué tiene que ver esta foto de la portada con el texto en el adjunto? Contesta brevemente en noruego.

Esta tarea les presenta otro tipo de reto a los alumnos dado que tienen que hacer cierto tipo de interpretación de la fotografía y la han de comparar con el texto escrito y su contexto. El ejercicio demostró ser muy eficaz en el trabajo de distinguir el nivel de comprensión textual de los alumnos. Es un ejercicio que prueba la comprensión más global del texto ‘Nuestro viaje a Noruega’ mientras que la tarea 2 busca la comprensión de detalles, algunos de ellos casi en forma de

‘trampas’⁵⁷ a los alumnos. Las dos tareas juntas incluyen los dos modos de lectura que el plan de estudios indica para este nivel: ‘El alumno debe saber buscar información relevante y comprender el contenido principal de textos orales y escritos, tanto auténticos como adaptados, y de diferentes géneros’⁵⁸ (Udir, 2006a). La tarea 2 cumple con ‘buscar información relevante’ (lectura local, ‘*scanning*’) mientras la tarea 3 cumple, en algún sentido, también con ‘comprender el contenido principal’ (lectura global, ‘*skimming*’) porque hay que comprender el contexto del viaje a Noruega planteado en la prueba.

Pasemos a la producción escrita y veamos dos ejemplos de tareas del nivel 2 que integran la comprensión y la producción.

2.2 Tareas que integran la comprensión lectora y la producción escrita

Nivel 2, convocatoria del examen de primavera de 2012 (Udir, 2012b): (El tema es la televisión, sobre todo los programas de *reality* y en concreto el programa *Gran Hermano*.)

Tarea 3

En la página <<http://hazte-fama.blogspot.com>> hay muchos comentarios sobre el programa *Gran Hermano*. Laura (17) dice lo siguiente:

Laura Morón 07 mayo 2012

‘Todos de cara linda, ni gordos, ni anoréxicos, ni bajos, ni altos, ni pobres, todos modelos y casi de la misma edad. ¡Qué forma de discriminar, además todos los participantes son tontísimos! Se debe prohibir el programa y así proteger a los participantes contra ellos mismos. A nadie le interesan estos tipos de programas. ¡Es pura basura esto!’

¿Qué piensas de lo que dice Laura? Respóndele en español y firma como Carlos/Carla

Aquí vemos que los alumnos tienen que acoplarse a una situación comunicativa en concreto, tienen que entender el texto del blog y las opiniones de Laura, la autora del mismo, y deben de saber expresar sus propios pensamientos acerca de las opiniones de la ‘bloguera’. Es una tarea bastante complicada que requiere varias funciones de la lengua para adecuar el texto a la situación y cumple con muchos de los objetivos del plan de estudios. Algunos de los cuales referidos al nivel 2 los destacamos aquí:

⁵⁷ En el cuarto párrafo hay que leer muy atentamente para saber que es el tercer día cuando se encuentran con el ‘vikingo’ y no el segundo como plantea la frase de la 2c.

⁵⁸ Mi traducción.

El objetivo del aprendizaje es que el alumno sepa:

- leer textos formales e informales de diferentes géneros y saber exponer los puntos de vista y posturas del autor,
 - saber expresar experiencias, opiniones y actitudes, deseos y emociones,
 - saber adaptar el uso de la lengua a diferentes situaciones comunicativas.⁵⁹
- (Udir, 2006a)



Esta tarea es especialmente eficaz para diferenciar entre el alumnado. Es un ejercicio que claramente muestra la competencia lingüística y pragmática de los alumnos. Veamos

otro ejemplo, esta vez de la convocatoria de otoño de 2011 (Udir, 2011a) con las mismas características:

Tarea 2

En un blog sobre el tema 'Felicidad', Enrique M. (19) de Valencia escribe lo siguiente:

'La felicidad es un producto de fantasía, solo existe en la mente de optimistas. Para mí un optimista es una persona que se tapa los ojos frente a toda la miseria del mundo: guerras, gente que busca poder a todo precio, enfermedades, divorcios, paro, envidia, miedo, odio, homicidios, falta de tolerancia y amor... La lista es larga. ¿Alguien sabe de una persona verdaderamente feliz? ¡Yo no conozco a nadie!'

Escríbele una respuesta en español a Enrique M.

2.3. Tareas de producción escrita. La evaluación de tareas abiertas.

En este apartado vamos a centrarnos en las tareas que normalmente requieren la producción más amplia, es decir los textos más largos (aunque nunca se especifica el número de páginas, líneas o palabras) y que al mismo tiempo tienen

⁵⁹ Mi traducción.

menos contexto situacional al que ceñirse. Este tipo de textos presentan un desafío en el momento de evaluarlos, ya que los alumnos durante el examen tienen libre acceso a todo tipo de materiales de apoyo salvo Internet y la comunicación con otros. Tampoco pueden usar programas de traducción, pero pueden llevar manuales, textos escritos por ellos, apuntes, enciclopedias, etc. Lamentablemente hay muchos alumnos, sobre todo los más débiles, que se limitan a copiar alguno de los materiales de apoyo. A veces ‘aciertan’ y saben integrar estos textos o fragmentos de textos de una forma adecuada a su nuevo texto; en otras ocasiones, se ve claramente que no pertenecen a la tarea en cuestión. A causa de esto, los criterios de evaluación que tienen que ver con el nivel discursivo (la coherencia, la cohesión y la adecuación) son más importantes ahora que antes, cuando solo se podía usar el diccionario como material de apoyo. Veamos unos ejemplos de este tipo de tareas de producción escrita más libre:

Nivel 2, convocatoria del examen de otoño de 2011 (Udir, 2011a):

Tarea 3

Elige uno de los temas siguientes. Escribe un texto en español.

- a) ‘Es importante disfrutar de las cosas que ya tenemos en vez de quejarnos de lo que no tenemos’. Comenta.
- b) ¿Qué es para ti la felicidad?
- c) Una carta de amor
- d) Las relaciones sociales más importantes en mi vida

Nivel 2, convocatoria del examen de primavera de 2012 (Udir, 2012b):

Tarea 4

Elige uno de los temas de abajo y escribe un texto en español.

- 1) Has ganado el concurso de *Gran Hermano* de España 2011. En una entrevista con el periódico local de tu pueblo cuentas entre otras cosas la historia de cómo ganaste, y en qué vas a utilizar el dinero.
- 2) Soy muy feliz de no ser famoso/a... Continúa la historia.
- 3) Quieres participar en un programa de ‘reality’, pero esta idea no les gusta a tus padres. Escribe la conversación que tienes con ellos para tratar de convencerles de que es una buena idea.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

4) ¿Qué importancia tiene la televisión en tu vida? Y ¿qué programas te gustan / no te gustan y por qué?

Nivel 3, convocatoria del examen de otoño de 2011 (Udir, 2011b):

Tarea 3

Elige uno de los temas de abajo y escribe un texto en español.

- a) La historia de Juan, un ex marero
- b) La importancia de pertenecer a un grupo
- c) Hay muchos grupos juveniles, por ejemplo roqueros, emos, rastas, jóvenes religiosos, esnobs, etc. Describe en español qué caracteriza a dos o más grupos que tú conoces.
- d) 'Solo Dios comprende a los mareros y no los juzga'. Comenta esta cita del texto.

Nivel 3, convocatoria del examen de primavera de 2012 (Udir, 2012c):

Tarea 3

Elige uno de los temas de abajo y escribe un texto en español.

- a) Escribe un texto con el título: 'Los diferentes caminos y experiencias que me han llevado a ser quien soy hoy'.
- b) 'Es propio de hombres de cabezas medianas embestir contra todo aquello que no les cabe en la cabeza' (Antonio Machado (1875-1939), poeta y prosista español).
- c) 'No quiero mentir ni mentirme por miedo' (Luis Miguel, actor y cantante mexicano). Comenta la cita.
- d) Escribe un texto en base a la foto de la derecha.



Nivel 3, convocatoria del examen de otoño de 2012 (Udir, 2012d):

Tarea 3

Elige uno de los temas que se presentan abajo y escribe un texto en español:

- a) La importancia de los animales mascotas
- b) Hay un refrán que dice: 'Cada uno lleva un loco dentro, o dormido o despierto'. ¿Qué piensas tú?

- c) Jorge Luis Borges, un escritor argentino, ha dicho: ‘He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer. No he sido feliz’.
- d) Escribe tus reflexiones sobre lo que significa ser feliz.

Se intenta evitar de diferentes formas el problema de que los alumnos copien textos anteriores o los de los materiales llevados al examen. Normalmente se crea un tipo de situación / contexto que reduce la posibilidad de copiar directamente de trabajos hechos con anterioridad, o que se basan en respuestas a textos pertenecientes al mismo examen, como vimos en las tareas de comentarios / respuestas a opiniones en blogs privados (tareas de integración de las destrezas escritas). Hemos de reconocer que se intenta, pero no siempre se logra. Especialmente problemáticas son las tareas abiertas que no especifican ni situación, ni género, ni receptor. Veamos unos ejemplos basándonos en las tareas de producción libre presentadas arriba. En la tarea ‘Soy muy feliz de no ser famoso/famosa... Continúa la historia’ (nivel 2, primavera 2012) vimos que los alumnos habían copiado las respuestas de las tareas ‘¿Qué es para ti la felicidad?’ y ‘Las relaciones sociales más importantes en mi vida’ (nivel 2, otoño 2011), que eran exámenes del semestre anterior. Las tareas se parecían demasiado, y el hecho de que muchos institutos usen los exámenes anteriores en las preparaciones para el examen final abrió la posibilidad de copiar textos corregidos por los profesores y llevados al examen. Todavía más llamativo fue lo que sucedió en el caso del marero Juan. En el examen del nivel 3 de otoño 2011 una de las tareas libres fue: ‘La historia de Juan, un ex marero’. Medio año después, los alumnos se encontraron con esta tarea libre: ‘Escribe un texto con el título: “Los diferentes caminos y experiencias que me han llevado a ser quien soy hoy”’. Hubo un par de alumnos que vieron la posibilidad de contar de nuevo la historia del ex marero Juan.

Estos ejemplos nos muestran lo difícil que es crear, y posteriormente evaluar, tareas de examen, sobre todo las de producción escrita libre, cuando los alumnos pueden llevarse todo tipo de material de apoyo al mismo.

En el examen del nivel 1 de la primavera de 2012 se eligió otra estrategia para contrarrestar este problema: no hubo tareas de producción libre. Este puede ser el camino del futuro si las autoridades educativas siguen insistiendo en el asunto del material de apoyo. Aquí vemos las dos tareas de producción escrita del examen mencionado:

Nivel 1, convocatoria del examen de primavera de 2012 (Udir, 2012a)⁶⁰:

⁶⁰ Mi traducción al español de las tareas 4 y 5.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Tarea 4

En la 'Preikestolen' Isabel y Luis conocen a un noruego que sabe algo de español. Entre otras cosas hablan un poco sobre por qué pasan sus vacaciones en Noruega y sobre lo que han hecho hasta ese momento. El 'vikingo' les cuenta que le gusta la vida al aire libre, y les da buenos consejos acerca de lo que pueden hacer los días siguientes. Les recomienda alquilar un kayak y pernoctar al aire libre.

Escribe el diálogo. Escribe en español.

En mi opinión este tipo de tarea no se debe incluir en un examen escrito ya que una conversación informal pertenece a las destrezas orales y no a las escritas, a no ser que se trate de un género escrito que incluye una entrevista o algo parecido. Una conversación informal requiere otras funciones y actos de habla que los géneros escritos. Además, el objetivo de escritura del plan de estudios dice: 'El objetivo del aprendizaje es que el alumno sepa escribir textos que narran, describen o informan' (Udir, 2006a).

Tarea 5

Estás en contacto con Carlos (18 años) de España en Facebook. Este verano va a visitarte a Noruega. Le escribes un correo electrónico en español en el que le cuentas entre otras cosas:)

- algo sobre el lugar donde vives
- con quienes vives y un poco sobre ellos
- a qué hora os levantáis y acostáis
- cuándo y qué coméis
- lo que podéis hacer juntos
- cuándo puede venir
- cómo puede llegar hasta donde vives

Todos estos puntos tienen que incluirse en el correo electrónico. Al final le das la bienvenida a Noruega. Firma como Trond / Trine.

3. Los principios y criterios de la evaluación de la producción escrita

El principio fundamental de la evaluación de la producción escrita es la comunicación. En un documento oficial (Gulbrandsen, 1999) anterior, se decía

que el evaluador tenía que tener la actitud de un ‘lector nativo benévolo’ y distinguir entre errores que entorpecen o dificultan la comunicación (la comprensión por parte del lector) y los errores que la imposibilitan. En mi tesis de maestría (Skjær, 2004) trato este tema. Mi investigación se basaba en un estudio de dieciséis respuestas de exámenes con el fin de averiguar cuáles fueron los errores cometidos por los alumnos noruegos que más efecto negativo tuvieron en la comunicación con lectores hispanohablantes. Un principio, o una técnica, que me ayudó en este proceso, fue el principio de la ‘relectura’ del que me informó el profesor Juan Eguiluz de la Universidad de Salamanca, España. En la relectura, el lector tiene que detener el flujo de información para leer parte del texto de nuevo. En otras palabras: cuánta más relectura, menos comunicación y más interpretación por parte del lector.

En un nivel inferior a este criterio global de la evaluación encontramos otros criterios especificados en la *Guía de evaluación* (Udir, 2012e), agrupados en tres partes: Comprensión lectora, Lengua y Contenido. Los criterios de evaluación del nivel 2 traducidos al español por mí y citados debajo son los del apartado de Lengua y solamente los que describen las notas más altas. Los criterios son los mismos en los tres niveles; solo varían las formulaciones y el dominio exigido de la lengua:

El alumno sabe:

- Ortografía y estructuras gramaticales bastante complejas
- Usar un vocabulario bueno o muy bueno
- Usar una sintaxis variada y bastante compleja, principalmente dentro de las normas de la lengua meta
- Usar mecanismos de cohesión variados y con una clara intencionalidad
- Escribir textos con coherencia
- Adecuar los textos al receptor y a la situación comunicativa de una forma intencionada

En el anexo he incluido dos respuestas de cada nivel para ejemplificar hasta donde llegan los mejores alumnos en el desarrollo de su interlengua en los diferentes niveles y el grado de exigencia establecido para obtener las mejores notas. Son respuestas a los ejercicios de examen:

- Nivel 1, convocatoria del examen de primavera de 2012 (Udir, 2012a)

- Nivel 2, convocatoria del examen de primavera de 2012 (Udir, 2012b)
- Nivel 3, convocatoria del examen de otoño de 2012 (Udir, 2012d)

4. A modo de conclusión

El español es la lengua extranjera con el mayor número de alumnos y estudiantes en todos los niveles del sistema educativo noruego desde el año 2006, cuando se realizó una reforma que abrió la posibilidad de impartir el español también en la ESO donde hasta ese año dominaba el alemán seguido del francés. El español ha crecido muy rápido y con algunos problemas y carencias a causa de ese rápido crecimiento, pero en la actualidad está encontrando su lugar dentro del ámbito escolar.

En este artículo he expuesto muy brevemente algunos aspectos de la enseñanza del español lengua extranjera en Noruega, centrándome sobre todo en el examen escrito final del bachillerato y su evaluación. He presentado algunos ejercicios de examen con sus tareas de comprensión lectora y producción escrita mostrando lo complicado que es crear tareas válidas y evaluarlas de una forma fiable a partir de la reforma del 2006, cuando se abrió la posibilidad de usar casi todo tipo de material de apoyo durante el examen. Como consecuencia de esto, el formato del mismo está en plena transformación. En líneas generales, parece que las tareas abiertas de producción libre, las ‘clásicas’ redacciones o composiciones, están finalmente desapareciendo. Al mismo tiempo, he deseado mostrar el nivel final de interlengua de los alumnos a través de dos de las respuestas que obtuvieron las mejores notas de cada uno de los niveles apuntados anteriormente.

Con todo esto he querido concretar las dificultades inherentes a la enseñanza del español como lengua extranjera en países no hispanohablantes en los que se ha abierto al máximo uno de los elementos fundamentales de toda enseñanza: el examen.

Bibliografía

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf> [fecha de consulta 10 de marzo de 2013].

- Gulbrandsen, K. (1999) *Vurderingsrettledning i moderne B- og C-språk skriftleg i vidaregåande skole*. Oslo: Eksamenssekretariatet.
- Skjær, Sonja (2004) El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato. Universidad Antonio de Nebrija. *RedELE*. Biblioteca 2005, número 3, primer semestre 2005. [documento WWW]. URL: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SKJ-R.html> [fecha de consulta 15 de febrero de 2013].
- Udir (Utdanningsdirektoratet) (2006a) *Læreplan i fremmedspråk*. [documento WWW]. URL: <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/> [fecha de consulta 15 de febrero de 2013].
- . (2006b) *Læreplan i fremmedspråk – programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram – kompetasemål*. [documento WWW]. URL: <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Kompetansemaal/?arst=1801000266&kmsn=1801000266> [fecha de consulta 15 de febrero de 2013].
- . (2011a) *Eksamen 18.11.2011. FSP5095/PSP5051/FSP5098 Spansk II/Spansk I+II*. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/NIVEL2-H2011fsp5095.pdf> [fecha de consulta 15 de febrero de 2013].
- . (2011b) *Eksamen 21.11.2011. PSP5053 Spansk III*. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/NIVEL3-H2011psp5053.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- . (2012a) *Eksamen 21.05.2012. FSP5092/PSP5049 Spansk nivå I*. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/NIVEL1-V2012fsp5092.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- . (2012b) *Eksamen 22.05.2012. PSP5095/ PSP5051/FSP5098 Spansk II/Spansk I+II*. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/NIVEL2-V2012psp5095.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- . (2012c) *Eksamen 23.05.2012. PSP5053 Spansk III*. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/NIVEL3-V2012psp5053.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

- . (2012d) *Eksamen 22.11.2012. PSP5053 Spansk III*. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/NIVEL3-H2012psp5053.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- . (2012e) *Vurderingsveiledning 2012. Fremmedspråk*. [documento WWW]. URL: http://www.enmitg.com/sonja/examenes/Fremmedspraak_vurdiv_2012_BM.pdf [fecha de consulta 23 de febrero de 2013].

Anexo

- Ejemplos de respuestas. Examen de español. Nivel 1. Convocatoria primavera de 2012. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/respuestas/Nivel1Respuesta1nota5.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- Ejemplos de respuestas. Examen de español. Nivel 1. Convocatoria primavera de 2012. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/respuestas/Nivel1Respuesta2nota6.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- Ejemplos de respuestas. Examen de español. Nivel 2. Convocatoria primavera de 2012. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/respuestas/Nivel2Respuesta1nota5.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- Ejemplos de respuestas. Examen de español. Nivel 2. Convocatoria primavera de 2012. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/respuestas/Nivel2Respuesta2nota6.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- Ejemplos de respuestas. Examen de español. Nivel 3. Convocatoria otoño de 2013. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/respuestas/Nivel3Respuesta1nota5.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].
- Ejemplos de respuestas. Examen de español. Nivel 3. Convocatoria otoño de 2013. [documento WWW]. URL: <http://www.enmitg.com/sonja/examenes/respuestas/Nivel3Respuesta2nota6.pdf> [fecha de consulta 10 de febrero de 2013].

Evaluación lingüística comunicativa con intención integradora en el ámbito de la inmigración

MARTA BARALO

1. Contexto y objetivos de la evaluación comunicativa

El objetivo de este trabajo es divulgar una experiencia investigadora en el ámbito de la evaluación certificativa de lenguas extranjeras en contextos de inmigración y de facilitación de la integración y la acogida en la sociedad receptora a todos aquellos interesados en tales procesos. Nos dirigimos especialmente a los profesores de español como lengua no nativa en comunidades hispanohablantes, a los especialistas en certificación lingüística, así como a los responsables de las políticas gubernamentales de las diferentes administraciones públicas y gestores de ONG dedicadas a la recepción, acogida, asesoramiento y formación de inmigrantes que desean y buscan prepararse para trabajar. Esta experiencia investigadora se ha concretado en el año 2010 con el diseño, la elaboración y la implantación de un examen conducente a la obtención del Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes), que certifica un nivel de dominio inicial de competencia comunicativa en lengua española en ámbitos laborales y administrativos. El examen certifica el dominio A2-n, según el *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de las Lenguas* (MCER).

Las migraciones han crecido en el siglo XXI debido a los cambios que produce la globalización en diferentes sentidos. Por un lado, la extensión de las comunicaciones a todos los rincones del planeta en tiempo real; por otro, el constante surgimiento de conflictos locales de enorme crueldad, así como la acentuación de las diferencias socioeconómicas entre las clases sociales y la pérdida de posibilidades laborales de forma cíclica en todos los continentes. En la búsqueda de mejores oportunidades para sí mismos y para sus hijos, los hombres y mujeres que se encuentran en estas situaciones migran a otras sociedades, muchas veces con otras lenguas y culturas diferentes. Los gobiernos de los países de habla hispana todavía no han incorporado una política de integración en la que se promoció de manera oficial y sistemática el aprendizaje de la lengua de la

sociedad de acogida. En España, desde la década de los 90, la situación de país de emigrantes cambió de manera rápida e insospechada a una situación de país receptor de inmigración económica variada, de diversas procedencias, perfiles y clases socioculturales.

En este contexto llevamos a cabo una investigación con el propósito de diseñar e implementar un examen de evaluación certificativa de nivel de dominio inicial de lengua española para trabajadores inmigrantes⁶¹. Para ello, el Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija diseñó un proyecto específico con el objetivo citado y se integró en el grupo de investigación interuniversitario INMIGRA2007⁶², que tenía por objetivo desarrollar diferentes estudios sociolingüísticos sobre la lengua española en entornos de población migrante. Como resultado del trabajo realizado hemos conseguido cerrar el diseño, la validación y la implantación de una prueba de español de nivel inicial para trabajadores inmigrantes, a la que hemos llamado Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores). Este proyecto se ha desarrollado desde el convencimiento de dos principios que estuvieron presentes en todas las decisiones tomadas a lo largo del proyecto de investigación:

- que una certificación lingüística contribuye y motiva al candidato para alcanzar un mayor dominio de la lengua meta;
- que el mayor dominio de la lengua de la comunidad de acogida del inmigrante favorece y facilita el proceso de integración, es decir, mejora la situación emocional y laboral de las personas.

2. Antecedentes de exámenes de lengua para inmigrantes en el entorno europeo

La investigación secundaria inicial nos remitió a los documentos que se habían generado en el seno de la Unión Europea, en la que se había planteado, de diferentes maneras, la necesidad de la enseñanza de la lengua del país de acogida con el propósito de facilitar el proceso de arraigo de la población migrante. Nos

⁶¹ Toda la investigación se ha llevado a cabo con la financiación de la Dirección General de Inmigración de la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid (España) y constituye el único examen específico para trabajadores inmigrantes en lengua española.

⁶² Se pueden consultar todos los resultados de la investigación del Grupo INMIGRA2007 en <www.grupoinmigraimasd.com>.

encontramos ante una situación de gran diversidad, con acciones de política lingüística diversas. En países pequeños con lenguas minoritarias, como el neerlandés en Holanda, se implantaron todo tipo de cursos y de apoyos para su aprendizaje. Por otro lado, en Gran Bretaña, con una gran cantidad de inmigrantes procedentes de sus antiguas colonias, se diseña un sistema diferente, puesto que éstos, en su mayoría, ya pertenecían a la mayor comunidad idiomática de occidente, el inglés, y tenían una situación legal diferente por ser procedentes de la *Commonwealth*. Alemania, por el contrario, lleva una política de reclutamiento de trabajadores europeos desde la década de 1950, con altibajos según la situación y las crisis económicas. Estos tres países fueron receptores de grandes grupos migratorios en las décadas de 1970 y 1980, procedentes del sur de Europa, en particular de Turquía, la antigua Yugoslavia y Marruecos, así como de las antiguas colonias británicas (China, India, Pakistán, en mayor número) y holandesas (Surinam y Antillas). Sus políticas y reacciones fueron cambiando por décadas, desde una actitud receptiva, de integración, de facilidades para la organización de una sociedad multicultural con atención a las minorías étnicas, hasta políticas restrictivas y de exigencias de aprendizaje de la lengua de acogida y de aculturación a partir de la década de 1990, debido al exceso de mano de obra desocupada y al incremento exponencial de extranjeros debido a las políticas de reunificación familiar. En el apartado siguiente, presentamos una breve descripción del proceso de enseñanza de la lengua a inmigrantes en Alemania, Gran Bretaña y Holanda, como muestra de un marco político-legal de las acciones para favorecer la integración lingüística y cultural de las poblaciones migrantes.

2.1. La enseñanza de la lengua a inmigrantes en Alemania

Desde el año 2005, Alemania posee una Ley de Integración de los Inmigrantes, en la que se regula su situación, sus deberes y derechos. Entre ellos se encuentran los Cursos de Integración, que ofrece el gobierno a todos los inmigrantes, quienes tienen la obligación de realizarlos para conseguir su regularización. El Estado alemán, a través de sus diferentes administraciones, destina un presupuesto anual en torno a los 150 millones de euros y asume todas las responsabilidades de planificación y gestión del sistema, de la acreditación de los centros proveedores y de los profesores, la aprobación de los textos y materiales pedagógicos, la implantación de los exámenes y la evaluación de todo el proceso de los cursos de integración. El funcionamiento del sistema alemán se apoya en los servicios municipales de orientación a los inmigrantes y en las

oficinas de empleo, con el propósito de proporcionarles una competencia lingüística en alemán de nivel B1⁶³ que facilite su integración. Los cursos de integración constan de dos partes: a) enseñanza de la lengua alemana con el objetivo de que los participantes alcancen un nivel correspondiente al nivel B1 del MCER; b) familiarización con la cultura alemana, historia, valores políticos de la Constitución, el sistema legal y las instituciones políticas del Estado democrático (Villarreal, 2009: 25-26)⁶⁴.

2.2. La enseñanza de la lengua a inmigrantes en Gran Bretaña

En Gran Bretaña, se implantó en 2001 la ‘Estrategia nacional para mejorar la alfabetización y las habilidades numéricas de la población adulta’, con el programa *Skills for Life*, dentro del que se incluyeron los cursos de ESOL (English for Speakers of Others Languages), que se venían realizando desde los años 70, pero con resultados peores de lo esperado. *ESOL for Work* es un conjunto de cursos y titulaciones diseñados e introducidos en 2007 para cubrir las necesidades inmediatas de aprendizaje del inglés de personas que están dentro del mercado laboral con la intención de seguir trabajando en el país, pero que en principio no pretenden solicitar la nacionalidad británica. Con ello se pretende ofrecer la oportunidad a estas personas de mejorar su nivel de inglés rápidamente a través de cursos más cortos, flexibles y adaptados al entorno laboral y a las necesidades de aprendizaje del alumno, con una duración de 150 horas. Estos cursos finalizan con un examen que los alumnos deben superar para obtener las titulaciones correspondientes. Los exámenes evalúan las habilidades de comprensión y comunicación que tienen los alumnos de acuerdo a su contexto personal en Inglaterra (ej. trabajador, estudiante). Según Villarreal (2009: 30):

Las tendencias recientes apuntan a una diversificación de cursos ESOL, dando una mayor relevancia a los cursos orientados hacia el mercado laboral, y a promover el potencial de los cursos como instrumento para la integración y la cohesión social.

Esta estrategia del Ministerio de Innovación, Universidades y Competencias (*Department of Innovation, Universities and Skills* - DIUS) está implementada institucionalmente a través de la agencia para el Aprendizaje y las Competencias

⁶³ Según los niveles de dominio lingüístico del MCER.

⁶⁴ Para obtener mayor información en español así como un estudio comparativo de la oferta de formación lingüística para inmigrantes en Alemania, Holanda e Inglaterra se puede consultar el estudio de Villarreal (2009).

(*Learning and Skills Council - LSC*), que estableció un marco de enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas que introducía como novedades cuatro elementos esenciales: un currículo específico para la enseñanza de ESOL, un marco de formación del profesorado, un sistema de calificaciones en correspondencia con los estándares nacionales, junto con una oferta de cursos gratuitos para todos los inmigrantes hasta el Nivel 2. El objetivo final de los cursos ESOL de este Nivel 2 es que los alumnos alcancen una competencia lingüística equivalentes al nivel *General Certificate of Secondary Education* (que en España correspondería aproximadamente al 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria). Lo interesante y lo modélico de la implementación de estos cursos de lengua y cultura para inmigrantes en Gran Bretaña es que en su diseño y organización se ha integrado para su funcionamiento a instituciones y organismos responsables, especializados en temas de regulación de las titulaciones financiadas por fondos públicos, de diseño de los estándares educativos, de inspección educativa de adultos, de investigación sobre alfabetización, dislexia, aprendizaje en familia y de enseñanza de la lengua a inmigrantes, de mejora de la calidad de la educación y de asociaciones de profesionales de enseñanza de lenguas extranjeras⁶⁵. Como indica Villareal (2009: 35), en Gran Bretaña se ha consolidado la política de integración al mercado laboral de los inmigrantes, así como los procesos para la obtención de la residencia o de la naturalización gracias a que se ha instaurado un examen de lengua y ciudadanía, en el marco de la educación de adultos, como herramienta imprescindible para lograr la cohesión y la integración.

2.3. La enseñanza de la lengua a inmigrantes en Holanda

En Europa, Holanda fue pionera en la implantación de un enfoque multiculturalista, conocido como «política de minorías étnicas», financiando sus propias escuelas y organizaciones sociales durante las décadas de 1970 y 1980. Los primeros estudios científicos del multilingüismo y la multiculturalidad se llevaron a cabo en este ámbito, con el objetivo de promover su desarrollo. Se comenzó con trabajos de voluntariado y de financiación a las ONG que se

⁶⁵ La información se encuentra disponible en internet en <<http://www.lda.gov.uk/upload/pdf/skills-for-life-update.pdf>> y en *Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy*, National Audit Office. Junio 2008, <http://www.nao.org.uk/publications/0708/skills_for_life_progress_in_i.aspx>.

dedicaban a la enseñanza de la lengua y la cultura holandesa, y se fueron organizando acciones de política social y de integración con respeto a las minorías. Sin embargo, en la década de 1990, se produjo un cambio sustancial en sus políticas migratorias, debido a la confluencia de múltiples factores, tales como el número creciente de inmigrantes que no tenían trabajo, que se encontraban en situación de marginación social y con indicadores de integración extremadamente bajos (abandono escolar, desempleo, falta de aprovechamiento del presupuesto asignado). Este cambio radical se produjo en 1998 con la aprobación por el Parlamento holandés de la Ley de Integración Cívica de los Inmigrantes (*Wet Inburgering Nieuwcomers*) que establecía la obligación de los inmigrantes de participar en cursos de integración de un año de duración, con 600 horas de formación en lengua neerlandesa y educación cívica, impartidos por las redes locales de la educación de adultos (Bruquetas-Callejo, Garcés-Masareñas, Penninx y Scholten, 2011: 134). El triunfo del Partido Liberal Conservador (VVD) inauguró una línea dura en la que se exigía a los inmigrantes una prueba de conocimientos básicos de lengua y sociedad holandesas antes de entrar al país, y se los hacía responsables de su propia preparación para superar las pruebas, aunque con algunas ayudas especiales y locales. En Koopmans (2003) se pueden encontrar unas críticas claras al fracaso de estas políticas y la constatación de que comienza a surgir un cambio de actitud por una parte de la sociedad holandesa que apoya la integración de los migrantes y que se puede resumir en la idea o deseo de ‘un país, una sociedad’, incluyendo dos conceptos claves al mismo tiempo, la integración y la participación.

El nuevo modelo de cursos y de certificación en Holanda cuenta con un centro encargado de acreditar y de garantizar los exámenes prácticos (*Kwaliteits Centrum Examinering* - KCE), entidades examinadoras acreditadas y las acciones específicas de los ayuntamientos. El objetivo del sistema *inburgering* es la participación de los inmigrantes en las instituciones y en la sociedad holandesa y la promoción de su autonomía a través de la adquisición de destrezas lingüísticas comunicativas en la lengua neerlandesa. La ley regula los contenidos y objetivos que los inmigrantes deben alcanzar en cuanto a conocimientos de ‘Lengua y sociedad’, así como la manera de medir estos conocimientos. El nivel de lengua exigido en las pruebas obligatorias es el correspondiente al nivel A2 del MCER. En Villarreal (2009: 39) se puede encontrar una descripción de los exámenes de integración cívica, que incluyen un examen práctico que mide su capacidad para desenvolverse en situaciones de la vida real, tales como renovar el permiso de conducir, ir al médico, hablar con un profesor del colegio de los hijos, hacer una entrevista de trabajo. Se considera que la integración cívica de los inmigrantes es

una tarea de todos, por lo que se procura ‘conectar más los cursos con la vida real, complementando la formación en el aula con periodos de prácticas en empresas y organizaciones voluntarias, y estimulando tanto a los inmigrantes como al resto de la sociedad holandesa para tener una mayor interacción, todo ello con el objetivo de hacer sostenibles los aprendizajes lingüísticos’.

En los sistemas de enseñanza de lengua y cultura nativas a los inmigrantes, con el propósito de favorecer su integración en la sociedad de acogida de los tres países analizados, existe bastante discrepancia en varias dimensiones, tanto en los medios como en las instituciones y administraciones que se ocupan de ellos, como en la legislación existente. Comparten el desafío de adecuar los estándares a las necesidades auténticas de los diferentes grupos de inmigrantes, ya que las diferencias de niveles educativos y socioeconómicos parecen exigir diferentes tipos de formación que consigan motivarlos y los conduzcan al éxito. En general, los cursos se diseñan con contenidos comunes para alcanzar el A2 del MCER, y al mismo tiempo se intenta dotarlos con contenidos específicos para los entornos laboral y administrativo, los negocios o la familia y la salud.

Como conclusión a esta sección, podemos decir que España, comparada con los países analizados, todavía no ha desarrollado políticas integradas e integradoras de la población migrante que no habla español. Las acciones varias de enseñanza de la lengua, de formación de profesorado y de diseño de material didáctico específico ha estado en manos de diferentes ONG subvencionadas por las administraciones públicas que trabajan sin coordinación y sin optimizar los medios disponibles. Por ello, con el propósito de organizar el sector y hacerlo más eficaz, habría que mejorar los espacios, la competencia del profesorado, la calidad de los materiales que se utilizan y la adaptación a las circunstancias individuales y grupales de los alumnos. Dada la situación de crisis económica y social que vive España en los últimos años, una gran cantidad de inmigrantes están yéndose de vuelta hacia sus países, con el deseo de encontrar una sociedad en la que poder trabajar. De ahí que no parezca posible que las administraciones públicas se ocupen realmente del tema, propongan nuevos estándares y cursos y, muy especialmente, dediquen fondos a esta acción integradora.

Según Fresno (2009: 77), esta falta de política lingüística para la inmigración se debe a múltiples causas, tal como la falta de experiencia en esta área, ya que es muy reciente el paso de país de emigración a país de inmigración. Es muy probable también que el problema no se haya interpretado como importante debido a que un porcentaje muy elevado de inmigrantes proviene de Latinoamérica, por lo que son hablantes nativos de español.

La decisión de implantar una política de enseñanza del español y de certificación de nivel de dominio lingüístico de español debería estar precedida por decisiones políticas, económicas, administrativas, curriculares y didácticas, basadas en decisiones consensuadas. Habría que determinar cuestiones tan básicas como dirimir y establecer si la responsabilidad de enseñanza y aprender la lengua es una atribución del Estado o una responsabilidad de los propios inmigrantes como individuos; si sería la administración central u otra más cercana a las personas la que debería responsabilizarse del programa; o si se establece una certificación mínima exigible para los trámites de residencia de los trabajadores inmigrantes. Para todas estas cuestiones España puede contar con los documentos europeos ya consensuados y con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, aunque éste no está diseñado exactamente con estos objetivos. Además, el sistema que se implante tendría que basarse en unos estándares de acreditación y certificación adecuados, que puedan cumplir con las exigencias de fiabilidad y de validez que se requiere para que sean reconocidos por todos los estamentos.

La evaluación del nivel inicial del candidato es un aspecto importante en los tres países estudiados, por lo que en nuestro grupo de investigación lingüística aplicada decidimos diseñar e implantar un examen de nivel A2-n, que describimos en la sección 4.

3. Las asociaciones y las agencias de evaluación certificativa: buenas prácticas

Europa se caracteriza por su multilingüismo y por la necesidad de que los ciudadanos se integren y se comuniquen. Sus países desarrollan políticas lingüísticas que favorecen el bilingüismo y el plurilingüismo dentro del sistema escolar, así como en la educación de adultos y en los programas de acogida a los inmigrantes. Gran Bretaña es pionera en establecer sistemas de certificación lingüística que ha implantado a lo largo de numerosos países, en particular, mediante el desarrollo de la evaluación certificativa de la Universidad de Cambridge.

En torno a esta tarea, de enormes dimensiones, ya que se trata de exámenes de alto impacto en la población estudiantil internacional y en el mundo laboral, que atraen a miles de candidatos en todo el mundo para realizar el examen correspondiente y obtener una determinada certificación, han surgido asociaciones que tienen como objetivo mejorar los sistemas de evaluación,

haciéndolos más válidos y más fiables, tanto en su diseño como en la formación de profesores y de examinadores.

Las dos principales asociaciones de evaluación certificativa son ALTE⁶⁶ y EALTA⁶⁷, por lo que las presentamos de forma sucinta a continuación.

ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) es una asociación de examinadores de nivel de dominio de idiomas europeos. Fue fundada por un grupo de instituciones dedicadas a esta tarea, en 1990, por iniciativa de la Universidad de Cambridge (Gran Bretaña) y de la Universidad de Salamanca (España). Dentro de ALTE se integran los principales exámenes de lenguas implantados en la sociedad actual multicultural y multilingüística. Por ello, está reconocida como entidad de carácter consultivo especial por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Actualmente, ALTE cuenta con 31 miembros, que administran exámenes de 26 lenguas, tanto de tipo convencional como pruebas asistidas por ordenador⁶⁸. Entre ellos se encuentran los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE, gestionados por el Instituto Cervantes). Todos los exámenes que se integran dentro de esta asociación se sitúan en uno de los seis niveles del MCER. Estos niveles de dominio están especificados y descritos en términos de ‘poder hacer X’ (*can do statements*), relacionados con diferentes aspectos o subcompetencias de capacidad lingüística, que permiten ‘definir el nivel de capacidad según lo que los usuarios saben hacer en cada nivel del Marco de ALTE y entender lo que significa cada nivel en relación con lo que los usuarios de la lengua hacen en la práctica’.

El objetivo de EALTA (*European Association for Languages Testing and Assessment*) es ‘fomentar la comprensión de los principios teóricos que rigen el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas, así como mejorar y compartir las prácticas evaluativas en toda Europa’. El trabajo que realiza EALTA está dirigido esencialmente a: 1) la formación de profesores en evaluación; 2) a la evaluación en el aula y 3) al desarrollo de pruebas en instituciones o centros evaluadores públicos o privados. La actividad de estos tres grupos (profesores, evaluadores y diseñadores de pruebas) se basa en los siguientes principios generales: ‘el respeto por los estudiantes/examinandos, la responsabilidad, la equidad, la fiabilidad, la validez, la colaboración entre las partes implicadas’. Citamos literalmente sus objetivos y sus principios porque son los que hemos

⁶⁶ <http://www.alte.org/about_alte>

⁶⁷ <<http://www.ealta.eu.org/>>

⁶⁸ <http://www.alte.org/attachments/files/framework_spanish.pdf>

asumido como marco teórico, práctico y aplicado para el diseño, elaboración e implantación del Diploma LETRA, dedicado a la certificación de Lengua Española para Trabajadores en el nivel A2-n.

A continuación describimos el proceso y el resultado del Diploma Letra a través de las consideraciones que propone EALTA para los responsables del desarrollo de pruebas con el propósito de ajustarnos a una guía de praxis profesional correcta y poder garantizar la calidad del sistema y de las prácticas de evaluación y certificación del Diploma.

4. Las buenas prácticas en el Diploma LETRA: objetivos y especificaciones

Siguiendo la guía ofrecida por EALTA, en el proceso de establecimiento de los objetivos, hemos especificado con claridad el constructo de la prueba, de manera que no se pudiera hacer una utilización espuria de la misma.

Los objetivos de la prueba están claramente indicados y publicados en una página divulgativa específica⁶⁹:

El objetivo fundamental del Diploma LETRA es promocionar, facilitar y garantizar que los trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid puedan alcanzar un cierto dominio de competencia lingüística comunicativa en español.

Los objetivos específicos de la implantación del Diploma LETRA se dirigen a que la persona migrante pueda:

- Disponer de una competencia lingüística específica requerida en el desempeño de su profesión.
- Entender lo que escucha y lo que lee, hablar y escribir en español, para realizar interacciones comunicativas relacionadas con el mundo laboral: búsqueda de trabajo, elaboración del currículum, comprensión de los anuncios de ofertas de trabajo, etc.
- Poseer un conocimiento léxico, pragmático y sociocultural sobre el ámbito laboral en el que se mueve (personas, instituciones, trámites), así como sus derechos y obligaciones como trabajador y como ciudadano.

En definitiva, con este examen el candidato podrá demostrar que puede manejarse de manera básica para desenvolverse en su ámbito laboral y para realizar trámites administrativos.

⁶⁹ <www.diplomaletra.com>

En síntesis, se trata de un Examen de Certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes, que tiene como objetivos fundamentales responder a las sugerencias en materia de políticas lingüísticas de acogida del MCER.

El Examen LETRA está diseñado por tareas comunicativas que atienden a las necesidades auténticas de comunicación en los ámbitos laborales y administrativo de estos usuarios del español no nativo como agentes sociales y hablantes interculturales.

Existe un documento en la página web del Diploma LETRA que explica las características de las pruebas, su estructura y sus especificaciones, tal como se ejemplifica a continuación. La información aparece de manera transparente, en tono informativo y divulgativo, destinada a los propios candidatos, los trabajadores inmigrantes que deseen realizar el examen para la obtención del Diploma LETRA.

En la misma página se presenta una Guía didáctica para el profesor, en la que se explican con claridad los objetivos, las bases teóricas (pág. 4)⁷⁰ y las especificaciones de las cuatro pruebas del Examen:

Se considera la competencia plurilingüe y pluricultural como la articuladora de todas las demás. Esto implica la construcción por parte del hablante de una única competencia comunicativa compleja, con manifestación en varias lenguas, que se caracteriza, sin embargo, por ser desequilibrada y variable. Así lo indica el MCER cuando se refiere a la competencia asimétrica de los hablantes no nativos (los alumnos, generalmente, consiguen mayor dominio en una lengua que en las demás). Lo mismo sucede cuando comparamos la capacidad de un mismo individuo para manejarse en distintas lenguas (por ejemplo, una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita en una de ellas). Cabe destacar la distinción entre el perfil cultural y el plurilingüe, ya que una persona puede poseer un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua, o tener un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua se domina. Es decir, los trabajadores inmigrantes no necesitarán abordar con eficacia todos los actos comunicativos en lengua española, lo que tendrá consecuencia en sus prioridades respecto al aprendizaje del idioma.

Esta concepción de competencia asimétrica ha tenido consecuencias tanto en el diseño de las pruebas del examen como en los criterios de evaluación, como veremos en la descripción del examen.

⁷⁰ <http://www.diplomaletra.com/examen_letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf>

Existen unos modelos de corrección y unos criterios de puntuación establecidos según los criterios básicos del diseño y la definición del constructo del examen, destinado a evaluar la competencia comunicativa con el propósito de facilitar la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida.

El examen de certificación LETRA se basa en un modelo de competencia plurilingüe comunicativa parcial, variable, flexible y asimétrica. Este modelo se tiene en cuenta a la hora de diseñar las pruebas que componen el examen, pero también a la hora de otorgar una calificación al candidato. De esta manera, no todas las destrezas evaluadas en el examen tendrán el mismo peso en la calificación final. Tal como se indica en la Guía del profesor para preparar el examen, la puntuación obtenida en las destrezas orales supondrá un porcentaje mayor en la nota final que la puntuación obtenida en las destrezas escritas. Al mismo tiempo, la puntuación obtenida en las destrezas receptivas (comprensión oral –con y sin interacción– y comprensión lectora) supondrá un porcentaje mayor que la obtenida en las destrezas productivas (expresión e interacción oral y escrita).

La ponderación de la puntuación de cada prueba sobre la calificación final del examen es la siguiente:

- Comprensión lectora: 24%
- Comprensión audiovisual (comprensión sin interacción del interlocutor): 18%
- Expresión e interacción escrita: 18%
- Expresión e interacción oral: 40% (aproximadamente un 12% de este porcentaje correspondería a la comprensión en interacción y un 28% a la producción)

En un segundo nivel de concreción, sucede lo mismo con las tareas que componen cada prueba. Cada tarea tiene un peso diferente dentro de la prueba, dependiendo de la dificultad de las capacidades evaluadas con la tarea y del número de preguntas que tenga.

El nivel de la prueba se ha establecido utilizando las escalas del *Marco Común Europeo de Referencia* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. No ha sido fácil determinar el verdadero nivel de dominio que certifica el examen, pero finalmente, y siguiendo el consejo de varios expertos que evaluaron la validez del examen, se decidió situarlo en el Nivel A, por el dominio requerido de géneros discursivos de la comunicación oral y escrita en entornos

administrativos y laborales, así como del alcance léxico de estos ámbitos. Sin embargo, somos conscientes de que el nivel de dominio exigido en el sistema formal de la lengua, es mínimo. A estos aspectos responde la indicación de *-n*.

Como hemos indicado ya en otros trabajos (Baralo Ottonello y Estaire, 2011; Martín Leralta, 2010, 2011, 2012), el constructo de la prueba es una herramienta que permite evaluar la competencia comunicativa en español y no la competencia lingüística en español, asumiendo que la evaluación comunicativa incluye todas las competencias generales (experienciales, cognitivas, estratégicas) que se activan cuando un hablante necesita comunicarse con su interlocutor con una intención determinada.

Según el MCER (Marco 6.1.2.), el usuario básico de nivel A2:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El objetivo de dominio lingüístico comunicativo que corresponde al diseño del Diploma LETRA implica que el desarrollo de las destrezas en las actividades comunicativas de la lengua sea irregular. Si bien es cierto que todas las capacidades que integran la competencia lingüística comunicativa tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los trabajadores inmigrantes querrán o necesitarán adquirir todas ellas en la lengua española. Por ejemplo, algunos inmigrantes no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que les interese precisamente la comprensión y producción de textos escritos.

En estos trabajos ya se han explicado y presentado las especificaciones de las pruebas (Baralo Ottonello y Estaire, 2011; Baralo Ottonello y Guerra Infante, 2011; Escudero Dominguez y Guerra Infante, 2010; Martín Leralta, 2010, 2011, 2012; Martín Leralta y Melero Campos, 2013), pero las reproducimos aquí con el propósito de facilitar la tarea al lector de este trabajo:

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA: 25 minutos			
TAREA	ESTÍMULO INICIAL	FORMATO DE LA PRUEBA	CAPACIDADES EVALUADAS
TAREA 1⁷¹ Leer anuncios y letreros y relacionarlos con el tema, el tipo de información ofrecida, lugar en el que pueden aparecer o contexto en el que puedan ser de interés. Siete ítems	Diez anuncios y letreros con textos escritos muy breves y sencillos que pueden encontrarse en las situaciones más corrientes (En total máx. 150-170 palabras)	Diez anuncios y letreros, dos de los cuales son distractores y uno se usa para el ejemplo + Una lista con ocho palabras o frases muy básicas con las que se relacionarán los anuncios y letreros (uno de los componentes de la lista se usa como ejemplo)	<u>El examinando PUEDE:</u> Comprender textos muy breves y sencillos en anuncios y letreros que se pueden encontrar en las situaciones más corrientes, reconociendo palabras clave y frases muy básicas.

⁷¹ Para la tarea 1, en las réplicas del examen se puede reducir el número de letreros sin afectar a la validez de la prueba.

TAREA 2⁷² Leer un texto de carácter biográfico, descriptivo o informativo y contestar a cinco preguntas Cinco ítems	Un texto escrito (breve y sencillo con vocabulario muy frecuente) de carácter biográfico, descriptivo o informativo que alude a situación laboral, actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, estudios). (Máx. 100-120 palabras)	Cinco ítems de elección múltiple, con cuatro opciones de respuesta para cada ítem	<u>El examinando PUEDE:</u> Identificar información específica contenida en textos escritos breves y sencillos con vocabulario muy frecuente, de carácter biográfico, descriptivo o informativo que aluden a situaciones laborales, actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, estudios).
TAREA 3 Leer un cartel u hoja informativa (ámbito laboral, administrativo o público) y contestar a tres preguntas tres ítems	Un cartel u hoja de carácter informativo / instruccional que puede encontrarse en el ámbito laboral, administrativo o público (Máx. 30-50 palabras)	Tres ítems de elección múltiple, con cuatro opciones de respuesta (escritas o iconográficas) para cada ítem	<u>El examinando PUEDE:</u> -Comprender la idea principal de un cartel u hoja de carácter informativo / instruccional, -identificar información específica e -inferir algún dato que no está presente en el enunciado.

⁷² Para la tarea 2, en las réplicas del examen se puede disminuir el número de preguntas sin afectar a la validez de la prueba.

TAREA 4⁷³ Leer un correo electrónico, nota o carta breve y marcar la respuesta correcta al mismo. Un ítem	Un mensaje de correo electrónico, nota o carta muy breve y sencillo (ámbito público, personal, laboral o administrativo) (Máx. 30-40 palabras)	Un ítem de elección múltiple, con cuatro opciones de respuesta a un mensaje de correo electrónico, nota o carta.	<u>El examinando PUEDE:</u> -Comprender un mensaje breve y sencillo, transmitido a través de un correo electrónico, una nota o una carta, que aluden al ámbito público, personal, laboral o administrativo e -identificar la respuesta correcta al mismo.
PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL: 25 minutos			
TAREA	ESTÍMULO INICIAL Una secuencia de tres conversaciones grabadas en vídeo	FORMATO DE LA PRUEBA	CAPACIDADES EVALUADAS

⁷³ Para la tarea 4, en las réplicas del examen se puede aumentar el número de preguntas sin afectar a la validez de la prueba.

TAREA 1 Ver un vídeo con una conversación informal cara a cara y contestar a cuatro preguntas Cuatro ítems	Una conversación informal cara a cara relacionada con el ámbito personal/público, grabada en vídeo, entre -un interlocutor extranjero -y una o más personas nativas.	Cuatro ítems de elección múltiple, con cuatro opciones de respuesta (escritas o iconográficas) para cada ítem. -El primer ítem va dirigido a la identificación de la idea principal/información general de la escena -El segundo y tercer ítem van dirigidos a la identificación de datos concretos, uno de los cuales se centrará en la comprensión de un número telefónico (ver nota abajo) -En el cuarto ítem el examinando deberá inferir algún dato que no está presente en el enunciado.	En discursos que sean sencillos, y que estén transmitidos -con relativa lentitud, -con articulación clara, -con algunas redundancias y -con las suficientes pausas que ayuden a asimilar el significado, <u>El examinando PUEDE:</u> -Comprender las ideas principales -Extraer datos concretos (cuatro de los ítems de la
--	---	--	--

TAREA 2 Ver un vídeo con una conversación transaccional cara a cara y contestar a cuatro preguntas Cuatro ítems	Una conversación transaccional cara a cara relacionada con el ámbito administrativo-laboral (que se desarrolla en oficinas/ instituciones a las que acuden los trabajadores inmigrantes con frecuencia), grabada en vídeo, entre -el mismo interlocutor extranjero -y una o más personas nativas.	Cuatro ítems de elección múltiple, con cuatro opciones de respuesta (escritas o iconográficas) para cada ítem. -El primer ítem va dirigido a la identificación de la idea principal/información general de la escena -El segundo y tercer ítem van dirigidos a la identificación de datos concretos, uno de los cuales se centrará en el deletreo de un nombre, calle, etc. (ver nota abajo) -En el cuarto ítem el examinando deberá inferir algún dato que no está presente en el enunciado.	prueba estarán relacionados con un número de teléfono, con el deletreo, con instrucciones sobre cómo llegar a un sitio y con documentación mencionada en la conversación (<i>ver nota abajo</i>) -Inferir datos que no están presentes en los enunciados, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos.
---	--	---	---

TAREA 3 Ver un vídeo con una conversación transaccional cara a cara y contestar a cuatro preguntas Tres ítems	Una conversación transaccional cara a cara relacionada con el ámbito laboral/de empleo y trabajo grabada en vídeo, entre -el mismo interlocutor extranjero -y una o más personas nativas.	Tres ítems de elección múltiple, con cuatro opciones de respuesta (escritas o iconográficas) para cada ítem. -El primer ítem va dirigido a la identificación de la idea principal/información general de la escena -El segundo ítem va dirigido a la identificación de datos concretos (ver nota abajo) -En el tercer ítem el examinando deberá inferir algún dato que no está presente en el enunciado.	
---	--	--	--

PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA: veinte minutos <i>Se dispondrá de una tabla de criterios y descriptores para evaluar la prueba</i>			
TAREA	ESTÍMULO INICIAL	FORMATO DE LA PRUEBA	CAPACIDADES EVALUADAS
TAREA 1 Rellenar un formulario o documento con datos personales incluidos en un cuadro (ámbito administrativo o laboral)	-Formulario o documento en el que se solicitan datos personales y/o laborales. -Datos personales y/o laborales de una persona, con los que se deberá rellenar el formulario o documento.	El examinando deberá rellenar un formulario en el que se solicita información personal básica, utilizando datos incluidos en un cuadro.	<u>El examinando PUEDE:</u> Rellenar por escrito un formulario sencillo del ámbito administrativo, con los datos personales incluidos en un cuadro (nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, dirección, NIE, etc.).

TAREA 2 Escribir un anuncio ofertando o solicitando algo (ámbito laboral, público o personal)	-Finalidad / contexto -Lista de puntos que se deben incluir en el anuncio -Espacio en blanco en un tablón de anuncios para escribir el anuncio	El examinando deberá redactar un anuncio breve para colocar en un tablón de anuncios -acorde con la finalidad / contexto indicado e -incluyendo la información solicitada	<u>El examinando PUEDE:</u> Redactar un anuncio muy sencillo, relacionado con el ámbito laboral, público o personal, -ofreciendo la información solicitada -cumpliendo los fines funcionales -manifestando adecuación al género textual. -utilizando frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos
TAREA 3 Responder a un correo electrónico, nota o carta breve y muy sencillo (ámbito laboral, público o personal)	-Contexto -Mensaje de correo electrónico, nota o carta breve y muy sencillo que se debe responder.	El examinando deberá contestar a un mensaje de correo electrónico, a una nota o a una carta breve y muy sencillo utilizando el mismo género textual (Mínimo quince palabras)	<u>El examinando PUEDE:</u> Responder, utilizando el mismo género textual, a un correo electrónico, una nota o una carta (ámbito laboral, público o personal) -manifestando adecuación al género textual -cumpliendo los fines funcionales -utilizando frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos.
NOTA: Cada tarea debe tratar un ámbito diferente: administrativo, laboral, público o personal.			

PRUEBA DE INTERACCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL: 8-10 minutos <i>Antes de iniciar la prueba los candidatos tendrán unos cinco minutos para seleccionar una lámina para la tarea 2 y preparar su intervención.</i> <i>Se dispondrá de una tabla de criterios y descriptores para evaluar la prueba.</i>			
TAREA	ESTÍMULO INICIAL	FORMATO DE LA PRUEBA	CAPACIDADES EVALUADAS
TAREA 1 Participar en una entrevista para hablar de los datos personales y las experiencias e intereses laborales del candidato	Preguntas del examinador/entrevistador	Conversación cara a cara en entrevista sencilla para hablar de los datos personales y las experiencias e intereses laborales del candidato	<u>Condiciones:</u> el examinador será un interlocutor cooperativo que hablará despacio y con claridad, sin modismos ni frases hechas. <u>El examinando PUEDE:</u> -Participar en las fases iniciales de una entrevista de trabajo muy sencilla - utilizar enunciados breves, sencillos, aislados que hacen uso de un repertorio de vocabulario y estructuras gramaticales básico y que producen un discurso adecuadamente organizado, con suficiente cohesión y coherencia - con una pronunciación y entonación que no impiden la comprensión

			- proporcionar los datos personales y laborales requeridos por el entrevistador, cumpliendo así los fines funcionales, - deletrear algún nombre propio requerido por el entrevistador, -Utilizar fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para establecer contactos sociales básicos. -Utilizar un registro formal adecuado al género textual (una entrevista en un contexto formal). -Hacer uso de estrategias compensatorias para la comprensión y para la producción.
TAREA 2 -Mantener un monólogo sostenido en el que el examinando describe una lámina representativa del ámbito laboral. -Participar en una	Una lámina representativa del ámbito laboral/de empleo y trabajo seleccionada previamente por el examinando + algunas preguntas del examinador	-Un período inicial de monólogo sostenido muy breve y sencillo, previamente preparado, en el que el examinando describe la escena representada en la lámina que ha seleccionado previamente. -Le sigue un período breve de conversación cara a cara en el que	<u>Condiciones:</u> el examinador será un interlocutor cooperativo que hablará despacio y con claridad, sin modismos ni frases hechas. <u>El examinando PUEDE:</u> En monólogo sostenido: -Describir brevemente

conversación cara a cara con el examinador acerca de ciertos aspectos relacionados con la misma.		el examinando contesta a algunas preguntas del examinador referentes a herramientas de trabajo, horarios laborales, riesgos laborales, etc. (aspectos para los cuales aparecen una serie de estímulos en un margen de la lámina)	una escena relacionada con el ámbito laboral/de empleo y trabajo. En conversación cara a cara: -Identificar ciertos aspectos relacionados con la profesión representada en la lámina, herramientas de trabajo utilizadas, posibles riesgos laborales, buenas prácticas en el trabajo; horarios laborales, etc. -Referirse a su experiencia personal en relación con algunos de los puntos anteriores. En el monólogo sostenido y en la conversación cara a cara: -Utilizar enunciados breves, sencillos, aislados, con una pronunciación y entonación que no impiden la comprensión, que hacen uso de un repertorio de vocabulario y estructuras gramaticales básico y que producen un discurso adecuadamente organizado, con suficiente cohesión y coherencia. -Proporcionar los datos
--	--	---	---

			laborales y personales requeridos por la tarea, cumpliendo así los fines funcionales. - Hacer uso de estrategias compensatorias para la comprensión y para la producción.
TAREA 3 Participar en una conversación cara a cara con el examinador acerca de una lámina relacionada: - con el ámbito administrativo-laboral y - con algunos documentos administrativos	Un cuadernillo que incluye: - una lámina con cuatro o cinco escenas relacionadas con instituciones / oficinas del ámbito administrativo-laboral y con centros de apoyo a los trabajadores inmigrantes - una lámina que muestra cinco o seis documentos administrativos	Conversación cara a cara, sin preparación previa, en la que el examinando contesta algunas preguntas del examinador referentes a: - instituciones/ oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante, - documentos pertinentes para algunas de las gestiones que se realizan en estas instituciones, - su experiencia personal en relación con algunos de los puntos anteriores.	<u>Condiciones:</u> el examinador será un interlocutor cooperativo que hablará despacio y con claridad, sin modismos ni frases hechas. <u>El examinando PUEDE:</u> En conversación cara a cara -Identificar instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante como agente social, explicar su función así como algunas gestiones que se realizan en los mismos. -Identificar documentos pertinentes para algunas de esas u otras gestiones, explicar su función y los

			procedimientos para su obtención. -Referirse a su experiencia personal en relación con algunos de los puntos anteriores: - o utilizando enunciados breves, sencillos, aislados, con una pronunciación y entonación que no impiden la comprensión, que hacen uso de un repertorio de vocabulario y estructuras gramaticales básico y que producen un discurso adecuadamente organizado, con suficiente cohesión y coherencia; - o proporcionando los datos administrativo-laborales y personales requeridos por el entrevistador, cumpliendo así los fines funcionales; - o haciendo uso de estrategias compensatorias de comprensión y producción.
--	--	--	---

En estas especificaciones para las cuatro pruebas del examen LETRA se han integrado todas las subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, con las competencias generales del candidato. En situaciones de comunicación auténtica, el hablante no nativo necesita comprender y hacerse entender en actos lingüísticos en los que debe codificar en la lengua nueva sus conocimientos y emociones, que forman parte de su experiencia de la vida o de enseñanzas recibidas en su lengua materna. Es decir, debe activar su competencia léxica, y lingüística en general, para poder comunicarse. Creemos que un buen conocimiento sociocultural de la comunidad lingüística meta, aunque se posea un nivel de dominio bajo de su lengua, puede ayudar a resolver la situación comunicativa con eficacia. Tal como indica el MCER y asumimos en este trabajo, este desequilibrio entre la competencia lingüística y la pluricultural se puede dar, inclusive en la propia lengua y cultura nativas, ya que un hablante puede estar expuesto a distintos dialectos con sus propias normas y diferencias léxicas y socioculturales. Las competencias plurilingüe y pluricultural tienen un carácter variable e inestable, por su propia definición de interlengua y de intercultura, caracterizadas por una configuración transitoria y cambiante, a diferencia del carácter firme y estable de las competencias nativas (MCER, 6.1.2).

5. A modo de conclusión

La presentación del diseño de una prueba de evaluación certificativa de español de nivel inicial para trabajadores inmigrantes, el Diploma LETRA, nos ha permitido revisar el marco teórico, de aplicación, social y político del estado de la certificación lingüística en estos ámbitos en países de una larga trayectoria de recepción de población inmigrante. Alemania, Inglaterra y Holanda poseen una política de acciones gubernamentales, estructuradas mediante redes que actúan a diferentes niveles sociales y administrativos, que cuenta además con presupuestos sólidos para hacer frente a las tareas de preparación de los exámenes y su implementación, atendiendo a los especialistas en diseño de evaluación y en preparación de pruebas, a los profesores responsables de la formación de los inmigrantes en cursos específicos a tal objeto, a las administraciones públicas y, al mismo tiempo, a los propios interesados en aprender la lengua del país para conseguir los reconocimientos de arraigo y los permisos para su residencia.

Estas políticas de acogida a los inmigrantes se basan claramente en la necesidad de que éstos puedan alcanzar un mayor dominio comunicativo en la lengua meta, con la preparación y la realización con éxito del examen. En España, por diversas razones, todavía no existen estos exámenes ni estas políticas de integración lingüística específica. De ahí que nuestro grupo de investigación haya abordado desde la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE la necesidad de que se cuente con exámenes específicos para la obtención de un diploma de certificación de nivel de dominio lingüístico comunicativo y haya realizado el examen para la obtención del Diploma LETRA como resultado de un proceso investigador completo, en cuatro fases, descritas en Baralo Ottonello y Estaire (2011).

La selección de los ámbitos y de los géneros textuales orales y escritos que el candidato debería conocer y utilizar se realizó a partir del estudio etnográfico y del análisis de necesidades comunicativas reales en español con hablantes nativos. A partir de este estudio sociolingüístico exploratorio se realizó el diseño del examen LETRA en el marco del plurilingüismo y el pluriculturalismo del MCER, siguiendo los estándares y calidad y las Guías de buenas prácticas de las agencias especializadas en la certificación lingüística ALTE y EALTA.

Hemos presentado el diseño de las cuatro pruebas con sus especificaciones, con el deseo de compartir y de invitar a quienes están realizando estos tipos de diseños con objetivos de certificación lingüística comunicativa con intención integradora y que estén interesados en ‘integrarnos’ en una red de investigación y aplicación de este tipo de exámenes, de carácter social e integrador, en consonancia con los principios y creencias que hemos visto.

Bibliografía

- ALTE (Association of Language Testers in Europe). [documento WWW]. URL http://www.alte.org/about_alte [fecha de consulta 14 abril 2014]
- Baralo Ottonello, M. y Estaire, S. (2011) Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. En *Lengua y Migración*, 3/2, 5-42.
- Baralo Ottonello, M. y Guerra Infante, M. R. (2011) Criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de textos y géneros discursivos en un examen de certificación de nivel inicial de lengua española para trabajadores inmigrantes. En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español*

- L2-LE, Salamanca, septiembre de 2010. [documento WWW]. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0201.pdf [fecha de consulta 14 de abril de 2014]
- Baralo Ottonello, M. (2010) La investigación en español como segunda lengua: necesidad de un corpus de español no nativo. En *Actas del V Congreso Internacional de la Lengua*, Valparaíso, 2010. [documento WWW]. URL http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm [fecha de consulta 14 de abril de 2014]
- Biles, J., Michalowski, I. y Winnemore, L. (2007). «Modelos de acogida en Alemania, Francia y los Países Bajos: diseño y efectividad de los programas de acogida e integración» en Políticas y modelos de acogida. Una mirada transatlántica: Canadá y Alemania, Francia y los Países Bajos, Documentos CIDOB, Migraciones, No. 12, 2007. [documento WWW]. URL http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cidob.org%2Fes%2Fcontent%2Fdownload%2F5746%2F55462%2Ffile%2Fdoc_migraciones_12.pdf&ei=0MRiUry9H8bJswbezIHYAQ&usg=AFQjCNEBRWuWZDDPjXkj1MKbhIRetLQznQ&bvm=bv.54934254,d.bGE [fecha de consulta 14 de abril de 2014]
- Bruquetas-Callejo, M., Gracés-Mascareñas, B., Penninx, R. y Scholten, P. (2011) “The case of the Netherlands”, cap. 4, en Zincone, Giovanna; Penninx, Rinus; y Borke, Maren (Eds) (2011) *Migration Policymaking in Europe. The Dynamics of Actors and Contexts*. Amsterdam University Press. [documento WWW]. URL <http://dare.uva.nl/document/352322>
- Escudero Domínguez, I. y Guerra Infante, R. (2010) La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante. En M. Rosario Caballero y M. Jesús Pinar (coord.), *Modos y formas de la comunicación humana*, vol. 2, 263-268.
- Fresno, J. M. (2009) “PARTE III. Propuestas de futuro en España” en Villarreal, Fernando (Ed). *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Fundación Luis Vives. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Madrid.
- Koopmans, R. (2003) Good intentions sometimes make bad policy: A comparison of Dutch and German integration policies. In Cuperus, René *et al.* (Eds.) *The Challenge of Diversity*. Innsbruck; Studien-Verlag,
- Martín Leralta, S. (2010) Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y profesional. En *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, vol. II, 719-738.

- Martín Leralta, S. (2011) Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE. En *Lengua y Migración*, 3/1, 89-104.
- Martín Leralta, S. (2012) La evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística en L2. En *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martín Leralta, S. y Melero Campos, M. I. (2013, en prensa) Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes. En *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Girona, 19-22 septiembre 2012.
- Villarreal, F. (2009) *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Fundación Luis Vives. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Madrid.

Sobre los autores

Marta Baralo es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora directora del Departamento de Lenguas Aplicadas de la Facultad de las Artes y las Letras (Universidad Nebrija). En la Universidad Nebrija dirige el Máster oficial y el Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español/LE. Es profesora de Lengua Española y Comunicación en los Grados de Lenguas Aplicadas y de Traducción; de Psicolingüística y Análisis de Interlengua en el Máster y en el Doctorado. Dirige el grupo de I+D LAELE, integrado en la Red INMIGRA i+d, que investiga la implantación de una acreditación de nivel inicial de competencia comunicativa en E/LE para inmigrantes, entre otros proyectos dedicados a la elaboración de contenidos digitales para la enseñanza de lenguas y para formación de profesores. Es especialista en adquisición y en didáctica del español como lengua extranjera (LE), área en la que ha publicado artículos y libros y ha colaborado con el Instituto Cervantes y diferentes universidades.

Solène Bérodrot estudió en la Universidad Lyon II, Francia. Luego de sus estudios de Filología Española, cursó un Máster de Didáctica de Lenguas Extranjeras y TIC durante el cual se especializó en la enseñanza a través del teatro. Dirigió talleres de teatro en FLE (francés como lengua extranjera) y en ELE. Desde entonces se incorporó al Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad Nacional de Rosario. Se dedica principalmente a la enseñanza del francés a hispanófonos y de español a francófonos, a distancia o en clases presenciales.

Bettiana A. Blázquez es docente e investigadora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Argentina. Recibió su M.A. en *English Language Teaching and Applied Linguistics* en King's College, Universidad de Londres. Actualmente cursa el programa de Doctorado en Educación, Orientación Lingüística Aplicada, de la Universidad Internacional Iberoamericana, México.

Iris Viviana Bosio es doctora en Letras y magíster en Lingüística Aplicada, directora del proyecto 'Proceso de verificación de estándares de calidad en el CILES versión 2010', profesora e investigadora en la ESLE (Universidad del Aconcagua) y en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Cuyo).

Aurora Cardona es licenciada en áreas mayores español e inglés, magíster en Docencia de la Universidad De La Salle (Colombia), magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España). Directora del Diplomado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad De la Salle. Autora de los libros: Gramática general del español como lengua

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

extranjera (2009) y de la serie Audio libros ELE: para la enseñanza del español lengua extranjera por medio de la literatura (2011).

Maria da Graça Carvalho do Amaral es doctora en Estudios del Lenguaje por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (2006), profesora del Instituto de Letras y Artes de la Universidad Federal de Río Grande y coordinadora del proyecto Espanhol no CCMar.

Alejandra E. Dabrowski es docente e investigadora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Argentina. Está cursando la Maestría en Lingüística en la misma universidad. Su especialidad es la fonética y fonología inglesa y española.

Hilda Emilia Difabio de Anglat es doctora en Ciencias de la Educación, codirectora del proyecto de investigación 'Proceso de verificación de estándares de calidad en el CILES versión 2010', investigadora del CONICET.

Jessica Elejalde Gómez es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana por la Universidad San Buenaventura en Medellín, Colombia, magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Concepción Chile, y estudiante de primer año del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, Chile. Es profesora de Lengua y Cultura en la carrera profesional de Pedagogía en Inglés de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, coordinadora de difusión y promoción del programa de español como lengua extranjera de la Universidad de Concepción (ELE-UdeC) y, finalmente, profesora de español como lengua extranjera del programa ELE-UdeC.

Gonzalo E. Espinosa es docente e investigador en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional Patagonia Argentina. Está cursando la Maestría en Lingüística en la misma universidad. Y su área de investigación es la prosodia y su interacción con la pragmática.

Susana S. Fernández es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Lingüística Española por la Universidad de Aarhus, donde actualmente es profesora titular y coordinadora de la carrera de español. Su ámbito de investigación es la gramática española y la didáctica de lenguas extranjeras, en ambos casos desde la base teórica de la Lingüística Cognitiva. Es coordinadora de la Unidad de Investigación en Didáctica de Lenguas de la Universidad de Aarhus, coordinadora del grupo de didáctica de lenguas que se ocupa de la capacitación de profesores de lenguas extranjeras para el bachillerato danés, miembro de la Red Danesa de Pedagogía Universitaria (DUN) y miembro del Centro de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad de Rosario.

Gloria Ginevra es magíster en Docencia Universitaria, investigadora en el proyecto ‘Proceso de verificación de estándares de calidad en el CILES versión 2010’, profesora y directora de la ESLE (Universidad del Aconcagua).

María de los Ángeles Guglielmone es traductora y profesora de inglés por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente de Lengua Inglesa en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés en la misma institución. En la actualidad cursa la Maestría en Lingüística de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Además, es miembro del proyecto de investigación ‘Prosodia y significado en el español rioplatense’, que se lleva a cabo también en la Facultad de Lenguas de la UNCo.

Isabel Guzmán Botero es filóloga hispanista de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y docente de español como lengua materna y como lengua extranjera.

José María Izquierdo es doctor (1993) por la Universidad de Valencia, España. Actualmente es bibliotecario de investigación y responsable del área de lenguas románicas de la Biblioteca de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Oslo (<http://www.ub.uio.no/fag/sprak-litteratur/romansk/>), ha sido, y lo es actualmente de forma esporádica, profesor de Literatura Española en el Departamento de Literatura, Estudios de Zona y Lenguas Europeas (antiguo de Lenguas Clásicas y Románicas) de la misma universidad e imparte cursos de formación del profesorado de ELE en Noruega en relación con el uso de las TIC en la docencia. Su área de investigación se centra en la literatura española –campo en el que ha publicado numerosos artículos– y en el uso de las TIC en la enseñanza (por ejemplo: <http://spansknorskwebquest.blogspot.no/>). Izquierdo preside tanto la Asociación Noruega de Profesores de Español –ANPE (<http://www.anpenorge.no/wordpress/>)–, como la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español –FIAPE (<http://www.fiape.org>)– y es secretario de la Asociación de Estudios de Manuel Vázquez Montalbán (<http://asociacionvazquezmontalban.blogspot.no/p/inicio.html>). Más información en: http://www.enmitg.com/wordpress/?page_id=4.

Leopoldo O. Labastía es profesor de inglés por el Instituto Nacional Superior del Profesorado ‘Joaquín V. González’, y magíster en lingüística por la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente de Lengua y Fonética Inglesa en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Además, es docente de la Maestría en Lingüística de la UNCo en las áreas de semántica, pragmática y fonología. Ha codirigido dos proyectos de

investigación en la misma institución sobre la interfaz entre fonología y pragmática, y en la actualidad dirige el proyecto de investigación 'Prosodia y significado en el español rioplatense'.

Deise Cristina de Lima Picanço es licenciada en Letras Portugués/Español (1995), hizo su Maestría en Educación (2001) y Doctorado en Letras (Estudios Lingüísticos, 2006) por la UFPR (Universidad Federal de Paraná) donde trabaja en el área de Educación Lingüística, especialmente con la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Realiza investigaciones acerca de los siguientes temas: metodología de la enseñanza de lenguas, formación de profesores, historia de la enseñanza de lenguas, análisis del discurso. Su marco teórico son los autores del Círculo de Bajtín y del Análisis del Discurso. Es docente en el curso de Post- Grado en Educación. Actualmente es prorectora de Extensión y Cultura en la UFPR.

Amanda Pinheiro Damasseno es académica del 2º año de Letras- Portugués/ Español en la Universidad Federal de Río Grande, miembro del proyecto Espanhol no CCmar y becaria del programa CAPES - PIBID- FURG, sub-projeto Língua Portuguesa.

María Isabel Pozzo es profesora, licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Máster en Formación de Profesores de ELE por la Universidad de Barcelona. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, donde coordina el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, donde dirige en Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Facultad de Humanidades y Artes.

Carolina Ana Sacerdote es especialista en Ciencias del Lenguaje, investigadora en el proyecto 'Proceso de verificación de estándares de calidad en el CILES versión 2010', profesora e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Cuyo).

Elisa V. Seguí es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellana egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es actualmente tesista de MAELE FL UNC, docente titular de una Escuela Preuniversitaria y docente en el Área de ELE y del Programa PECLA de la UNC. Es autora de libros y artículos de español como lengua materna y ELE. Ha sido docente del Instituto de Formación Docente en la Provincia de Córdoba.

Stefanie da Silva Tunes es académica del 2º año de Letras- Portugués/ Español en la Universidad Federal de Río Grande, miembro del proyecto Espanhol no CCmar y becaria del programa CAPES - PIBID- FURG, sub-projeto Língua Portuguesa.

Sonja Skjær es licenciada por la Universidad de Oslo y obtuvo una maestría en Español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid (2004). Durante los últimos años ha impartido una apreciable cantidad de cursos sobre la didáctica del E/LE en diversas universidades y escuelas universitarias noruegas. Actualmente es la responsable de la didáctica del español en el Departamento de Formación del Profesorado e Investigación de la Escuela (ILS) de la Facultad de Pedagogía e imparte clases de noruego y español en el Instituto de Hellerud en Oslo. Durante más de una década fue miembro del Comité de Exámenes de Noruega y fue su líder durante los últimos seis años del mencionado período. Sonja Skjær forma parte de la dirección de la Asociación Noruega de Profesores de Español y es la representante de la región Østlandet.

Irene Margarita Theiner, graduada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, prosiguió su formación en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París antes de establecerse en Italia, donde se licenció por la Universidad de Bolonia. Desde 1993 hasta 2011 impartió los cursos de Lengua Española en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Bolonia. Desde marzo de 2011 se desempeña como investigadora y profesora adjunta de Lengua Española en la carrera de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Salerno. Sus áreas de investigación son el análisis crítico del discurso mediático desde un enfoque cognitivo y la didáctica intercultural.

Verónica Valles es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellana egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), maestranda de MAELE FL UNC, profesora de enseñanza media y docente en el Área de ELE y del Programa PECLA de la UNC. Es autora de un libro de ELE y artículos de español como lengua materna y ELE. Ha sido docente del Instituto de Formación Docente en la Provincia de Córdoba.

Lucía S. Valls recibió su título de Profesora de Inglés en la Escuela Superior de Idiomas (actual Facultad de Lenguas) en mayo de 2008. Se ha desempeñado como Ayudante Alumno ad honorem en la cátedra Fonética y Fonología 2 entre los años 2006 y 2008. Actualmente se encuentra trabajando como Ayudante de Primera en las cátedras Fonética y Fonología 1 y 2 de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas (UNComahue). Además, es Ayudante en las cátedras Inglés I, II y III de las carreras de Diseño de la Universidad Nacional de Río Negro. También está realizando la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén, España. A su vez, ha realizado presentaciones en jornadas y congresos internacionales y es parte del proyecto de investigación ‘Prosodia y significado en el español rioplatense’.

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Ingrid Viñas Quiroga es magíster en Lingüística Aplicada, doctoranda en Letras (tema de tesis: *Escritura en ELE*), docente por concurso cátedra Gramática I, Psicolingüística y Seminario de Enseñanza de la Lengua, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, profesora invitada en la Universidad de Texas en Austin, investigadora y autora de artículos sobre temas de lengua y del libro *Lingüística y Contexto Institucional*, y profesora de ELE en diversos cursos de los Programas de Español y Cultura Hispanoamericana de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.