

# III CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Libro Digital

# IV JORNADAS

Rosario, Santa Fe - Argentina  
**CELE 2013**



Info Contacto  
[consultascongresocele@gmail.com](mailto:consultascongresocele@gmail.com)  
[+ cele-unr.irice-conicet.gov.ar](http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar)

Auspician

Convocan y organizan



Club Español de Rosario



Concejo Municipal de Rosario



MUNICIPALIDAD  
DE ROSARIO



GOBIERNO DE SANTA FE  
MINISTERIO DE INNOVACION Y CULTURA



Centro de Estudios del Español como  
Lengua Extranjera (CELE)



Facultad de Humanidades y Artes  
U.N.R. - Argentina



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO



Área de Estudios Interculturales



IRICE

CONICET



Actas de la IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera / José María Izquierdo ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de María Isabel Rita Pozzo y Susana Silvia Fernandez. - a ed. - Rosario : Laborde Libros Editor, 2013.  
E-Book.

ISBN 978-987-677-068-2

1. Enseñanza del Español. I. Izquierdo, José María II. Pozzo, María Isabel Rita, ed. lit. III. Fernandez, Susana Silvia, ed. lit.  
CDD 460.7

Fecha de catalogación: 20/02/2014

1ª edición: Diciembre de 2013

© Laborde Editor – 2000 Rosario  
3 de febrero 1065  
Tel/Fax: (0341) 4498802  
Rosario (C.P. 2000) - Argentina  
Página Web: [labordeeditoronline.com.ar](http://labordeeditoronline.com.ar)  
e-mail: [leopoldolaborde@hotmail.com](mailto:leopoldolaborde@hotmail.com)  
[labordeeditor@yahoo.com.ar](mailto:labordeeditor@yahoo.com.ar)

Diseño de tapa: Ismael Santini

ISBN 978-987-677-068-2

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723



Este libro electrónico ha sido publicado con la colaboración de la Asociación Cooperadora "José Pedroni" de la Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)



# IV JORNADAS y III CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Rosario, Argentina 21, 22 y 23 de marzo de 2013

## Instituciones organizadoras

Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE)  
Facultad de Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de Rosario

Área de Estudios Interculturales  
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

## Autoridades

Prof. Darío Maiorana  
Rector Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Lic. José Goity  
Decano Facultad de Humanidades y Artes - UNR

Dr. Rubén Salvarezza  
Presidente Conicet

Dr. Adrián Ascolani  
Director IRICE



## Comité organizador

Lic. María Inés Álvarez Ayuso  
 MA Analía Dobboletta  
 Dra. Susana Fernández  
 Prof. Dorotea Lieberman  
 Ismael Santini  
 Paula Simoniello  
 Mag. Jorgelina Tallei  
 Sofía Ugarteche  
 Prof. Mónica Yentel  
 Dra. María Isabel Pozzo (Coord. gral.)

Diseño logo CELE: Rodolfo Elizalde

## Comité académico

Dra. Marta Baralo Ottonello (Universidad Antonio de Nebrija, España)  
 Dr. Kris Buyse (Universidad Católica de Leuven, Bélgica)  
 Dra. Susana Silvia Fernández (Universidad de Aarhus, Dinamarca)  
 Dr. Raúl Gagliardi (IRICE–CONICET, Argentina)  
 Dr. José María Izquierdo (Universidad de Oslo, Noruega & FIAPE)  
 Prof. Dorotea Lieberman (Universidad de Buenos Aires)  
 Dra. Deise Cristina de Lima Picanço (Universidad Federal de Paraná, Brasil)  
 Dra. María Isabel Pozzo (IRICE-CONICET & Universidad Nacional de Rosario, Argentina)  
 Dra. Tania Rösing (Universidad de Paso Fundo, Brasil)  
 Dr. Saïd Sabia (Universidad de Fez, Marruecos)  
 Dr. Walter Temporelli (Universidad Autónoma de Barcelona, España)



## Auspicios institucionales

Club Español de Rosario

Declarado de Interés Municipal por el Concejo Municipal de Rosario (Decreto N° 38.565)

Declarado de Interés Cultural por el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe (Resolución N° 526/12)

Declarado de Interés Provincial por el Poder Ejecutivo Provincial (Decreto N° 3.715/12)

## Autoridades

Gobierno de la Provincia de Santa Fe

Gobernador: Dr. Antonio Bonfatti

Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe

Ministra: Dra. María de los Ángeles González

Municipalidad de Rosario

Intendente: Dra. Mónica Fein

Concejo Municipal de Rosario

Presidente: Dr. Miguel Ángel Zamarini

Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario

Secretario: Lic. Horacio Javier Ríos

Club Español de Rosario

Presidente: Sr. Juan Calvente



# ACTAS DE LAS IV JORNADAS y III CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

## Comité Editorial

María Isabel Pozzo y Susana S. Fernández (editoras)  
Analía Dobboletta (compiladora)  
María Inés Álvarez Ayuso (corrección del portugués)  
Ismael Santini (diseño)



## ÍNDICE

Prólogo .....	9
Discurso inaugural del Congreso .....	12

### I. En contexto

1- El español en Europa. El caso noruego José María Izquierdo (Universidad de Oslo, Noruega y FIAPE) .....	15
2- Análisis de interlengua en la producción escrita de alumnos del curso de Licenciatura en lengua española de la Universidad Federal de Sergipe Franklin Lima Santos y Givaldo Melo de Santana (Universidad Federal de Sergipe, Brasil) .....	26
3- Los heterosemánticos entre el portugués y el español... ¡¿una cuestión de contexto?! Janaína Alves (Universidad de Brasilia) .....	33
4- De la didáctica del francés como lengua extranjera hacia la didáctica de lenguas y de culturas Adriana Apraez Davanture (Universidad Nacional de Rosario).....	41

### II. Investigación básica

1- ¿El niño adquiere o aprende una lengua extranjera? Reflexiones y experiencias Marcela Fritzler (Instituto Cervantes Tel Aviv, Israel) .....	46
2- La competencia pragmática y los errores pragmáticos en la clase de ELE Ana María Bocca (Universidad Nacional de Córdoba) .....	53
3- La lectura desde la mirada intercultural Nélida Vasconcelo (Universidad Nacional de Córdoba).....	59
4- La competencia intercultural como objetivo de la clase de español como lengua extranjera y como segunda lengua Susana Silvia Fernández y María Isabel Pozzo (Universidad Nacional de Rosario y Universidad de Aarhus, Dinamarca).....	62

### III. Recursos

1- Aplicación de las TIC en actividades con estrategias de aprendizaje en ELSE Sergio Di Carlo (Universidad Nacional de Córdoba).....	69
2- Los enfoques plurales y el lenguaje audiovisual Richard Brunel Matias y Fanny Bierbrauer (Universidad Nacional de Córdoba) .....	75
3- La historieta como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos en la clase de español como lengua extranjera propuesta de actividades basadas en algunas viñetas de la historieta histórica <i>Maus</i> de Art Spiegelman Livia Carolina Ravelo (Instituto Superior "Joaquín V.González", Ciudad Autónoma de Buenos Aires) .....	80

4- Desarrollando las múltiples habilidades: juegos en clase  
Paula Jucá de Sousa Santos y Lucas Marcelino Sousa (Instituto de Ciências e Tecnologia do Tocantins, Brasil) ..86

5- El juego como herramienta en la enseñanza de ELE  
Susana Benedek (FLACSO) .....89

6- Procesos de aprendizaje: ¿cómo trabajan nuestros alumnos con tareas “gramaticocomunicativas”?  
Silvia Pesce (Universidad de Hamburgo, Alemania).....94

## IV- Panel: Presentación de las líneas de investigación del CELE y el Área de Estudios Interculturales

1-Los contenidos socioculturales en los libros de texto de español lengua extranjera  
María Isabel Pozzo .....102

2- Consideraciones acerca del diseño, organización y coordinación de un curso de Historia Argentina para extranjeros  
María Elena Besso Pianetto y María del Carmen Donato .....109

3- La aplicación didáctica de la lingüística cognitiva en la clase de ELE  
Susana Silvia Fernández .....114



## Prólogo

Esta publicación reúne una selección<sup>1</sup> de trabajos 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 de 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. Con el objeto de dejar huella de los trabajos allí expuestos hemos concretado esta publicación, con el anhelo de que oficie de caja de resonancia de las valiosas reflexiones compartidas.

A los efectos de transmitir la sensación de un evento en vivo, las Actas se inician con el Discurso de apertura a cargo de la Coordinadora General del Congreso. Allí se describen las referencias institucionales correspondientes y la evolución diacrónica de las ediciones anteriores.

Ya entrando al contenido de las Actas propiamente dichas, los trabajos se estructuran en tres ejes temáticos amplios. El primero de ellos se denomina “En contexto”, dado el fuerte anclaje de los abordajes en determinados ámbitos geográficos y/o disciplinares. La sección se inicia con la exposición de mayor definición geográfica, sin que ello implique menor proyección, lo que fuera la conferencia de clausura, a cargo del Dr. José María Izquierdo (Universidad de Oslo, Noruega y FIAPE). Desde su posición clave como Presidente de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, analiza la situación del español en la Unión Europea ejemplificando con algunos datos referidos a determinados países del continente europeo. Uno de los ejemplos refiere al cambio operado en Noruega en la enseñanza del español, que ha pasado de ser una lengua exótica cuya utilidad se centraba en el ámbito de las vacaciones o en el de la solidaridad a ser la primera lengua extranjera en la enseñanza media, ya que el inglés se considera segunda lengua.

A continuación, el trabajo de Franklin Lima Santos y Givaldo Melo de Santana consiste en un análisis de interlengua de aprendices brasileños de español cuyos casos son catalogados, clasificados y cuantificados. Más allá de lo que el análisis contrastivo puede anticipar, los resultados revelan peculiaridades propias de un ámbito académico como es la Licenciatura en Lengua Española de la Universidad Federal de Sergip.

También desde Brasil aunque con estudios en la Universidad de Salamanca, Janaína Alves reflexiona sobre los heterosemánticos –conocidos como “falsos amigos” – entre el portugués y el español. El título de su trabajo destaca el interés por focalizarse sobre el rol del contexto para la correcta interpretación de este léxico. Propone, asimismo, estrategias didácticas alternativas a partir de muestras auténticas de lengua.

La sección culmina con una propuesta de otra geografía: Adriana Apraez Davanture (colombianofrancesa residente en Rosario) describe la didáctica de lenguas y de culturas con el objeto de realizar aportes desde la didáctica del francés a la del español lengua extranjera.

El segundo bloque lleva por nombre “Investigación básica”. Si bien en la actualidad la distinción entre investigación básica y aplicada se caracteriza por presentar límites difusos, existen reflexiones de mayor abstracción, cuya aplicación supera las peculiaridades del contexto. En este sentido, Marcela Fritzer (Instituto Cervantes Tel Aviv, Israel) plantea reflexiones y experiencias en torno a la pregunta: ¿el niño adquiere o aprende una lengua extranjera? A partir de la diferencia entre lengua de acogida y segunda lengua, brinda propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de los niños.

A continuación, Ana María Bocca (Universidad Nacional de Córdoba) reflexiona sobre la importancia de la competencia pragmática para el uso eficaz de la lengua en una conversación. En base a ello, sostiene la importancia de enseñar la elección de estrategias lingüísticas dentro del marco de la cortesía a estudiantes de español como lengua extranjera. Fundamenta su postura con un análisis –desde una perspectiva sociopragmática– de las estrategias de atenuación utilizadas por hablantes femeninos de la ciudad de Córdoba al realizar actos de petición.

También desde la Universidad Nacional de Córdoba, Nérida Beatriz Vasconcelo se refiere a la lectura desde la mirada intercultural. En tanto autor y lector no comparten aspectos culturales, el acto de enseñanza adquiere una complejidad especial condicionada por la distancia cultural que existe entre ambos. Ante ello, es preciso comprender los principios de la lectura intercultural para su aplicación al ELE.

La sección finaliza con un taller a cargo de Susana Silvia Fernández (Universidad de Aarhus, Dinamarca) y María Isabel Pozzo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina) referido a la competencia intercultural en la

<sup>1</sup> Un grupo de presentaciones que temáticamente giran en torno a las nociones de globalización e interculturalidad en la enseñanza de español como lengua extranjera han sido destinadas para ser publicadas en forma de antología, actualmente en preparación.

clase de español como lengua extranjera y como segunda lengua. Tras la definición de esta competencia y su relación con las demás áreas que normalmente componen la clase de lengua extranjera, examinan datos empíricos obtenidos en distintos contextos. A su vez, el trabajo recoge las expresiones vertidas por los asistentes a partir de una serie de preguntas y tareas de reflexión como punto de partida para una discusión sobre el tipo de actividades que fomentan la adquisición de una competencia intercultural por parte del aprendiz de español.

La tercera sección exhibe recursos diversos para la clase de español lengua extranjera. Sergio Di Carlo (Universidad Nacional de Córdoba) examina la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en actividades con estrategias de aprendizaje de lenguas.

La sección continúa con el aporte de los enfoques plurales y el lenguaje audiovisual a cargo de Richard Brunel Matias y Fanny Bierbrauer. Estos profesores de la Universidad Nacional de Córdoba exponen material audiovisual de su autoría destinado a adolescentes y jóvenes brasileños para el desarrollo de competencias parciales plurilingües y pluriculturales en el español, italiano y francés. Reflexionan, finalmente, sobre la importancia de la formación docente en didáctica integrada de las lenguas –materna y extranjeras–.

Livia Carolina Ravelo (Instituto Superior “Joaquín V. González” de la ciudad de Buenos Aires) introduce la historieta como recurso didáctico. Específicamente, presenta una propuesta de actividades basadas en algunas viñetas de la historieta histórica *Maus* de Art Spiegelman.

Un recurso infaltable de la sección es el juego, doblemente abordado. Desde Brasil, Paula Jucá de Sousa Santos y Lucas Marcelino Sousa (Instituto de Ciencias y Tecnología de Tocantins) se refieren a la producción de juegos virtuales como una habilidad que involucra la actividad lúdica, los conocimientos lingüísticos y la tecnología. Tras presentar las principales herramientas para la construcción de juegos, analizan las capacidades desarrolladas en la producción y utilización en la enseñanza y el aprendizaje.

Desde Argentina, Susana Benedek (FLACSO) encara al juego por la dimensión afectiva que este introduce. Partiendo de los postulados de la inteligencia emocional, resalta su carácter motivador y su influencia en la capacidad de planificar o de actuar para alcanzar una meta. En el aula, esta postura se traduce en un alumno que es partícipe activo del proceso y un profesor comprometido en motivar ese accionar. En tal sentido, la profesora enumera recomendaciones y sugerencias para llevarlo a cabo.

La sección concluye con un recurso más peculiar: las tareas “gramaticocomunicativas” propuestas por Silvia Pesce (Universidad de Hamburgo, Alemania). En su presentación, la autora relativiza el valor *per se* de las tareas como fomentadoras del aprendizaje y sostiene la importancia de atender a la interacción entre la tarea y el alumno en torno a los procesos de solución de tareas comunicativas con enfoque gramatical. Concretamente, se centra en el tipo de tarea, la necesidad comunicativa (opcional/obligatoria) y la fuente del conocimiento (profesor/alumno).

Las Actas se cierran con lo que dimos en llamar, en la última de las tres jornadas del congreso, el “panel anfitrión”. En él, integrantes de las instituciones organizadoras (Centro de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Rosario y Área de Estudios Interculturales del IRICE-CONICET) presentan algunas de las líneas de investigación que actualmente se encuentran activas a través de distintos proyectos. Las líneas son a) el componente cultural en la enseñanza de ELE, b) la aplicación didáctica de la lingüística cognitiva en la clase de ELE y c) la enseñanza de lengua y cultura con fines académicos. Con esta exposición en panel no solamente se pretende presentar el trabajo en curso sino también invitar a futuras colaboraciones e inspirar a la creación de proyectos conjuntos.

El panel consta de tres presentaciones. La primera de ella, a cargo de María Isabel Pozzo, refiere a las potencialidades de los contenidos socioculturales como línea de investigación. Tras examinar los principales documentos curriculares para la enseñanza del español, establece dos dimensiones de análisis: su presencia y tratamiento. A su vez, estas son abordadas a través de tres variables: grado de explicitación, región geográfica y transversalidad. Además de exponer resultados obtenidos por el equipo en los análisis de libros de distintas procedencias, la presentación propone una metodología con el objeto de sumar nuevos estudios transversales y longitudinales.

A propósito de los resultados referidos a la región geográfica presentada y su tratamiento en los libros para el alumno, María Elena Besso Pianetto y María del Carmen Donato reflexionan sobre la diversidad cultural de América Latina a través de los procesos que llevaron a la conformación de los estados nacionales. Tras la presentación teórica, proponen lineamientos para el diseño y la implementación de un curso de historia argentina para estudiantes extranjeros según la experiencia acumulada en tres ediciones previas.

Finalmente, para desterrar el prejuicio según el cual el énfasis en lo cultural e intercultural reniega de la gramática, Susana Silvia Fernández (Universidad de Aarhus, Dinamarca) expone las ventajas de una perspectiva cognitiva de la gramática española en la clase de ELE desde el nivel elemental. Dado que la aplicación didáctica de la teoría cognitiva es relativamente nueva, proporciona a los docentes una lista de referencias relevantes,

tanto en lo que se refiere a materiales para profundizar los conocimientos teóricos, como a materiales didácticos para los alumnos.

Estas Actas han sido posibles gracias a un conjunto de actores. Ante todo, los mismos autores, quienes se desplazaron desde sus diversos lugares de origen –en algunos casos, remotos– para exponer *in situ* los resultados de sus reflexiones. Por su parte, la escucha atenta de los asistentes ha alentado el compromiso del Comité Editorial de estas Actas, compuesto por colegas y amigos: María Isabel Pozzo y Susana Silvia Fernández, editoras; Analía Dobboletta, compiladora; María Inés Álvarez Ayuso, correctora de autores lusoparlantes; e Ismael Santini, diseñador gráfico. Nuestro reconocimiento especial al Comité Académico, por velar por la calidad de las presentaciones, y al Comité Organizador, por haber hecho posible una edición más del Congreso CELE Rosario.

María Isabel Pozzo y Susana S. Fernández  
Febrero de 2014



## Discurso de apertura a cargo de la Coordinadora General de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Queridos colegas: sean todos muy bienvenidos a las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. En nombre del Comité Organizador quiero agradecer las palabras de las autoridades y la presencia de cada uno de ustedes en esta reunión de trabajo y camaradería.

Este inicio de nuestras Jornadas es, para nosotros los organizadores, el punto de llegada de un largo período de trabajo. Hemos puesto nuestro mayor empeño para que esta reunión sea fructífera y agradable: es decir, valiosa profesionalmente, pero también grata en lo social y humano, y esperamos que nuestras intenciones puedan soslayar eventuales fallas organizativas.

Con esta convocatoria damos continuidad a las ediciones previas del 2004, 2007 y 2010 respondiendo a la necesidad de eventos periódicos centrados en la especificidad de esta temática. Una vez más, la ciudad de Rosario se abre como ámbito para el encuentro, con el objeto de configurar un panorama actualizado de la enseñanza del español como lengua extranjera en el ámbito local, regional y supranacional.

Considerando los participantes que se han sumado en esta ocasión, me gustaría contarles brevemente la historia de esta serie de jornadas que hoy va por la cuarta. En una zona del globo signada por interrupciones y discontinuidades, llevar adelante un proyecto a plazos regulares y además con un crecimiento sostenido nos colma de satisfacciones y justifica con creces nuestro esfuerzo.

En el año 2004, cuando Rosario se engalanaba como sede del III Congreso Internacional de la Lengua Española, se realizaron las I Jornadas, producto de una iniciativa personal apoyada por las Escuelas de Letras, Lenguas y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Al cabo de las mismas, el clima generado movilizó la creación de un organismo estable dedicado a la temática. A partir de allí, nació el *Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera –CELE–*, dependiente de la mencionada Facultad. Este espacio fue una creación en el cabal sentido del término: desde el mismo nombre, el logo, la modalidad de funcionamiento, las líneas de búsqueda, y todo aquello que uno no advierte cuando se incorpora a una institución ya existente. Entre sus metas estaba la concreción de las II Jornadas, hecho que se concretó en 2007. La mayor proyección las convirtió en *Congreso internacional* pero conservando en su nombre la huella del primer encuentro.

En el año 2010, la tercera edición fue, una vez más, motor para la creación de nuevos espacios. En dicha oportunidad, en los albores de nuestro Congreso 2010, hizo su primera presentación en sociedad un nuevo ámbito de producción académica. Estoy hablando del *Área de Estudios Interculturales* del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) de nuestro CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Con esta nueva creación, pudimos dar cabida a otras problemáticas asociadas al tema de nuestra lengua que avanzan hacia campos multidisciplinares. Además del crecimiento temático, sumamos al valor de la experiencia docente propia de un ámbito universitario la mirada reflexiva inherente a un instituto de investigaciones. En el 2010 nos acompañaron asistentes y expositores de distintos confines de nuestro país, así como de Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, Dinamarca, EEUU, España, Perú, Rusia, Turquía, Uruguay y Venezuela.

Con vínculos interinstitucionales consolidados, hoy damos inicio a las cuartas jornadas y tercer congreso internacional, con la dicha de contar con asistentes y expositores de distintas ciudades de Argentina, Alemania, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, España, Francia, Italia, Israel y Noruega.

Aprovecho la presencia de tan distinguida audiencia para invitarlos a trabajar de manera conjunta, a montar proyectos compartidos; en fin, a estar en contacto una vez que estos días de reunión se hayan acabado. Vamos a explayarnos sobre este punto durante la tercera jornada del congreso, pero quisiera que lo tomen en cuenta desde ahora.

Completando las menciones institucionales, vaya nuestro reconocimiento y agradecimiento también:

- al Club Español, por abrirnos las puertas de esta magnífica casa, emblemática por su belleza arquitectónica pero fundamentalmente por su destacada labor en la promoción de la cultura.
- Y si hablamos de casa, no podíamos dejar de mencionar a nuestra ciudad de Rosario, la gran casa y hoy anfitriona de tan distinguidos profesionales, al Concejo Deliberante de la ciudad, a su Secretaría de Cultura. Y muy especialmente, a la provincia de Santa Fe, a través de su Ministerio de Innovación y Cultura y de su mismísimo Poder Ejecutivo Provincial por apoyar decididamente nuestro trabajo.

Más allá de nuestras gestiones, este Congreso no sería posible sin el valioso aporte de los expositores, con su esfuerzo por dotar a su práctica de una reflexión profunda capaz de ser proyectada hacia otros colegas.

Pedimos disculpas a aquellos que no pudieron ser programados, a pesar del valor de sus propuestas, pero los tiempos de la organización nos imponían límites a nuestras mejores intenciones. Más allá de esta circunstancia, es gratificante advertir la proliferación de producciones en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera, hecho que nos anima aún más a seguir sosteniendo estos eventos.

El Comité Académico ha dispensado una profunda tarea de evaluación y corrección, convirtiendo la instancia de presentación en un verdadero aprendizaje gracias a su dedicación y profesionalismo. Contrariamente a la tendencia vigente –al menos en nuestra región– de aceptar a ciegas todas las propuestas, hemos puesto especial cuidado para que cada uno pueda dar lo mejor de sí tras las indicaciones pormenorizadas, sean experiencias de clases, informes de investigación o reflexiones teóricas.

Nuestro reconocimiento también a los **asistentes**, quienes movidos por un serio profesionalismo, confiaron en el proyecto cuando aún disponían de escasa información acerca del mismo. En una época en la que la vorágine credencialista envuelve a los docentes a “juntar papelitos”, creemos en cambio que nuestros asistentes están movilizados por un genuino interés en la noble tarea de propagar nuestra lengua y cultura.

Como ha sido característico en las ediciones anteriores, el presente Congreso se constituye en un espacio de intercambio y difusión de experiencias y reflexiones en torno a las problemáticas de la enseñanza de nuestra lengua y cultura a quienes no la tienen por propia. Así, utilizamos *lengua extranjera* en el sentido amplio que Julia Kristeva<sup>2</sup> le da a lo extranjero, como lo diferente, lo extraño. En tal sentido, abordamos este objeto de estudio como un ámbito multidisciplinar que involucra los campos educativos, lingüísticos, socioculturales y comunicacionales. A partir de esta concepción hemos dado cabida a propuestas interdisciplinarias y de procedencias variadas que contribuyen a la reflexión sobre temas tales como la identidad y alteridad, el patrimonio, la diversidad lingüístico-cultural, la latinoamericanidad, las estrategias de inclusión de minorías étnicas, la educación intercultural, los movimientos migratorios, el desarrollo local y las tecnologías de la comunicación e información. Damos la bienvenida a estudios diacrónicos –retrospectivos y en prospectiva– así como al cotejo de experiencias en escenarios y coyunturas diversas.

En función de la concepción del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera antes descripta, proponemos los siguientes objetivos para este evento:

- propiciar la difusión de experiencias, investigaciones desarrolladas en Argentina y en el mundo;
- generar espacios de intercambio y discusión de problemáticas locales y regionales, así como de alternativas implementadas en torno a las mismas;
- redimensionar los estudios acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en torno a los atravesamientos interdisciplinarios que constituyen el campo, incluyendo los temas enumerados anteriormente;
- contribuir al acercamiento entre profesores e investigadores de diversas procedencias en vistas a establecer redes de trabajo.

Anhelamos unas jornadas dinámicas, con la escucha atenta y la participación activa del auditorio, con el esmero de los oradores que deviene de la convicción de que están siendo escuchados con sumo interés, y la resultante retroalimentación entre estos dos sectores móviles. Invitamos a todos a involucrarse activamente para que estos objetivos puedan concretarse.

A título personal, quiero compartir mi emoción con los integrantes de la comisión organizadora, con su sostenido esfuerzo y entusiasmo desinteresado, sin olvidarme del apoyo de los colaboradores y la dedicación de los moderadores.

Gracias por viajar, a todos por estar, les deseamos unas magníficas jornadas, y estamos a disposición de ustedes.

Dra. María Isabel Pozzo  
Rosario, Argentina  
Marzo de 2013

<sup>2</sup> Kristeva, Julia (1991) *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza y Janés

# I. En contexto



# 1- El español en Europa. El caso noruego

José María Izquierdo  
Universidad de Oslo y FIAPE

## Resumen

La situación del español en el mundo ha cambiado radicalmente durante los últimos diez años. En estos momentos el español es la lengua materna más hablada a nivel mundial por delante del inglés (o bien la segunda si incluimos el crisol chino) y la tercera en Internet. A pesar de esos datos es preocupante su situación en los ámbitos culturales, científicos, económicos y políticos; situación que nos hace recordar una frase bien conocida en los ámbitos hispánicos: "Morir de éxito".

En esta conferencia plenaria presentaré la situación actual del español en el contexto de la Unión Europea ejemplificando con algunos datos referidos a determinados países del continente europeo. Uno de los ejemplos que resaltaré es el del cambio operado en la enseñanza del español en Noruega que ha pasado de ser una lengua exótica cuya utilidad se centraba en el ámbito de las vacaciones o en el de la solidaridad a ser la primera lengua extranjera en las enseñanzas medias (el inglés se considera segunda lengua en el mencionado país escandinavo).

**Palabras clave:** español, Europa, Noruega, política lingüística.

## La situación del español en la Europa de la Unión Europea

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 veintiún países de tres continentes diferentes con una gran variedad cultural y, además, es una lengua vehicular de gran uniformidad a pesar de 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:

- cuatrocientos noventa y cinco millones de hablantes según el Instituto Cervantes (2012);
- segunda lengua de comunicación internacional;
- segunda lengua materna del mundo por delante del inglés según 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.

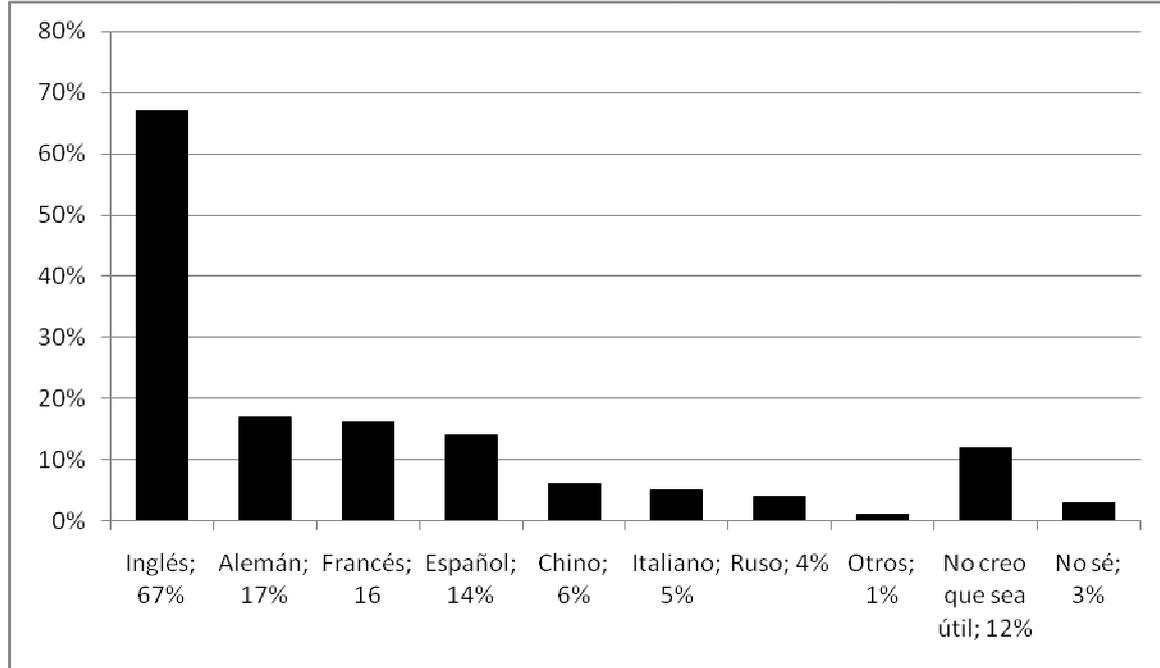
El crecimiento del español en la Unión Europea (UE) se inscribe parcialmente en esa situación global. El crecimiento y la implantación de lenguas extranjeras en los estados nacionales están vinculados tanto a las políticas lingüísticas de los mismos como a cuestiones extralingüísticas como vecindad, razones históricas, prácticas, comerciales o de geopolítica.

Una de las fuentes de información más importante para poder elaborar una prospectiva del mapa lingüístico europeo es la encuesta *Eurobarómetro especial número 386* (European Commission, 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%) sabe hablar una lengua extranjera, el 25% dos y un 10% puede hablar tres. Las cinco lenguas extranjeras más habladas son el inglés (38%) —en este caso es la lengua más hablada en 19 de los 25 estados de la UE, excluyendo el Reino Unido e Irlanda—, francés (12%), alemán (11%), español (7%) y ruso (5%). Las lenguas que se consideran 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%.

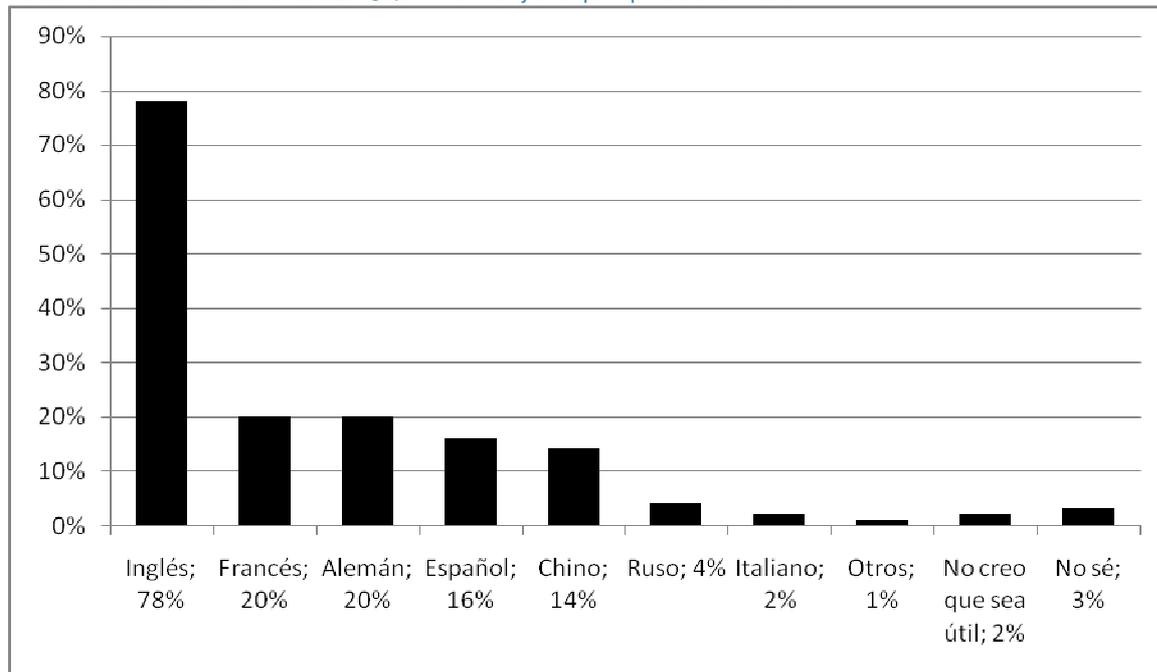
En el cuadro siguiente se recogen los datos de las respuestas a la pregunta “¿Qué dos idiomas cree usted que son los más útiles para su desarrollo personal?” (Comisión Europea 2012b). En el mismo y junto a las preferencias de los europeos se observa que, aunque el idioma español no tiene una situación 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 nº 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 del Cuadro Nº 2 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 nº 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 ha 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 ser dos las lenguas que se deberían de hablar. El 53% defiende que la UE debería adoptar una lengua para comunicarse con los ciudadanos mientras que alrededor del 40% afirma lo contrario. Finalmente, el 77% de los europeos opina que la mejora de conocimientos de idiomas debería ser una prioridad política.

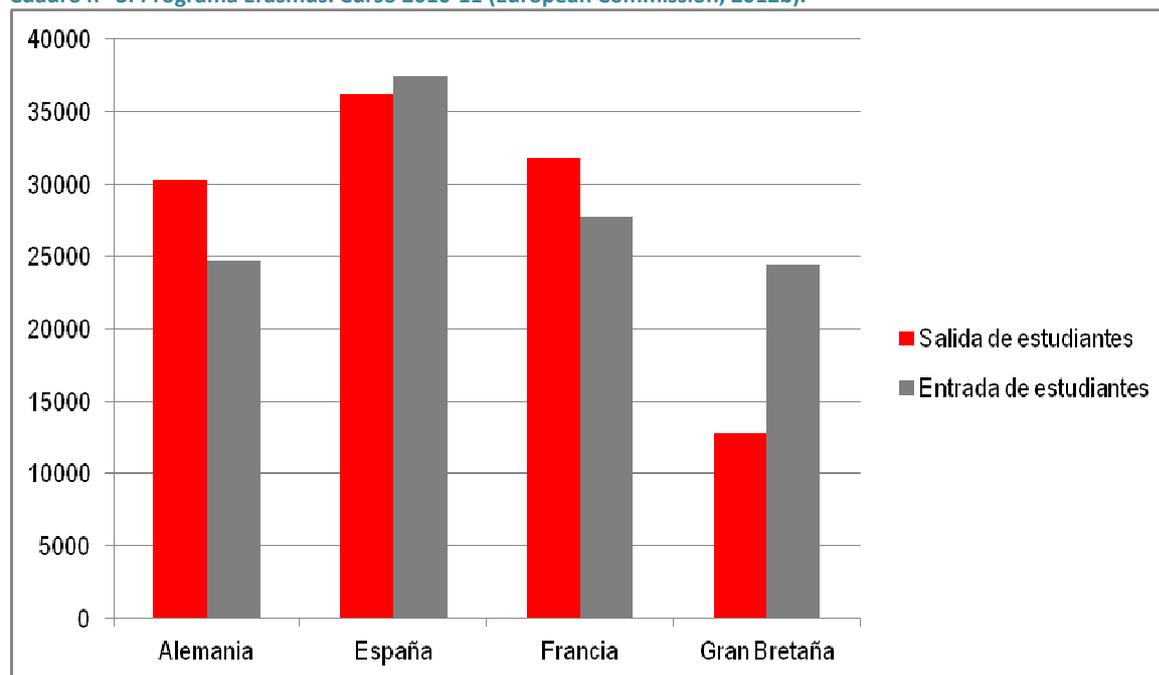
A simple vista la variedad lingüística europea parece tener buena salud, lo que contrasta con las preocupantes tendencias que empiezan a vislumbrarse en el contexto de la UE. En concreto, en el sector educativo, tanto superior como en las enseñanzas medias, se aprecia una preponderancia del inglés en 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 & 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, mostrando que España es el país con mayor entrada de becarios del mencionado programa de entre los treinta y dos países contabilizados en el periodo 2010-11.

Cuadro nº 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 del 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 *et al.*, 2006)

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.

## El caso noruego

Antes de referirme a los últimos datos de la consolidación del español como primera lengua extranjera tras el inglés, considerado en este país como segunda lengua, quisiera dar algunos datos centrados en la sociedad noruega, así como presentar algunas informaciones referidas a los contactos culturales de noruegos e hispanos a lo largo de la historia.

Durante la Edad Media, los contactos entre Noruega y España se limitaron a los comerciales de las razas vikingas en el norte hispano y en Galicia, o la destrucción de la Sevilla árabe. El mayor contacto documentado se estableció dos siglos después a través de la alta política de la época. En concreto en torno a la relación entre los reyes Alfonso X el Sabio de Castilla (1221-1284) y Håkon IV Håkonsson (1204-1263) con motivo de la campaña política del rey castellano por obtener el título de “Rex Romanorum” en el Sacro Imperio Romano Germánico. La alianza entre ambos reyes supuso la boda de la princesa Cristina de Noruega o Kristina Håkonsdatter (1234-1262) con el infante Felipe de Castilla (1231-1274), hermano del rey Alfonso. Hoy podemos encontrar la tumba de la princesa en la Colegiata de San Cosme y San Damián del pueblo burgalés de Covarrubias.

No hay que olvidar que el reinado de Håkon IV fue un periodo de apertura de Noruega hacia Europa.

Håkon IV introdujo en Noruega, como ya lo hiciera su abuelo el rey Sverre I (1177-1202) en lo que respecta al Derecho Romano, parte de la cultura continental europea en forma de las novelas de caballerías en verso de Chrétien de Troyes (h. 1135-?, h. 1183) acoplándolas al modelo escandinavo de la saga. Gracias a este rey se estableció un fuerte contacto entre las literaturas medievales procedentes de la Europa occidental y la literatura noruega basada en las tradiciones de las sagas islandesas y reales, así como de la poesía escáldica y éddica. De esta forma la política cultural de Håkon Håkonsson creó un público lector de novelas de caballerías perteneciente a una nobleza que iba asumiendo paulatinamente las ideas políticas y estéticas venidas de la Europa medieval abandonando las de cariz escandinavo. (Benson & Izquierdo 2007, p. 374)

Durante el siglo XIV Noruega padeció la conjunción de tres factores que la sumieron en una profunda crisis. La peste negra, la influencia de la Liga Hanseática y el cambio climático hicieron que la población se redujera dramáticamente con una disminución paralela de la aristocracia, único estamento social capaz de interesarse por la literatura traducida venida del continente europeo y con ella de las lenguas escritas europeas. Durante el periodo 1450 a 1814, Dinamarca se anexionó a Noruega lo que supuso que las relaciones con el mundo hispánico estuvieran tamizadas por la preponderancia danesa.

Un elemento a resaltar en ese periodo, en el contexto lingüístico, fue el surgimiento del primer curso de español como lengua extranjera elaborado por el madrileño Carolo Rodríguez Matritense (1618-1689) para el príncipe heredero de la corona danesa, el futuro rey Christian V (1646-1699). Me refiero aquí al libro *Lingvae Hispanicae compendium, In usum eorum qui linguam Hispanicam compendiosè addiscere cupiunt* (Izquierdo, 2010).

Este compendio de gramática española no sólo es la primera gramática española escrita en Escandinavia, sino también —y más importante— el primer intento de crear un instrumento didáctico útil para aprender (y posiblemente también enseñar) español en Dinamarca. Además, el autor, Carlos Rodríguez, de Madrid, probablemente fue el primer profesor de español en Escandinavia<sup>3</sup>. (Ruiz, 2006).

De nuevo tenemos que dar un salto en la historia para encontrar contactos documentados entre las culturas hispánicas y nórdicas, en este caso por medio del mejor de nuestros embajadores: Don Quijote de la Mancha. La primera traducción escandinava de la novela de Miguel de Cervantes (1547-1616) fue la danesa realizada durante el periodo de unión entre Dinamarca y Noruega. La mencionada traducción la realizó la escritora Charlotta Dorothea Biehl (1731-1788) en 1776-77. Su *Den sindrige herremansds Don Quixote af Mancha levnet og bedrifter* fue revisado posteriormente por Thomas Jens Julius Smidth (1887-1942) y por el poeta F. Liebenberg en el periodo 1865-69. De 1829 a 1831 apareció una nueva traducción al danés realizada por el poeta y traductor Frederik Schaldemose: *Don Quijote de la Mancha –Den sindrige Adelsmand, Don Quixote af Mancha's Levnet og Bedrifter*. Contrasta toda esta actividad traductora danesa con la situación en Suecia, donde en 1784 se publicaron los consejos de Don Quijote a Sancho Panza en relación con el buen gobierno de la ínsula Barataria teniéndose que esperar hasta el año 1802 para encontrar la primera traducción de la novela de Cervantes, que por su parte se realizó a partir de la traducción francesa de Jean-Pierre Claris de Florian (1777).

La primera traducción noruega del Quijote apareció en el periodo 1916-18, siendo sus autores el escritor Nils Kjær (1870-1924) y el traductor, y profesor de español Magnus Grønvold (1887-1960), con el título *Den skarpsindige adelsmand Don Quijote av la Mancha*. Cabe mencionar que Grønvold viajó en 1929 durante un mes por el norte de España y visitó en Covarrubias la tumba de la princesa Cristina. Posteriormente, en 1935, publicó en el periódico noruego "Aftenposten" un artículo titulado "Un monumento nacional en España. La tumba de la princesa Cristina se encuentra en el pueblo de Covarrubias en la provincia de Burgos", que sacó a la luz para el público general la existencia del hecho histórico al que nos referimos anteriormente. La misma traducción se reeditó en varias ocasiones de 1975 a 1995 con una introducción del iberorromanista Leif Sletsøe. Finalmente, en el año 2002 Arne Worren realizó la actualmente considerada edición estándar de la novela de Cervantes: *Den skapsindige lavedelsmann don Quijote av la Mancha*.

<sup>3</sup> Mi traducción

En este breve repaso de la presencia del español en Noruega hemos presentado los primeros contactos físicos de hispanos y noruegos, el primer curso de español como lengua extranjera y la primera traducción de la obra cumbre de las letras hispánicas; en esa misma línea no podemos olvidarnos de la enseñanza organizada del español en este país escandinavo. El estudio del español se inició durante los años cincuenta del pasado siglo en la Universidad de Oslo –universidad fundada en 1811/13– a través del Instituto de Lenguas Románicas. Durante los años sesenta se inició el despegue de los estudios de español y portugués de la mano del ya mencionado Leif Sletsjøe (1921-1982).

La Guerra Civil Española (1936-39) será otro contexto de relación hispano-noruega en forma de participación directa de brigadistas noruegos en apoyo al bando legal republicano y a través también de la existencia de un hospital en Alcoi creado y administrado por los comités de ayuda sueco y noruego a la España republicana. Años después, Noruega fue país de asilo político de chilenos, uruguayos y argentinos durante la década de los años setenta y también por esos años se inició la actualmente extensa presencia turística noruega en España.

## La situación en la actualidad

De la misma forma que he creído necesario introducir algunos aspectos de la historia noruega en relación con el español, creo que es imprescindible conocer algunas características de este país.

Noruega es un país muy largo (1752 km), muy poco poblado, pero con una población que ocupa casi toda su geografía. Las grandes distancias interurbanas, o entre los centros escolares y académicos, junto a lo agreste de su geografía y a su especial climatología, hacen que el contacto entre el profesorado (y el alumnado) resulte difícil. Además, el nivel de precios del país no facilita tampoco ese contacto. (Izquierdo 2007, p. 1)

Siguiendo esta línea hay que decir que la población noruega en 2012 era de 5.038.100 personas repartida en una extensión geográfica de 385.199 km<sup>2</sup>. El 13,1% de la población, 655.170 personas, son inmigrantes procedentes de 219 países, de los cuales 108.438 son nacidos en Noruega. Los grupos más numerosos de inmigrantes son los procedentes de Polonia, Suecia, Pakistán, Somalia, Alemania, Irak y Dinamarca. De los países hispánicos, el grupo de mayor población es el procedente de Chile, con unas 7.452 personas (Statistisk Sentralbyrå, 2012). El sistema político es desde 1905 una monarquía parlamentaria. La sociedad sigue el llamado modelo escandinavo con un fuerte sector social estatal. En cuanto a las lenguas oficiales, Noruega cuenta con dos: el noruego y el lapón. El noruego es una lengua germánica con dos formas de escritura: “bokmål” y “nynorsk”. La primera, basada en el danés escrito y la segunda, en los dialectos noruegos. En cuanto a la economía, según el Fondo Monetario Internacional el Producto nacional bruto per cápita noruego del año 2012 asciende a 99.665 dólares estadounidenses (Wikipedia, 2013) siendo el tercero a nivel mundial; otros PIBs per cápita, para hacerse una idea acerca de lo que supone esa cantidad, son: EEUU 49.601, Italia 33.942, España 30.150, Chile 15.415 y Argentina 11.572. En otras palabras: Noruega es un país muy rico. Para concluir, es necesario saber que este país escandinavo no es miembro de la Unión Europea, aunque está vinculado a la Unión a través de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y participa en el Espacio Económico Europeo.

En cuanto al aspecto social de la enseñanza resalta que el sector educativo noruego es fundamentalmente de titularidad pública y que, salvo en unas muy pocas instituciones de carácter privado, las enseñanzas superior, media y primaria son gratuitas.

El sector de la enseñanza superior noruega se divide en universidades y escuelas superiores universitarias. Las universidades son la de Oslo (1811), Trondheim (1910), Bergen (1946), Tromsø (1927), Stavanger (2005), Ås (2005), Agder (2007) y Nordland (2011). Actualmente hay, con distintos enfoques y extensiones, estudios de español en las de Oslo, Trondheim, Bergen, Tromsø, Agder y Nordland. Todas ellas han adoptado el modelo de la Unión Europea, basado en el denominado Proceso de Bolonia iniciado tras la Declaración de Bolonia de 1999. Esa adaptación se realizó a partir de la llamada “Kvalitetsreform” o “Reforma de la calidad” de la enseñanza superior de 2000-2001 (Kunnskapsdep., 2001) y supuso una estandarización curricular de los estudios superiores acorde con las reformas que se estaban iniciando en la Europa de la UE.

En las enseñanzas medias se implementó también una reforma durante el año 2006: la reforma “Kunnskapsløftet” o K06, que abarca los niveles 1 a 10 (6-16 años) de la escuela primaria y secundaria y de los niveles 1 a 3 (16-19 años) de la segunda parte de la enseñanza media. En la segunda parte de la enseñanza media existe la opción de escoger dos programas:

- Profundización de estudios en diversas líneas: Deporte; música, danza y drama; Especialización en idiomas; Ciencias sociales y economía; Ciencias naturales; Bachillerato internacional y Arte
- Formación profesional: Construcción, Diseño, Electrónica, Salud y sociales, Medios y comunicación, Hostelería, etc.

La reforma K06 abrió la posibilidad de ampliar la oferta del estudio de otras lenguas aparte de las mayoritarias en el contexto europeo, lo que permitió poner al español al mismo nivel que el francés o el alemán. A partir de ese momento y siguiendo con la tendencia internacional, el español empezó a crecer hasta convertirse en la primera lengua extranjera en la escuela noruega.

Un actor fundamental en la acción de hacer visible la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela fue y es el Fremmedspråksenteret<sup>4</sup> creado el año 2005 y establecido en la Escuela Superior Universitaria de Halden. La creación de este Centro para las Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación noruego ha abierto la posibilidad de establecer contactos oficiales entre los ministerios de educación de otros países, así como una relación institucional con el profesorado, en concreto con el de español.

Tanto la "Reforma de la Calidad" de los estudios superiores como la K06 de las enseñanzas primaria y secundaria supusieron un cambio radical en la oferta educativa noruega. En lo que se refiere al español, los resultados han sido y son positivos, aunque ha supuesto también un esfuerzo considerable tanto para las escuelas que han tenido que buscar un profesorado competente, como para las universidades y escuelas superiores que han tenido que cambiar sus planes de estudios. En el entorno universitario cabe resaltar que en el año 2006 a través de "Norgesuniversitetet", órgano del Ministerio de Educación noruego para la promoción del uso de las TICs en la enseñanza, se promocionaron proyectos de Enseñanza flexible. Como resultado de esa política se elaboró el proyecto PROFFT –Programa para las lenguas extranjeras en la escuela–, que pretendió, y consiguió parcialmente, la formación en línea de profesores de lenguas extranjeras. El español tuvo un considerable éxito a causa de la enorme carencia de profesores cualificados. Carencia que propiciaba y propicia, desgraciadamente, el intrusismo profesional en forma de contratación de personal docente no cualificado. PROFFT se basaba en un modelo educativo cooperativo entre las universidades y escuelas superiores fundamentado en el uso de las TICs en la enseñanza y en el que el profesorado de las áreas de lengua, literatura e historia procedíamos de varias universidades y escuelas superiores. El proyecto no se hubiera podido realizar sin las experiencias en el uso de las TICs adquiridas por la profesora Åse Johnsen de la Universidad de Bergen a través del curso en línea Nettspansk<sup>5</sup> o por las adquiridas por mí mismo y por Julián Cosmes-Cuesta, y Maximino Ruiz Rufino a través del portal Español Electrónico<sup>6</sup> de la Universidad de Oslo. Las experiencias de las Universidades de Bergen y Oslo abrieron las puertas a otros proyectos elaborados desde otras instituciones.

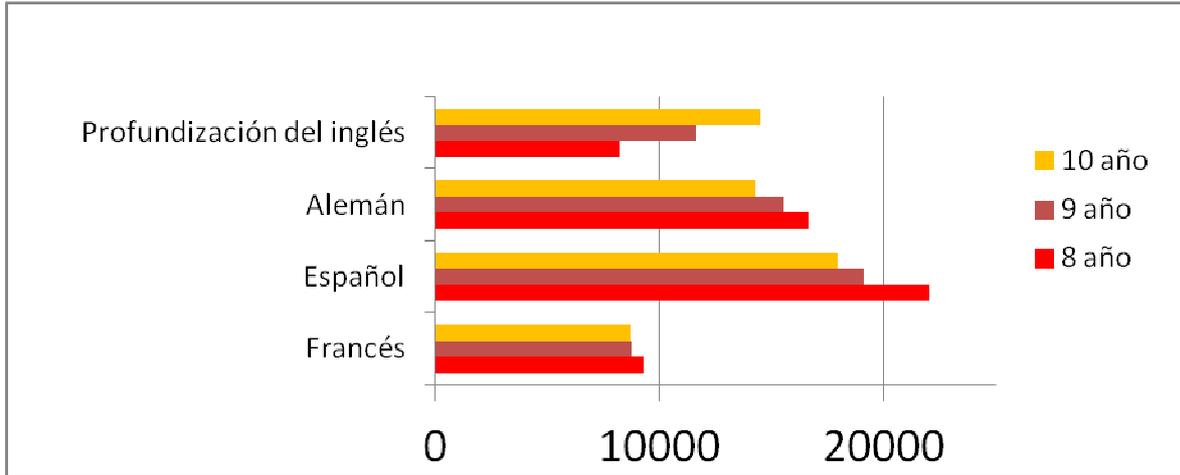
En general, como he dicho anteriormente, en cuanto se abrieron las posibilidades del estudio del español en Noruega, se produjo un crecimiento explosivo de la demanda del mismo. Hoy en día el español se ha convertido en el ámbito de las enseñanzas medias en la primera lengua extranjera, por delante de alemán y francés. En términos generales, se observa la concentración geográfica del alemán en zonas rurales y del francés en algunas ciudades, mientras que el español se extiende en ambas realidades.

<sup>4</sup> <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/spansk>

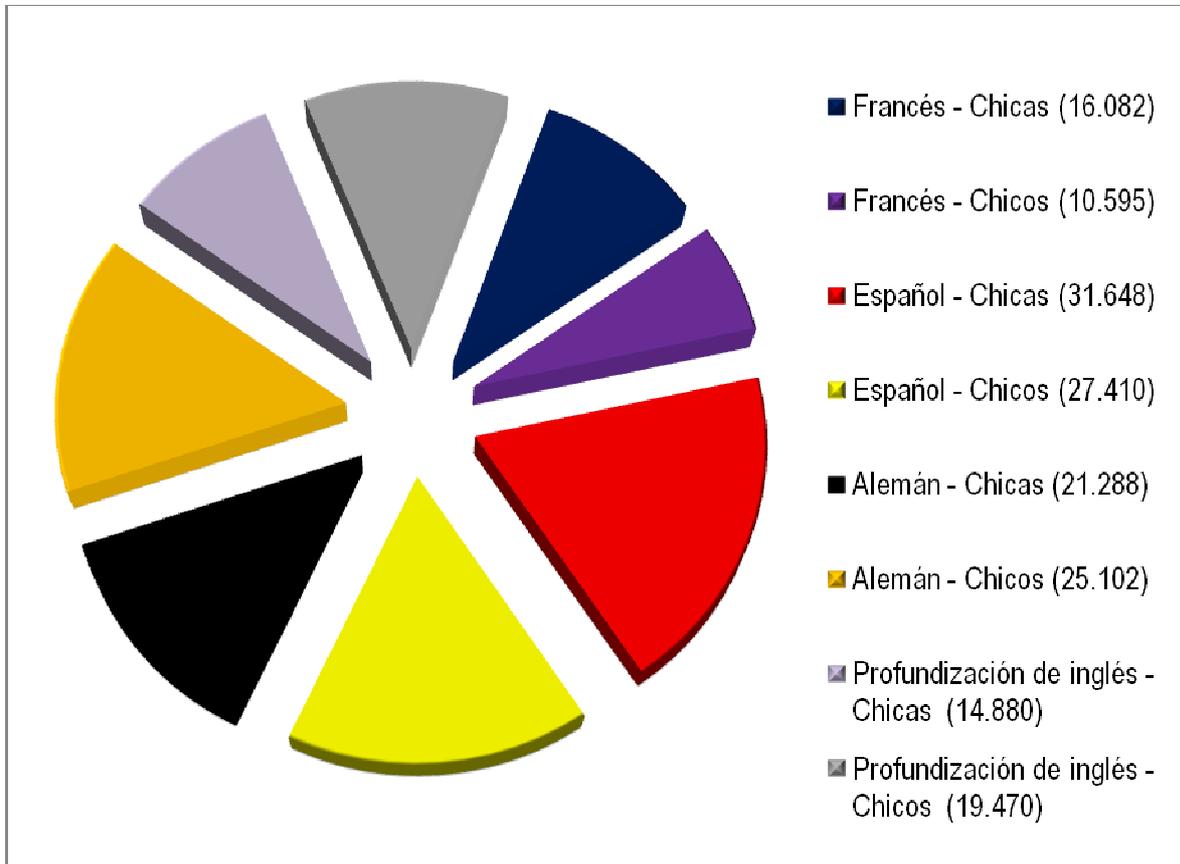
<sup>5</sup> [http://nettspansk.uib.no/bienvenidos\\_frame.htm](http://nettspansk.uib.no/bienvenidos_frame.htm)

<sup>6</sup> <http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/>. Este portal abierto a todos fue financiado por la Universidad de Oslo a través de tres proyectos de Educación flexible durante los años 2003, 2004 y 2005.

Cuadro nº 4: Lenguas extranjeras, todo el país (2012-13)



Cuadro nº 5: Lenguas extranjeras, todo el país (2012-13), uniendo los datos de los niveles 8, 9 y 10, y desglosado por sexos.



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 cincuenta y nueve maestrías en el mismo idioma<sup>7</sup> y con contenido hispánico. No contabilizo aquí las escritas en noruego e inglés aunque el tema fuera hispánico. Durante los últimos años se han 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

<sup>7</sup> 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&DOCUMENTTYPE S=Master+thesis&FULLTEXT=true&>



no solamente indican el interés y consolidación de la materia sino también porque muestran que ya no es forzosamente necesario realizar tales estudios fuera del país.

Si en la primera parte de este texto hablábamos del primer curso de ELE en Escandinavia se puede afirmar que durante este siglo se han escrito en Noruega una veintena de libros de cursos de ELE y gramáticas del español realizados por profesores de español en Noruega 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 a la traducción, hay 287 traducciones de obras literarias hispánicas registradas en el banco de datos Letras<sup>8</sup>.

Los datos que he presentado nos muestran la consolidación del español en Noruega tanto por el número de alumnos y estudiantes, como por el de la producción de textos de didáctica. Al mismo tiempo visualizan también la creciente curiosidad noruega hacia fenómenos culturales relacionados con el idioma y las culturas que lo utilizan, tal como la literatura, a través de la traducción al noruego de obras hispánicas por parte de un creciente grupo de traductores del español al noruego. Posiblemente todo este proceso de crecimiento y consolidación del español se hubiera producido con mucha mayor lentitud y de forma problemática sin el movimiento asociativo surgido durante los últimos catorce años entre los profesores de español de todos los niveles y desde todas las regiones del país. La Asociación Noruega de Profesores de Español<sup>9</sup> fundada en un principio como lista de distribución de correo electrónico en 1999 ha ido evolucionando hasta convertirse en una asociación profesional federada en FIAPE<sup>10</sup> desde la fundación de esta en el año 2003. Desde el primer Congreso Internacional de FIAPE en 2005, la asociación noruega ha enviado siempre nutridas representaciones de profesores de español en Noruega a sus –hasta ahora cuatro– congresos, ocupando además en sus inicios la vicepresidencia y actualmente la presidencia de la federación. Al mismo tiempo ha organizado en Noruega desde el año 2006 cuatro congresos nacionales así como diversos cursos, encuentros y jornadas<sup>11</sup>.

En cualquier realidad social, el movimiento asociativo es un valor en sí. En Noruega, dada su geografía, es además una necesidad para poder establecer proyectos de colaboración, formación, etc., y para establecer canales de contacto con las Asesorías Educativas del Ministerio de Educación Español, las Embajadas hispánicas, el Instituto Cervantes –que no tiene sede en Noruega– o el Centro de las Lenguas Extranjeras (Fremmedspråksenter). Así como para visualizar las problemáticas existentes en el sector educativo de la enseñanza del español.

## 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 II 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 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 Grammys latinos, los campeonatos de la FIFA y la UEFA, la Copa América y la de Libertadores, los diversos premios cinematográficos,

<sup>8</sup> Según los datos obtenidos en el banco de datos Letras. Norske oversettelser av litteratur på spansk: <http://ub-fmserver.uio.no/letras/home.php>.

<sup>9</sup> <http://www.anpenorge.no/wordpress/>

<sup>10</sup> <http://www.fiape.org/>

<sup>11</sup> La última en colaboración con las asociaciones de profesores de alemán y francés: <http://spraklaerdag.blogspot.no/>

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.

### Referencias bibliográficas

- Benson, K. y Izquierdo, J.M. (2008). En Garrido Gallardo, Miguel Ángel & Alburquerque García, Luis (coordinadores), *El Quijote y el pensamiento teórico-literario: actas del congreso internacional celebrado en Madrid los días del 20 al 24 de junio de 2005* (pp. 373-381). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Casal Santiago, I. (20-04-2011). José María Izquierdo: Los estudiantes eligen español por la atracción de su cultura pop. *El Correo gallego*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://www.elcorreogallego.es/galicia/ecg/jose-maria-izquierdo-estudiantes-eligen-espanol-atraccion-su-cultura-pop/idEdicion-2011-04-20/idNoticia-661167/>
- Comisión Europea (2012a). *Eurobarómetro especial n 386. Los europeos y sus lenguas*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_es.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2012b). *Encuestas Eurobarómetro*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey\\_es.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_es.htm)
- Ethnologue. Languages of the World. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://www.ethnologue.com/>
- European Commission (2005). *Eurobarometer. Europeans and languages*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2012a). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages. Report*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2012b). *Lifelong Learning Programme. The Erasmus programme 2010-2011. A Statistical overview*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/1011/report.pdf>
- Grønvdold, M. (1935). Et norsk nasjonalminne i Spania. Den norske kongedatter Kristinas gravmæle finnes i landsbyen Covarrubias i provinsen Burgos. *Aftenposten* Edición de la mañana 31/8.
- Instituto Cervantes (2012). *El español en el mundo. Anuario 2012. Instituto Cervantes. El español y sus hablantes en cifras*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/i\\_cervantes/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm)
- Izquierdo, J. M. (2007). Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo. En Izquierdo, José María & Martos Eliche, Fermín & Yagüe, Agustín & Moreno Fernández, Francisco & Sans, Neus & Eguiluz, Juan (editores). *Segundo Congreso Internacional FIAPE: una lengua, muchas culturas*. RedEle, Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007\\_ESP\\_12\\_II%20Congreso%20FIAPE/Ponencias/2007\\_ESP\\_12\\_06Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b80e671fc](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Ponencias/2007_ESP_12_06Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b80e671fc)
- \_\_\_\_\_ (2010). Ospromil – Digitalisering. Carolo Rodriguez. *Linguae Hispanicae compendium, In usum eorum qui linguam Hispanicam compendiose addiscere cupiunt*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://www.ub.uio.no/fag/spraklitteratur/romansk/prosjekter/nebrija/norsk/nebrija/carolo/>
- \_\_\_\_\_ (2012). Letras. Norske oversettelser av litteratur på spansk. Banco de datos. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://ub-fmsserver.uio.no/letras/home.php>
- Kunnskapsdepartementet (2001). St. Meld. Nr. 27. Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsrefor av høyere utdanning. Obtenido el 17 de marzo de 2013, desde <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/Stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247>
- NORA. Norwegian Open Research Archives. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://www.ub.uio.no/nora/result.html?FROM=2000&TO=2012&LANGUAGE=spa&PAGESIZE=50&SEARCHMODE=TOPIC&DOCUMENTTYPES=Master+thesis&FULLTEXT=true&>
- Otero Roth, J. y Ferrari Sánchez, M.J. (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*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_10-11/otero\\_ferrari/p05.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p05.htm)
- Ruiz Rufino, M. (2006). Et tilbakeblikk på spansk i Skandinavia. Carlos Rodríguez og hans spanske grammatikk (København, 1662. Romansk forum, 22, 25-40. Obtenido el 12 de marzo de 2013, desde <http://www.duo.uio.no/roman/Art/Rf22-06-2/Ruiz.pdf>
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2012*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde <http://www.ssb.no/innvbef>
- Wikipedia (2013). *Anexo: Países por PIB (nominal) per cápita*. Obtenido el 11 de marzo de 2013, desde [http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pa%C3%ADses\\_por\\_PIB\\_%28nominal%29\\_per\\_c%C3%A1pita](http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pa%C3%ADses_por_PIB_%28nominal%29_per_c%C3%A1pita)

### Datos profesionales del autor

José María Izquierdo ([p.j.m.izquierdo@ub.uio.no](mailto:p.j.m.izquierdo@ub.uio.no)) 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 TICs 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 TICs 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 miembro de la dirección 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](http://www.enmitg.com/wordpress/?page_id=4).



## 2- Análisis de interlengua en la producción escrita de alumnos del curso de Licenciatura en lengua española de la Universidad Federal de Sergipe

Franklin Lima Santos  
Universidade Tiradentes, Brasil

Givaldo Melo de Santana  
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

### Resumen

En este trabajo investigamos la incidencia de casos de interlengua en textos escritos en lengua española por estudiantes de la Licenciatura en Lengua Española de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), con el objetivo de analizar los tipos de interlengua recurrentes en sus producciones y detectar los errores en los niveles ortográfico, morfológico, morfosintáctico y léxico-semántico, relacionándolos con los criterios de clasificación de errores lingüísticos. Fundamentamos nuestra investigación en propuestas de estudios realizados en el campo de la lingüística contrastiva, análisis de errores e interlengua. Analizamos textos escritos por alumnos de la Licenciatura en Lengua Española de la UFS. Constatamos diversos casos de interlengua de acuerdo a los criterios etiológico, lingüístico, comunicativo, entre otros, los cuales fueron catalogados, cuantificados y clasificados para, finalmente, exponer nuestras observaciones.

**Palabras-claves:** Lengua española, enseñanza, producción escrita, interlengua.

### Introducción

Sabemos que cuando tratamos la enseñanza de lenguas, el dominio puro y por sí solo de la oralidad en el idioma meta no asegurará la excelencia comunicativa a los que hagan uso de esa lengua en determinados contextos situacionales. Ejemplo de ello son los casos en que la habilidad escrita es la única opción, u opción complementaria, para que se lleve a cabo la comunicación. Y por eso pensamos que dentro del universo comunicativo no se puede distanciar, o poner en lugares distintos, las habilidades comunicativas que forman el conjunto indicativo de un buen hablante de un idioma o de un profesional listo para el ejercicio de la docencia de idiomas. Tales habilidades son importantes en la comunicación, siempre se manifiestan encadenadas, y participan de una trama de relación y complementación guiada por el dinamismo de los procesos comunicativos.

Asumiendo tales premisas y a partir de los estudios lingüísticos en el universo del texto, del error y de la interlengua en la habilidad escrita, nos proponemos investigar la producción escrita de estudiantes de la Licenciatura en Letras Español de la UFS, con el objetivo de investigar la producción de errores en el universo de la interlengua, analizar los tipos y las estrategias de la interlengua, detectar los errores recurrentes en los niveles ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico, y establecer la relación, con los criterios de clasificación de errores lingüísticos, de los errores de interlengua encontrados en esos niveles, con la convicción de que el error puede configurarse en un importante camino para la consciente y correcta producción escrita por estudiantes y usuarios de la lengua española.

### Producción escrita e interlengua: aspectos teóricos

Desde su surgimiento en los años sesenta hasta la actualidad, la Lingüística Textual recorrió un largo camino evolutivo, ampliando y modificando su universo de preocupaciones, desde una inclinación gramatical (análisis transfrático), que reflejó cierta inquietud en los operadores de la lengua, a causa de la esencia a que se destinaba un texto (un estadio secundario o coadyuvante), situación no tan diferente de las propuestas lingüísticas anteriores a ese periodo. Schmidt (1978) afirma que ya en 1968, Hartmann, estudioso alemán que figura como uno de los fundadores de la lingüística del texto, ya llamaba la atención, a causa de la vertiente transfrática, acerca de que para el desarrollo de la ciencia del lenguaje plena, diferenciada y adecuada a sus objetos, los estudios debían partir de la 'situación real objeto en dominio de la realidad lingüística', y que, para

ello, la composición de la señal lingüística original, la escrita, debería ser el inicio de lo que se considera 'una fenomenología del objeto lingüístico'.

Este aspecto lingüístico adoptó pronto características pragmático-discursivas para después transformarse en asignatura con tendencia sociocognitivista, relacionada al procesamiento sociocognitivo de textos orales y escritos. Desde entonces, diversos estudiosos como Olson (1995), que considera la necesidad de factores esenciales como condiciones para la existencia de una cultura escrita general en correlación con la necesidad de un lazo entre el qué, por qué, para qué o para quién, y principalmente el cómo escribir; y Koch (1997), que defiende que el dominio lingüístico no sería una condición primaria a una escritura viable, sino un complemento para tal fin, ya que para la elaboración de textos escritos hay que dedicarse a un minucioso trabajo para elegir vocabulario y repertorio en el campo sintáctico, semántico y variables de género y de discurso; llaman la atención a una creciente preocupación con la temática textual escrita, tendencia bien diferente de las propuestas anteriores, que tenían en cuenta tan solo los aspectos de la frase.

Las posturas de Olson y Koch revelan, ante todo, que si el hecho de la escritura está muy caracterizado por la superposición de palabras en determinadas estructuras, al reconocerlas, el lector sería llevado a la reflexión sobre su propia lengua, o la lengua estudiada, con base en la ortografía allí representada, influyendo así, lo escrito, incluso en el proceso de formación de la comunicación oral. Para Olson y Torrance (1995), "lo que torna el habla un objeto de reflexión parece ser la cuestión de su representación en la producción escrita, siendo ella mejor representada en un metalenguaje oral que consiste en términos como letras, palabras, etc., o no".

Lo que conjeturamos hasta aquí fue tan solo para aclarar brevemente la importancia del texto como ambiente donde se manifiestan los conocimientos específicos de gramática, vocabulario y estructuras que rigen una buena y regular conducta comunicativa por medio de la competencia escrita. Pero, con relación a los casos de errores característicos en esa competencia y las dificultades que se presentan a los hablantes de la lengua española, ¿cuáles serían entonces los límites que esa lengua impone a los procesos de producción escrita de quien la produce? Podríamos creer que ninguno, pues Muñoz (2000) testimonió en sus estudios, después de comparar el comportamiento de sujetos que componen tanto en su lengua como en lengua extranjera. el uso de "perfiles estratégicos individuales" en el ámbito de la lengua materna, trasladados casi inalterados a la lengua meta, así como de idénticos modelos mentales para la composición escrita con la intención de lograr el éxito comunicativo, incluso con la presencia del error.

Es lógico que en la construcción textual haya que considerar los grados de conocimiento de mundo, de estructuras y del dominio más profundo de la lengua extranjera por el autor, conforme dijo Muñoz (2000), con base en las investigaciones de Ruiz Manchón: "componer en una L2 (segunda lengua) supone hacer frente tanto a todos los problemas inherentes a la tarea de composición como a los que se derivan de tener que elaborar un escrito en una lengua en la que los recursos son limitados". Con eso, tenemos como resultado una superficialidad respecto a la intención de escribir textos más sencillos para huir de los aspectos más profundos de la semántica, la sintaxis y del léxico. Aún así, la lengua extranjera, según Muñoz (2000), puede inhibir a quien escribe y sobredimensionar "sus preocupaciones de orden puramente lingüístico, siendo de naturaleza léxica la mayoría de los problemas lingüísticos que se plantea el escritor".

Y es en ese ambiente que se tiene la masiva producción de errores, fundamento presente en las teorías: Conductista-Estructuralista, vigente desde la mitad del siglo XX y que veía en el error una señal de falla en el aprendizaje y, por eso, la necesidad de evitarlo; la teoría Conductista-Creativa, que surgió en el fin de los años sesenta y que consideraba los errores como hechos naturales y necesarios, sin considerar la corrección de ellos; y, por último, a fines de los años setenta, la Interlengua, que considera el error como una estrategia del estudiante para lograr la comunicación que evidencia el proceso de aprendizaje. Esas teorías utilizaron, respectivamente, como herramientas de estudio, el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y, seguidamente, la unión de los dos (AC+AE). Desde los años ochenta hasta la actualidad, el error, en relación con las habilidades comunicativas, figura como parte de la eficiencia en la comunicación y tiene en la teoría Comunicativa su base teórica de estudio, que también utiliza la Interlengua como herramienta de análisis.

## La interlengua y la habilidad escrita

Para Moreno (2000), la interlengua es un "sistema provisional de uso de la lengua meta (LM) que un aprendiz ha configurado en una etapa cualquiera de su aprendizaje de la lengua extranjera (LE)", sistema que comprende todos los contenidos y procesos vinculados a las habilidades comunicativas: el pragmático, el interaccional y el sociocultural, remitiendo a una concepción sincrónica del proceso de aprendizaje, pues, por

medio de la interlengua existe la posibilidad de identificar el grado de interferencia existente en cada etapa del aprendizaje, y la posibilidad de hacer comparaciones de los niveles de interferencias en tales etapas.

El camino del aprendizaje hasta la excelencia comunicativa escrita, que según Moreno (2000) es “una meta utópica que solo algunos aprendices excepcionales alcanzan”, es cruzado inevitablemente por la interlengua en un estadio transitorio de ese aprendizaje, y en ello el estudiante de LE utiliza herramientas de ‘*estrategias de aprendizaje*’, vinculadas íntimamente a la aproximación del estudiante al material de la LE, y ‘*estrategias de comunicación*’, manera por la cual el alumno utilizará los conocimientos logrados para la solución de los problemas comunicativos.

En sus estudios, Durão (2004) realiza un minucioso análisis de las teorías sobre la interlengua y asegura su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas por propiciar el tratamiento del error. O sea, hay una identificación pormenorizada de los problemas que pueden ser tratados para que uno logre el aprendizaje de una lengua, entre ellos los errores de subproducción, relacionados a las estructuras de la L1 y LE, o sea: la *sobreutilización* o *el no uso*, cuando se evita el uso de formas lingüísticas por la dificultad o diferencia entre las lenguas estudiadas; la *transferencia intrusiva*, cuando estructuras de la lengua materna son utilizadas de manera consciente por los aprendices cuando enfrentan problemas comunicativos; y la *transferencia creativa*, cuando el estudiante de LE crea *lexías* (unidades léxicas con fragmentos de *vocablos/estructuras* fijas de la LM y de la LE).

De manera bastante didáctica, Durão (2004) sistematizó los criterios de análisis lingüísticos de errores según sus estudios sobre el tema:

Gramatical	En el ámbito fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico.
Lingüístico	Dividido en adición: uso de morfemas o palabras redundantes o inadecuadas al contexto; omisión: supresión de morfemas o palabras imprescindibles; falsa colocación: uso de constituyentes de la frase en un orden sintagmático incorrecto o extraño.
Yuxtaposición	Uso de frases o términos léxicos sin tener en cuenta los nexos exigidos por la sintaxis; y falsa selección: palabras o morfemas incorrectos para el contexto.
Comunicativo	Global (que ocurre en el sentido del mensaje), local (sin daño al sentido del mensaje), estigmatizador (sensación de una <i>comunidad de habla</i> ), irritante (que afecta la estructura de sentido común y llega a causar irritación), ambigüedad (comprensión comprometida a causa de accidentes de ambigüedades); y el pragmático cultural (cuando la norma práctica rechaza la producción lingüística aunque sea aceptable).
Pedagógico	Que puede ser individual, (hipótesis del propio aprendiz resultante de interferencias de otras lenguas ya estudiadas por él); colectivo: transitorio –característico de diferentes niveles de desarrollo, superados a lo largo del proceso de aprendizaje–; o permanentes: los que tienden a permanecer en la interlengua de los aprendices (fossilizados y divididos en errores de oralidad, de expresión escrita, de comprensión (mala interpretación de lo que se escucha), y de producción (producción de enunciados con errores).

Por último, en el criterio etiológico, destacamos los siguientes ejemplos según los estudios de Richards (1973 cit. en Durão, 2005) y Yoneyama y Sano (1994 cit. en Durão, 2005):

INTERFERENCIA	
Cuando se registra el uso de elementos de la lengua materna en la lengua extranjera.	
INTRALINGÜÍSTICOS O INTRALINGUALES	
Errores traídos de la lengua extranjera estudiada, reflejados como problemas de aprendizaje de sus reglas de uso, y que pueden ser subdivididos en errores de:	
Simplificación	Que se caracterizan por la falta de uso de las reglas gramaticales de la LE.
Generalización	Utilización de reglas en casos de exclusión. (Ese fenómeno refleja otro, en el campo de la interferencia: la hipergeneralización –cuando el aprendiz lleva de su lengua materna estructuras lexicales inaplicables a la LE–).
Inducidos	Equívoco total o parcial proveniente tanto de la orientación docente como del material textual utilizado en el estudio de la LE.
Producción Excesiva	Manifestación recurrente, en un mismo contexto, de formas o expresiones erróneas de la LE.

No tan distante de los criterios de Durão, Blanco Picado (2010) simplificó la producción de interlengua en seis niveles, expuestos en el cuadro siguiente, con incidencia tanto en textos orales como escritos, y que tienen como presupuesto principal e índice de producción el grado de proximidad entre las lenguas portuguesa y española:

<i>Simplificación</i>	Simplificación de la estructura de la lengua objeto, eliminación de morfemas de características redundantes como el género o el número en el universo sintagmático, artículos, reducción lexical.
<i>Hipergeneralización</i>	Uso, por extensión, en la lengua meta, de estructuras utilizadas en la lengua materna u otras lenguas ya estudiadas por el alumno, no aceptables en el idioma español.
<i>Transferencia</i>	Identificación de rasgos comunes de las normas de las lenguas envueltas en el proceso de aprendizaje, por medio del análisis contrastivo, introduciéndolas en el sistema de interlengua.
<i>Fosilización</i>	Errores trasladados y repetitivos de un estadio a otro de la interlengua.
<i>Permeabilidad</i>	Uso de estructuras o reglas de la lengua meta, cuyo equívoco sea inminente en razón del carácter permeable de la lengua.
<i>Variabilidad</i>	Hechos comunicativos con relaciones afectivas de espontaneidad, fluidez, rapidez, características manifestadas de manera variable según el contexto comunicativo (más comunes a la oralidad).

La habilidad escrita exige, seguramente, un conocimiento más peculiar del idioma que se presenta al aprendiz en razón de la necesidad de planear con amplitud el mensaje, sumado a las reglas del idioma meta, ya que se trata de un registro impreso en que la interactividad no se manifiesta entre el emisor y el receptor.

## La interlengua en la producción escrita de alumnos del curso de letras español de la UFS: procedimientos y resultados

Conscientes de la vasta consideración de los criterios de errores postulados por los estudiosos del fenómeno de la interlengua y, aún, de que dichos criterios asumen posturas de análisis y de consecuentes resultados que se entrelazan, pues, “a veces, un error puede pertenecer, a un mismo tiempo, a más de una categoría” (Durão, 2004), analizamos cuarenta textos producidos y cedidos por estudiantes de la Licenciatura en Lengua Española de la UFS, dentro del criterio gramatical, que agrega los errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos, los registros de interlengua según el ámbito *Lingüístico, Comunicativo y Etiológico* tratados por Blanco Picado (2010) aquí ya expuestos. O sea, adoptamos una postura de análisis de varios criterios dentro de uno específico, ya que sostenemos que todos ellos se complementan o asumen relación intrínseca. Esto dio origen al siguiente cuadro de análisis de interlengua inspirado en los estudios de Durão y Picado:

CUADRO DE ANÁLISIS DE INTERLENGUA		
Errores ortográficos	Errores producidos por el uso del acento ortográfico	Errores de acentuación
		Omisión de la acentuación
	Errores producidos en la estructura de las palabras	Errores de separación de nombres compuestos
		Equívoco en la silabación
	Equívocos con el uso de fonemas	
Equívocos con grafemas y fonemas		
Errores morfológicos, sintácticos y morfosintácticos	Paradigmas nominales	Equívocos de la flexión de género
		Equívocos de la flexión de número
		Equívocos con respecto al uso de artículos
	Paradigmas verbales	Errores sin daños en la significación
		Errores con daños a la significación
	Paradigmas diversos	Errores en el uso de apócope
		Errores en el uso de pronombres
		Errores en el uso de preposiciones
		Errores en el uso de demostrativos
	Errores Léxico-Semánticos	
Equívocos en el uso de falsos amigos		Errores de transferencia léxica

Después de leídos y realizadas las catalogaciones y clasificaciones de los hechos de interlengua en los textos seleccionados, con base en el cuadro expuesto arriba, llegamos a los siguientes resultados:

ERRORES ORTOGRÁFICOS		Usos equivocados de acentos	35
		Omisión de la acentuación	97
		Separación de nombres compuestos	02
		Silabación equivocada	01
		Equívocos en el uso de fonemas	27
		Equívocos en fonemas y grafemas	25
ERRORES MORFOLÓGICOS, SINTÁCTICOS/ MORFOSINTÁCTICOS	Paradigmas Nominales	Equívocos en la flexión de género	07
		Equívocos en la flexión de número	03
		Equívocos en el uso de artículos	39
	Paradigmas Verbales	Errores sin daños a la comprensión	18
		Errores con daños a la comprensión	64
	Paradigmas Diversos	Equívocos en el uso de apócope	05
		Equívocos en el uso de pronombres	18
		Equívocos en el uso de preposiciones	85
		Equívocos en el uso de demostrativos	06
ERRORES LÉXICO-SEMÁNTICOS		Transferencia literal	106
		Equívocos con falso amigos	60
		Condicionamiento léxico	42
		Equívocos en el uso de e/y - y/e	21
		Equívocos en el uso de c/cc	05
		Equívocos en palabras compuestas	06
		Alteraciones semánticas	06
TOTAL GENERAL DE ERRORES ENCONTRADOS		678	

a) En lo que concierne a los errores ortográficos, verificamos que la principal causa de los sucesos fue el desconocimiento de las reglas de uso del acento gráfico, así como por dificultades en la identificación de las sílabas tónicas de las palabras. El desconocimiento del léxico también incidió en el gran número de los errores relacionados a los fonemas; llamamos la atención sobre esto por figurar también en el universo fonológico de la lengua española.

b) En lo que se refiere a los errores morfológicos, sintácticos y morfosintácticos, el uso incorrecto de los artículos y los errores relacionados a la flexión de tiempo, modo y persona del verbo estuvieron más presentes en los paradigmas verbales, concluyéndose, entonces, que hay perjuicios a la significación y comprensión de los mensajes dispuestos en los textos analizados.

c) En relación con los errores léxico-semánticos, encontramos índices expresivos de registros de errores de interlengua, específicamente de transferencia léxica de palabras de la lengua portuguesa a los textos escritos en lengua española, así como la alteración en la estructura de las palabras con la intención de hacerlas más próximas a la lengua meta. La presencia de falsos amigos con daños a la fluidez comprensiva de las oraciones en los textos sometidos al análisis denota una distancia del conocimiento del léxico de la lengua estudiada por los aprendices, hecho de fundamental importancia para que se logre el éxito comunicativo.

Relacionando dichos casos con los criterios de clasificación de errores lingüísticos, tenemos la siguiente relación de errores presente en los textos analizados:

Comunicativo	Global: en todos los parámetros de análisis efectuados, con más frecuencia en el ámbito de los paradigmas verbales y ambigüedades
Lingüístico	Adición: específicamente de equívocos con grafemas y fonemas; y de omisión: en el ámbito de la acentuación de palabras y el uso de artículos
Etiológico	Todos los subgrupos de este análisis, y con más objetividad la transferencia o interferencia, además de los casos de simplificación, hipergeneralización, intralingüísticos o intralingüales, permeabilidad y variabilidad, y casos que pueden también revelar problemas de generalización, producción excesiva, con varios errores en la ortografía y errores en el ámbito morfológico, sintáctico y morfosintáctico.

## Consideraciones finales

Entre los factores que dieron lugar a los resultados obtenidos puede señalarse la proximidad entre los idiomas, que muchas veces confunde al aprendiz que aún no domina con seguridad la lengua española. Pensamos que los estudiantes colaboradores del presente estudio no alcanzaron el nivel básico de aprendices, presentaron errores dentro de ese universo y, como afirma Durão (2007, p. 112), “esa diferencia entre el español y el portugués es una dificultad de aprendizaje en los niveles iniciales de estudio del idioma por aprendices lusohablantes”.

Constatamos, en definitiva, que a causa de los índices de errores de interlengua encontrados, siendo el criterio etiológico el más presente, y si no se aplican procesos metodológicos con el objetivo de la corrección de ese cuadro, se podrán producir en el futuro serios daños a los aprendices en el estadio de la fosilización de los errores, e incluso, aunque haya una disonancia entre el desarrollo de la habilidad escrita esperada para estudiantes en sus niveles y lo analizado (utilización de artificios tales como sustitución, calco y creación de palabras nuevas (Durão, 2007), mucho más comunes en principiantes).

Sería demagogia afirmar que todo buen hablante de un idioma domina las habilidades comunicativas de forma homogénea, y respecto específicamente a la escritura, puede que algún profesional de las letras domine esa habilidad de tal manera que nunca cometa errores. Pero, actitudes como evitar la postergación de acciones con el objetivo de alertar al aprendiz sobre la importancia del ejercicio de la habilidad escrita correctiva, de buscar en los errores de interlengua el *input* para llevar a la corrección, aprendizaje e intento de búsqueda de una práctica comunicativa escrita con niveles mínimos de incorrecciones, o aún trabajar de manera concomitante las habilidades, haciendo, en lo que se refiere a la escritura, especificar las cuestiones de género y tipo textual, que en mucho tienen reflejo y afectan el logro de la escritura, situación no observada en el contexto aquí abordado pero testimoniada en los análisis de los textos, podrían figurar actitudes más relevantes al proceso formativo.

Al profesor de lengua española no se le reserva la condición de simple hablante de ese idioma. De él siempre se esperará el relativo dominio tanto de los preceptos didácticos, culturales, históricos y literarios,

como de los contenidos teóricos y prácticos que regulan la comunicación en esa lengua, en efecto, las habilidades comunicativas y, de entre ellas, la habilidad escrita.

### Referencias bibliográficas

- Blanco Picado, A. I. (2010). *El error en el proceso de aprendizaje*. Obtenido el 22 de noviembre de 2011, desde: <http://www.proceeding.scielo.br>.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (2005). La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. En Sedycias, João (org). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, pp. 130 - 144. São Paulo: Parábola Editorial.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. (1997). *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez.
- Moreno Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. España: Octaedro.
- Muñoz, C. (org.). (2000). *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Olson, D. & Torrance N. (1995). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- Pinjo, R. & Moreno, C. (2000). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. *Actas de V ASELE*, Centro Virtual Cervantes.
- Schmidt, S. J. (1978). *Linguística e teoria de texto: Os problemas de uma linguística voltada para uma comunicação*. São Paulo: Pioneira.

### Datos profesionales de los autores

Franklin Lima Santos ([franklinaju@yahoo.com.br](mailto:franklinaju@yahoo.com.br)): Licenciado en Letras Español por la Universidad Federal de Sergipe - Brasil (UFS), Especialista en Teoría y Práctica Textual (UFS), Extensión en Didáctica para la Enseñanza Superior por la Facultad São Luiz de França/Sergipe - Brasil, y Maestría en Letras (UFS). Trabaja en instituciones privadas de enseñanza de lenguas y en las instituciones superiores Universidad Tiradentes y Facultad Integrada de Sergipe, en cursos de formación docente de lengua española y de lengua portuguesa.

Givaldo Melo de Santana ([gimesan@globo.com](mailto:gimesan@globo.com)): Licenciado en Letras Portugués/Francés por la Universidad Federal de Sergipe y especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Portugués también por la UFS. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada (España) y actualmente profesor titular de la Universidad Federal de Sergipe.



## 3- LOS HETEROSEMÁNTICOS ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL...¿juna cuestión de contexto!?

Janaína Soares Alves  
Universidade de Brasília

### Resumen

En la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) para estudiantes brasileños proponemos la contextualización de los heterosemánticos, conocidos como "falsos amigos". Establecemos un contrapunto entre la adquisición/aprendizaje gradual de este léxico y la necesidad de sistematizar su enseñanza con el propósito de evitar ideas erróneas y prejuicios causados por las malas interpretaciones. Presentamos reflexiones que conllevan la elaboración de alternativas didácticas para su estudio y enseñanza.

Buscamos alternativas a las listas de palabras, a la vez que aportamos el uso de muestras auténticas de lengua en titulares de periódicos de circulación en el mundo hispanohablante.

Los mitos de la facilidad y del bilingüismo son obstáculos para la lectura y la interpretación, mientras que el contexto se vuelve un elemento primordial, aunque no siempre lleve a la (re)olución de los problemas semánticos causados por la asistematicidad de la lengua (Wandruska:1976).

**Palabras-clave:** heterosemánticos, portugués, español, contexto.

### Presentación

Este trabajo se inserta en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes brasileños. Su motivación surge a partir de una investigación realizada en la Universidad de Brasilia junto a los estudiantes del curso de formación de profesores de español de la red pública de enseñanza. Contiene, además, pequeñas muestras de la contrapartida del portugués a los hispanohablantes; sin embargo, el foco está en los lusobrasileños.

La similitud entre el portugués y el español presenta muchas ventajas en el proceso de su enseñanza y aprendizaje como lenguas extranjeras. Ese movimiento, a la vez, conlleva algunos problemas a los nativos de ambas lenguas llegando a impedirles una lectura detallada del contenido de los mensajes intercambiados en el texto escrito y en el oral.

Es cierto que, a nivel superficial, no abundan ruidos comunicativos entre hablantes del portugués y del español, siendo posible incluso la intercomunicabilidad básica entre nativos de las dos lenguas con un considerable porcentaje de aciertos en la emisión y recepción de los mensajes. Los interlocutores usan, incluso, sus lenguas nativas con bastante éxito en el diálogo. Sin embargo, cuando se trata de la necesidad de comprensión específica de los mensajes, no nos sirve la comprensión global pues, además de ser generadora de equivocaciones, puede comprometer completamente la intención del emisor del mensaje.

Un intento productivo de salir de esa superficialidad mencionada anteriormente es la sistematización del estudio de esas dos lenguas de manera de detectar y evitar errores considerados "inofensivos" por algunos. De hecho, estos pueden traer posibles consecuencias tanto a nivel lingüístico como a nivel pragmático.

El nativo de cada una de las lenguas en cuestión consigue percibir la existencia de trampas generadas por la similitud entre el portugués y el español. En el acercamiento a los aprendientes de español en la escuela secundaria de la red pública del Distrito Federal, capital de Brasil, los conocidos "falsos amigos" o "las palabras que parecen significar algo y luego se trata de otra cosa", están entre los elementos más nombrados por los estudiantes como una de las mayores dificultades para aprender esa lengua extranjera.

Los falsos amigos son vocablos que, compartidos por ambas lenguas, provenientes del mismo origen o no, pueden tener significados o matices semánticos distintos en su uso. Cabe a los conductores de ese proceso sistemático de enseñanza/aprendizaje estar atentos no sólo a la aparición de ese tipo de vocabulario específico, sino también señalarlo a los estudiantes ya que, frecuentemente, esas palabras se disfrazan con una

grafía y sonidos idénticos en portugués y español, compartiendo parcialmente su significado o incluso sin esbozar ninguna cercanía semántica. Es el caso de "rato/rato/ratón".

Percibimos que, principalmente entre el público de educación secundaria, si postergamos o ignoramos la existencia de un problema potencial, podemos contribuir a un proceso de posible fosilización por mantener al hablante en un proceso anterior al aprendizaje de la lengua extranjera, a la vez que la similitud entre las lenguas hace que el equívoco se prolongue por más tiempo de lo necesario. La interlengua proveniente de este contacto entre el portugués y el español es conocida como *portuñol* y es benéfica mientras se trata de un proceso de construcción de la lengua meta. Sin embargo, percibimos que al ser lenguas hermanas es muy común que los hablantes de un nivel avanzado se detengan y ya no avancen muchos pasos si no se hace un esfuerzo más sistematizado. Hay muchas anécdotas que ilustran ese proceso y, cuando se toca ese tema, uno siempre recuerda hechos que le pasaron a un amigo o en el que se fue el sujeto de la historia, como alguien que sigue elogiando una obra teatral diciendo que fue un "suceso" cuando se refería a un "éxito", o alguien que necesita un "cepillo" -*escova*, en lugar de una "escoba", lo que cambia completamente los objetos y objetivos.

No pocas veces nos encontramos con hablantes que, por no contar con una pequeña intervención externa, siguen por años utilizando un falso amigo en su diálogo, salvo si por una de casualidad los interlocutores se encuentran en situaciones problemáticas de equívocos de carácter chistoso, grosero, o incluso de connotación sexual. Es lo que pasa cuando aparecen en los contextos palabras como "embarazada", "borracha", "porra", etc.

La casualidad es uno de los ambientes propicios para la producción de ese léxico contrastivo y, al mismo tiempo, es uno de los obstáculos al registro de esos vocablos en estudio de frecuencias léxicas. O bien se los recoge en comparaciones entre dos diccionarios, uno de cada idioma, o la alternativa que más comúnmente se presenta es el descubrimiento en las clases o a través de anécdotas relatadas por los que pasaron por alguna situación de equívoco.

Como profesores, nos queda el reto de identificarlos y la misión de señalarlos cuando aparezcan. Por lo tanto, una especie de radar tiene que estar en trabajo constante con el objetivo de detectar ese vocabulario. Es decir, es a partir de la práctica docente que encontramos un problema y partimos a la búsqueda de soluciones. A la detección del problema se añade el reto (deseo) de zanjar los obstáculos. El intento de soluciones metodológicas es parte del proceso investigador y de creación didáctica. "El estudio de la adquisición de lenguas extranjeras nació muy ligado a la actividad de los profesores, preocupados por encontrar una metodología acertada que les permitiera ayudar a sus alumnos a no cometer errores al expresarse en la lengua meta." (Baralo, 1999, p. 35).

Y es por esa necesidad que buscamos herramientas que auxilien a los estudiantes y a los docentes en contacto con las cuestiones semánticas problemáticas del contraste entre los léxicos del portugués y del español. Por lo tanto, la aplicación de los heterosemánticos a determinados contextos – sean ellos simples o más complejos – dan al estudio de la lengua una mayor significación a partir del uso de contextos auténticos, el manejo con una amplia tipología textual y una mayor fijación de un vocabulario sistematizado en la lengua viva.

El contexto es una estrategia didáctica disponible y a elección del usuario de la lengua extranjera, en diversos recursos, como es el caso actual de internet. Nos dimos cuenta, en nuestros estudios, de que el hablante nativo de la lengua extranjera, sea el español o sea el portugués, a medida que avanza en sus estudios y consecuentemente en su nivel de dominio de la lengua, disminuye el contraste entre las dos lenguas, por lo tanto utiliza menos el recurso traductor de la lengua nativa y absorbe más la equivalencia de ideas, no de palabras.

Al ampliar las lecturas en la lengua extranjera nos percatamos de que aparecen muchas palabras arcaicas en una lengua y en otra, e identificar su significado también depende del universo cultural de los lectores. El trabajo con textos, desde el inicio del contacto con la lengua extranjera que presenta la gran ventaja de no tratar con aprendices en nivel cero, es no solo posible sino preferible ya que desarrolla la aptitud de interpretar a partir de inferencias.

Más (conocimiento) es efectivamente mejor en este caso. No es por casualidad que los lectores/hablantes de la lengua extranjera más familiarizados con lecturas en lengua extranjera tienen también mayor capacidad interpretativa o ejercitan con más frecuencia su competencia estratégica de asociación de sentidos y significación de los textos.

La distancia de las dos lenguas en ese caso es un punto bastante positivo, teniendo en cuenta que no se tratan de dos lenguas gemelas, son solamente hermanas pero no dejan de ser dos distintas: una y otra lengua. El mito del bilingüismo propaga justamente que la posibilidad de comunicarse y entenderse con unos pequeños cambios en la lengua nativa (fonéticos y lexicales) nos convierte en sujetos que poseen los conocimientos de las dos lenguas de modo casi innato. Mito que un estudio reglado logra deshacer en un par de horas.

Por otro lado, las interferencias latentes entre esos dos idiomas hacen que muchas veces no nos demos cuenta de que palabras, sonidos y estructuras pueden ser resultantes de usos de transferencia de la lengua nativa.

La detección de ese léxico depende también de un conocimiento cada vez más amplio de las lenguas nativa y extranjera, además de una disociación de una lengua y otra. A medida en que se obtiene más fluidez en la lengua extranjera, se olvidan rasgos de la lengua materna y se piensa cada vez menos contrastivamente. Una lengua es autónoma y no la otra con adaptaciones léxicas, fonéticas, morfosintácticas y semánticas.

El mito de la facilidad viene a reforzar todavía más esos cuidados, ya que los niveles iniciales parecen ser muy fáciles. Algo que nos llama la atención es que, desafortunadamente, la aparición de los heterosemánticos sigue presente incluso en hablantes de nivel avanzado aunque parece ser más frecuente en el habla que en el texto escrito en ese momento de los estudios.

## Fenómenos heterosemánticos

Uno de los fenómenos que les ocurre a los heterosemánticos es que en una de las lenguas, el vocablo se restringe a un registro más culto y formal o incluso se convierte en un arcaísmo. El desconocimiento de estos vocablos de las dos lenguas involucra ámbitos etimológicos, de variaciones sincrónicas, diacrónicas o incluso de usos especializados de la lengua. Tales elementos pueden imposibilitar el reconocimiento por parte del lector cuando las palabras comparten acepciones iguales en ambas lenguas, cambiando solamente el matiz o la especificidad del uso. No raras veces, una de las palabras agrega nuevos significados en solamente una de las lenguas y la grafía similar o igual puede despistar al lector, que es llevado a creer que se trata de una de las muchas similitudes entre las dos lenguas.

## Cuestiones de nomenclatura

En los distintos casos en que aparece ese tipo de léxico contrastivo reflexionamos sobre su nomenclatura. "Falsos amigos" es un término bastante conocido que abarca tanto a los hablantes del portugués como del español sin necesariamente estudio sistemático. Además de eso, identifican la existencia de "palabras que parecen ser lo mismo pero tienen significados distintos".

"Falsos cognados", es decir palabras que vienen de una misma familia etimológica pero que tienen significados distintos, tampoco se nos presentó como un término capaz de abarcar el hecho de que no siempre se trata de la misma raíz y en una gran mayoría de los casos comparten significación. Llegamos a la conclusión de que, si los consideramos como "falsos", no podrían compartir nada, una vez que no hay "media falsedad". Hay otras innumerables nomenclaturas que se distinguen en uno u otro matiz significativo de ese léxico.

El término que nos satisface, por ahora, es "heterosemánticos", ya que se trata de un sinfín de heterogeneidad de procesos de significación. Es por tanto el intento de presentar en ese concepto parte de las cuestiones involucradas en el proceso de contacto léxico de estas dos lenguas.

Vaz da Silva (2003) sostiene que existen cuatro requisitos obligatorios para que una palabra sea considerada un "falso amigo":

1. *As respectivas estruturas externas (categorias de escrita e de oralidade) devem ser altamente semelhantes entre as duas línguas;*
2. *Deve-se produzir conflito semântico real, tanto isoladamente quanto em contexto comunicativo;*
3. *Se a semelhança entre os pares for fonética, ambas as realizações devem pertencer aos sistemas padrões das línguas, e;*
4. *Os diferentes significados devem ser procedentes de uma primeira acepção ou de uma segunda significação suficientemente generalizada. (Vaz da Silva, 2003)*

La similitud, incluso la igualdad gráfica, en muchos casos como en "rato", produce un conflicto real, independiente de su contexto comunicativo. Vaz da Silva, en la descripción del 4º criterio abarca una de las muchas peculiaridades de los heterosemánticos, el hecho de que el lector desavisado, sin comprender determinada palabra, al recurrir al diccionario, encontrará acepciones que priorizan significados que no están de acuerdo con la búsqueda en cuestión. El contexto, en estos casos, es primordial ya que intentará elucidar la cuestión por la denotación pero también dentro de un criterio pragmático de la situación comunicativa.

## Metodología

En la muestra del corpus de nuestro trabajo, las palabras analizadas se insertan en titulares y artículos de los principales periódicos en lengua española en el sitio Diarios Mundo<sup>12</sup>. Las principales fuentes de nuestra investigación fueron Clarín y La Nación de Argentina, El País y El Mundo de España. Cuando, para nuestro estudio, el titular no era muestra suficiente de análisis, nos dedicamos a recoger muestras más significativas de textos, incluso por ser más extensos, de modo de corroborar las comparaciones léxico-semánticas.

Los diccionarios clave para tal trabajo fueron elegidos por su disponibilidad gratuita en línea y su prestigio: para el español: el de la Real Academia de la Lengua Española<sup>13</sup>, para el portugués: el Michaelis<sup>14</sup>, bilingüe: el Word Reference<sup>15</sup>.

Inicialmente, utilizamos los Corpus Oficiales de ambas lenguas<sup>16</sup>; sin embargo, en portugués encontramos muchos ejemplos literarios, por lo que optamos por restringir los textos a la mayor proximidad con el uso actual de las lenguas, eligiendo los periodísticos. En este trabajo solamente presentamos tres ejemplos y todos en lengua española, lengua-meta para los estudiantes brasileños, por tratarse de la dirección investigada prioritariamente en el grupo de iniciación científica.

La selección de la muestra de heterosemánticos se dio en una recogida de datos con los estudiantes-profesores de la enseñanza secundaria y algunos estudiantes de traducción que participaron de un curso de extensión llamado "Falsos amigos entre o português e o espanhol: "trampas" e "traquinagens"", con duración de cuarenta horas, en la Universidad de Brasilia, en 2010. Luego siguieron unos nueve meses de trabajo con un grupo de voluntarios y una beca por el Ministerio de Educación brasileño.

## Muestra en contexto o contexto que muestra

En el primer caso de las tres muestras elegidas como ilustración de nuestro trabajo junto a los alumnos de iniciación científica, señalamos el verbo "acreditar":

Ejemplo 1



En portugués, "acreditar" solamente es usado como "creer", aunque conste en el diccionario brasileño con la misma acepción del titular, pero su interpretación en portugués cambiaría el sentido del texto. Nuestra investigadora, Martins (2012), recoge un contexto en forma de artículo que lograría con éxito la solución de la palabra. Sin embargo, la confusión no estuvo ausente entre nuestros estudiantes. El contexto les ayudó en el proceso de interpretación; sin embargo, fue notable la necesidad de participación del profesor-investigador para la solución final del caso, lo que se dio con la presencia necesaria del contexto:

<sup>12</sup> Disponibles en línea en [www.diariosmundo.com](http://www.diariosmundo.com), consultado en diciembre/2012.

<sup>13</sup> Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es) consultado en diciembre/2012.

<sup>14</sup> Disponible en <http://michaelis.uol.com.br>. Consultado en diciembre/2012.

<sup>15</sup> Disponible en <http://www.wordreference.com/> Consultado en diciembre/2012.

<sup>16</sup> Corpus de Referencia del Español: <http://corpus.rae.es/creanet.html> y Corpus do Português: disponible en: <http://www.corpusdoportugues.org/>

Contexto 1



Una de las cuestiones planteadas por la similitud gráfica entre el portugués y el español es que el lector/hablante puede despistarse con respecto al real significado de algunas de las palabras y, al "estar seguro" de que se trata de lo mismo en su lengua nativa no la busca en el diccionario o ni siquiera se percata de la existencia de una significación engañosa. La interpretación de un vocablo puede ser errónea o incluso contradictoria, como es el caso del portugués "Pois não" que significa "Sí" y no, "pues no".

Como es significativo el número de acepciones compartidas en los dos idiomas, la ley del menor esfuerzo también nos puede traicionar al buscar la primera acepción en el diccionario, que no siempre se tratará de la equivalente al uso actual de la lengua extranjera. Ese carácter de contemporaneidad de los vocablos puede ser resuelto con los periódicos en línea, por lo que se pueden utilizar siempre materiales auténticos en lenguaje formal, actualizados diariamente.

De ese modo, al contextualizar una palabra en un titular o en un texto o muestra del mismo, dejamos a un lado las listas de palabras aisladas, buscamos las informaciones adyacentes, su entorno lingüístico, el ambiente en el que tienen lugar los vocablos, elementos que pueden auxiliar en el input de los estudiantes y en la deducción más acertada de su significado. Esa ayuda no puede pretender prescindir del uso de otras herramientas que subsanen los problemas.

Aquí establecemos el contrapunto con las ideas que defienden que la adquisición/aprendizaje de este léxico es gradual y nos ponemos en la posición de la necesidad de sistematizar su enseñanza y alertar a los lectores, traductores y profesores de las posibles ideas equivocadas y los perjuicios causados por las malas interpretaciones.

Aunque esta temática parezca bastante atractiva a los profesores e incluso a estudiantes en niveles iniciales, está instaurada una carencia de estudios sistemáticos por varias creencias por parte de los involucrados en este proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Demostramos, aquí, que los mitos de la facilidad y del bilingüismo son obstáculos a la lectura e interpretación y que el contexto es elemento primordial en la lectura de estas lenguas, pero no siempre brinda la solución de los problemas semánticos causados por la asistematicidad de la lengua (Wandruska, 1976).

El uso de material auténtico en las clases de E/LE se hace, más que necesario, imprescindible, ya que posibilita la exclusión de un significado con interferencias que perjudiquen el sentido de la lengua meta.

Al contrastar los diccionarios bilingües o incluso los monolingües en español y portugués, nos damos cuenta de que el número de acepciones compartidas entre los dos idiomas es gigantesco generando el conflicto entre cuál acepción se adecua a determinada situación.

Por otra parte, las palabras idénticas en las dos lenguas y que no comparten ninguna acepción se presentan en número considerablemente menor, como es el caso de *rato*, *vaso*, *salsa*. Cuantificarlas es una investigación en curso con un corpus todavía bastante limitado ya que entradas menos sospechosas como podría ser el caso de *latir* y *olvido* presentan acepciones idénticas en las dos lenguas, cambiando su uso actual y/o registro. El diccionario, aunque es el responsable del registro del significado, para subsanar tal cuestión debe traer, además del contexto mínimo, la mención del uso escaso del mismo, restándonos todavía observar el recorte

sincrónico de los vocablos como *olvido* y *latir*. Son matices sutiles que estrechan o alargan los vínculos entre las lenguas estudiadas.

Presentamos reflexiones que llevan a la elaboración de materiales y alternativas didácticas para su estudio y enseñanza. A la vez que pretendemos presentar alternativas a las listas de palabras, comúnmente utilizadas en el contexto del aula, pues aportan muestras auténticas de lengua y posibilidades de recogerlas.

Frecuentemente en nuestras investigaciones sobre los falsos amigos contamos con listas de palabras y escasos diccionarios con significativa contribución al tema. Sin embargo, se dirigen más a la labor de los traductores o de los curiosos de la lengua. Hay un espacio a ser ocupado en los manuales didácticos, incluso por tratarse de un conocimiento específico y muchas veces por entenderse que el estudio de estas lenguas se da apenas de manera fluida y natural con una adquisición asistemática del léxico.

Mario Wandruszka (1975) en “Über die Natur natürlicher Sprachen” presenta el problema teórico de los falsos amigos a la lingüística: “A quien considera nuestras lenguas como sistemas, a quien intenta presentarlas como sistemas de formas y funciones, ha de plantearse inmediatamente la cuestión ¿Cómo es posible la polisemia?”

Es justamente esa apertura y pluralidad de significados llamada *polisemia* la responsable de la asistemática dentro del sistema. Según Wandruszka, la lengua no es un sistema –contradiendo la propuesta de Saussure – sino un polisistema definido por una inmensa cantidad de factores heterogéneos. Esa heterogeneidad es lo que más marca a los falsos amigos que conllevan en sí estos cambios prácticamente estacionales en las lenguas vivas. Nos encontramos con esos fenómenos y podemos incluso acompañar algunos de esos cambios si ponemos atención a la lengua, a diferencia de lenguaje entre generaciones, zonas geolingüísticas y patrones de registros formales e informales. Un buen ejemplo de esto es el vocablo *chacota* que, aunque figure en las dos lenguas con las mismas acepciones, no fue identificado por los alumnos de portugués como lengua extranjera en cuatro grupos de la Escuela Oficial de Idiomas (año 2003) y entre los profesores mayores fue clasificado como arcaísmo. Hacia la otra lengua extranjera, ocurrió lo mismo con *olvido*, tampoco identificado entre los estudiantes de curso pre-vestibular (Alves, 2005) por ser considerado, además de arcaísmo, lenguaje extremadamente culto y restringido a la literatura.

El uso de titulares de periódicos de circulación entre los hispanohablantes es el objeto de este estudio que se convierte en propuesta metodológica.

Ejemplo 2



Contexto 2

AVISO OPORTUNO	EL UNIVERSAL	EL UNIVERSAL TV	SECCIONES	DISCUSIÓN	FOTOGALERÍAS
----------------	--------------	-----------------	-----------	-----------	--------------

## Dan apellidos menos frecuentes mayor estatus social

Crear apellidos compuestos es una práctica entre familias de relevancia social y da lugar a distinción entre la población española

REDACCIÓN  
EL UNIVERSAL  
CIUDAD DE MÉXICO JUEVES 02 DE OCTUBRE DE 2008  
09:37

Imprimir Enviar +A A -A Compartir[-]

### NOTAS RELACIONADAS

- Proponen transmisión de apellido materno en Chile 2008-09-11

Personas con apellidos poco frecuentes suelen tener un nivel socioeconómico mayor que aquellas que poseen otros más comunes, fue la conclusión a la que llegaron científicos de la Universidad Carlos III de Madrid, España.

De acuerdo con información de El País, una de las explicaciones recae que en España, al igual que en otros muchos países, el sistema de apellidos es una forma sencilla y eficaz de identificar al individuo y su origen. Desde la antigüedad las familias con algún éxito social tratan de distinguirse con apellidos que las diferencian.

Antes de la introducción del Código Civil español, en el siglo XIX, existía la flexibilidad de adoptar apellidos. Fue a partir de este siglo que la mayoría de la población empezó a tomar como primer apellido el del padre y en segundo el de la madre. Con esta regla se dio lugar a apellidos comunes, difícilmente distinguibles, por lo que para diferenciarse, familias de renombre crearon apellidos compuestos.

Así, los hijos de "un prestigioso doctor con los apellidos García Sal y normalmente identificado por la población como tal, podrían tener interés en convertir los dos apellidos del padre en un apellido compuesto: García-Sal, de esta forma serían identificados fácilmente como descendencia del doctor que si sólo adoptaran el apellido García", señaló Ignacio Ortuño, investigador del Departamento de Economía de la Universidad Carlos III y coautor del estudio *Sumames and social status in Spain*.

Ejemplo 3

AVISO OPORTUNO	EL UNIVERSAL	EL UNIVERSAL TV	SECCIONES	DISCUSIÓN	FOTOGALERÍAS
----------------	--------------	-----------------	-----------	-----------	--------------

CLARIN CLASIFICADOS | ARGENPROP | DEAUTOS | BUSCAINMUEBI

## Clarín.com Política

HOME | POLÍTICA | DEPORTES | ECONOMÍA | MUNDO | ESPECTÁCULOS | SOCIEDAD

MULTIMEDIA

Gobierno | Congreso | Partidos | Elecciones | Voz baja

Si estas buscando un producto original o un regalo único, encontralo en **Vidrieras** Entrá ahora.

Política > Elecciones > elecciones 2011 >

## Alberto Rodríguez Saá íntimo: "Yo inventé la sopa de berro y no me lo reconocen"

Economía de la Universidad Carlos III y coautor del estudio *Sumames and social status in Spain*.

Contexto 3

The screenshot shows a news article from a website. The title is "Alberto Rodríguez Saá íntimo: 'Yo inventé la sopa de berro y no me lo reconocen'". Below the title, it says "04/08/11 - 09:14". The text of the article reads: "El gobernador de San Luis se declara buen cocinero y se define como artista plástico y amante de la música. Cómo son las peñas en su casa, donde suele bailar y cantar. 'No estoy para el Bailando, pero Delfina me dice que bailo bien', reconoce." The author is identified as "Por NICOLÁS PIZZI". Below the text is a video player with a thumbnail showing two men in a kitchen setting, one of whom is likely the governor mentioned in the article.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. L. O. (1999). *As armadilhas dos falsos cognatos*. Universidade de Havana.

Alves, S. J. (2005). *Cuestiones de lectura e interpretación en textos en portugués a hispanohablantes y en español a lusófonos: el caso de los heterosemánticos*. Dissertação de Doutoramento do Departamento de Língua Espanhola da Universidade de Salamanca. Espanha.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Lugrís, A. A. (1997). *Os Falsos amigos da traducción- Criterios de estudio e clasificación*. Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. Espanha.

Martins, F. Guimarães. (2012). *O uso do contexto no proceso de ensino dos heterossemânticos*. Memoria de Iniciación Científica / CAPES-UnB. Inédito.

Vaz Da Silva, A. M. C. & Vilar, G. (2003). *Os falsos amigos na relação espanhol – português*. Centro de Línguas e Culturas – Universidade de Aveiro. Cadernos de PLE 3, p.75-96.

Datos profesionales de la autora

Janaína Soares Alves ([janainasoares.unb@gmail.com](mailto:janainasoares.unb@gmail.com)): Profesora doctora en lengua española por la Universidad de Salamanca, trabaja con formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil, con talleres de interpretación de conferencias: portugués-español y el curso de LEA- Línguas Estrangeiras Aplicadas en la Universidad de Brasília - Brasil.

## 4. De la didáctica del francés como lengua extranjera hacia la didáctica de lenguas y de culturas

Adriana Apraez-Davanture  
Universidad Nacional de Rosario

### Resumen

La didáctica de lenguas y de culturas, como otras disciplinas, responde y corresponde a una realidad socioeconómica y a un momento histórico. Como tal se estabiliza dentro de las ciencias sociales en los años 80, cuando la interdisciplinariedad se hace necesaria para dar paso a la práctica comunicativa de las lenguas extranjeras.

A través del francés como lengua extranjera (FLE), Robert Galisson introduce el concepto de *Didactologie des langues et des cultures* que circula en torno a dos ejes: la lingüística aplicada y la metodología de la enseñanza de lenguas. Se introducen la pedagogía del error, la autonomía, la competencia comunicativa y la lengua-cultura. Nace así la referencia más importante para el proceso de construcción de la didáctica de lenguas extranjeras hoy en día.

De esta manera se busca disolver la distancia entre teoría y práctica de enseñanza, haciendo que los docentes activen su creatividad, que se enfrenten a su labor en el aula y se conviertan en investigadores de su propia práctica. Y debe surgir entonces la necesidad de una formación específica de docentes y la modalidad innovadora de formación de formadores que busca facilitar la desmultiplicación de saberes.

**Palabras clave:** Didáctica, lengua/cultura, enseñanza/aprendizaje, interdisciplinariedad, transversalidad.

### Introducción

La didáctica de lenguas y de culturas, como otras disciplinas, responde y corresponde a una realidad socioeconómica y a un momento histórico. Es indiscutible la influencia decisiva en ella de los diferentes sistemas ideológicos frente a la innovación y a la concepción social en la evolución de la misma a través de la sociedad del siglo XX y ahora del siglo XXI.

La perspectiva metodológica del francés como lengua extranjera (FLE) es parte de la disciplina como tal y se ha orientado hacia la práctica de enseñanza/aprendizaje de otras lenguas. La metodología es lo que se refiere al “cómo hacer” que implica cómo enseñar, cómo aprender y cómo establecer los vínculos entre enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la tradición metodológica normativa la ha hecho distanciarse de lo que hoy en día define como disciplina a la didáctica de lenguas y de culturas. Etimológicamente, “disciplina” se relaciona con el hecho de “disciplinar el espíritu” lo que conlleva una connotación educativa reductora. Es así como la didáctica de lenguas y de culturas se posiciona como disciplina al adoptar un enfoque orientado hacia la formación **al interior de** la reflexión del docente a través de su práctica y que colinda el término enseñanza/aprendizaje.

La didáctica de lenguas y de culturas se define y se estabiliza como “disciplina centrada en la observación, el análisis, la interpretación y la intervención en ámbitos, prácticas y procesos situados e interrelacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas y de culturas” (Puren, 2010).

### Entre ideología, modelo social y cambio

Christian Puren (2010) se refiere a la ideología como el sistema de ideas que se pretende coherente y exclusivo y como tal tiende a difundirse en una sociedad determinada a través de sus diferentes ámbitos de pensamiento y de acción. Según Puren, existen tres planteamientos posibles frente a los modelos de innovación ideológica y la evolución de la didáctica de lenguas y de culturas:

- Es posible pasar de una configuración didáctica a otra cuando los cuestionamientos, las expectativas y las construcciones metodológicas están fundamentadas en un modelo ideológico que representa cambio y progreso social en una época determinada.
- El concepto de ruptura histórica entre configuraciones didácticas y construcciones metodológicas se basa en el modelo ideológico del momento que representa factores de cambio y de progreso social.

- Existe un paralelismo evidente entre los modelos socioeconómicos y los conceptos didácticos a lo largo de la evolución histórica de los mismos que posiblemente se deba a influencias simultáneas y a desafíos similares entre la actividad económica y la enseñanza. Los dos se corresponden.

Existe una relación recursiva entre, por un lado, las solicitudes, las expectativas y las necesidades sociales y, por el otro, las ideologías de cambio y de progreso social que al mismo tiempo son causa y consecuencia las unas de las otras. De la misma manera ocurre entre la actividad económica y la actividad docente que se producen la una y la otra a través de las mismas solicitudes, expectativas y necesidades sociales, así como por las influencias paralelas de ideologías de cambio y de progreso social.

**Tabla nº 1: Evolución histórica de las diferentes configuraciones en didáctica de lenguas y de culturas (Puren, 2007)**

Competencias sociales de referencia		Acciones sociales	Tareas escolares de referencia	Construcciones didácticas de referencia
Lingüísticas	Culturales			
El hombre culto se enriquece en el «acervo común de la humanidad» E. Durkheim	Transculturalidad Valores universales	Leer	Traducir (paradigma indirecto)	Metodología tradicional (siglo XIX)
Enriquecer a distancia los conocimientos lingüísticos y culturales con textos originales	Metaculturalidad Dominio del conocimiento	Hablar sobre	Paráfrasis, análisis y explicación de textos (paradigma directo)	Metodología directa y activa (1920 -1960)
Capacidad para intercambiar informaciones con extranjeros	Interculturalidad e interdisciplinaridad Dominio de las representaciones	Hablar con Actuar sobre	Simulaciones y juegos de roles Actos de habla	Enfoque comunicativo (1980 – 1990)
Capacidad para convivir con extranjeros y compatriotas	Multiculturalidad Dominio del comportamiento	Vivir con	Mediación entre lenguas y culturas	Didáctica del plurilingüismo Intercomprensión MCERL (Finales de los años 1990)
Capacidad para realizar un proyecto colaborativo en una lengua común	Co-culturalidad Dominio de conceptos y valores contextuales compartidos	Actuar con	Acciones colectivas Dimensiones colectivas	Enfoque orientado a la acción MCERL (a partir de los años 2000)

## Hacia una didáctica de lenguas y de culturas

En la clase de idiomas de los años 1970-1980, el objetivo social de referencia era preparar al aprendiente de una lengua extranjera a relacionarse ocasionalmente con nativos parlantes. La competencia lingüística de referencia se basaba en la capacidad para intercambiar informaciones con extranjeros, pedir y dar información. De hecho, la metodología de enseñanza de los diferentes idiomas definió en este periodo una serie de actos de habla basados en las situaciones a las que posiblemente iba a confrontarse el aprendiente en una situación determinada por las representaciones sociales del momento.

Al encontrarnos con alguien que no conocemos es natural que se establezca un intercambio recíproco de informaciones, hablar el uno con el otro, actuar el uno sobre el otro por medio de actos de palabra. Es así que



surge una verdadera conciencia de práctica comunicativa de una lengua extranjera. Frente a la necesidad natural de comunicarse y de interactuar lingüísticamente se hace necesario dar una respuesta en cada uno de los dominios de la enseñanza/aprendizaje de idiomas:

ELE: Español como Lengua Extranjera

FLE: Français Langue Etrangère

DAF: Deutsch Als Fremdsprache

EFL: English Foreign Language

PLE: Português Língua Estrangeira

ILS: Italiano come Lingua Straniera

Como tal, la didáctica de lenguas y de culturas se estabiliza dentro de las ciencias sociales en los años 80, cuando las ciencias del lenguaje dejan de lado a la lingüística normativa, abriendo paso a la psicología cognitiva y evolutiva, a la psicolingüística, a la sociolingüística y a la etnolingüística, entre otras. Esta nueva articulación transdisciplinaria es lo que ha permitido abordar la dimensión lengua-cultura y abandonar el concepto de lengua y civilización extranjera.

En Francia, la didáctica del francés como lengua extranjera es aceptada oficialmente como espacio de integración de saberes en 1982 a través del reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional de títulos universitarios específicos. Robert Galisson (1980) toma en cuenta la dimensión plural y una visión panorámica que permite reconocer a la Didáctica de lenguas y de culturas en posición de complementación y ya no de subordinación frente a la lingüística. Por otra parte, la proyecta más allá de la concepción solitaria que hasta este momento aislaba al FLE del ELE, del DAF del EFL, acentuando la transversalidad entre las lenguas-culturas contra la especificidad de las didácticas de cada lengua en particular (Helman).

Galisson abre paso luego a la Didactología de lenguas y de culturas definiéndola como “disciplina de acogida, de sostén y de servicio, que canaliza y capitaliza los esfuerzos de todos los actores de ese campo de saber, cualquiera fuese su estatus, deseosos de lograr que sus ideas se pongan en práctica en el terreno” (Galisson y Puren, 1999). Se disolvió así la distancia existente entre teoría y acción y los docentes se convirtieron en investigadores de su propia práctica. Surge entonces la necesidad de una formación docente específica y la modalidad innovadora de formación de formadores que busca facilitar la multiplicación de saberes.

Desde esta dimensión pluralista, los especialistas didactólogos desde el FLE desarrollan hacia las otras lenguas la noción de competencia comunicativa a través de la adquisición de diferentes saberes: saber-hacer, saber-ser, saber-aprender, saber-comprender al otro. Se desarrollan diferentes enfoques procedimentales propiciados por el cognitismo en el espacio privilegiado del aula en donde además se considera la relación de otredad gracias al contacto de culturas diferentes (Zárate, 1986).

La lengua es cultura, la cultura es lengua. El aprendiente hace uso de la misma y reflexiona frente a su proceso de aprendizaje; el docente lo acompaña y lo conduce al uso reflexionando frente a su práctica de enseñanza y el proceso de aprendizaje del aprendiente. Estos conceptos están activos aquí y ahora en una didáctica plural de lenguas y de culturas en la que participamos y de la cual formamos parte en nuestra labor de docentes de lenguas extranjeras.

### Referencias bibliográficas

Galisson R. y Puren C. (1999). *La formation en questions*.

Gallisson R. (1980). *D’hier à aujourd’hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*.

Helman S. La didáctica de las lenguas extranjeras en la formación de posgrado en la Universidad Nacional de Tucumán.

Puren C. (2007). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*.

Puren C. (2010). *Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères*.

Zarate G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*.

### Datos profesionales de la autora

Adriana Apraetz Davanture ([adri.davanture@gmail.com](mailto:adri.davanture@gmail.com)): Magister en Ciencias del lenguaje, con especialidad en didáctica de lenguas y de culturas, y magister en Desarrollo de competencias e intervención en las organizaciones del Conservatorio Nacional de Artes Oficios de París. Experta FLE asociada al Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, CIEP, organismo adscripto al Ministerio de Educación de Francia. Es asesora pedagógica para *Editions Maison des Langues* en América del Sur y colabora con distintos organismos, a título independiente, como formadora de formadores FLE en Argentina. Colombiana de origen, ha enseñado

el francés como lengua extranjera y formado docentes FLE en diferentes países. En el año 2013 se ha incorporado al Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad Nacional del Rosario.



## II. Investigación básica



# 1- ¿El niño adquiere o aprende una lengua extranjera? Reflexiones y experiencias.

Marcela Fritzier  
Instituto Cervantes Tel Aviv, Israel

## Resumen

Al escuchar en las clases a los niños hablando una lengua extranjera, nuestra mente se detiene a pensar en ese pequeño-gran estudiante que nos exige una visión diferente en el momento de planificar nuestra labor. ¿Qué es el lenguaje para los niños? ¿Cómo adquieren una lengua extranjera? ¿A qué edad pueden empezar? ¿Cuál es la metodología adecuada? ¿Qué les aportará en el futuro tener otra lengua?

Reflexionaremos sobre la adquisición de una lengua extranjera por parte de niños. Brindaremos propuestas pedagógicas adecuadas a sus necesidades, analizaremos la diferencia entre lengua de acogida y segunda lengua, teniendo en cuenta el contexto como el lugar de construcción de los conocimientos y el marco donde se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño.

En definitiva, nos interesa compartir las experiencias adquiridas y las vivencias que hemos tenido en estos años de inmigrante.

**Palabras clave:** adquisición, lengua, niños, metodología.

## Introducción

Al entrar, hace ya algunos años, a mi primer grupo de niños pensé que sabía cómo dar una clase. Pronto descubrí que no era así.

“Dar clase a niños es una experiencia enriquecedora, en la que es difícil saber quién aprende más de quién” (Cano, 1997, p.38). Y yo he crecido con ellos. Esta vivencia es la que me obliga a invitarlos a reflexionar juntos en torno a una serie de preguntas que exigirá una respuesta en el momento de planificar nuestras clases. ¿Qué significa una lengua extranjera para los niños? ¿Para qué la necesitarían? ¿Cómo pueden comunicarse sin estudiar la gramática?

Los niños tienen la posibilidad maravillosa de adquirir una lengua mediante el disfrute de descubrir los secretos del habla, de meterse en el idioma sin demasiadas preguntas, de darle sonido a sus imágenes sólo porque les divierten. Sin embargo, es una realidad que en muchos casos la lengua será el arma que tendrán los niños frente a su nueva realidad. La inmigración, el traslado familiar, traerá el vacío y la necesidad de abrirse camino. Comunicarse ya no será un juego de palabras bonitas ni el idioma, una canción de moda.

Es el momento, entonces, de plantearnos la diferencia que existe entre un niño y un adulto en el momento de aprender un idioma, qué implica la adquisición de una lengua extranjera y de esa forma, comprender la importancia de nuestra tarea.

## Principios pedagógicos

Antes de establecer fundamentos pedagógicos y metodologías, convendría aclarar la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera. A este propósito, Muñoz (2002, p. 112-113) apunta lo siguiente:

Segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que en el primer caso se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.

Por su parte, Santos Gargallo (1999) observa que la segunda lengua es “aquella que cumple una función social en la comunidad lingüística en que se aprende” (p. 21), y la lengua extranjera es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. Algunos autores emplean el término ‘lengua de acogida’ que se relaciona con el de ‘sociedad de acogida’, y hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio (Soto Aranda & El-Madkouri, 2005, p. 1).

Teniendo en cuenta estas definiciones, el contexto determinará los contenidos a desarrollar. Es decir, serán diferentes frente al niño que aprende la lengua porque le gusta, por la música o por un programa de televisión, del material para los niños que deberán insertarse dentro de un sistema educativo específico, donde las estructuras gramaticales o el léxico cobrarán un valor significativo y/o como parte de un traslado familiar en el que la adaptación cultural y la sociolingüística jugarán un papel fundamental.

Aprender una LE supone el dominio de, por lo menos, otra lengua. Por lo tanto, durante el proceso de adquisición, los aprendices, partiendo de su primera o segunda lengua, transfieren sus estructuras a las de la lengua meta y, suelen generalizar las reglas de gramática. En el entorno natural, el *input* que reciben los que aprenden la LE es de suma importancia. De la misma forma, en otros contextos, a partir de lo que ven, oyen, leen en los diferentes medios de comunicación y su bagaje lingüístico, de la primera o segunda lengua, desarrollan ellos mismos unas estructuras para poder exteriorizar lo que piensan, y luego, utilizan en otras circunstancias, es decir en sus propias situaciones de comunicación, lo que han memorizado. Proponemos reflexionar sobre la enseñanza de una lengua extranjera a niños como aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional y el significado que implica para esos estudiantes.

Por varias décadas se ha planteado el debate acerca de las diferencias que existen en la manera en que adultos y niños aprenden una lengua extranjera. Muchos autores aseguran que los niños poseen una gran ventaja sobre los adultos en el aprendizaje de una LE y aseguran que si se inicia el aprendizaje a una edad temprana, lo hará más rápidamente y logrará dominar la lengua al mismo nivel que el hablante nativo.

Esta creencia se basa en que el niño podrá adquirir una LE en forma natural, en ambientes donde se les habla en un lenguaje simplificado y la enseñanza de ésta ocurre mediante el juego y las actividades físicas que están asociados a las expresiones orales de la lengua. Dunitz-Schmidt (2006) se opone a la idea. El hecho de asimilar con facilidad una lengua extranjera a una edad temprana es correcta sólo para la adquisición como parte de la rutina diaria del niño, pero no acerca de aprender en un grupo o individualmente una o dos veces a la semana. Los estudios muestran que la edad ideal es de 7 u 8 años, después de que el niño ha dominado su lengua materna. Además, los estudiantes de esta edad tienen la ventaja cognitiva: una mejor memoria, mayor concentración y la comprensión del idioma, comparado a las capacidades de un niño de 5 años.

Frente a un mundo competitivo en el que el idioma inglés globaliza la comunicación, las excesivas expectativas de los padres suelen afectar la capacidad de sus hijos, porque los padres esperan que en poco tiempo sean personas de habla inglesa para todo. Sin embargo, como se señaló anteriormente, los resultados no siempre son satisfactorios y los padres se sienten decepcionados y transfieren esos sentimientos a sus hijos. Finalmente, el niño puede desarrollar una autoestima pobre. La falta de absorción del idioma se debe a la edad y a la falta de madurez, no de inteligencia.

Diferente es el caso de los niños expuestos a más de un idioma en su ambiente familiar, porque la adquisición se realizará en forma natural, en su actuar cotidiano. Para enriquecer los conocimientos del infante sería preferible brindarle música, artesanías, deportes, la lectura de cuentos para desarrollar las habilidades cognitivas y emocionales de su lengua materna. Estos le ayudarán en la futura adquisición de una lengua extranjera.

Si nos referimos a las tareas que miden las habilidades en morfología y sintaxis y aquellas relacionadas con los conocimientos lingüísticos que representan la dimensión cognitiva de la competencia lingüística, los aprendices mayores, que son más maduros cognitivamente, previsiblemente lo harán mejor. En contraste, en aquellas tareas comunicativas que miden las habilidades básicas de comunicación interpersonal tales como la fluidez oral y la fonología, los niños poseen un sistema fonológico más elástico y moldeable. En este sentido, algunas explicaciones basadas en factores biológicos se encuentran agrupadas en lo que se conoce como la 'hipótesis del periodo crítico'. Esta hipótesis propone que existe un periodo limitado de desarrollo durante el cual es posible adquirir una lengua segunda casi al mismo nivel de los hablantes nativos. Se ha dicho que este periodo dura desde los dos años hasta la pubertad (aproximadamente, los trece años de edad) y que una vez terminada esta etapa se hace más difícil para el individuo adquirir y aprender una segunda lengua, ya que se habla de la pérdida de plasticidad de las estructuras neurales en el cerebro. 'Plasticidad' se refiere a la habilidad de las neuronas de hacer nuevas y variadas conexiones dependiendo del estímulo.

Otra de estas explicaciones relacionadas al periodo crítico es la pérdida de lo que Noam Chomsky (1965) llama la Gramática Universal. Esta teoría sugiere que el individuo nace con una capacidad innata para adquirir una segunda lengua y ésta le facilita el acceso a esos aspectos de las lenguas que son comunes a todas las lenguas: la gramática universal, la cual le permite al individuo aprender no sólo su primera lengua sino también cualquier otra lengua. Es común escuchar entre los niños pequeños, futuros bilingües, conjugar los verbos "a su manera". Por ejemplo:

*Yo sabo, en lugar de yo sé*

*Yo pono, en lugar de pongo*

E incluso combinaciones entre los pretéritos como *estuvio*.

Se dice que esta pérdida de la gramática universal ocurre al final del periodo crítico. En este sentido, es necesario diferenciar entre la adquisición del lenguaje como una etapa evolutiva espontánea y el aprendizaje del lenguaje que, más adelante, se producirá de manera similar a cualquier otro tipo de aprendizaje: a través de la ejercitación, la memorización, etc.

El niño de ocho a doce años empieza a darse cuenta de que necesita comunicarse de una manera social. Es capaz de trabajar con reglas y conceptos gramaticales progresivamente, siempre que se parta de la manipulación directa de las palabras y frases que ya haya adquirido, en forma global. Comparaciones entre palabras, clasificaciones, contrastes con expresiones de su propia lengua permiten una gramática intuitiva muy valiosa para el aprendizaje posterior de la gramática explícita. La reflexión del lenguaje les llevará a tomar conciencia de las regularidades de la lengua y establecer relaciones entre los elementos del sistema. La reflexión se apoyará, en muchos momentos, en la comparación entre las estructuras y el funcionamiento de la lengua materna y la extranjera.

Existen también factores afectivos que pueden influir en el aprendizaje y sus logros. Entre ellos encontramos la motivación, la confianza en sí mismo y el nivel de ansiedad que muestran los individuos hacia el aprendizaje de una LE.

Los niños pequeños, aunque es difícil decir que no experimentan ansiedad, sienten menos inhibiciones y más libertad de hablar y menos miedo a cometer errores. La motivación del niño, una motivación intrínseca, puede buscar como objetivo la comunicación con otros niños, compañeros de clase y de juego o, simplemente, hablar como el protagonista de su programa favorito en español. De este modo, altos niveles de motivación se traducen en mejores resultados en el aprendizaje.

En este punto cabe mencionar la influencia que la presencia de las telenovelas de habla hispana en la televisión israelí ha ejercido en la enseñanza del español como LE. Hemos recibido y recibimos niños que hablan español fluidamente y casi sin errores gramaticales, debido a las horas de exposición frente a programas televisivos. Es posible estudiar el idioma en talleres optativos fuera del horario escolar o como materia obligatoria dentro del sistema educativo. A tal punto "se enamoran" del idioma que participan en los exámenes de español (*Bagrut*) que organiza el Ministerio de Educación israelí como asignatura curricular en el secundario.

Además de factores biológicos, cognitivos y afectivos, existen factores externos relacionados con el ambiente de clase, las horas de enseñanza, el grado de exposición a la lengua, la calidad y cantidad de "input" que reciben los niños, la metodología adecuada a las necesidades del alumnado meta. Aunque consideramos que estos factores le darían ventajas a cualquier individuo, sin importar la edad en el momento de estudiar.

En síntesis, teniendo en cuenta que una lengua nueva se adquiere a partir de procesos cognitivos, afectivos y socioculturales, resulta de suma importancia que el alumnado aprenda contenidos (procesos cognitivos) que favorezcan su motivación y fomenten su autoestima (proceso afectivo y sociocultural).

## Principios didácticos

Metodológicamente se trata de provocar situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices y a partir de ellas y de un lenguaje auténtico, propiciar la interacción y la adquisición de estrategias para aprender. Para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa necesitamos desarrollar en forma paralela e integrada dos tipos de conocimientos:

- El formal, saber cosas sobre la lengua
- El instrumental, saber hacer cosas con la lengua.

En otras palabras, al pensar en un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas en los niños, debemos considerar:

- un enfoque orientado al desarrollo de la competencia comunicativa
- un enfoque centrado en la acción, en la capacidad de los alumnos de hacer cosas con la lengua. Es decir, un enfoque basado en la concepción constructivista del aprendizaje, en la que el alumno es el agente de su propio aprendizaje, en la que el trabajo está centrado en el alumno.

- Un enfoque basado en una concepción social del aprendizaje, ya que se considera el aula como un contexto rico de oportunidades para la interacción, el desarrollo de la lengua, el aprendizaje cooperativo y el escenario adecuado para dar lugar a la interculturalidad.

Partiendo de estas premisas pasaremos a enumerar los principios que toda metodología para niños debería contemplar:

- La importancia del yo, ya que los niños se sienten realmente motivados al hablar de sí mismos, de su entorno, su vida, sus experiencias personales.
- La interacción, generando oportunidades para que los niños interactúen en parejas, grupos, por medio de dramatizaciones, canciones, poemas, juegos.
- La acción, propiciando la participación activa de todos los alumnos ya sea a través del juego, la respuesta física total y la realización de tareas.

Es en este punto donde cabe mencionar el gran aporte que, en los años 80, produjo el "Enfoque por tareas" considerando el aspecto instrumental del lenguaje. "En la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT) las tareas son el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional" (Estaire, 2001, p.2). Es decir, se plantea un producto final para la clase o tarea.

Las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas cosas para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana (Long, 1985): hacemos planes para el ir al zoológico, escribimos una tarjeta de felicitaciones, preparamos una fiesta de cumpleaños, compramos en una tienda de ropa, escribimos una receta, etc. Desde este punto de vista, un análisis en un día cualquiera de la vida cotidiana de los niños produciría una lista de tareas, la mayoría de las cuales tiene un principio, un desarrollo y una finalidad, "tareas posibilitadoras" y siguen una serie de procedimientos establecidos para cada tipo de tarea. Se tratará por este camino que el estudiante se involucre desde el principio en la realización del proyecto o tarea final propuesta al inicio del tema.

- La repetición de los contenidos y rutinas aprendidos, que le otorgarán seguridad y confianza en su aprendizaje.
- La variedad y versatilidad de recursos, procurando traer al aula la mayoría de materiales didácticos siempre considerando que se adapten a las necesidades evolutivas de los aprendices, respetando ritmos y estilos, cuidando desde la propia presentación (colores, formas, personajes...) hasta la secuenciación y coordinación con los contenidos a desarrollar. No se trata de que los materiales sean el centro de nuestra labor sino que se encuentren al servicio del aprendizaje y faciliten nuestro trabajo áulico, evitando la falta de motivación.
- La autoevaluación, ya que a los niños les gusta percibir su propio progreso y sentirse protagonistas y agentes de su aprendizaje, desarrollando su autonomía y la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Como hemos dicho anteriormente, los niños poseen una motivación intrínseca que los lleva a participar con todo su cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, de tener una clase voluntariosa y disciplinada con los adultos, a estar frente al descontrol que nos puede parecer una clase para niños. Sin embargo, la verdad es otra. Ellos poseen una desmedida curiosidad y un afán de divertirse que los obliga a tomar contacto con el medio, a tratar de conocer y dominar todo lo que los rodea. Todo lo miran, lo tocan, lo prueban. Por esto encontrarán utilidad en cualquier material, desde el papel y los colores hasta la plastilina o el material descartable. Se trata, entonces, de adecuar el entorno mágico que es el aula a la adquisición de conocimientos que nos hemos propuesto y donde la sorpresa será la aliada perfecta.

Resulta acertada la opinión de Antonio Cano (1997) al decir que "los cerebros de los niños son como esponjas en la que todo es absorbido como por arte de magia. Puede captar todo lo que sucede a su alrededor sin necesidad de concentrarse en algo concreto. Su capacidad de aprendizaje es realmente asombrosa" (p. 39). Pueden estar memorizando una canción inconscientemente mientras hacen un muñeco, escuchar lo que dicen sus compañeros y hasta entender lo que se dice en clase.

## Componentes de los materiales y herramientas para la enseñanza de LE

El desafío de crear materiales para niños cuenta con pilares fundamentales que sostendrán, en forma organizada y responsable, a nuestro parecer, toda la metodología hasta el momento expuesta. Nos referimos, en primera instancia, al componente lúdico. Los juegos, como recurso didáctico, ayudan al desarrollo cognitivo al facilitar la comprensión y la representación de la realidad de modo adecuado a la edad y a sus necesidades. Al formar parte de su rutina se convierte en un eficaz instrumento de apoyo para cualquier situación de aprendizaje.

Las actividades basadas en el componente lúdico nos permitirán enriquecer el vocabulario, afianzar la adquisición de funciones y estructuras lingüísticas, favorecer la interacción y la colaboración, fortalecer los conocimientos, potenciar la motivación y la creatividad, propiciar la espontaneidad y la autoestima. Mediante el juego, el profesor no es el centro de la clase y le permite evaluar el proceso de enseñanza -aprendizaje. Todo de forma placentera.

Las técnicas dramáticas, herramientas indiscutibles, nos ayudarán a desarrollar la expresión oral en la clase de E/LE ya que permiten reproducir situaciones, asumir roles y transformar el aula en un verdadero escenario para la creación. Contamos entre estos juegos el de roles, el drama, la escenificación, la simulación y solución de problemas, entre otros.

Es posible teatralizar desde las compras en una tienda de ropa hasta una visita al médico, ya que partimos de una lengua que es contextualizada, creando un clima de confianza y cooperación. Se divertirán practicando las funciones lingüísticas estudiadas, crearán otras posibilidades y, de regalo, nosotros tendremos el placer de compartirlo.

Como la cereza del pastel presentaremos el uso de las canciones en el aula como un verdadero género comunicativo. Para Cassany (1994, p. 406-409) "escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales"(...) para mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar un idioma extranjero, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas (a través de las repeticiones o de los estribillos), presentar aspectos de la cultura hispana, como actividad lúdica, etc. Y evaluar el grado de asimilación jugando, cantando, tarareando un estribillo, contando historias. En una palabra, practicar y potenciar, de forma divertida y variada, las destrezas principales, sin olvidar que la canción representa un lenguaje universal, que unifica sin diferencias. De hecho, usar creativamente la lengua española.

Si de textos hablamos, creemos que merece detenernos en la enseñanza de la literatura como forma de promover la lectura o conocer autores y momentos determinados, no siempre bien explotados. Martínez Sallés (2004) define la competencia literaria como "la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores representativos" (p. 4).

Partiendo de este concepto, no deberíamos restringir el uso de los textos literarios a aspectos gramaticales de los mismos, ya que los nuevos enfoques plantean el texto literario como:

- la posibilidad de desarrollar la competencia sociocultural y, por consiguiente, la literaria. Esto ayudará al aprendiz a comprender el mundo.
- el recurso por excelencia para enriquecer el léxico, el ritmo y la música que poseen las palabras.
- favorece la competencia comunicativa, con un modelo de lengua afectivo, corporal y lúdico, estimulando la imaginación del niño.
- la construcción del discurso, el empleo de las destrezas y habilidades ante diferentes situaciones.

Pensamos que una lectura del "manual de instrucciones" para trabajar con el texto literario creado por Martínez Sallés (2004, p. 21-22) será de gran ayuda:

- Usar preferentemente textos cortos, ya que ofrecen mayores posibilidades de interacción.
- Tener en cuenta la explotación literaria del texto y la lingüística.
- Ser flexibles, ya que al ser textos literarios están expuestos a un mayor número de interpretaciones.
- Motivar. Crear un clima emocional en los alumnos antes de trabajar con el texto y partir siempre desde lo que alumno ya sabe y siente.
- El profesor como intermediario, su papel será animar a los alumnos a acercarse a los textos literarios.
- Estimular el aspecto lúdico del texto.

En relación con lo anterior y como recurso en sí mismo, el cuento nos será muy útil para potenciar el aprendizaje. El factor sorpresa encontrará eco en la tensión narrativa, generando interés, y la brevedad impedirá el cansancio y el aburrimiento. Partiendo de la consideración de que los niños están familiarizados

con los cuentos populares de su primera lengua y con las rutinas de escuchar y contar cuentos, se convertirán en un arma variada, rica, de infinitas posibilidades y, en especial, los acercarán, como hemos explicado, de una manera sencilla y atractiva a la cultura de la lengua extranjera.

Imaginar las posibilidades es un libro...

Un capítulo aparte merecerían las nuevas tecnologías (TICs) en la enseñanza de E/LE. El uso de Internet nos ayuda a la hora de organizar nuestras clases y las posibilidades existentes en la red son infinitas. A modo de ejemplo, tendríamos *Caza del Tesoro*, *WebQuest*, *AVE para niños*, *ELE para niños*, las redes sociales (salvando obstáculos), *El huevo de chocolate*, *Mi mundo en palabras*, entre muchos otros.

El profesor Rodríguez Martín (2004) en su artículo "El uso de Internet en el aula de ELE" presenta algunos lados positivos y negativos que conlleva este medio en el aprendizaje del idioma. Entre las ventajas destaca la mayor autonomía por parte del alumno, la posibilidad de acceder a información real e ilimitada, la integración de todas las destrezas y, por tanto, una mayor implicación en el aprendizaje ya que aprenden jugando en su mundo. Entre las desventajas se encuentran el no tener aulas tecnológicamente equipadas y el requerir un trabajo concienzudo previo por parte del profesor: evaluar la red, guiar a los alumnos en la búsqueda de materiales y realización de tareas, actuando como intermediario.

Tratar de conocer las TIC, usarlas y compartirlas, aprender de y con los niños, 'entrar en el mundo tecnológico'. Las nuevas tecnologías no reemplazan ni reemplazarán al profesor, sólo le brindan una herramienta muy importante, rica y variada, que, empleada con sabiduría, mejorará el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## Conclusión

El niño aprende a través de las experiencias, y es así que se requiere de recursos para experimentar y realizar un aprendizaje activo. Estos recursos educativos cumplen la función de provocar que los niños comenten, experimenten, deduzcan, hagan hipótesis, escuchen, dibujen escriban, etc. Estos materiales son los que estarán en constante contacto con los niños y serán las herramientas facilitadoras de aprendizaje.

Su importancia radica en que enriquezcan sus vivencias, desarrollen su pensamiento, favorezcan su interacción oral, motiven sus ganas de conocer. En síntesis, aprender a aprender. Cuando adquirimos una lengua, nos dice Pisonero del Álamo (2004) "se abre una ventana a nuevos horizontes, aparentemente lejanos pero en realidad próximos, es como si nos graduaran la vista y las nuevas gafas nos permitieran ver con claridad lo que antes apenas intuíamos; a la vez, por contraste, lo nuestro y habitual es visto con una perspectiva más crítica. Y todo gracias al nuevo componente cultural, que contrasta, difiere y enriquece" (p. 1296).

Y si para realizar esta labor contamos con cómplices y aliados, con caritas ingenuas y curiosas, con esponjas de energía, que nos regalan su cariño y sus ganas de vivir, vale la frase de Antonio Cano (1997), que "sólo por oírles reír en español, merece la pena todos nuestros desvelos" (p.41).

## Referencias bibliográficas

- Cano, A. (1997). Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir. *Frecuencia L: revista de didáctica del español como segunda*, 38-41.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Estaire, S. (2001). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv-Instituto Cervantes de Tel Aviv.
- Martínez Sallés, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE*.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós
- Pisonero del Álamo, I. (2004). La Enseñanza del Español a niños y niñas. En J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Rodríguez Martín, J. (2004). "El uso de Internet en el aula de ELE". *RedELE*, n°2.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco – Libros.
- Schmidt, D. S. (2006). Niños de tres años estudian inglés. ¿Será efectivo? *Yedioth Ahronoth*. 11 de junio de 2006.
- Soto Aranda, B., & El-Madkouri, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. *Tonos. Revista Electrónica de estudios filológicos N° 10*, 385-435.

## Referencias electrónicas

- <http://aula21.net/cazas/ejemplos.htm>
- <http://elhuevodechocolate.com>
- <http://cvc.ave.cervantes.es>
- <http://mimundoenpalabras.es>

<http://eleparaninos.blogspot.com.br/>

#### Datos profesionales de la autora

Marcela Fritzer ([marcelaf71@gmail.com](mailto:marcelaf71@gmail.com)): Profesora Nacional Superior (1983). Especialización: Gramática de la lengua española. Literatura para niños, composición y redacción. Se dedica desde 1995 a la enseñanza de E/LE. En 1998 se incorporó como profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Tel Aviv impartiendo cursos en los diferentes niveles, tanto para adultos como para niños. Tutoría AVE. Tomó parte del Programa de enseñanza de español a distancia, Q-Multimedia Ltd., Israel. Creó el sitio web: *Centro de Español*, para la promoción del idioma y las culturas hispanas. Fue responsable del diseño y desarrollo del curso de enseñanza a distancia para E/LE. College Wingate, Israel. Participó en Congresos de AHÍ. Ejerce como profesora de E/LE con fines específicos, español de negocios. Dicta cursos de formación de profesores de E/LE para niños. Es responsable del grupo de trabajo Español para niños [www.todoeele.es](http://www.todoeele.es). Colabora en la presentación y adaptación de materiales educativos israelíes en editoriales españolas.



## 2- La competencia pragmática y los errores pragmáticos en la clase de ELE

Ana María Bocca  
Universidad Nacional de Córdoba

### Resumen

El uso competente de la lengua en una conversación requiere de la elección de estrategias lingüísticas dentro del marco de la cortesía con el fin de que el mensaje sea exitoso. El éxito o fracaso alcanzado por un hablante en sus interacciones comunicativas constituye un aspecto fundamental del estudio de la interacción verbal. En este trabajo se analizan desde una perspectiva sociopragmática las estrategias de atenuación utilizadas por hablantes femeninas de la ciudad de Córdoba al realizar actos de petición y se intenta determinar por un lado la variación de los recursos lingüísticos y, por otro, las variaciones de índole sociopragmática que explicarían como las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan ciertos usos de tipos lingüísticos estratégicos que deben ser enseñados a estudiantes de español como lengua extranjera con el objetivo de que puedan usar eficientemente la lengua y evitar el fallo pragmático.

Hemos observado en el trabajo que existen factores socioculturales y contextuales que influyen en la interpretación de ciertos comportamientos corteses, es decir lo sociocultural implica la relación del lenguaje con la sociedad.

**Palabras Clave:** interacción verbal, estrategias de cortesía, actos de pedido.

### Introducción

La cortesía es, hoy, uno de los temas sobre los que gira una parte del discurso, especialmente el oral, y esto se explica pues la cortesía verbal es uno de los principios que rige la dinámica interaccional. Como actividad es un fenómeno de acercamiento y de aproximación al otro en busca de un equilibrio social, es decir, “me acerco con un fin cortés porque hay una conducta social o una lógica cultural” que así lo determina u aconseja. Esto es lo que algunos autores han denominado “*cortesía normativa*”, que manifiesta, a menudo, un alto grado de “ritualización” (por ejemplo un saludo que responde a otro saludo). O bien se es simplemente cortés, me acerco a otro cortésmente “como estrategia para lograr un fin distinto al ser cortés”, es decir, uno es “estratégicamente cortés” (Briz Gómez, 2006, p. 9-10).

Una gran parte de los estudios pragmáticos sobre la cortesía trata sobre cómo los hablantes producen actos de habla corteses o descorteses y qué estrategias utilizan para conseguir un fin propuesto tanto para intensificar los primeros (actos agradadores de la imagen) como minimizar los segundos (actos que amenazan la imagen del otro). Ambos tipos de estrategias se corresponden con la cortesía negativa y positiva; sin embargo, creemos necesario insistir en que cualquier clasificación de los actos de habla y su grado de cortesía debe tener en cuenta tanto las variaciones de tipo cultural como la contextuales.

En esta investigación nos dedicamos a analizar las estrategias de atenuación que tienen una función mitigadora y por ende orientada al servicio de la cortesía, en el discurso oral, utilizadas por hablantes femeninas de la ciudad de Córdoba, especialmente, en los actos de pedido para determinar, por un lado, la variación de los recursos lingüísticos y, por otro, las variaciones de índole sociopragmática que explican cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan ciertos usos de tipos lingüísticos estratégicos.

En concordancia con Antonio Briz, es posible señalar que si aceptamos que “el fin último de la conversación es lograr el acuerdo, la aceptación, (aunque sea sólo social)” mayores posibilidades tendrá el que maneje adecuadamente los tipos de cortesía y las estrategias de atenuación. De allí la importancia de su inserción en la enseñanza de una lengua materna o extranjera.

Si bien los actos de atenuación han sido ampliamente estudiados en otras comunidades de habla, cobra sentido un estudio de estas características en el ámbito local puesto que cada sociedad, el contexto y la cultura van a imponer una serie de restricciones y obligaciones que en esa comunidad de habla hay que respetar para lograr una comunicación eficaz.

Por otra parte el interés se centró en describir el uso real que de la lengua hacemos los argentinos y que permitiría ofrecer, por un lado, datos para los estudios contrastivos entre las distintas variedades del español del país e ir conformando el comportamiento cortés de los argentinos y tender a una caracterización de su estilo comunicativo, y por otra parte, ofrecer líneas didácticas en la enseñanza del español lengua materna y

extranjera, ya que la abundante teoría e investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua ha demostrado que la competencia pragmática y conversacional son con frecuencia olvidadas dentro del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de una lengua extranjera en contextos formales como es el aula de ELE.

En este trabajo hemos partido de la premisa de que la cortesía es un principio universal que estructura el comportamiento de una sociedad y tiene como meta fundamental la comunicación fluida y el establecimiento de las relaciones humanas durante el proceso de la interacción; sin embargo, lo que nos planteamos en este estudio es que la cortesía, a pesar de la universalidad en sus formas de aplicación, varía de una cultura a otra, es decir, que se concibe de diferentes maneras según el patrón cultural.

## Objetivos de la investigación

Los objetivos generales de la investigación han sido, en primer lugar, contribuir a la comprensión de las categorías que se utilizan para clasificar de un modo adecuado expresiones de cortesía en corpus de lengua oral y, en segundo lugar, analizar desde un enfoque sociopragmático el fenómeno de la atenuación en la conversación. En cuanto a los objetivos específicos, este trabajo tuvo como fin estudiar las formas del lenguaje verbal y extraverbal capaces de manifestar la cortesía como estrategia para lograr una meta, y a su vez localizar, describir y clasificar las estrategias que pertenecen a la categoría de la atenuación o la mitigación dentro del espacio de la cortesía en el discurso femenino de Córdoba y determinar las diferentes realizaciones de los actos de pedido para ser enseñados a estudiantes de español como lengua extranjera con el objetivo de que puedan usar eficientemente la lengua y evitar el fallo pragmático.

## Metodología y Corpus

La investigación se inscribe dentro de la metodología cualitativa de investigación sustentada en un enfoque sociopragmático. El trabajo se enmarca, por un lado, en un enfoque de la sociolingüística interaccional. Este enfoque integra aportes del análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación y la interacción verbal (concebida como interacción social y partiendo de datos reales). Según este enfoque se toman las variables extralingüísticas de sexo, edad, nivel sociocultural y económico, nivel de instrucción; asimismo se consideran las dimensiones de *poder* y *solidaridad* (Brown y Gilman, 1960, p. 143) en las relaciones sociales que aluden a la diferencia de estatus producida por el rol que cada persona cumple en cada sociedad (en Ferrer y Sanchez Lanza, 2002, p.16).

Además se integra en el enfoque metodológico del paradigma pragmático que estudia el lenguaje como “fenómeno discursivo, comunicativo y social” siguiendo la visión comunicativa que aborda el *funcionamiento del contexto* en la interpretación de los enunciados, es decir todos los aspectos y condiciones contextuales de la comunicación (Alcaraz Varó, 1990, p.115).

No se consideran en este trabajo como universales los aspectos *positivos* y *negativos* de la imagen social planteada por el modelo fundador (Goffman, 1967 y Brown y Levinson, [ 1978] 1987) sino que adoptamos la propuesta tipológica de imagen planteada por Bravo (1998a, 1999, 2004): *autonomía* y *afiliación* como categorías sociales vacías susceptibles de ser rellenas con significados y valores socioculturales (Albelda Marco, 2005, p.116), ya que resultan muy operativas para el análisis de diferentes estrategias y comportamientos lingüísticos.

La confección del corpus se realizó mediante la técnica del participante observador y mediante la observación directa de las estrategias de atenuación relacionadas con la cortesía en las peticiones. Para la conformación del corpus se recogieron conversaciones espontáneas de habla coloquial y se priorizó el método de las observaciones anónimas ya que esto permitió acceder en forma directa al uso de actos de habla corteses en situaciones comunicativas definidas de la comunidad cordobesa. También, como complemento de este método, se realizaron entrevistas semidirigidas a hablantes cordobesas. La selección de las informantes se hizo teniendo en cuenta que fueran de sexo femenino, residentes en la ciudad de Córdoba, cuyas posiciones sociales estuvieran caracterizadas por la solidaridad o la familiaridad de las relaciones. Los sujetos que participaron son hablantes nacidas y residentes en la ciudad de Córdoba y tienen entre 30-45 años, entre 50-65 años, entre 65-80 años y una cuarta franja de más de 80 años, de diferentes profesiones. La investigadora tenía una relación amistosa o asidua con los sujetos y esto le permitió acceder a las conversaciones que deseaba observar. Las grabaciones se realizaron a veces en forma anónima de modo que la presencia del grabador no alterara las situaciones en las que interactuaban las hablantes. No obstante, tras la finalización de la grabación,

se les puso en conocimiento de la presencia del grabador y se les pidió autorización para realizar las transcripciones de las interacciones grabadas, analizarlas y hacerlas públicas.

Las interacciones ocurrieron en diferentes espacios y se limitan a conversaciones como modalidad discursiva ya que esta presenta características y convenciones reconocibles que la diferencian de otros hechos de habla. El registro es formal e informal. En el análisis de los datos se transcribieron las conversaciones grabadas como textos completos y luego se seleccionaron los segmentos que presentaban actos de pedidos.

## Análisis desde una perspectiva cualitativa de muestras de conversaciones coloquiales

Las 20 conversaciones analizadas incluyen un total de 32 participantes femeninas que interactúan entre sí y ante la presencia del investigador; ello no impidió que se mostraran naturales y desinhibidas. Algunas pocas grabaciones se hicieron sin que las participantes supieran de la presencia del investigador.

El análisis del corpus se realizó desde una perspectiva cualitativa de conversaciones coloquiales y teniendo en cuenta:

- a) tipo de estrategia (directa e indirecta)
- b) perspectiva (hablante, oyente)
- c) los recursos lingüísticos usados por los participantes (modificaciones internas y externas).

La escala para clasificar las estrategias semánticas de las peticiones recolectadas en el estudio es una versión modificada de (Blum-Kulka, Hause y Kasper, 1989). También se tuvo en cuenta la propuesta de Escandell Vidal (2004) y la clasificación de Briz Gómez (2001).

Veamos, a continuación, el análisis de una muestra de conversación donde se observa la presencia de atenuantes como mecanismo estratégico para minimizar las peticiones:

Los siguientes actos de habla tienen lugar en un local instalado hace ocho meses en el barrio denominado Nueva Córdoba, cuyos tres rubros fundamentales son heladería, pastelería y cafetería. La estética del local crea un ambiente sumamente acogedor y cálido. Además de la imagen es importante destacar que la firma contrata personal para atención al público de edad menor a los treinta años. El motivo de esta selección tiene que ver con la imagen de la marca, una imagen que irradia un espíritu joven. De ahí que sea menor la franja de clientela mayor de 70 años, como es el caso de la muestra que a continuación aparece:

	Edad	Roles	Nivel socioeconómico
<b>Moza</b>	30	Empleada	Bajo
<b>Cliente 1</b>	75	Clienta	Medio alto
<b>Cliente 2</b>	70	Clienta	Medio alto

(5)

- a. MOZA: - Holaaa→ / buenas tardes / ¿quisieran ver la carta?
- b. CLIENTA 1: Mirá, yo quiero un cortadito mitad y mitad, pero que no esté frío, porque ustedes lo hacen frío o...
- c. MOZA: No, no, voy a controlar que esté bien caliente.
- d. CLIENTA: sí.
- e. MOZA: (Dirigiéndose a la clienta 2) ¿usted?
- f. CLIENTA 2: Yo igual.
- g. MOZA: Bueno.
- h. CLIENTA1: No, yo no.
- j. CLIENTA 1: Salada, ¿tenés?
- k. MOZA: Sí.
- l. CLIENTA1: Bueno, y una medialunita salada.
- m. MOZA: Bueno.

En (5a) la moza inicia el acto de habla con el alargamiento vocálico en el saludo, más pausas cortas (/) entre las expresiones que tienen como fin crear un lazo de confianza hacia las clientas que van a realizar su pedido. El aspecto fónico está reforzado por un acto de pedido indirecto realizado por medio de una interrogación que la hablante introduce con un verbo en modo subjuntivo. Pragmáticamente el acto de habla de la empleada tiene

como meta dos aspectos: por un lado, crear distensión y calidez para que se sientan cómodas con la atención del local y, por otro, es una estrategia comercial de la empresa para que elijan otros productos de la carta.

La clienta 1 (5.b) responde negativamente al ofrecimiento con un acto de pedido introducido por la expresión fática, *mirá*, para indicar que le va a informar lo que tiene decidido pedir, con lo cual atenúa el rechazo. Esto se haya reforzado por el uso del deíctico *yo*.

La petición la realiza mediante un verbo modal *quiero* en modo indicativo y la mitiga con el uso del diminutivo (*cortadito*). Además con el conector *pero* introduce un nuevo pedido con un acto de habla directo atenuado por el enunciado suspendido ya que se hace responsable de la crítica que le hace al negocio por medio del deíctico, *ustedes*.

En el caso de (5.h) la clienta suaviza las peticiones con el uso de los diminutivos y elisiones, usos que responden más a cuestiones pragmáticas que a la cortesía.

(6)

El siguiente intercambio se produce entre una señora de unos 65 años, clase alta, que se sentó en los sillones externos al local y la empleada que la atiende:

a. MOZA: Hoolaa, buenos díaas.<sup>17</sup>

b. CLIENTA: Hola, ¿me traés un diario y un cortadito? (Con intención de apurar el pedido)  
(La clienta, en este caso, hace un gesto de cortesía que se traduce en un agradecimiento)

d. MOZA: (entregándole la parte principal de un diario) ¿Este, puede ser? ↑

e. CLIENTA: Sí.

f. MOZA: (Sirve el café) Que lo disfrute.

g. CLIENTA: Gracias.

La atenuación cortés está dada en (6. b) por el diminutivo (*cortadito*) ya que la clienta no se quiere mostrar descortés con el pedido de que quiere que se lo traigan rápido porque esta apurada.

(8)

MOZA: Chicaas, ¿ya estaaamos?

CLIENTA1: Oy, nooo, bah, ella sí.

CLIENTA2: Yo quiero una creamberry, una pregunta, ¿se pueden cambiar los gustos de helados?

MOZA: Sí, se pueden cambiar.

(..)

CLIENTA1: (Mira la carta) Buenooo, yooo, ¿puede ser un café doble con crema?, no, ¿el café doble es más fuerte, o más grande?

MOZA: Es más grande.

CLIENTA1: (Asiente con la cabeza) Bueno, ése.

CLIENTA3: (Señalando en la carta) Yo, uno de éstos, pero sin crema ¿si puede ser?

MOZA: Bueno.

La moza mediante alargamiento vocálico y el uso del vocativo (*chicaas*) atenúa el acto de pedido indirecto con la intención de acelerarlo y evitar que se acumule con los pedidos de otros clientes.

La clienta 2 realiza el pedido mediante una interrogación introducida por una perífrasis con el verbo modal *poder*.

## Conclusiones

Hemos observado en el análisis de todas las muestras de conversación que existen factores socioculturales y contextuales que influyen en la interpretación de ciertos comportamientos como cortesés. Bajo esta óptica hemos detectado en el habla de mujeres cordobesas, en los actos de habla que han sido considerados amenazantes como los tradicionalmente llamados “directivos” –en este caso las peticiones– un uso de estrategias de atenuación cuyas características se refieren al contexto sociocultural en el cual se desarrollan las interacciones.

Llegamos a la conclusión de que los atenuantes están más cerca del concepto de estrategia y táctica y no tanto de norma ya que su uso depende del contexto. Como lo expresa Fuentes Rodríguez, ‘Conocer los medios que cada sociedad y cada lengua tienen para dominar estas relaciones sociales es fundamental si queremos entrar en esa comunidad y relacionarnos con sus individuos. Esto es hablar una lengua: no solo emitir unos sonidos sino servirse de ellos para poder actuar, vivir en un universo compartido’ (2010, p.10).

En el análisis se detectaron las siguientes estrategias de atenuación:

Estrategia	Ejemplo
Actos de habla directos	Dame leche mamá
Actos de habla indirectos convencionalizados	¿Vas a querer un cafecito?
Actos de habla indirectos no convencionalizados	Chicas ¡qué calor! ¡Por Dios!
Alargamientos vocálicos	
Cuantificador	Bueno, yooo,
Despersonalización del “yo”/ “tú”	Poquito
Entonación	¿Quién abre la botella de vino?
Entonación interrogativa	Nati, la puerta, ABRÍ ↑
Enunciados suspendidos	¿Puede ser un café doble con crema?
Fórmulas gramaticalizadas	Sabés que el asunto... mirá lo que viene...
Imperativo + diminutivo	A ver, fijate
Justificaciones	Levantate un poquito
	Ya que estás en la cocina, y tengo unas chauchas hirviendo en el fuego ¿podrías mirarlas? Y si ya están, apágalo, por favor
Interrogación negativa	¿No sabés por qué los quiero?
Marcadores conversacionales	¿Sabés qué?
Modo condicional	Vos, ¿le podrías preguntar?
Modo subjuntivo	En cuanto puedas, me lo decís
Negación	Por qué no nos sacás otra fotito
Perífrasis verbal	Tenés que sacar
Proposición condicional	¿Quería preguntarte si la podés llevar?
Uso de conectores	Bueno, encima, entonces, pero
Uso del deíctico	Mirá, yo quiero un cortadito
Uso de diminutivos	Lo que quiero es que usted vea los videitos.
Verbos deícticos	Vamos allá señora y vamos a prender un ratito el aire
Verbos preformativos	Querer, poder
Vocativos	Facu, Su, Chicas

En el caso de los mitigadores que modifican internamente hay una abundancia en el uso del *che* deíctico que está indicando la relación social entre hablante y oyente y que en el corpus es una manifestación de cortesía positiva destinada a conservar el equilibrio amenazado. El uso del *vos* como vocativo aparece tanto en las relaciones simétricas (solidaridad) y asimétrica (de poder) y denota igualdad social y tiene como meta la inclusión del oyente en la situación que plantea.

Se identificó, en el nivel de la locución, un abundante uso de diminutivos en particular el sufijo *ito/ita* para expresar atenuación en el sentido en que lo expresa la Nueva Gramática de la Real Academia Española “Se llama atenuador o rebajador al uso del diminutivo (...) Asimismo, la atenuación puede servir para rebajar el efecto de palabras que se perciben como incómodas o inconvenientes” (2010, p.169). Desde una perspectiva sociolingüística el uso de la variante del sufijo diminutivo, *ito/a*, no contribuye a la distinción de clases sociales, ni de edad, sino más bien a la nivelación lingüística y comunicativa. Este uso se encuentra en todas las clases sociales de las mujeres cordobesas entrevistadas.

La presente investigación nos lleva a sostener la necesidad de tener en cuenta los factores conversacionales como las estrategias de cortesía aquí analizadas en la enseñanza del español como lengua extranjera. La simple transferencia del comportamiento conversacional de una lengua a otra puede tener consecuencias más serias que los errores gramaticales, puesto que la competencia conversacional está estrechamente ligada a la imagen que presentamos de nosotros mismos.

Esperamos que los resultados obtenidos en este trabajo sirvan para entender el uso de la cortesía y de los atenuantes de esta sociedad, y constituyan, también, un punto de partida útil para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia pragmática en las aulas de ELE, frecuentemente dejada de lado, mediante el

diseño de propuestas pedagógicas que fomenten la adquisición de recursos pragmalingüísticos y el desarrollo de habilidades sociopragmáticas a través del empleo de materiales orales auténticos, grabación y audición de conversaciones, que aporten evidencia sobre la realización y el uso de diferentes actos de habla (saludos, peticiones, órdenes, etc.) en contextos de comunicación real. Puesto que toda lengua emplea una serie de convenciones sociales y culturales que están determinadas por variables tales como el poder, la distancia social, el estatus, etc., el aprendizaje de las normas culturales propias de la lengua meta sería de suma importancia para el desarrollo de las “reglas” interaccionales válidas en el comportamiento conversacional argentino, en este caso el cordobés. El reconocimiento de la ocurrencia de la transferencia pragmática “negativa” debido a causas socioculturales e interlingüísticas es una razón importante para el diseño de material didáctico auténtico que instruya a los estudiantes de español como LE sobre los “convencionalismos” empleados por los hablantes nativos en sus intercambios (Bardoir-Halig, 2001; Hudson, 2001 en Tello Rueda 2006, p. 111).

La enseñanza de la pragmática debe, entonces, ocuparse no solo de informar al aprendiz sobre las normas socioculturales que rigen todo acto comunicativo sino también de proporcionar las herramientas lingüísticas adecuadas para llevar a cabo con éxito los actos comunicativos.

Algunos investigadores sostienen que las normas que rigen la interacción y que definen la competencia pragmática no están disponibles de manera consciente al hablante en su lengua materna; debido a esto son difíciles de identificar y por eso su enseñanza resulta más complicada. En consecuencia, estos investigadores se manifiestan a favor no solamente de ayudar a los aprendientes de una LE a darse cuenta de las diferencias sino también a proporcionarles una instrucción explícita de estos aspectos. Escandell Vidal (2004) sostiene “la Pragmática se ha convertido en materia obligada en la formación del profesor de una segunda lengua o de una lengua extranjera. La pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y principios –la mayor parte de las veces, no conscientes– que están en vigor cuando nos comunicamos” (p. 179).

### Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, M. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis doctoral Universitat de Valencia Server Publicaciones. Recuperado de [www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9816/albelda.pdf](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9816/albelda.pdf)
- Alcaraz Varó, E. (1990). *La metodología investigadora*. Madrid: Edit. Marfil.
- Blum Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. En Van Dijk, T (Comp.) *El discurso como interacción social: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria V2*. pp. 67-100. Barcelona: Gedisa.
- Bravo, D. (2004). *Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía* en Bravo, D y Briz Gómez, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. (pp. 15-33). Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (2006). Atenuación y cortesía en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En *III Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Munich (pp 227-256). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones Centros/PDF/munich\\_2005-2006/02\\_briz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf).
- Brown, P. & Levinson S.C. (1987 [1978]). *Politeness. Some universals in language Usage*. Cambridge: CUP
- Brown, R & Gilman, A. (1968). The pronouns of power and solidarity. En Rostaetxe Karmele (1990) *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Escandell Vidal, M. (2004). Aportaciones de la Pragmática en Sánchez Lobato y Santos Gallardo (Dirs.) 1 *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 179-197) Madrid: Sociedad General Española de librería S.A.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español /LE*. Madrid: Arco / Libros.
- Ferrer, María C. y Sánchez Lanza, C. (2002). *Interacción verbal. Los actos de habla*. Rosario: UNR Editora.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Latingráfica.
- Tello Rueda, L. (2006). Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español. *Revista Íkala, revista de lenguaje y cultura* Vol.11, Nº 17. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, pp 89-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=255020424004>

### Datos profesionales de la autora:

Ana María Bocca ([anabocca@hotmail.com](mailto:anabocca@hotmail.com)): Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Prof. titular de Gramática del texto español y principios de contrastividad. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora de Español Lengua Extranjera en el programa PECLA de la UNC y en la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas.

## 3- La lectura desde la mirada intercultural

Nélida Beatriz Vasconcelo  
Universidad Nacional de Córdoba

### Resumen

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) pondera un enfoque plurilingüe para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este enfoque se fundamenta en el hecho de que el aprendizaje de lenguas extranjeras posibilite la relación entre las lenguas estudiadas, de manera que el estudiante no guarde los contenidos de cada lengua y su cultura en un compartimento estanco sino que desarrolle una competencia construida por los conocimientos y las experiencias lingüísticas. Los principios de este marco general son considerados en la didáctica intercultural dedicada al desarrollo de los contenidos culturales de la lengua extranjera y destinados a lograr la integración de los estudiantes provenientes de diferentes contextos. Siguiendo este enfoque, la metodología de la lectura intercultural producida en otra cultura, fundada en otra cultura, y con una visión del mundo particular se centra en la aplicación de estrategias para comprender esas producciones. Autor y lector no comparten los aspectos culturales, situación que dota al acto de enseñanza de una complejidad especial para situar y comprender el marco específico. El nivel de connotación varía según los contextos y, aunque se conozcan algunos datos, el lector intercultural aporta a las referencias su experiencia subjetiva y se ha comprobado que la lectura varía según la distancia cultural entre el destinador y el destinatario del texto. El objetivo de este trabajo es comprender los principios de la lectura intercultural y su aplicación en ELE.

**Palabras clave:** lectura, contexto, intercultural.

### Introducción

Michel Petit en su libro “Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura” (1999) relata los resultados de su investigación con inmigrantes realizada en Francia. Este estudio pondera la función que cumple el libro para un extranjero, al establecer el diálogo entre el lector y el texto, cuyo contenido recorre un camino ilimitado de palabras e imágenes escritos por otros, pero que significan para algunos lectores el encuentro consigo mismo y al enunciarlas nombran el mundo que los rodea, para otros la lectura les da la posibilidad de integrarse al mundo y no estar al margen del tiempo que se vive; el testimonio de Philippe lo expresa así: “Hay que conocer las cosas al menos de la actualidad; si no, parece uno tonto” (p. 1).

El aula de ELE es el lugar privilegiado para que la lectura actúe y le brinde al estudiante el aprendizaje de la lengua y junto a ella las creencias y los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos.

### Desarrollo

El intercambio de saberes entre nativos y extranjeros orienta el tratamiento del tema hacia el campo de la interculturalidad, donde se establece el diálogo permanente de culturas para superar las diferencias sociales entre distintos grupos. Si se menciona el proceso de interculturalidad, también se necesita considerar el concepto de cultura, y definirla es muy complejo por la diversidad de orientaciones teóricas. Una de ellas la considera como un conjunto de ideas que tienen los integrantes de una comunidad, unidos por una visión del mundo que los diferencia de otro grupo social. En este marco se pueden distinguir distintos paradigmas: uno de ellos son las definiciones que se fundan en el *componente del aprendizaje*, que consideran que hay una serie de reglas de vida y de valores que son necesarios para interactuar socialmente y responder a una serie de normas establecidas. Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas compartidas para hablar y sobrevivir en las situaciones de vida que organizan su mundo, e interpreta los hechos sociales que le acontecen; aquí se ubican los eventos sociales que actualizan las reglas de cortesía. Desde la perspectiva *cognitiva de la cultura*, se sostiene que los miembros de una sociedad deben conocer y compartir parámetros sociales comunes con objeto de actuar de manera adecuada según las normas que ellos desearían recibir. García García (2004) sostiene que las pautas sociales o culturales pueden presentar una situación de conflicto cuando adquieren un valor diferente en otros contextos, produciendo malentendidos culturales. Estas situaciones se pueden ejemplificar con las expresiones “me muero”, para significar el

sentimiento ante una situación negativa, o “estoy corriendo todo el día” para hacer conocer la falta de tiempo por estar muy ocupado.

En las aulas de enseñanza de idiomas se conjugan diferentes culturas y sus modelos culturales, ya que el aprendizaje de una lengua meta necesita el entendimiento de quién es el otro, y lo que puede aportar de su cultura. El enfoque intercultural en la enseñanza de la lectura brinda la posibilidad del análisis de contenidos culturales, valores, creencias y promueve la competencia intercultural con la que el estudiante puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales, porque es en la interacción cotidiana cuando surgen las confusiones culturales y se vuelve necesario el diálogo para presentar alternativas de entendimiento. Este enfoque ofrece al estudiante actividades de lectura presentadas en una progresión de complejidad para la adquisición de conocimientos lingüísticos y culturales y para que desarrolle estrategias y de esta manera valore las semejanzas y las diferencias culturales.

Cabe mencionar que en el acto de lectura en una lengua extranjera el lector no conoce profundamente el léxico y las estructuras sintácticas; por lo tanto se detiene en estos aspectos que se vuelven condicionantes negativos para la construcción del sentido en la lengua meta. Con relación a la práctica docente y a lo expresado anteriormente, es importante destacar la hipótesis del umbral lingüístico (Carrell, 1991), que sostiene que el lector de LE necesita del conocimiento lingüístico para desarrollar el proceso de comprensión, y la hipótesis de la interdependencia lingüística (Coady, 1979), que destaca la importancia de las habilidades de lectura en L1 porque estas se trasladan a la L2. De esta forma la comprensión en L2 dependerá de las estrategias adquiridas en la lengua materna. Son consideraciones teóricas a tener en cuenta cuando se planifican tareas de lectura en el aula de ELE.

Cassany (2006) trata la lectura intercultural y sostiene que el lector y el escritor pertenecen a diferentes grupos humanos y no comparten: los referentes culturales, el espacio geográfico e histórico, los valores y comportamientos ante el mundo y la vida. Autor y lector desconocen aspectos culturales del otro; por lo tanto es complejo comprender lo que se ha expresado y situarlo en el marco que corresponda. Según esta opinión, en la obra “El muerto” de Borges se vuelve imprescindible aclarar “compadrito”, “hacienda que es guampuda”, o por qué el espacio donde se desarrolla la última escena es la hacienda “El Suspiro”. Otros ejemplos a considerar desde esta orientación pueden ser “Casa tomada” de Cortázar, o “La fresca oscuridad” de Lilia Lardone. La comprensión de estas historias necesita el conocimiento de las particularidades del contexto para que no conduzca a confusiones y se recupere lo no dicho.

La lectura en los textos de ELE propone actividades diversas y permite hacer algunas consideraciones:

- incluye actividades planificadas con una metodología por tareas, tiene como objetivo integrar aspectos culturales e implica una dinámica de aprendizaje de la lengua. El libro “Voces del Sur 2. Español de Hoy. Nivel intermedio” (Pág.61.) presenta “Proyecto fuera del aula”, “Preparación de un viaje”. Con una dinámica de grupo, se realizarán las siguientes consignas: “1) elegir un sitio de interés de un país latinoamericano, 2) averiguar información con tres fuentes distintas, 3) comparar los datos obtenidos, 4) hacer una propuesta de viaje para el grupo”. La solución de esta actividad implica que el alumno debe leer, comprender, producir, interaccionar;
- incorpora situaciones a resolver para que el estudiante extranjero desarrolle la competencia intercultural: en “Aula del Sur 1. Curso de español. Nivel inicial (pág. 26-27) en la actividad “Por la Panamericana”, el alumno tiene la siguiente consigna: “Leé el texto y observá el mapa. ¿Cuáles son los países de habla hispana que atraviesa la autopista Panamericana? Señalalos en el mapa y comentalo con un compañero. De este modo el alumno desarrolla su competencia de lectura intercultural.

Alumnos y docentes en la dinámica del aula establecen el diálogo y la reflexión acerca de los sistemas interpretativos de las distintas realidades y aceptan la diversidad cultural como modo de convivencia. Los estudiantes de distinta procedencia llegan al aula con conocimientos muy arraigados de su propia cultura y estos son el eje sobre el que se fundamenta el aprendizaje de la cultura en la que están inmersos.

En los libros se ofrecen modelos y condiciones de vida, se ilustran conductas, maneras de pensar y de sentir. El contacto e intercambio entre las culturas orienta hacia un enriquecimiento mutuo porque desarrolla la capacidad de relación entre los sujetos, y la posibilidad de construir interrelaciones a partir de la afirmación de los referentes propios como condición para el logro de la comunicación.

## Conclusión

La influencia del contexto sociocultural que enmarca cada texto y sus significados específicos son elementos claves en la construcción del sentido. El docente de ELE contribuye a la formación de un estudiante plurilingüe como lo establece el Marco Común Europeo de Referencia, y lo incentiva para que sea lector de otras vidas y emprenda un viaje imaginario hacia otras culturas, otros tiempos, otros lugares y encuentre nuevos horizontes de sentido que colaboren en la construcción de su vida.

### Referencias bibliográficas

- Autieri, B., Gassó, M., Malamud, E., Moscón, L., Preve, P. Oxman, C. (coordinación general) (2004). *Voces del Sur 2. Español de hoy. Nivel intermedio*. Buenos Aires: ALEI
- Borges, J. L. (1998). El muerto en *El Aleph*.
- Carrell, P.L. (1991). *Second language reading: Reading ability or language proficiency*. *Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J (1979). *Reading in a Second Language: Hypotheses. Organization and Practice*. Rowley, Mass, Newbury House.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., Tonnelier, B., Sans, N., (coord.) (2004). *Aula del Sur 1. Curso de Español*. Buenos Aires: Difusión. Voces del Sur.
- García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas, en *Carabela 45, Lengua y Cultura en el aula de ELE*. Madrid. SGEL.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

### Datos profesionales de la autora:

Nélida Beatriz Vasconcelo ([beatrizvasconcelo@yahoo.com.ar](mailto:beatrizvasconcelo@yahoo.com.ar)): Profesora titular de didáctica del español como lengua materna y extranjera. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de taller: Prácticas de la comprensión y producción lingüísticas III. Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de español L.E. Secretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.



## 4- La competencia intercultural como objetivo de la clase de español como lengua extranjera y como segunda lengua

Susana S. Fernández  
 Universida de Aarhus, Dinamarca  
 María Isabel Pozzo  
 Universidad Nacional de Rosario, Argentina

### Resumen

En este artículo se exponen los resultados del taller sobre competencia intercultural llevado a cabo en Rosario con asistentes al congreso. En el taller propusimos una serie de preguntas y tareas de reflexión como punto de partida para una discusión sobre el tipo de actividades que fomentan la adquisición de una competencia intercultural por parte del aprendiz de español. Partiendo de una definición de esta competencia y su relación con las demás áreas que normalmente componen la clase de lengua extranjera, intentamos llegar a un consenso acerca de la importancia de este aspecto de la enseñanza y de la mejor forma de implementarlo. Uno de los puntos de discusión estuvo relacionado con los distintos requisitos que impone la clase de español en contexto de segunda lengua y de lengua extranjera. Dentro de esta cuestión, tomamos como punto de partida para la reflexión los resultados obtenidos por las organizadoras del taller en encuestas a profesores de uno y otro tipo de contexto acerca de sus nociones y prácticas habituales. El objetivo fue lograr que los participantes salieran del taller con nuevas ideas y herramientas para fomentar la adquisición de esta competencia en el contexto específico en el que cada uno se desempeña.

### Presentación

El calificativo *intercultural* circula en los discursos pedagógicos actuales como una especie de "palabra mágica" para redimir la validez de prácticas áulicas y materiales de enseñanza. No obstante, la producción académica y las concepciones de los docentes acerca de sus alcances aún no han ganado un consenso unificado. En este torbellino de conceptos y definiciones, el calificativo es atribuido a un tipo de educación, a determinada competencia o a un modelo de hablante. En todo caso, entendemos que la "educación intercultural" es una estrategia tendiente a promover la "competencia intercultural" como instrumento para el logro de la formación del "hablante intercultural". En virtud de dichos matices, el presente taller propone reflexionar sobre la concepción de los profesores de español como lengua extranjera acerca de la competencia intercultural, previa clarificación teórica de la misma.

### Algunas definiciones de la competencia intercultural

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), la competencia intercultural supone:

- > 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.

La propuesta se enmarca en los siguientes supuestos del Consejo de Europa:

- > La riqueza lingüística y cultural de Europa es un valioso recurso común que debe ser protegido y desarrollado, y se necesitan iniciativas educativas para transformar la diversidad en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos;

- > solamente a través de un mayor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos con diferentes lenguas maternas con el fin de promover la movilidad, la cooperación y la comprensión mutua en Europa y superar los prejuicios y la discriminación.

Más allá de las especificidades europeas, el concepto refleja la perspectiva educativa intercultural como diálogo permanente, curiosidad positiva, reflexión e intercambio, superadora del multiculturalismo, en el que solo interesa saber que existen muchas diferentes culturas y saber sobre ellas.

Específicamente en el mundo del español, los Niveles de Referencias del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) aluden 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–. La estrecha vinculación entre estos ámbitos es gráficamente expresada por Simons y Sixs (2012), quienes aluden a los referentes culturales como "la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE" (p.1).

Por su parte, Michael Byram (1997) propuso un modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI). A continuación se presenta una representación gráfica del modelo en una reformulación de Rico Troncoso (2012, p. 138), que agrega un nuevo componente al modelo original, el de "saber comunicar"<sup>18</sup>:



Considerando la propuesta del Instituto Cervantes y los desarrollos teóricos de Byram, podemos decir que las actitudes interculturales del primero se desarrollan a través de la competencia comunicativa intercultural del hablante (Byram, 1997).

Ahora bien, mientras esta competencia ha sido especialmente investigada en los alumnos (cfr. Young & Sachdev, 2011), no lo ha sido tanto en los profesores<sup>19</sup>, quienes son nada menos que los responsables de promover dicho desarrollo. La reflexión es necesaria tanto en el caso de los profesores nativos, para quienes la lengua que enseñan es su lengua materna, absolutamente familiar a ellos, como para el profesor no nativo, que en muchos casos sólo ha tenido un contacto institucional con la lengua y cultura extranjera que enseña. El profesor nativo debe adoptar una perspectiva de extranjería, examinando *clisés* vacíos de contenido que suelen circular en la enunciación de la propia cultura, y el profesor no nativo debe superar sus conocimientos a veces insuficientes de la cultura meta y evitar caer en estereotipos, simplificaciones y etnocentrismo.

Los enfoques tradicionales sobre la relación entre lengua y cultura en la enseñanza de lenguas abordan a la cultura del otro como ajena y distante (Lo Bianco et al., 1999). Así, dan lugar a posturas etnocéntricas o reduccionistas, promoviendo estereotipos y conocimientos aislados y descontextualizados en torno a una visión homogénea y estática de la misma.

La noción de 'competencia comunicativa intercultural' (Byram, 1997) proporciona un modelo intercultural e integrador de conocimientos, habilidades y actitudes. No se trata de una categoría estática, que pueda ser

<sup>18</sup> Traducción propia al español del diagrama.

<sup>19</sup> Rubio (2009) propone aplicar el concepto de competencia comunicativa intercultural a la formación inicial del profesorado. No obstante, su abordaje es teórico y concluye con sugerencias, sin desarrollar un trabajo empírico.

evaluada al todo o nada, sino que está relacionada a la proximidad cultural del país de origen del interlocutor, al acervo enciclopédico y al dominio de la lengua vehicular.

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural presenta entonces al profesor de lengua extranjera, cualquiera sea su trasfondo personal, un desafío que incluye no solamente la superación de posibles lagunas de conocimiento en cuanto a la cultura meta y a la cultura de los aprendientes, sino también la organización de la enseñanza de tal manera que esta competencia pueda desarrollarse en armonía con las demás competencias tradicionales, incluidas las competencias meramente lingüísticas (adquisición de gramática, pronunciación, vocabulario, etc.) que suelen ocupar y preocupar a profesores y aprendientes por igual.

## La importancia de indagar las concepciones de los docentes

"No es posible comprender a los profesores y su forma de enseñar sin comprender sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas"<sup>20</sup> (Phipps & Borg, 2007, p. 17).

Los estudios acerca de las concepciones de los docentes son 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 & Borg 2007 y 2009, Young & Sachdev 2011, Lázár 2003), porque tal como la cita de Phipps & Borg lo expresa, 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. 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 los trabajos empíricos que forman la base de este taller se utiliza una combinación de estos medios.

## Base empírica del taller

Como base para la reflexión que hemos propuesto en este taller hemos tomado dos trabajos empíricos que han tenido por objeto la investigación de las actitudes, creencias y conductas del profesor de español como lengua extranjera.

El primero de ellos es una tesina de máster realizada en Dinamarca por Justesen (2013). La investigación se inicia con el análisis del Plan curricular de español del bachillerato danés (2010), donde el elemento cultural e intercultural en la clase de español tiene un papel fundamental, ya que la asignatura se define como una "asignatura de lengua, conocimiento y cultura". A través de un trabajo de recolección de datos que incluyó la observación no participativa de 4 profesores de español del bachillerato danés durante 3 semanas, análisis de los materiales didácticos empleados y entrevistas a esos mismos profesores, Justesen encontró que los profesores son muy cuidadosos de incluir en sus clases elementos relacionados con la cultura con "c" y con "C" (Kumaravadivelu, 2003; Kramsch, 2006), es decir los elementos de la cultura diaria como rutinas, hábitos y creencias, así como las creaciones e hitos artísticos e históricos de la sociedad en cuestión. Sin embargo, Justesen echó en falta el foco en las subculturas (la cultura con "k" de Miquel y Sans (2004)), ya que la presentación de la cultura meta aparecía como estereotipada y demasiado generalizadora (se dan como ejemplos enunciados de los profesores observados como "Los españoles son simpáticos" y "En México hay muchas drogas"). El trasfondo cultural propio de los aprendientes (en su mayoría son daneses, aunque hay al menos en una clase promedio de bachillerato alrededor de un 10 % de alumnos de otras procedencias étnicas) no fue aprovechado en ningún momento durante el período de observación de Justesen, y los materiales didácticos, que en muchos casos contenían elementos culturales de alto interés que podían ser caldo de cultivo de reflexiones y discusiones contrastivas en la clase, no eran explotados en su componente cultural sino solamente lingüístico (por ejemplo, un texto que trata sobre un tema cultural de actualidad se utiliza solamente para hacer preguntas de comprensión lectora). Por último, cabe destacar que los profesores entrevistados dan muestras de una creencia bastante generalizada de que la cultura es algo que el aprendiente adquiere por sí mismo, y que lo importante en la clase es la comunicación oral y escrita y –quizás algo sorprendente– los ejercicios de comprensión auditiva. Ante la pregunta de qué elementos enfocarían en clase si tuvieran tiempo y recursos ilimitados, ninguno de los profesores entrevistados menciona el aspecto cultural ni intercultural.

<sup>20</sup> Traducción propia.

Ante este panorama un tanto desolador pintado por el estudio de Justesen, un trabajo realizado por Fernández (2013), también en Dinamarca, da fe de una situación algo más matizada. Una encuesta escrita, con preguntas abiertas y cerradas, enviada a todos los profesores de español del bachillerato danés y respondida por unos 80 profesores<sup>21</sup>, arrojó, en primera instancia<sup>22</sup>, los siguientes resultados:

Los comentarios de los profesores muestran que estos, en general, asignan 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
- 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

A partir de estos resultados, nos preguntamos si la situación danesa es un caso aislado o si el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural impone un desafío general a los profesores de español, ya sea porque no se le da el lugar que merece en la clase (como parecía ser la conclusión del trabajo de Justesen) o porque los obstáculos prácticos e institucionales para su realización bloquean las buenas intenciones de los profesores (como en el estudio de Fernández).

El marco de este Congreso sobre la enseñanza de español ofrece un contexto ideal para continuar la recopilación de datos que nos permitirá obtener una imagen más generalizada del lugar de la CCI en la clase de ELE. Los participantes en este congreso son tanto profesores de español nativos, que se desempeñan en un ámbito de enseñanza de español como segunda lengua (en un país de habla hispana) como profesores nativos y no nativos que ejercen la enseñanza en un país que no es de habla hispana. ¿Será posible observar diferencias significativas entre ellos? Tanto aquellos profesores que han decidido asistir a este taller como los demás participantes del congreso han recibido un cuestionario que equivale (con las adaptaciones necesarias) al elaborado por Fernández en su estudio danés. Sus resultados serán analizados en detalle en futuros trabajos. Pero el taller ha permitido también la reflexión grupal de los participantes, elemento que pasaremos a comentar en el próximo apartado.

## Reflexiones surgidas del taller

En el taller hemos propuesto una serie de preguntas y tareas de reflexión como punto de partida para una discusión sobre el tipo de actividades que fomentan la adquisición de una competencia comunicativa intercultural por parte del aprendiz de español. La idea era llegar a un consenso acerca de la importancia de este aspecto de la enseñanza y de la mejor forma de implementarlo.

Uno de los puntos de discusión está relacionado con los distintos requisitos que impone la clase de español en contexto de segunda lengua y de lengua extranjera. Dentro de esta cuestión, tomamos como punto de partida, los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cuán central es la competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE?
- 2) ¿Qué dificultades presenta la inclusión de la competencia intercultural en la clase de ELE?
- 3) ¿Qué influencia tiene el hecho de que el profesor sea hablante nativo o no nativo del español?
- 4) ¿Qué influencia tiene el hecho de que se enseñe español en un país hispanohablante o en un país no hispanohablante?

El taller tuvo una concurrencia de aproximadamente 20 profesores que, divididos en grupos aleatorios, discutieron fervorosamente las preguntas postuladas. La presentación en pleno de los resultados tuvo un carácter bastante informal, de manera que no fue contestada cada pregunta en particular sino que los grupos presentaron sus reflexiones generales, a veces basadas en varias preguntas a la vez. Algunos conceptos que surgieron en la puesta en común son los siguientes:

<sup>21</sup> Algunos respondientes solamente alcanzaron a completar parte del cuestionario.

<sup>22</sup> 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.

- 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.

## A modo de cierre

Hasta aquí algunas de las reflexiones surgidas durante el trabajo grupal en el taller. En próximos trabajos analizaremos de manera sistemática las nociones y prácticas habituales en profesores de español como lengua extranjera y segunda a través de las encuestas (ver Anexo) suministradas entre los asistentes del congreso y las compararemos con los resultados obtenidos en Dinamarca.

La construcción de conocimiento sobre este ámbito puede arrojar luz sobre la formación intercultural del profesorado en diversos niveles y disciplinas, tal como se ha hecho en algunos estudios (cfr. Yurén y Saenger, 2006, para profesores de francés; Domínguez, 2006, para el profesor de Ciencias Sociales de escuela media), y puede además desentrañar las creencias y pensamientos de los profesores de español que influyen en su inclusión en clase de actividades destinadas a fomentar la competencia comunicativa intercultural.

## Referencias bibliográficas

- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Borg, Simon (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, Simon (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Consejo Europeo (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Domínguez, C. (2006). Formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 95-106.
- Fernández, S. (2013). Spørgeskemaundersøgelse vedr. lærernes tanker om interkulturel kompetence i spanskundervisning. Universidad de Aarhus. Material sin publicar.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.
- Johnstone Young, T. & Sachdev, I. (2012). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness* Vol. 20, Nr. 2.
- Justesen, B. (2013). Interkulturel kompetence i spanskundervisningen: En undersøgelse af hvilket interkulturel kompetence integreres i spanskundervisningen i det danske gymnasium (stx). Tesina de máster sin publicar. Universidad de Aarhus.
- Kramsch, C. (2006). Culture in Language Teaching. In Andersen, H.L., Lund, K. & Risager, K. (eds.) *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lázar, I. (2003). Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. European Center for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A y Crozet, C. (eds.) (1999). *Striving for the third place. Intercultural competence through language education*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista redELE*, número cero.
- Phipps, S. & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer* 21/3: 17-19.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-90.
- Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers. Signo y pensamiento 60. Documentos de investigación. Volumen XXX, pp.130-154.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, Nº 1, 273-286.
- Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Marco ELE*, Nº 14, pp.1-14. Disponible en línea en: [http://marcoele.com/descargas/14/simons-six-referentes\\_culturales.pdf](http://marcoele.com/descargas/14/simons-six-referentes_culturales.pdf)
- Young, T. & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. *Language*

*awareness*, Vol.20, Nº2, 81-98.

Yurén, T., & Saenger, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14, 1-26.

#### Datos profesionales de las autoras

Susana S. Fernández ([romssf@hum.au.dk](mailto:romssf@hum.au.dk)) 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 del grupo 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), Universidad de Rosario.

María Isabel Pozzo ([pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)): Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Master 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 el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Facultad de Humanidades y Artes.



## III. Recursos



# 1- Aplicación de las TICs en actividades con estrategias de aprendizaje en ELSE

Sergio Di Carlo  
Universidad Nacional de Córdoba

## Resumen

En esta ponencia, se expone la programación de una unidad temática de ELSE donde se proponen actividades de intervención mediadas por tecnología informática creadas exclusivamente a tal fin. El trabajo consiste en la programación de una unidad temática relacionada con los espacios públicos, que implica ejercicio con estrategias de aprendizaje de lenguas. Se explicitan el tema, los objetivos, los contenidos y el módulo de actividades, en el cual se elaboran y detallan tres ejemplos de actividades didácticas componentes de la unidad en cuestión (dos actividades posibilitadoras y la tarea final), sirviéndose de una metodología de intervención instructivo-didáctica adaptada de la enseñanza por tareas. Se presenta, además, un instrumento de evaluación desarrollado para esta unidad temática que considera tres dimensiones cognitivas, plasmado en una grilla: proceso, contenido y producto. Por último, se expone una breve reflexión sobre los impactos y las potencialidades de la implementación de las TIC.

**Palabras clave:** didáctica, TIC, actividades, estrategias de aprendizaje.

## Introducción

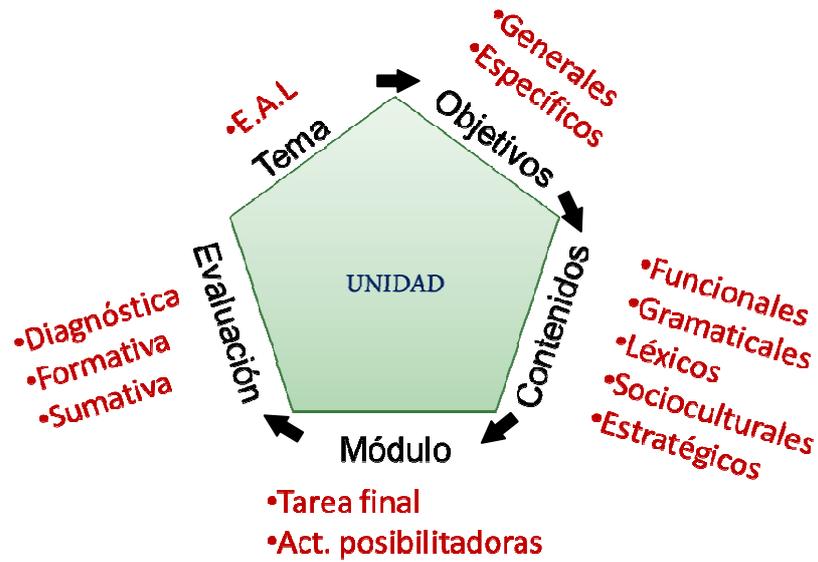
En esta ponencia, se expone la programación de una unidad temática de ELSE donde se proponen actividades de intervención mediadas por tecnología informática creadas exclusivamente a tal fin a través de interfaces gráficas sustentadas por códigos de programa. Esa iniciativa surge en respuesta a los resultados de la investigación realizada como parte de la tesis de maestría de Di Carlo (2010) que proporcionó información sobre el uso de los distintos tipos de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes de ELSE, clasificadas según el instrumento *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* de Oxford (1990). El trabajo consiste en la programación de una unidad para estudiantes de español de nivel A2 del MCER, relacionada con los espacios públicos, que implica un trabajo con énfasis en las estrategias mnémicas de aprendizaje, a la vez que se complementa con otras estrategias cognitivas, las sociales y metacognitivas, y que trata de atenerse al enfoque comunicativo de la lengua.

## Marco de Intervención y Programación

Dentro del enfoque comunicativo, se pueden encontrar distintos tipos de programas en la enseñanza de lenguas extranjeras, cada uno con su particularidad, pero con principios comunes. En el presente trabajo, se opta por utilizar una variante de la "enseñanza mediante tareas". Esa modalidad es una propuesta dentro del enfoque comunicativo que consiste en una organización, secuenciación y ejecución de actividades representativas de los procesos de comunicación de la vida real, pero en el aula. La particularidad de la enseñanza por tareas es que se planifica la unidad en torno a una tarea comunicativa que ha de realizarse al final, para lo cual previamente se van combinando actividades complementarias en el desarrollo de contenidos. En esta propuesta, se siguen los siguientes pasos en la programación: (1) se selecciona el tema o área de interés, (2) se establecen los objetivos, (3) se fijan los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales y estratégicos, (4) se establece la tarea final o las tareas finales que realizarán los estudiantes al concluir la unidad, (5) se construyen y secuencian actividades de dos tipos<sup>23</sup> con sus contenidos de forma complementaria, que posibilitarán la ejecución de la tarea final, y (6) se planifica la evaluación (figura 1).

<sup>23</sup> Tareas intermedias y tareas comunicativas, de acuerdo a Melero Abadía (2004, p. 705).

Figura 1. Programación de la Unidad Temática, donde se comienza por el tema y se concluye en la evaluación



## Tema, objetivos y contenidos

El tema está fijado en las estrategias de aprendizaje de segunda lengua, en este caso, de español. Los objetivos generales son: (1) utilizar la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje y (2) practicar estrategias de aprendizaje de lenguas, mientras que los objetivos específicos se restringen a: (1) desarrollar competencias para pedir, comprender y dar información en forma oral y escrita y (2) aplicar estrategias mnémicas, cognitivas, metacognitivas y sociales. Los contenidos pueden clasificarse según sean:

- Funcionales<sup>24</sup>: solicitud y entrega de información sobre la localización de establecimientos.
- Gramaticales: (1) morfosintaxis de los verbos *estar*, *haber* y los relacionados con movilización como *ir*, *seguir*, *doblar...*; (2) morfosintaxis de los enunciados de petición; (3) artículos determinados e indeterminados; (4) recursos lingüísticos necesarios para la localización espacial.
- Léxicos: (1) vocabulario sobre establecimientos que pueden encontrarse en una ciudad y (2) vocabulario sobre adverbios de lugar.
- Socioculturales: (1) nomenclatura de las calles en la cultura hispánica; (2) diferentes establecimientos del mundo hispánico, sus respectivos nombres y aspectos arquitectónicos; y (3) variedades diafásicas en el uso del lenguaje.
- Estratégicos: (1) estrategias mnémicas (emplear imágenes y sonidos y crear asociaciones mentales<sup>25</sup>), (2) estrategias sociales (hacer preguntas, cooperar con otros) (3) estrategias cognitivas (practicar con sonidos y sistemas de escritura, reconocer y usar fórmulas y patrones), (4) estrategias metacognitivas (prestar atención).

## Módulo de actividades

En el enfoque comunicativo, según Vázquez (2000, p. 54), para que una actividad o tarea sea comunicativa debería reunir las siguientes características: (1) interacción (como mínimo deben participar dos personas), (2) explicación (debe quedar claro quién habla con quién y para qué), (3) vacío de información (la respuesta que se desea obtener no debe ser conocida, sino inesperada para el interlocutor), (4) predicción nula (no hay una sola respuesta posible) (Melero Abadía, 2004, p. 699). En este trabajo se ejemplifican algunas actividades (una tarea

<sup>24</sup> Incluye el contenido nocional: ubicación espacial.

<sup>25</sup> Para más detalles sobre estas estrategias, ver Oxford (1990, p. 41).

final y dos actividades posibilitadoras<sup>26</sup>), dejando en claro que no se abarca la totalidad de los objetivos de aprendizaje, puesto que se necesitarían más tareas.

## Tarea final

El tema de la tarea final está dado por las estrategias de aprendizaje y el objetivo planteado reside en desarrollar y evidenciar competencia para pedir y dar información sobre la ubicación de lugares. La metodología prevé un trabajo individualizado y grupal, mediatizado por TIC, puesto que se requiere un aula multimedia con computadoras para cada alumno y una en particular para el docente conectada a un proyector multimedia. Asimismo, es necesaria una conexión a internet desde donde se pueda acceder a la aplicación informática didáctica de la tarea final, o bien instalarla previamente. Para comenzar con la actividad, se le asigna a cada alumno uno o varios establecimientos (dependiendo del número de estudiantes) para que los ubiquen en el mapa de la aplicación, donde quieran. Un alumno que está en un establecimiento A (por ejemplo, hotel) ubicado por él enuncia su posición y quiere llegar a otro establecimiento B (ej. museo), pero que desconoce. El alumno que conozca dónde está ese establecimiento B le indicará cómo llegar y todos los alumnos irán ubicando los lugares A y B en su mapa. Ahora, el conocedor de B quiere llegar a otro lugar C y así sucesivamente. Continúa la cadena de la misma forma con los otros lugares restantes de manera que todos los estudiantes participen de forma activa durante toda la actividad. El docente también irá construyendo el mapa de acuerdo a las indicaciones, a la vez que guía y puede corregir eventuales desvíos o errores. Al final, todos deberán tener el mismo mapa en su PC, igual al que se construye en la pantalla del docente.

## Actividad posibilitadora I

Para esta actividad el tema lo constituye la estrategia cognitiva y el objetivo es identificar patrones gramaticales de la morfosintaxis para solicitar y dar información. En esta oportunidad, se plantea la situación en el *software*, donde un personaje protagonista, Pedro, necesita visitar varios establecimientos de la ciudad, pero desconoce dónde está cada uno. La consigna consiste en que el estudiante observe cómo se desenvuelve Pedro en las distintas situaciones comunicativas para obtener la información que busca y vaya descubriendo a través de un método inductivo los patrones gramaticales de la morfosintaxis para pedir y obtener información. En cada situación se le indica al personaje cómo llegar al lugar que busca y se acompaña la actividad con la intervención del estudiante, quien una vez que haya leído y/o escuchado el diálogo pueda continuar con el recorrido indicado hasta llegar a destino. Se pueden percibir, entonces, los fonemas, sus representaciones escritas y los aspectos fonéticos (pronunciación, entonación, etc.) que acompañan simultáneamente a la visualización. Una gran oportunidad para poder incluir en cada situación comunicativa simulada (acompañada por imágenes representativas) las distintas variedades diafásicas de las formas de tratamiento y los conectores textuales que dan idea de la ubicación.

## Actividad posibilitadora II

En esta actividad posibilitadora elemental el tema está dado por las estrategias mnémicas, cognitivas, metacognitivas y sociales. Los objetivos a alcanzar con esta son: crear asociaciones mentales, emplear imágenes y sonidos para recordar y comprender, cooperar con otros, practicar con sonidos y sistemas de escritura, prestar atención. La tarea comienza de la siguiente manera: se presentan en pantalla los distintos iconos representativos de los diferentes establecimientos más frecuentes que se pueden encontrar en la ciudad. Cada uno de ellos tiene acceso a su pantalla correspondiente, donde se aprecian distintas imágenes recogidas de lugares reales en cuestión del mundo hispánico. Los estudiantes deberán llenar el espacio en blanco con el nombre del establecimiento y otro espacio con nombres de ese establecimiento que ya conozca, para luego compartir en la clase en forma oral. También están disponibles la definición del término en forma escrita y el nombre del establecimiento en forma oral. Con esta aplicación, se favorece la creación de imágenes mentales, a través de las cuales se pone en relación la nueva información con la residente en memoria. Implica además, la combinación de sonidos e imágenes para ser más fácil de recordar y la generación de una imagen visual de la nueva palabra y de otras ya conocidas (o no) de forma interactiva. También permite la práctica significativa de asociar los fonemas a los grafemas correspondientes, para lo cual se deberá de igual forma

<sup>26</sup> Las tareas posibilitadoras son actividades que orientan al desarrollo de los contenidos necesarios para llevar a cabo la/s tarea/s final/es de comunicación.

prestar atención a aspectos específicos del lenguaje o detalles situacionales (atención selectiva). El hecho de compartir de forma oral los lugares que el estudiante conozca permite la práctica oral y da lugar a que los estudiantes se animen a participar, sin importar los posibles errores, puesto que los establecimientos son casi universales y todos probablemente ya los conozcan.

## Evaluación

El término evaluación se utiliza en este trabajo con el sentido concreto de valoración procesual y de resultados en el grado de dominio de las competencias lingüística y estratégica que demuestra el usuario. El proceso de evaluación consta de etapas formativa y sumativa a través de todas las actividades posibilitadoras que se vayan realizando, y será sólo sumativa en la tarea final. La etapa diagnóstica ya se obtuvo a partir del trabajo empírico realizado en la tesis antes mencionada. Se tomó la decisión de elaborar un instrumento propio de evaluación, para lo cual se siguieron los lineamientos de Guilford (1967), quien distingue en las funciones cognitivas: el proceso (operaciones mediacionales), el contenido (material o información dada que actúa de estímulo) y el producto (representa una jerarquía de resultados o respuestas observables) (Beltrán Llera, 1987, p. 47). En el primero, el proceso, se tienen en cuenta tanto las estrategias de comunicación<sup>27</sup>, como las de aprendizaje: (1) mnémicas (crear asociaciones mentales; empleo de imágenes y sonidos), (2) cognitivas (práctica; analizar y razonar), (3) metacognitivas (enfocarse; evaluar), (4) afectivas (animarse) y (5) sociales (hacer preguntas; cooperar con otros).

El segundo, el contenido, incluye los aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales y estratégicos determinados previamente al principio de la unidad. En cuanto al tercero, el producto, está conformado por los resultados observables en las cuatro macrohabilidades: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Dentro de cada una de ellas se evalúan los contenidos trabajados de acuerdo a los criterios de evaluación determinados por los siguientes indicadores (según corresponda a cada macrohabilidad y contenido): asociación grafema-fonema, asociación fono<sup>28</sup>-fonema, asociaciones, inferencia, comprensión del sentido/asignación de significado, precisión, repertorio léxico, ortografía, adecuación, coherencia y pronunciación. El grado de valoración de los mismos está dado por una escala de calificación (numérica) que aprecia en términos de: 3= óptimo, 2= suficiente, 1= insuficiente. Considerando estos tres grandes aspectos mencionados según Guilford, se conforman cuatro grillas, una para cada macrohabilidad a los fines de la evaluación. Es necesario destacar el imprescindible rol del docente al actuar de enlace entre las actividades de aprendizaje, concebidas como instancias de evaluación, y el instrumento a utilizar. Debe poner en juego las competencias necesarias para guiar las actividades y al mismo tiempo, crear situaciones de observación y valoración de las competencias de sus estudiantes.

## Impactos de la implementación de las TIC

En estas líneas, se pretende exponer brevemente algunas implicancias de la implementación de las TIC, tanto en términos específicos de esta propuesta, como en términos más generales, pero igualmente involucrados. Con las TIC, la comunicación se extiende a otros dominios como los icónicos, simbólicos y sonoros, que incluso pueden ser estáticos o dinámicos. Cuanto mayor es el grado de iconicidad entre la imagen, auditiva o visual, y la realidad, más características potenciales para el aprendizaje tendría el signo elaborado (Almenara, 2004). La narrativa hipertextual e hipermedial que acompaña las TIC permite superar los entornos formativos rígidos, estáticos y lineales en su utilización. Pueden llevar a otra pantalla o a otra parte de la misma pantalla, que traslade a otros lugares al mismo tiempo y entre textos, imágenes, sonidos y videos. Así, la información se puede construir desde diferentes trayectorias y alternativas, y con diferentes tipos de códigos. En términos generales, se pueden mencionar las influencias de las TIC en: (1) la modificación en la elaboración y distribución de los medios de comunicación y (2) la creación de nuevas posibilidades de expresión.

También, es necesario destacar una característica fundamental que respalda la implementación de las TIC en el campo del lenguaje: la interactividad, ya sea entre el discente con el docente, con los contenidos o con otros compañeros. Las TIC pueden estimular los sentidos y la potencialidad de los mismos en la retención de la información. Según un estudio atribuido a William Glasser (1969), se recuerda el 10% de lo que se ve, el 20% de

<sup>27</sup> Estrategias de expresión, de comprensión y de interacción, tomadas como referencia del Consejo de Europa (2002).

<sup>28</sup> Fono: cualquiera de las posibles realizaciones acústicas de un fonema.

lo que se oye, el 50% de lo que se ve y oye, y el 80% de lo que se ve, oye y hace (Biggs, 2006, p. 106). Además, en un nivel más concreto, la implementación de la TIC en esta propuesta ofrece los siguientes aportes:

- Entorno audiovisual llamativo que capta la atención, a la vez que estimula los sentidos y la motivación del discente;
- proporciona a los alumnos y a los profesores un contacto con las TIC y el lenguaje audiovisual sincrético, con una importante carga semántica. Contribuye así al desarrollo de la competencia digital o la alfabetización en TIC;
- facilita la construcción de contenidos en la clase y la hace más dinámica;
- permite, en la representación, destacar elementos significativos a través del uso de colores, acciones dinámicas y multimediales que sólo puede proporcionar el formato informático;
- propicia el desarrollo de la iniciativa en los estudiantes, puesto que se ven obligados a tomar decisiones ante las respuestas de la computadora a sus acciones;
- permite la adecuación a las capacidades de cada discente, ya que ciertas actividades pueden adaptarse a sus constructos previos y a su ritmo de operación y crecimiento;
- puede propiciar el trabajo en grupo y el desarrollo de actitudes sociales, el intercambio de ideas y la cooperación. El trabajo en grupo estimula a los integrantes y hace que discutan sobre la mejor solución para un problema, critiquen, se comuniquen los descubrimientos y se compartan los conocimientos.

Sin embargo, estos beneficios en el sistema instructivo que brinda una propuesta didáctica basada en la tecnología muchas veces se ven opacados por diversos factores al momento de ponerla en práctica, tales como: (1) las dificultades físicas y técnicas de implementación, (2) el hecho de que la construcción de actividades con TIC requiere de conocimientos específicos y complejos para quienes no son especialistas en el área, (3) la falta de reconocimiento, tanto económico como académico por el esfuerzo y el tiempo requeridos para su elaboración, (4) la gran cantidad de tiempo requerido y (5) el avance constante y rápido de la tecnología, que hace que determinadas aplicaciones o programas sean superados por otros o se tornen obsoletos en corto tiempo.

## Discusión

El enfoque comunicativo presenta muchas ventajas al tomarlo como base para planificar actividades de intervención didáctica en lenguas y para la práctica de estrategias de aprendizaje. No obstante, llevar esto a la práctica no resulta para nada fácil. Cumplir con todos los requisitos en una sola tarea para que sea realmente comunicativa es sumamente complejo y, a veces, hasta imposible. Por tal motivo, en esta propuesta se ejemplifica una programación modular, donde se pueden distribuir los requisitos y contenidos de forma complementaria en las distintas actividades.

La tecnología de la información y comunicación aplicada en los espacios de la actividad y de la intervención posee un gran potencial para aumentar el acceso, la calidad y la permanencia; por tal motivo, las instituciones y los gobiernos deberían trabajar en conjunto para intercambiar información, desarrollar políticas y fortalecer la infraestructura, así como lo indica la UNESCO (2010). Aplicar las TIC en la formación requiere de complejas y variadas competencias en el docente que algunas veces no posee, pero no por ser incapaz, sino porque la realidad muestra que un docente en el ámbito universitario lleva a cabo múltiples tareas en docencia, investigación, gestión y extensión: organizar y participar en congresos y eventos académicos, rendir y evaluar concursos, actualizar contenidos de cátedra, etc., que sobrepasan la carga horaria disponible, muchas veces pobremente financiada, para formarse en el uso de la tecnología, que, a su vez, se renueva y actualiza a ritmos sorprendentes. Además, hay que tener en cuenta que esto requiere de recursos económicos considerables tanto en la formación docente y en la adquisición de los equipamientos, como en los programas necesarios y en el continuo mantenimiento y actualización, ya que deben preverse probabilidades de fallas, errores e incompatibilidades, tanto en el *hardware* como en el *software*. Creo que no hay nada mejor que un docente que pueda construir sus propios materiales didácticos, ajustados finamente a sus capacidades y condiciones particulares, más aun aplicando de forma óptima las TIC y el aprendizaje de contenidos estratégicos. Ahora bien, el enorme trabajo que esto requiere y las dificultades planteadas suponen un desafío bien significativo, que debiera pensarse también a nivel de políticas de financiamiento y en el abordaje por parte de equipos multidisciplinares.

### Referencias bibliográficas

- Beltrán Llera, J. (1987). *Psicología Educativa* (4ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cabero Almenara, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14–25.
- Cabero Almenara, J. (2004). Las TIC como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía*, 194, 13–19.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte ed.). Madrid: Anaya.
- Di Carlo, S. (2010). *Estrategias de aprendizaje de español como segunda lengua* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba, Córdoba.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 411–432). Madrid: SGEL.
- Fernández López, S. (2004). Los contenidos estratégicos. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 853–876). Madrid: SGEL.
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 689–714). Madrid: SGEL.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial De Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: UNESCO.

### Datos profesionales del autor

Sergio Di Carlo ([spanish.unc@gmail.com](mailto:spanish.unc@gmail.com)) es profesor en Español lengua materna y lengua extranjera, egresado de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, donde desarrolla su proyecto de tesis doctoral en Ciencias del Lenguaje con mención en Lingüística Aplicada. En esa institución se desempeña como becario CONICET en el Centro de Investigaciones en Ciencias del Lenguaje y como profesor adscripto en la cátedra de Didáctica del español como lengua materna y como lengua extranjera. Además, es Ingeniero Electricista, Especialista y Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba.



## 2- Los enfoques plurales y el lenguaje audiovisual

Fanny Bierbrauer  
Richard Brunel Matias  
Universidad Nacional de Córdoba

### Resumen

A partir del proyecto “Comunicándonos sin fronteras” y como docentes-investigadores del Equipo “InterRom” (Intercomprensión en Lenguas Romances) de la UNC, en este trabajo nos ocupamos de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas desde los Enfoques Plurales; abordaremos brevemente dichos enfoques y daremos a conocer su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE, sobre todo entre lenguas emparentadas como son el portugués y el español a partir del material audiovisual desarrollado en el marco del proyecto “Comunicándonos sin Fronteras”.

Desde estos enfoques proponemos a los adolescentes y jóvenes brasileños, nuestro público meta, el desarrollo de competencias parciales plurilingües y pluriculturales en el español y además en italiano y francés.

Reflexionaremos, finalmente, sobre la importancia de la formación docente en “Didáctica Integrada de las Lenguas”, cuyo objetivo es ayudar a los aprendices de lenguas extranjeras a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas desde una pedagogía integrada de la lengua materna y las lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** enfoques plurales, enseñanza de PELSE.

### Introducción

Para la anhelada integración regional, el aprendizaje de la Lengua-Cultura es uno de los caminos esenciales. En este sentido la formación de ciudadanos plurilingües se torna uno de los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando hablamos de formación ciudadana plurilingüe nos remitimos a una forma no aislada de aprendizaje de la Lengua-Cultura, como si cada una fuese un compartimiento cerrado. Según Noguero (2006):

Tenemos que cuestionar las visiones aislacionistas de la enseñanza que ven en las distintas áreas curriculares departamentos estancos [...]. Se tiene que plantear una visión global en la que se dé todo el significado a la consideración del papel de la lengua en la construcción de la propia personalidad y, de una manera especial, del conocimiento (p. 1).

Para plantear una formación plurilingüe y a la vez pluricultural, desde hace unos 20 años, nació en Europa lo que se denomina la Didáctica del Plurilingüismo y con ella los enfoques plurales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas. Mediante estos enfoques se pretende desarrollar la capacidad para la convivencia en una sociedad caracterizada por la pluralidad y la diversidad. Para ello no hace falta que la persona desarrolle en forma perfecta y casi nativa todas las competencias lingüísticas como leer, escribir, hablar y escuchar. Se prioriza el desarrollo de competencias parciales. En un primer momento de parte de la comprensión escrita, para luego adentrarse en la comprensión oral. La producción –más activa– es el paso siguiente. Finalmente, se pretende desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural.

La propuesta de los enfoques plurales (Candelier, 2007) se centra en cuatro grandes ejes:

- (a) El enfoque intercultural
- (b) El despertar a las lenguas
- (c) La intercomprensión entre lenguas parientes
- (d) La didáctica integrada de las lenguas.

Con el enfoque plural se presentan propuestas didácticas que contemplan la diversidad de lenguas y culturas. Las actividades de enseñanza-aprendizaje implican una reflexión comparada de varias lenguas a la vez. El aprendizaje lingüístico se debe dar a través de la integración de las metodologías de las distintas lenguas

que se enseñan y aprenden. Con eso se desarrolla la competencia de intercomprensión y al mismo tiempo se posibilita la incorporación de una conciencia lingüística (Marchiaro y Torres, 2012).

En este trabajo nos ocuparemos, desde el proyecto “Comunicándonos sin fronteras”, a presentar posibles aplicaciones o utilización de los videos producidos para el desarrollo de la competencia plurilingüe y la intercomprensión en lenguas emparentadas como son las lenguas española y portuguesa. Procuraremos extender la reflexión hacia el italiano y el francés.

## Competencia plurilingüe y pluricultural

Considerando las definiciones ya dadas, la noción de competencia plurilingüe y pluricultural no consiste en una colección de competencias distintas para comunicar según las lenguas, sino en una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto del repertorio lingüístico disponible de un individuo.

Situándonos en nuestro país, la Argentina, debemos comenzar a indagar acerca de la función de interacción positiva que tienen los idiomas en la integración regional, no desde la competencia o lucha de poder entre las lenguas de la región sino identificando la relación afectiva positiva para con la lengua extranjera que pueda estar manifiesta, más allá de los avances en la implementación en los sistemas educativos del español en Brasil y del portugués en la Argentina. No es la única, y tal vez no sea la decisiva. Pero no completa el proceso integrador del Mercosur reducirnos a discutir sólo aranceles comunes. Todos sabemos que integrar economías es tarea malograda si los actores no están dispuestos a coordinar sus acciones. Y para hacerlo, deben conocerse, interactuar –sea lingüística como culturalmente–. Según el MCER (2002, p. 162) “La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas”.

## Sobre la propuesta y los materiales audiovisuales desarrollados en el marco del Proyecto “Comunicándonos sin fronteras”

La propuesta de “Comunicándonos sin fronteras” se ajusta perfectamente a los Enfoques Plurales de las Lenguas. Con los materiales didácticos multimedia elaborados, esperamos generar herramientas útiles a la hora de desarrollar y conocer temas básicos del español y portugués como lengua segunda y extranjera, que puedan distribuirse en escuelas, instituciones, páginas web y medios de difusión masivos de forma libre. Al tratarse de materiales en formato de anuncios publicitarios sociales y educativos, livianos, de rápido y fácil visionado, se podrán exhibir tanto como material educativo complementario en escuelas como en internet en páginas educativas y redes sociales, en programas televisivos, o bien, como uno de sus fines primordiales, publicidad educativa social.

La promoción de la interculturalidad debe ir junto con el fortalecimiento de la identidad, de la conciencia crítica y la autoestima, del conocimiento y respeto de otras culturas. El proyecto “Comunicándonos sin fronteras”, destinado a estudiantes de la escuela secundaria, trabaja a partir del uso de la lengua hacia la formación ciudadana: como espacio para el diálogo intercultural y como camino hacia la integración regional.

Con la elaboración de los materiales multimedia se acercan herramientas útiles a la hora de desarrollar y conocer temas básicos de español y portugués como lengua segunda y extranjera, que puedan utilizarse en las escuelas de nivel medio de Argentina y Brasil. A través de estos recursos se espera sensibilizar y promover el aprendizaje de PELSE a partir de temas transversales en las diferentes disciplinas que se imparten en la escuela. Planteamos, así, la necesidad de considerar la integración de los aprendizajes en todas las áreas del conocimiento.

Consideramos que el lenguaje audiovisual representa una herramienta atractiva para destinatarios adolescentes. La serie audiovisual *Identidades*, compuesta por cinco episodios<sup>29</sup>, se desarrolló para el proyecto a partir de las temáticas que surgieron como intereses primordiales de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto<sup>30</sup>. La estructura narrativa, desarrolla en forma paralela el seguimiento de un grupo de

<sup>29</sup> Los títulos de la serie son: Tribus urbanas, Nuevas formas de comunicación, Música de Garage, Participación ciudadana, Espacios adolescentes en entornos rurales. Coproducción entre el CePIC-EI y la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco del Proyecto “Comunicándonos sin fronteras”. Directora del Proyecto: Prof. Fanny Bierbrauer. Facultad de Lenguas-UNC, Codirector: Prof. Richard Brunel Matías. Facultad de Lenguas-UNC, Codirectora: Mgter. Elizabeth Vidal - Departamento Universitario de Informática-UNC, Organizaciones asociadas: Departamento Universitario de Informática-UNC, Escuela de Ciencias de la Información-UNC.

<sup>30</sup> Nuestro Proyecto se formuló en los siguientes momentos: 1) Búsqueda bibliográfica de los contenidos básicos comunes y revisión de materiales multimedia educativos. 2) Relevamiento de intereses de los alumnos a partir de los documentos del parlamento juvenil del

adolescentes en torno a la temática que plantea cada episodio, intercalado con una canción interpretada por una banda local de la Ciudad de Córdoba. La opción estética refuerza el trabajo sobre la lengua; así, fragmentos de las letras de las canciones aparecen como textos animados que reproducen la letra del tema y reproduce el uso del idioma en forma oral y escrita.

Cabe destacar que toda la experiencia educativa no reside en el video, el cual estará acompañado de una serie de recomendaciones de actividades que debe realizar el docente con sus alumnos antes y después del visionado, de manera que se pueda presentar información en diferentes soportes, elaborados por los alumnos a partir de la orientación del docente.

Cada video posee una guía para el docente donde se especifica: competencias, objetivos, contenidos, y actividades factibles a desarrollar<sup>31</sup>. Desde el momento del anuncio del visionado, debe llamarse la atención tanto a alumnos como a los docentes del manejo de las posibilidades plásticas (imagen, sonido, color, movimiento) e iniciarse en el estudio de estos; por tanto, el diseño y producción del video debe responder al concepto de plasticidad en cuanto a la variación de actividades, así como elemento que permite dar posibilidades del manejo de otros componentes plásticos.

Cada uno de los videos, además de transmitir información precisa y directa de contenidos seleccionados para el logro de un objetivo determinado, propicia la interacción y potencia la actividad de los alumnos, y facilita la integración de los temas seleccionados. Puede valerse de relatos narrativos y enunciativos, de ficción y realismo. Ajustándose dichas formas a los objetivos que se pretendan, como es en el caso concreto de favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, los videos podrían ayudar a los estudiantes en sus esfuerzos por construir narraciones propias, intentar describir sus propias vivencias, tratar de explicar de qué trata una narración, una historia o simplemente una situación común, cotidiana.

Para el desarrollo de cada video partimos de la premisa de que la adquisición del conocimiento es un proceso social; es necesario que se propicie un proceso grupal de recepción, esperando que se produzca luego un proceso individual más significativo y autónomo.

Quisimos favorecer con los videos la reflexión a posteriori, además del desarrollo de procesos de inferencia, de contrastación, compartiendo entre pares, para buscar otra información y poder seguir en el discurso de los videos. La duración de cada video varía entre los 5 y 8 minutos, de acuerdo a las características del género elegido y primordialmente a particularidades psicoevolutivas de los alumnos, pues así lo sugieren los especialistas en el área.

## Implicancias de trabajar desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural

La lengua, como transmisora de cultura, despliega un amplio conjunto de creencias, experiencias, supuestos y conceptualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales distintas en cada cultura. Si no logramos interpretar con fluidez todos estos aspectos, que varían de una cultura a otra, puede resultar afectada la comunicación eficaz.

Consideramos necesario fortalecer el intercambio de saberes, prácticas y conocimientos entre los países de la región, instituidos en la voluntad de reafirmar los valores comunes de identidad, historia y patrimonio educativo y cultural. Consideramos necesario emprender, a través de la enseñanza-aprendizaje del español y portugués L2 –por ejemplo–, un conocimiento y reconocimiento del “otro” a fin de promover puentes hacia la integración regional.

La responsabilidad regional del MERCOSUR con el portugués y la necesidad de alguna lengua extranjera de extensión universal exigen definir y establecer una política clara y una planificación pedagógica realista que desarrolle las capacidades de adentrarse en otras culturas y sus lenguas, y facilite las relaciones y la comunicación sin afectar negativamente la identidad cultural propia, favoreciendo el respeto a la interculturalidad en la formación de todos los habitantes de la región, asegurando a los pueblos indígenas y a las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural.

Sostenemos que se debe considerar que las lenguas existentes en la región exigen la necesidad de unificar criterios metodológicos que tengan en cuenta la diversidad pues ninguna lengua puede ser desarrollada sin

---

Mercosur vinculados a “la escuela que queremos” y luego la producción de la serie Identidades, en formato de anuncios publicitarios sociales y educativos, livianos de rápido y fácil visionado, que se podrán exhibir, tanto como material educativo complementario en escuelas, como en internet en páginas educativas y redes sociales, en programas televisivos o bien, como uno de sus fines primordiales de publicidad educativa social. 3) Diseño del aula en plataforma moodle, actividades y material complementario. 4) Diseño de aulas para profesores de PELSE. Es nuestro deseo proponer en el transcurso del bienio 2013-2014 un espacio de capacitación docente en PELSE y en especial sobre la utilización del material para aquellos docentes que deseen emplear dentro de sus clases el material.

<sup>31</sup> Como en todo material o herramienta didácticos cada docente desde su pericia, experiencia y realidad podrá optimizar la propuesta, puesto que los anuncios educativos elaborados permiten múltiples abordajes.

contemplar la idiosincrasia del “otro”, aprendiz de la lengua, y su contexto sociocultural. Es necesario fortalecer el intercambio de saberes, prácticas y conocimientos entre los países del Cono Sur, instituidos en la voluntad de reafirmar los valores comunes de identidad, historia y patrimonio educativo y cultural.

## Conclusión

De acuerdo con López (1997) decimos que la formación de recursos humanos en áreas diversas para responder a las necesidades educativas de los contextos regionales caracterizados por una diversidad étnica, lingüística y cultural, representa hoy un ámbito de actividad primordial que enriquece el panorama educativo latinoamericano y que necesitaríamos estudiar y profundizar más detenidamente, no sólo como aporte al mejoramiento de la oferta educativa de los programas educativos bilingües existentes, sino también para enriquecer la educación en general. Es decir, generar acciones válidas junto con lineamientos y pautas claros en los programas de formación inicial de docentes en general, cambios que propicien el desarrollo de la sensibilidad y de una actitud de respeto y comprensión de la diversidad y de la multiplicidad de identidades que hoy caracterizan el escenario educativo latinoamericano. Esta necesidad resulta aún más decisiva en un contexto general de globalización y de interculturalidad crecientes.

Es primordial, desde nuestra opinión, aportar los recursos conceptuales y metodológicos para que los futuros docentes puedan asumir con solvencia la función y el potencial que tienen para revitalizar las lenguas, revalorizar la diversidad cultural y contribuir a la conformación de ciudadanos con identidades múltiples. Esto exige recuperar los esfuerzos individuales y colectivos que diversos docentes han emprendido en tal sentido, al tiempo que les dé direccionalidad acordes a las propuestas educativas de la región. Habrá también que considerar la conveniencia de concebir la formación inicial y la formación en servicio como fases o momentos de una formación que debe ser vista como permanente o continua. Esta necesidad cobra mayor preponderancia en un campo como el de la escuela media, en el cual los docentes deberán adaptar el trabajo pedagógico a la situación sociolingüística particular en la que tengan que desempeñarse, a partir de y recurriendo a los principios, caracterizaciones y estrategias generales desarrollados durante el período de formación inicial. Es de innegable importancia contar con recursos humanos especialmente formados para atender los requerimientos de la transformación curricular e institucional que el nivel medio implica, este hecho se articula con la necesidad de disponer de formadores responsables y comprometidos; vale decir, de quienes deban asumir las tareas de formación y capacitación docente. Hoy los formadores no pueden seguir viendo al costado o peor aún menospreciando en algunos casos e ignorando en otros los llamados enfoques plurales de la lengua.

Para concluir tomamos la idea de Brumm Roessler (2006) cuando expresa la necesidad de crear conciencia lingüística y de facilitar herramientas para describir la lengua propia y crear materiales didácticos propios, actualizarse en distintas metodologías y técnicas de enseñanza, y la importancia de capacitar para la planeación lingüística y la resolución de problemas pues esto constituiría una base sólida para la capacitación subsiguiente de los docentes, quienes en su gran mayoría no cuentan con una instrucción formalizada, ni de estudio alguno de su propia lengua. Adquirir o ampliar las habilidades lingüísticas para difundir la lengua.

El desafío que se presenta para todos los actores involucrados en los sistemas educativos, y en particular para los formadores de futuros docentes, es formar recursos humanos que se desenvuelvan con eficacia en el escenario que se presenta en el siglo XXI. Esto obliga al sistema formador a poner prioridades en las políticas de la formación inicial y continua y mejorar las prácticas de formación de futuros docentes.

## Referencias bibliográficas

- Brumm Roessler, M. (2006). Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural. *Revista Ethos Educativo* 36-37, mayo-diciembre de 2006. México. Págs. 43-50. Disponible en: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/36-37/36-37-43.pdf> [Consultado el 13 de mayo de 2010]
- Candelier, M. (2007). CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Strasbourg; Centre européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. OEI: Madrid. pp.47- 99. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm> [consultado el 23 de noviembre de 2011]
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [consultado el 9 de noviembre de 2012]
- Marchiaro, S. y Torre, M. L. (2012). Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. En: *Revista Lingüística en el aula*. N.9. Córdoba: Comunicarte.
- Muñoz Cruz, H. (2003) La diversidad en las reformas educativas interculturales, en *Revista electrónica de Investigación Educativa* 4. México. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html> [Consultado el 13 de mayo de 2010]

Noguerol R. A. (2005-2006). *Ensenyar língua im Rahmen di una society multilingüe multiculturelle*. Disponible en: <http://recursos.cepindalo.es/mod/resource/view.php?id=8775> [consultado el 15 de enero de 2013]

#### Referencias académicas de los autores

Fanny Bierbrauer ([fannybierbrauer@gmail.com](mailto:fannybierbrauer@gmail.com)): Profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellana, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), cursó la Maestría de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Facultad de Lenguas, UNC.

Desde el año 2001 se desempeña como profesora de ELSE en la Facultad de Lenguas de la UNC. Desde 2004 integra el equipo de evaluadores y correctores del examen CELU –certificado de Español Lengua y Uso–. Ha sido convocada por numerosas instituciones en Argentina, Brasil, Italia y Alemania para el diseño de cursos y materiales tanto en modalidad presencial como a distancia. Es coordinadora del Proyecto de Elaboración de materiales ELSE en FL, UNC.

Dirige el proyecto de investigación–acción “Comunicándonos sin fronteras” destinado a la producción de material complementario multimedia de PELSE para escuelas secundarias. Creadora y administradora del portal [www.recorriendoele.com.ar](http://www.recorriendoele.com.ar)

Richard Brunel Matias Richard Brunel Matias ([richardbrunelmatias@gmail.com](mailto:richardbrunelmatias@gmail.com)): Profesor concursado en las cátedras de Lengua Portuguesa I, Lengua Portuguesa IV, Taller de Lectura y Expresión Escrita en el Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la UNC y también en la cátedra Lectocomprensión en Lengua Extranjera I en la Licenciatura y Profesorado en Español LM y LE de dicha facultad. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la FL UNC y licenciado y profesor de Filosofía por la Universidade São Francisco –São Paulo– Brasil. Es docente-investigador categorizado en la Secyt de la UNC. Es autor de distintos libros didácticos para la enseñanza de portugués y coautor del método InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances). Es autor del sitio web [www.falemosportugues.com](http://www.falemosportugues.com)



### 3- La historieta histórica como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos en la clase de español como lengua extranjera

Livia Carolina Ravelo  
Instituto Superior Joaquín V. González, Buenos Aires

#### Resumen

Este artículo le ofrece al profesional experto en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) la posibilidad de considerar el género de la historieta como un recurso didáctico fiable y válido que facilite y propicie la enseñanza de contenidos históricos, considerando los principios fundacionales del método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés, CLIL (*Content Language Integrated Learning*)). La historieta, por muchos años considerada un “arte menor”, se constituye hoy como un género válido no sólo para la representación de relatos ficticios, sino también para relatos verídicos -tal es el caso de *Maus* de Art Spiegelman, historieta que narra la historia del sobreviviente de Auschwitz Vadlek Spiegelman—. Se propone una lectura semiótica de algunas viñetas como paso previo indispensable al diseño de actividades basadas en este género.

**Palabras claves:** historieta histórica, enseñanza de contenidos, lectura semiótica, diseño de actividades.

#### Introducción

El objetivo general del siguiente artículo es presentar un análisis semiótico de algunas viñetas de la historieta histórica *Maus* de Art Spiegelman para luego proponer el diseño de una secuencia de actividades. En esta historieta los personajes son seres antropomórficos (con cuerpo humano y cabeza de animal). A través de estos personajes se narra la historia de Vladek, sobreviviente de Auschwitz, y de su hijo Art (quien es a su vez protagonista y autor de *Maus*). Se indagará acerca de los posibles significados de cada representación y de algunos signos motivos incorporados por el autor, como las máscaras de ratón o de cerdo.

#### Metodología de trabajo

Se ha realizado un análisis semiótico de la obra, entendiendo como signo todos aquellos rasgos constitutivos del lenguaje historietístico (línea, color, viñetas, etc.) que permiten la configuración y dan origen a las imágenes del autor. También se indagó sobre algunos signos motivos, sus usos y aplicaciones.

Cada marca se concibe como huellas de discursos subyacentes, en términos de Eliseo Verón (2004). Se procedió a realizar un análisis interpretativo de las marcas identificadas con el propósito de registrar la continuidad o variación de las mismas, lo que facilitó, a su vez, la construcción de hipótesis de diversa índole.

#### Sobre la historieta *Maus*

*Maus* es la historia de Vladek Spiegelman, sobreviviente de Auschwitz, y de su hijo, Art Spiegelman, personaje y creador de la obra, que intenta explicar a través de un cómic la historia de su padre antes y después de Auschwitz. Pablo de Santis (1998) define de manera simple y acertada a *Maus*: “*Maus* no es sólo el relato de un superviviente —ese es el título de la historieta— sino también el modo en que el hijo concibe la historia, y cómo la incorpora a su vida.” (p.156.). Spiegelman trabajó en la obra 10 años y logra ganar el premio Pulitzer en el año 1992. Su obra es pionera en la representación del Holocausto por medio de un género narrativo-visual como lo es la historieta.

*Maus* es una historieta de dos volúmenes; el primero, *Maus. Historia de un sobreviviente. Mi padre sangra historia* (1986) y el segundo, *Maus. Historia de un sobreviviente. Y aquí comenzaron mis problemas* (1991). Es un cómic en el que se narra el Holocausto judío en una historieta protagonizada por animales: los judíos son ratones; los nazis, gatos; los estadounidenses, perros; los franceses, ranas y los polacos, cerdos.

## Análisis semiótico de algunas viñetas

### La construcción de la identidad en los personajes de Spiegelman

A pesar de recurrir a la alegorización, la historia es narrada de manera “realista” como relato en imágenes. Los personajes animales de *Maus* no sólo hablan como seres humanos en términos metafóricos sino que además tienen cuerpos humanos, hablan, gesticulan y se comportan como tales. Huyssen (2002, p.131) dice que, de esta forma, se genera un tipo de acercamiento mimético al acontecer traumático ya que gracias a la representación animal se mantiene el distanciamiento y no se corre el riesgo de caer en el trauma o en la abrumadora compasión —hay una fractura de todo sentimentalismo—. No obstante, es posible experimentar diferentes tipos de sentimientos y sensaciones a lo largo de la obra.

Cada una de las representaciones ilustra la situación de cada pueblo o país durante el dominio nazi. La elección del ratón para representar a los judíos podría calificarse como acertada ya que permite ver claramente qué significaba un judío en tiempos del nazismo; basta recordar los experimentos de Josef Mengele y la forma en la que los judíos debían huir, los lugares donde se escondían (cloacas, sótanos, etc.), lo que comían, las condiciones de vida en el gueto y luego en los campos de concentración y de trabajo. Hay viñetas en las que los judíos aparecen representados no sólo con cara de ratón sino además con cola. En circunstancias trágicas, como la muerte, por ejemplo, cuando hay pilas de cadáveres desnudos o cuerpos colgados, o judíos en fila para la selección (*selektions*), los ratones no tienen cola. En situaciones cotidianas, no fatales, como Vladek ejercitando en su bicicleta fija mientras su hijo lo entrevista, los ratones pueden o no tener cola. Se puede inferir, entonces, que en las situaciones más trágicas Spiegelman acentúa aún más la ausencia o negación de todo tipo de humanidad; no se aniquilaba una plaga sino seres humanos. De hecho, cuando se muestran los ratones con sus cuerpos humanos desnudos, los genitales masculinos están dibujados.

Figura nº 1. Situación de selección



La única ratona que a veces aparece dibujada con cola es Anja: en la foto del portarretrato de Vladek, cuando corre hacia la casa de la costurera y en una instancia en la que huye con su esposo. En esta última instancia especialmente, la cola (signo punzante de color blanco que por su tamaño llama la inmediata atención del lector) refleja la condición judía de la protagonista, como dice Vladek en su rol de narrador “se notaba que Anja era judía”. En otras palabras, este signo es una suerte de anclaje del mensaje textual.

Figura nº 2: Cola de ratón como signo de judeidad



“El ratón es transmisor de enfermedades, son una plaga, hay que eliminarlos”. Lamentablemente, esta era la concepción hitleriana del judío: judíos transmisores de tifus, judíos que se encuentran diseminados por toda Europa, desunidos, que no tienen una nación. Según el jerarca nazi, el judío sólo conoce la unión cuando es amenazado por un peligro general y si desaparece este motivo, las señales del egoísmo más crudo surgen en primer plano, y el pueblo, antes unido, de un instante al otro se transforma en una manada de ratas feroces; el judío es y será siempre el parásito típico, un bicho que, como un microbio nocivo, se propaga cada vez más cuando se encuentra en condiciones adecuadas. Su acción vital se parece a la de los parásitos de la naturaleza. El pueblo que le hospeda será exterminado con mayor o menor rapidez.

En *Mi Lucha*<sup>32</sup> Hitler además desarrolla la noción de disfraz, velo y máscara. El disfraz del judío, su máscara, su velo sería la de hacer creer que es alemán, francés, inglés o italiano, con la sola diferencia de la religión. Uno no podría reconocer la supuesta verdadera identidad debido a este disfraz.

En *Maus* hay instancias en las que ciertos personajes cubren su rostro humano con una máscara de ratón. En el segundo volumen de *Maus* se lo puede ver a Art apoyado sobre su tablero; a través de la ventana se observa el campo de concentración, y la gran pila de cadáveres al lado de su escritorio:

Figura nº 3: Art en su escritorio con máscara de ratón



Art no tiene cabeza de ratón como en el resto del relato; su rostro es humano y lo cubre una careta de ratón. Los periodistas también tienen rostros humanos cubiertos con máscaras (de gato, de perro dependiendo de su nacionalidad). El presente mezclado con el pasado. Se podrían conjeturar varias razones para entender el uso de las máscaras. El usar una careta es una forma de recordar el pasado. En estas viñetas se puede evidenciar el tiempo del autor; estamos en los noventa, época que es testigo del éxito arrollador de *Maus*: Art Spiegelman no usaría máscara de ratón porque se supone que la concepción hitleriana del judío ha sido superada, ya no hay razón para que Art Spiegelman se dibuje a sí mismo como ratón. No obstante, siente culpa por no serlo. El ratón es el que vivió en el campo; ése es el judío que nunca logrará ser ya que no vivió físicamente en los campos aunque, muchas veces, se sienta víctima del mismo y espiritualmente y en su vida

<sup>32</sup> Libro presuntamente escrito por Adolf Hitler desde la cárcel de Landsberg, Alemania, en 1924. En alemán *Mein Kampf*.

cotidiana viva allí. Su situación abrumadora lo hace hacer terapia. Su analista, sobreviviente de los campos, también usa una careta que cubre un rostro humano. Otro rostro humano, quizás la misma explicación: Pavel, el analista, vivió en Terezin y Auschwitz, pero logró sobrevivir. Ya no es un ratón que vive en su ratonera; es un hombre libre —no hay razón para tener cabeza de ratón—. Pero usa careta porque tal vez, como muchos sobrevivientes, aún viva en Terezin o Auschwitz. El campo es parte del pasado; sin embargo, las secuelas, las marcas se viven hoy, en el presente. Nunca se deja de estar en el campo, de ahí la máscara. Art y Pavel, ambos con rostro humano y máscara de razón. Los dos con disfraz, con velo, con máscara. Como se ha mencionado, Hitler decía que una vez que se cae el velo el judío se deja ver. Quizá con la misma fuerza tanto Spiegelman como su analista se puedan desprender de la careta (que implicaría olvidar el campo). El historietista y protagonista nos dice que debajo de la careta se oculta un ser humano. La máscara es una mentira; ser ratón es una mentira.

Hay otras instancias en la que la careta sirve para ocultar la verdadera identidad. Por ejemplo, cuando Vadlek usa careta de cerdo para simular ser un polaco.

### La condición aria versus la condición judía

Los alemanes, gatos musculosos con uniforme, con poder. Nunca aparecen dibujados con cola. Los cuerpos humanos son atléticos, con fortaleza, denotan fuerza. Se podría decir que estos cuerpos están dibujados siguiendo el mandato del mismo Hitler, para quien los cuerpos trabajados y musculosos eran sinónimo de raza superior, aria, pura.

Figura nº 4: Modelos de "raza" aria



Estos cuerpos musculosos y perfectos se pueden observar en el arte del tercer Reich. Según Adam (1992, p.11), Hitler exigía del arte un modelo artístico para la raza aria. Pedía una belleza aria capaz de purificar el cuerpo y el alma alemanes. El arte debía ser profeta de lo bello y lo sublime y defender por tanto lo que es a la vez saludable y natural. Ejemplos pueden ser la escultura de Georg Kolbe, Pareja (1937), la pintura de Albert Janesch, Deportes acuáticos (1936), entre tantos otros.

Siguiendo la escala de dominación, el gato domina al ratón, lo que equivaldría a decir que el nazi domina al judío. En el relato de la época del nazismo, los gatos siempre aparecen uniformados. En toda la obra de *Maus* hay dos instancias en la que un gato aparece sin el uniforme. En la primera, el gato mantiene la misma fisonomía pero vistiendo un traje, situación informal, anterior a la implementación del nazismo. En el segundo ejemplo, el gato representa un alemán no ario; este personaje está en el campo de concentración. Este gato parece más bien un gato callejero, su cara connota desesperación y su cuerpo es pequeño, encorvado, débil.

Figura nº 5: Ejemplar no ario



## Propuestas de actividades: Los principios de la teoría de la sangre aria

A continuación se presentan una serie de actividades cuyo objetivo es indagar sobre los principios de la teoría de la sangre aria. Para la realización de las mismas es imperante que los aprendientes conozcan qué es *Maus*, la peculiaridad de la alegoría animal y qué etnias o grupos sociales representan cada uno de los animales elegidos por el autor. Además, los alumnos deberían contar con conocimiento previo básico sobre el Holocausto judío, su anclaje histórico y posibles causas y distintas clases de víctimas (judíos, presos políticos, asociales, gitanos, discapacitados, etc.).

Previo a la realización de las consignas de trabajo, se cree pertinente que el docente haya trabajado el anclaje histórico y el contexto de situación ilustrado en cada una de las viñetas. El sitio del museo Yad Vashem<sup>33</sup> cuenta con un amplio material sobre la temática en cuestión.

Observa las figuras 4 y 5. Luego responde:

- 1) ¿Qué diferencias observas en los dos tipos de gatos representados en cada viñeta?
- 2) ¿Cuál de los dos tipos representa al alemán "ario"? ¿Por qué?
- 3) Art le pregunta a su padre si el prisionero era de veras "alemán". Elige un sinónimo para la palabra "alemán" en esta oración:

NAZI – DICTADOR – ARIO – IMPURO - FÜRHER

- 4) Explica la elección realizada en el punto 3.
- 5) Vadlek dice que había prisioneros alemanes también.
  - ¿Quiénes crees que podían ser "prisioneros alemanes"? Puedes elegir más de una opción:

SOLDADO DE LA SA – CAPO – COMUNISTA – GITANO – ARIO – PROSTITUTA – DISCAPACITADO  
– ASOCIAL - ALEMÁN JUDÍO - JERARCA NAZI - HOMOSEXUAL

Observa la figura 2 y responde (en grupo o de a pares):

- 1) Vadlek dice que "se notaba que Anja era judía". ¿Cuál de estos elementos gráficos representaría la condición judía de Anja? Elijan una opción y justifiquen brevemente la elección realizada:

La máscara de cerdo	La cola de ratón	La ropa de los personajes

- 2) ¿Por qué crees que los personajes usan máscara de cerdo?
- 3) Observa la figura 3. ¿Para qué usa Art máscara de ratón? ¿Qué significa para ti esta máscara?

## Conclusión

Los atractivos del cómic juegan un rol fundamental en la motivación del aprendiente, que probablemente disfrute de este género como recurso didáctico, pues la historieta suele asociarse con la infancia, los

<sup>33</sup> Museo del Holocausto, situado en Jerusalén, Israel, que cuenta con gran cantidad de documentos históricos sobre la temática de la Shoá (Holocausto judío). Para más información, ir al siguiente enlace: <http://www1.yadvashem.org/yv/es/holocaust/index.asp>

superhéroes, las heroínas, los momentos de ocio. Las imágenes, con un discurso que les es propio, involucran al lector de manera tal que éste se siente parte del relato contado casi sin proponérselo.

En el abordaje del contenido, el docente profesional debe analizar qué tipo de contenidos específicos de la temática se trabajarán tomando en cuenta las variables propias del alumnado (edad, intereses, motivaciones, conocimiento previo del tema, nivel de español, etc.), como así también el trabajo en conjunto con otras áreas (si el contexto lo permite), y cómo se enclava el material diseñado en una determinada unidad de trabajo, dentro de un diseño curricular específico.

En cuanto a las actividades basadas en las viñetas, es menester que el docente realice una elección consciente de aquellos signos que serán disparadores del diseño, como así también de aquellos otros signos en los que los aprendientes podrían focalizarse para la interpretación y posterior realización de las consignas de trabajo.

Por último, la implementación del cómic como recurso didáctico puede garantizar un éxito, siempre que el docente conozca cuáles son los signos que constituyen el lenguaje de la historieta y cómo interpretarlos de manera válida y eficaz tomando en cuenta las características del contexto histórico que se constituye como anclaje de los hechos representados.

### Referencias bibliográficas

- Adam, P. (1992). *El Arte de Tercer Reich*. Barcelona: 1992.
- De Santis, P. (1998). *La historieta en la edad de la razón*. Buenos Aires: Paidós.
- Huyssen, A. (2002). El Holocausto como historieta. Una lectura de *Maus* de Spiegelman. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Spiegelman, A. (1986). *Historia de un sobreviviente. Mi padre sangre historia*. Emecé: Buenos Aires.
- Spiegelman, A. (1991) *Historia de un sobreviviente. Y Aquí comenaron mis problemas*. Emecé: Buenos Aires.
- Toynbee, A. (1985). *La Europa de Hitler*. Madrid: Sarpe.
- Verón. E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

### Datos profesionales de la autora

Livia Carolina Ravelo ([caro\\_ravelo@yahoo.com.ar](mailto:caro_ravelo@yahoo.com.ar)) es magíster de la UBA en Análisis del Discurso (2012), magíster en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2011) y en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (2012) de la Universidad de Jaén, España. Es profesora en disciplinas industriales de inglés e inglés técnico del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, UTN (1999), y licenciada en Lengua Inglesa de la Universidad de Belgrano (2002). Tiene amplia experiencia en la enseñanza del español y del inglés como lengua extranjera en Argentina y en Israel. Actualmente, se desempeña como docente en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González en el profesorado de informática y de inglés.



## 4- Desarrollando habilidades múltiples: juegos en clase (taller)

Paula Jucá de Sousa Santos

Lucas Marcelino Sousa

Instituto Federal de Ciencias y Tecnologia do Tocantins, Brasil

### Resumen

Hoy en día, los medios de comunicación son cada vez más diversos y complejos y exigen a sus usuarios un dominio cada vez mayor de la lengua materna y otros idiomas para un mejor disfrute de ideas y bienes culturales aliados a las nuevas tecnologías. En este contexto, la producción de los juegos es una habilidad lógica que se aplica a la actividad lúdica, a los conocimientos lingüísticos y a la tecnología. Tiene un gran potencial para involucrar y motivar el aprendizaje de la actual generación de "nativos digitales", aquellos que están acostumbrados a tratar con el correo electrónico, blog, chat, juegos de video, smartphone, facebook, etc. El proyecto "Desarrollo de las capacidades múltiples" presentará las principales herramientas para la construcción de juegos, y analizará las principales capacidades desarrolladas en la producción y ejecución con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

**Palabras clave:** actividad lúdica, juegos, conocimiento, aprendizaje.

### Introducción

Las actividades recreativas han sido consideradas no sólo como facilitadoras de las relaciones y experiencias en el aula, sino también como herramientas fundamentales para la educación. En la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente de la lengua española, estas actividades promueven la transformación del sujeto en relación a su objeto de aprendizaje. Según Sanuy (1998) "la palabra juego, proviene del término inglés "game" que viene de la raíz indoeuropea "ghem" que significa saltar de alegría... en el mismo se debe brindar la oportunidad de divertirse y disfrutar al tiempo que se desarrollan muchas habilidades" (p.13). Para autores como Montessori (citada en Newson, 2004) "el juego se define como una actividad lúdica organizada para alcanzar fines específicos" (p. 26).

Los juegos para la enseñanza de lenguas extranjeras utilizados como estrategias de motivación y aprendizaje pueden activar el desarrollo de la autoestima, el respeto, la comprensión, la cooperación, la solidaridad, la confianza, la alegría y el placer. El individuo aprende a actuar en el mundo a través de chistes, recordando que el juego es una metáfora del mundo. El juego permite la interacción tanto de quien lo produce como de quien juega.

El juego es un medio de sujeción de escape de las obligaciones y de las prácticas habituales de la vida cotidiana. La conducta del adulto juguetón, así como niños y adolescentes, "refleja la idea de que el juego está relacionado con el estatus ontológico del sujeto" (Henriot, 1989; apud Roza Santa, 1993, p.41). Es decir, el fenómeno se refiere al ser humano juguetón en sí mismo, sin restricción de edad. Tanto para el niño como para el adulto, la experiencia de jugar produce emociones e impulsos que le dan al juego las características de la libertad y la invención. Brougère (1998) afirma que "el juego no es una dinámica interna del individuo, sino una actividad dotada de sentido social (...)." El imaginario trae rupturas con el significado de la vida cotidiana. Así, con el advenimiento de la tecnología, el autor afirma que los videojuegos crean "nuevas experiencias lúdicas que transforman la cultura play", lo que demuestra la importancia del juego en la constitución de la cultura contemporánea.

El juego es uno de los recursos más estimulantes y más rentables para enseñar y aprender una lengua extranjera, pues desarrolla la cognición intelectual, las capacidades de comunicación y el desarrollo de las capacidades morales y éticas. Los juegos permiten el experimento virtual e implementar contenido más abstracto y complejo de varias áreas de la enseñanza. Varios autores señalan como positivos los juegos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Prensky (2001) hace hincapié en algunos aspectos motivacionales que deben tenerse en cuenta cuando se habla de videojuegos: diversión, compromiso, estructura, experiencia en la fabricación, la continuidad del flujo, la creatividad, el aprendizaje y la interacción. Jonson apud Lopez & Listan

(2006, p. 1624) cree que los juegos permiten entrenar habilidades cognitivas como la deducción, reconociendo que los modelos visuales desarrollan la agilidad mental y la coordinación visual. Para Gee (2003), cuando las personas aprenden a jugar a los videojuegos, están aprendiendo un nuevo tipo de alfabetización. Entre los aspectos semióticos, podemos citar: hacer clic, arrastrar, seleccionar, atajos ocultos, múltiples maneras de realizar acciones, guardar y volver a cargar, los efectos de sonido, etc. Se sabe que las alfabetizaciones relacionan las prácticas sociales de la lectura y la escritura con la experiencia. Por lo tanto, son múltiples alfabetizaciones y Gee (2003) señala que, de acuerdo con los "Nuevos Estudios sobre Alfabetización", la "alfabetización no debe ser vista sólo como logros mentales [...], sino también como prácticas sociales y culturales con repercusiones económicas, históricas y políticas". (Gee, 2003, p. 8). Como afirma Huizinga (2000, p. 13) "reina en el dominio del juego un orden específico y absoluto (...). Crea orden y el orden".

Cuando se aprende a jugar a un videojuego, se está desarrollando un nuevo tipo de alfabetización (Gee, 2003, p. 13). El autor sostiene que el lenguaje no es el único sistema de comunicación y cita que las imágenes, símbolos, gráficos y otros elementos visuales son particularmente importantes. Realmente, esto se hace muy evidente en la multimodalidad, si tenemos en cuenta que estamos todo el tiempo rodeados de elementos semióticos, visuales o de otro tipo, cuya gestión es parte de nuestras actividades diarias. Por lo tanto, las implicaciones para la enseñanza de idiomas son enormes. Los juegos se puede aplicar a la enseñanza de idiomas, ya que esto supone el intercambio de información y, por consiguiente, la convivencia.

La interacción es un aspecto clave para un aprendizaje eficaz y de acuerdo con los Parámetros Curriculares de la Enseñanza Media,

una de las formas en que la identidad se construye es en la convivencia, y esto, a través de la mediación de todos los idiomas que los seres humanos usan para compartir significados. Estos, los más importantes son los que llevan la información y los valores de la gente misma. (1999, p. 9).

En este contexto, el juego se convierte en indispensable para la realización de esta función de enriquecer el sentido de la responsabilidad y reforzar los principios de cooperación, por encima de los prejuicios y puntos de vista divergentes.

El juego nos lleva a darnos cuenta de que el trabajo en equipo es más eficiente y agradable que trabajar individualmente. En resumen, los objetivos del juego en el aula son la promoción de la estimulación de las áreas cognitiva, emocional, psicomotora verbal, y desarrollar la capacidad creativa y crítica de los estudiantes.

En este sentido, el taller tiene como objetivo presentar algunas posibilidades de los juegos virtuales en línea para la enseñanza del español, así como la producción de los mismos. Aunque los juegos no fueron creados específicamente para el propósito de la enseñanza de la lengua española (que aborda diversas áreas del conocimiento), mientras juega, el estudiante pueda desarrollar habilidades como la escucha, la lectura, el aprendizaje de vocabulario, entre otros.

## Metodología

El principal objetivo del taller es demostrar que la aplicación de los juegos didácticos permite el desarrollo de la capacidad tanto del maestro cuanto del alumno. Para eso se intentará generar vivencias que devengan en experiencias de los participantes en su formación como profesionales. Para eso se presentarán las herramientas para que se pueda construir los propios juegos y los juegos de juegos. El participante podrá utilizar juegos de animación lectora en todas las asignaturas (aunque más específicamente en literatura), como recurso motivador para introducir a los adolescentes en el mágico mundo de los libros y además otros contenidos gramaticales de la lengua. Se plantea el proceso participativo, dinámico y vivencial que facilite la sensibilización y capacitación a partir del grupo participante. Los participantes producirán y jugarán el propio juego. Al analizar las diferentes capacidades que se supone que tenemos que conseguir, comprobaremos que nuestros juegos favorecen la adquisición del desarrollo de las capacidades morales y éticas.

El taller enseñará los juegos de horario, es decir, se muestran las herramientas necesarias para la producción y aplicación a través de *software* disponibles en Internet. Estos juegos se desarrollan utilizando la música, obras literarias, entre otras modalidades de texto; también se pueden abordar aspectos de la gramática, el lenguaje y la cultura, de acuerdo a la creatividad de los participantes. Se presentarán tres tipos de juegos, de los cuales uno será elegido por el grupo para la producción. Se necesitan los siguientes materiales:

- a) un Data Show
- b) un sonido

c) un ordenador para cada dos participantes si es posible.

Al final del taller se realizará un análisis de las diferentes habilidades que fueron necesarias para la preparación y ejecución de estos juegos con el fin de evaluar su uso como una herramienta que facilita la adquisición de la propiedad intelectual del desarrollo cognitivo, habilidades de comunicación y el desarrollo de las capacidades morales y éticas, la cooperación y la creatividad.

### Referencias bibliográficas

- Secretaria da Educação, Brasil.(1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva.
- Samuy, C. (1998). *Enseñar a jugar*. España: Marsiega.
- Santa Rosa, E. (1993). *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

### Datos profesionales de los autores

Paula Jucá de Sousa Santos ([paulajuca@ifto.edu.br](mailto:paulajuca@ifto.edu.br)): Maestría en Ciencia de la Educación – Uninorte. Especialista en Educación Especial e Inclusiva IDEA. Faculdade Suldamérica. Graduada en Letras/Español – Universidade Católica de Goiás. Profesora de Portugués y español – IFTO (Instituto de Ciências e Tecnologia do Tocantins – Campus de Paraiso do Tocantins) desde enero de 2011. Profesora Orientadora de Asignaturas a Distancia - UFG, desde enero de 2010. Organizadora de eventos Culturales de Lengua Española – IFTO Paraíso de Tocantins. Participó en el IV Congreso Nordestino de Español, I Congresso Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Goiânia, febrero de 2010. Moodle para professores (educación a distancia) UFG. Septiembre de 2008 a febrero. Realizó trabajos en grupos diversificados. UNB, octubre de 2008; Práctica de alfabetización infantil. UNB, octubre de 2008.

Lucas Marcelino de Sousa ([lucasmrceinos@gmail.com](mailto:lucasmrceinos@gmail.com)): Egresado del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Tocantins, Brasil, en la ciudad de Palmas. Ha realizado trabajos voluntarios en escuelas y en sectores desfavorecidos de la región.



## 5- El juego como herramienta en la enseñanza de ELE

Susana Benedek  
FLACSO

*(...) la alegría expulsa el aburrimiento porque introduce de nuevo en la vida del hombre la brillantez, el interés, la energía, la excitación y la diversión, palabra que en el diccionario acompaña siempre a la alegría.*

*(José Antonio Marina, en Moreno García 2004)*

### Introducción

Cuando hablamos de la adquisición de segundas lenguas (ASL) estamos ante un proceso de enseñanza-aprendizaje, con un elemento central, el aprendiente, y un segundo elemento, el profesor, quien cumple el papel de facilitador, motivador, miembro de equipo y controlador de calidad (Lockhart & Richards, 2001). Entender los múltiples roles del profesor en este proceso y ser conscientes del lugar que debemos tomar y saber cómo actuar permitirá obtener mejores resultados en este camino.

En este proceso, la dimensión afectiva entra en juego. Según Goleman (1996, en Minera Reyna, 2010) las emociones influyen en nuestra capacidad de pensar, de planificar o de actuar para alcanzar un objetivo o solucionar problemas. Si estamos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos, se convierten en excelentes estímulos para el logro. Gusto en lo que hacemos: esto significa la necesidad de constante movimiento, de hacer, de actuar, de experimentar, de vivenciar. Ser partícipe activo del proceso y no mero observador u oyente. Escuché un proverbio que dice así *"escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y entiendo"*. Como profesores debemos motivar ese accionar. La motivación y la acción van de la mano. Para Jung (1961) la motivación implica el proceso para despertar a la acción, el sostenimiento de la actividad en progreso y la regulación del patrón de actividad.

### ¿Por qué los juegos?

Son una herramienta excelente para motivar y para estar en acción. Los juegos despiertan la creatividad y nos dan un recurso para que los estudiantes se olviden de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real. Son entretenidos y comunicativos. Cuando hablamos de juego, muchas veces se piensa en un salvavidas para llenar los diez últimos minutos de la clase y nada más. Muchas veces siento que no somos totalmente conscientes de la importancia de los juegos, y de todo lo que se puede lograr con los juegos. Siento que la palabra juego no tiene el prestigio que debería tener, se lo asocia con algo infantil, algo poco académico. Sin embargo, aprender jugando es la mejor manera de disfrutar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Digo disfrutar, porque con los juegos se crea un ambiente distendido, relajado, en el que los estudiantes pierden el miedo a hablar y el profesor puede comprobar los conocimientos lingüísticos que pudieron interiorizar y poseen en condiciones latentes de uso. Es entonces cuando el estudiante usa la lengua más despreocupadamente y el profesor puede detectar dudas y evaluar conocimientos y a partir de ahí rever y reorganizar lo planificado. Y todo esto puede ser una diversión.

Vemos entonces que los juegos no son un simple pasatiempo; sirven para repasar un tema visto, sirven también para presentar un tema nuevo, para evaluar, para automatizar lo aprendido y para usarlo en un contexto comunicativo. Y a todos les gusta jugar. A niños y a adultos. Pero es importante entender el juego como forma global de estar en clase, como espíritu lúdico de todo el proceso. Moreno García dice en su trabajo (2004) "Lo que pretendo es convertir la clase de español en un gran juego; no quiero decir que tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?" Y es cierto. No se trata de implementar simplemente un juego, se trata de entender la enseñanza toda como un juego. Pero tenemos que estar convencidos de que este espíritu es útil y motivador para nosotros y para nuestros estudiantes. Si alguien no cree en ellos, en su clase se notará que no "le sale". Recordemos a Pine y Boy (1977, en Moreno García 2004), quienes afirman que los estudiantes sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece.

Durante la clase de lengua, los juegos nos permiten llegar a nuestros estudiantes en forma más natural y nos dan la posibilidad de recrear situaciones, mediante juegos de rol, en las que actuarán como lo venían

haciendo en su lengua materna. Los juegos nos brindan una instancia de comunicación con un fin claro: ganar. Para llegar a ese fin tendrán que usar la lengua: una herramienta eficaz y pertinente.

El profesor con el juego consigue, como ya dijimos, un ambiente de distensión, de confianza en el que construye conocimiento. Valorar el juego en el espacio educativo es fomentar el acceso a nuevas experiencias, nuevas relaciones y nuevos valores. No hay que tenerle miedo a probar nuevos caminos, nuevas estrategias. No hay que temerle al riesgo del cambio ni a parecer poco serios (esto se da mucho en ámbitos académicos). Es importante que nos preguntemos acerca de nuestra manera de enseñar. ¿Hacemos cambios en nuestras metodologías o caemos en la rutina? ¿Hay falta de innovación y tendencia a hacer lo que ya está hecho porque sabemos que funciona y es cómodo? ¿Buscamos nuevas ideas para nuestras clases o le echamos la culpa a nuestra falta de imaginación y talento? Seamos creativos, innovemos y juguemos en clase, que la clase sea un juego, que aprender sea un juego, que sea una diversión porque así es como se torna eficaz y el proceso de enseñanza- aprendizaje, una gran satisfacción.

Pautas a tener en cuenta al crear los juegos:

- Tenemos que ser flexibles. Estamos acostumbrados a pensar y reaccionar de una determinada manera. Pero dejemos que las ideas fluyan y que nuestra mente las tome con flexibilidad, así podremos dar soluciones originales a los puntos problemáticos. Sin miedos.
- Tenemos que ser perseverantes y buscar y buscar. Las ideas originales no caen del cielo. Las ocurrencias que nos facilitan la enseñanza y dan placer al aprender son el resultado de un trabajo constante, metódico y razonado. Y lleva mucho tiempo. Dedicuémosle ese tiempo.
- La creatividad se manifiesta ante la dificultad. Es importante tener bien en claro cuál es la dificultad y qué es lo que se pretende lograr o remediar para que la creatividad sea un reto educativo.

Pautas a tener en cuenta en el desarrollo del juego:

- El profesor debe sentirse seguro y cómodo con el juego. Su emoción y sus ganas van a contagiar a los estudiantes. Van a motivarlos.
- El profesor incentiva, dirige, ayuda y evalúa, pero no interfiere directamente en el desarrollo del juego. Sus intervenciones serán solamente las solicitadas por el grupo y dejará para el final las observaciones que tenga que compartir.
- Debemos ser justos e imparciales, elogiando a los ganadores y motivando y alentando a los perdedores.
- El profesor debe conocer bien el nivel y la personalidad del grupo en el momento de elegir los juegos. Debe tener en claro las necesidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje para poder hacer la elección correcta.
- El reglamento es sagrado. Las pautas deben estar claras y ser respetadas y no deben cambiarse.
- Los juegos deben ser más fáciles al comienzo y la dificultad debe ir incrementándose a medida que se adquiere la lengua.

Ventajas de usar juegos en clase de ELE:

- Son divertidos, les dan a nuestras clases más color.
- Nos olvidamos de que estamos trabajando con la lengua. Estamos jugando.
- El material lúdico es diferente a los ejercicios del manual. Es novedoso y eso es atractivo.
- Sirven para repasar temas hasta el cansancio. Los aprendientes no se aburren porque está presentado en forma de juego. Sirven para machacar estructuras difíciles o trabajar errores fosilizados. Sirven para volver a repetir temas sin sentir que se está repitiendo porque en realidad se está jugando. Y el juego siempre es divertido.
- El trabajo en equipo lleva a dialogar, crea ambiente de familiaridad. Mediante el juego se interactúa con menos inhibiciones.
- Generan reales situaciones de necesidad de obtener información y de negociación. Permiten aprender a ser amables, a pedir el turno, a alentar, a quejarse, a expresar sentimientos.

Desventajas de usar juegos en ELE:



- La presión de ganar puede ser contraproducente. Puede ser estresante para el estudiante. El profesor tiene que saber medir estas situaciones y en todo caso no poner puntaje en los juegos. Que el juego no sea una competencia, sino simplemente una situación de resolución de un problema.
- El estudiante puede pensar que es tiempo perdido (solamente para relajarse y divertirse). El profesor debe explicitar los objetivos del juego para que los estudiantes entiendan que es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y vean el sentido de la actividad.

En definitiva, se trata de buscar una manera entretenida de enseñar. Uno de los libros que uso para sacar ideas de juegos justamente se llama *“Recetas para profesores cansados”* (Pilgrims Language Courses, Canterbury England, 1979/80) Cansados de hacer siempre lo mismo. Si ellos están cansados, cómo estarán los estudiantes. Palabra clave para el éxito en la enseñanza es la diversión. Si nos divertimos enseñando, el aprendizaje exitoso está garantizado. Y juego es sinónimo de diversión.

Algunos juegos que tuvieron éxito en clases de ELE, nivel principiante (A2):

- Historias inventadas para presentar cualquier tema a enseñar: nunca digamos *“hoy vamos a ver los pasados”* *“Hoy vamos a estudiar el subjuntivo”*. Un profesor tiene que sorprender todo el tiempo para captar la atención de los estudiantes. El factor sorpresa influye fuertemente sobre los estudiantes. Imaginar una situación, vivir en un mundo de fantasía también es un juego. Ejemplo: para practicar el pretérito. El profesor entra al aula con cara preocupada y dice *“¿Escucharon lo que pasó hoy? Acá en la universidad. Robaron dos computadoras. No saben quién fue. Va a venir un inspector a indagar. Ah! Ahí está el inspector.”* El profesor señala un alumno que hará de inspector y les preguntará a los compañeros qué hicieron y dónde estuvieron la noche anterior. Los estudiantes se involucran con la historia y todo resulta más relajante y divertido y la práctica funciona perfectamente. Finalmente entre todos deciden quién es el sospechoso. Mientras tanto el profesor va anotando los verbos en el pizarrón. Luego del juego se repasan los verbos usados, se agregan otros con irregularidad similar o algún sinónimo.
- Dictados. Algunos dicen que son actividades tradicionales, antiguas, que no son necesarias. No estoy de acuerdo. Desarrollan la pronunciación, la audición y la ortografía. Son divertidos y se pueden hacer de maneras variadas:
  - Dictado en parejas: se divide la clase en parejas. Uno se sienta al fondo de la clase con papel y lápiz. El otro está parado en la otra punta de la sala con un breve párrafo de 4 oraciones (con algún tema gramatical específico, por ejemplo subjuntivo en cláusulas adjetivas *“Busco un novio que sea inteligente y divertido...”*). Si en la clase hay 10 estudiantes, entonces tenemos 5 parejas con textos diferentes. Cuando el profesor da la orden, empiezan a dictar, todos a la vez. Es un gran alboroto de voces. Hay que dictar en voz fuerte y con dicción clara para que el compañero entienda. La situación caótica obliga a los estudiantes a pronunciar fuerte y correctamente el español y a afilar el oído y escuchar. Luego se corrigen los errores y se reflexiona sobre el punto gramatical.
  - Dictado a distancia: en una cartulina se escribe el vocabulario nuevo. La cartulina está en el pasillo o en otra sala. Es un dictado en parejas. Uno va hasta la otra sala, memoriza 2 o 3 palabras, vuelve al aula y se las dice al compañero. Se trabaja memoria visual, memoria auditiva (¿cómo se pronuncia?) y por último significado. Es una actividad excelente para darse cuenta de lo difícil que es memorizar las palabras.
- Tutti frutti: este es un juego muy conocido, pero cambiaría los ítems de las columnas para que interioricen metalenguaje:

Sustantivo ¿qué?	Adjetivo ¿cómo es?	Verbo ¿qué hace?	Persona ¿quién?	Lugar ¿dónde?
el árbol	alto	almorzar	ama de casa	aula

- Armar oraciones con las palabras del tutti frutti en el tiempo verbal que se esté aprendiendo o revisando.
- Armar una historia con varias oraciones del tutti frutti.
- Bingo: encontrar personas que cumplan con los requisitos que aparecen en los casilleros (dependiendo de los temas a tratar).

- Juegos de vocabulario: dibujar en una cartulina grande en 5 minutos la mayor cantidad de cosas posibles. Luego otros grupos dicen lo que ven y el autor ayuda a completar el listado completo. El dibujo es otra herramienta que relaja mucho.
- Canciones: En primer lugar se puede mostrar la foto del cantante y en grupos tienen que inventar quién es, de dónde es, cuál es su profesión, cómo es su temperamento, etc. Se repasan los verbos *ser* y *estar*, adjetivos de personalidad y profesiones (esto se puede adaptar a cualquier tema gramatical).
- Canciones: completamiento, conjugación de verbos, poner en orden las oraciones, imaginar el contenido, inventarle título y, lo más importante, cantar todos juntos. La canción también puede presentarse a modo de juego y sin decir la famosa frase "*vamos a escuchar una canción*". Ejemplo: *El oso* (de Morris) para el uso de los pasados. El profesor pregunta: *¿Fuiste al zoológico? ¿Qué animales viste? Yo fui y vi una jirafa. Ella vio una jirafa y yo vi una cebra....* En ronda vamos repitiendo. De esta manera se practica el pretérito de los verbos *ver* e *ir* y se trabaja el nombre de los animales. Hasta que alguien dice *oso*. Y el profesor empieza a contar: *había una vez un oso que vivía en el bosque. Pero un día pasó algo. ¿Qué pasó?* Los estudiantes tratan de predecir. Luego escuchamos la canción. Sigue el completamiento de texto y cantamos entre todos.
- Juego de la tómbola: A todos les gusta ganar premios. En este juego el premio es cuestión de suerte y no de la habilidad del estudiante. Esto motiva a los estudiantes que son más flojos. Sienten que tienen chances. El juego de la tómbola es ideal. Cada número tiene una pregunta gramatical o de léxico y algunos pocos números tienen premio. Sacan un número de una bolsa. Buscan el número en el piso. Si es una hoja, la dan vuelta y resuelven la pregunta. Si es un premio, ¡gran alegría! Ideal como repaso para una prueba.
- Cuarteto y memoria con cartas confeccionadas por ellos mismos con el vocabulario o la estructura gramatical que haya que practicar.
- "Tipotear" con previa lluvia de palabras.
- Oraciones quebradas: Con oraciones condicionales "si..." o con oraciones de cláusulas adverbiales de tiempo "cuando tenga..., seré...". Hay dos maneras de jugarlo. Se les entregan a los estudiantes las partes y tienen que emparejar de manera lógica. La otra posibilidad es que ellos escriban oraciones. Se cortan. Se mezclan y se sacan las partes al azar. Quedan oraciones locas y divertidas.
- Juego de coincidencias: "Si Julia fuera un postre... ¿qué sería?"
- Carteles con letras mezcladas: ¿Qué palabra se esconde? Luego describir la palabra, usarla en una oración, etc.
- Colocar palabras en el piso en orden: Que cierren los ojos. ¿Qué palabra falta? Describir la palabra. Usarla en contexto.
- Dado gigante: En sus lados en lugar de números aparecen palabras como adjetivo, sustantivo femenino, sustantivo masculino, verbo, verbo reflexivo, adverbio. Armar una historia con las palabras que van apareciendo.
- En una bolsa de consorcio hay objetos. Con ojos cerrados meter la mano y palpar un objeto. ¿Qué es? ¿Para qué sirve? La clase trata de adivinar.
- Vocabulario: ¿Qué puedo hacer solamente con las manos? ¿Con los pies? ¿Con la boca?
- Muestro fotos de objetos: ¿Quién nombra primero el objeto?
- ¿Cómo es ese objeto? Quién nombra más adjetivos.
- ¿Dónde puede estar ese objeto? Quién nombra más lugares.
- Pongo música romántica. Los estudiantes imaginan. ¿Dónde están? ¿Qué evento es? ¿Quiénes están? ¿Cómo es el lugar? (*ser- estar - hay*) Luego comparten la información con el compañero.
- Crucigrama: Juego en parejas. Un estudiante tiene algunas palabras y le faltan otras. El otro estudiante tiene las palabras faltantes de su compañero, pero le faltan las que tiene su compañero. Por turnos van describiendo la palabra, el otro tiene que adivinar. Sirve para trabajar vocabulario.
- Juego de la oca: Tiene muchas variantes. En los casilleros aparecen dibujos de objetos. Cuando el estudiante cae en el casillero dice: "*Es un bolígrafo. Se lo regalo a Juan para que pueda escribir*" (para practicar pronombres de objeto directo e indirecto y se puede combinar con práctica del subjuntivo después de cláusula adverbial con "para que"). Este juego se adapta a cualquier estructura o campo léxico que se quiera enseñar o repasar.

El listado de juegos es infinito. Estos son algunos ejemplos de actividades que funcionaron muy bien en mis clases de principiantes (A2). Pero los juegos no surgieron porque sí, de manera arbitraria. Hay un método de trabajo detrás de todos ellos. Primero hay que analizar el problema, desmenuzarlo, observarlo en su comportamiento. En la segunda etapa se procede a buscar, asociar, comparar y reorganizar para poder aportar

soluciones creativas que sintetizen el problema, diviertan y sean eficaces. Nuestras ideas pueden fallar; entonces es importante comprobar la validez de nuestras propuestas y reflexionar sobre su utilidad.

Es verdad que elaborar y preparar los juegos para que sean útiles y atractivos es muy trabajoso. Lleva muchísimo tiempo y esfuerzo. No se hace en cinco minutos. Pero vale la pena invertir ese tiempo. Tiene un efecto increíble sobre los estudiantes. Además puede volver a usarse muchas veces, con variantes, en diversos niveles, con más de un objetivo.

¡A aprender español jugando! ¡Hay que animarse! ¡Vale la pena!

### Referencias bibliográficas

Costa, A.L. (2000). *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*. Barcelona: Difusión.

García De Celis, G., (2010). Estrategias generadoras de motivación en el aula de segundas lenguas. *Revista para la innovación didáctica*. nº 0.

Minera Reyna, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Munich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, nº 8.

Moreno García, C. (2004). El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática. *RedELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. Nº 0 marzo.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Traducción de Juan Jesús Zaro. Madrid: Cambridge University Press.

### Datos profesionales de los autores

Susana Benedek ([susanabenedek@gmail.com](mailto:susanabenedek@gmail.com)): Arquitecta. Profesora Titular de ELE New York University sede Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Examinadora oficial de idioma húngaro del examen "European Consortium for the Certificate Attainment in Modern Languages". Integrante del Comité de Editores Pedagógicos del idioma húngaro como segunda lengua. Profesora examinadora en idioma húngaro en la Carrera de Traductorado Público de la Universidad de Buenos Aires.



## 6- PROCESOS DE APRENDIZAJE: ¿CÓMO TRABAJAN NUESTROS ALUMNOS CON TAREAS “GRAMATICOMUNICATIVAS”?

Silvia G. Pesce  
Universidad de Hamburgo

### Resumen

En el aprendizaje de una LE en el marco de un contexto institucionalizado, el trabajo con “tareas” cobra un papel central; éstas ofrecen múltiples posibilidades que son utilizadas por los diferentes alumnos de las formas más variadas. Es por esta razón que no se puede afirmar que las tareas sean *per se* fomentadoras del aprendizaje, sino que se trata de un proceso constructivo en el cual diferentes factores desempeñan un papel decisivo. Partiendo de esta base, el foco de atención tiene que ser llevado a la interacción entre la tarea y el alumno y no a la tarea en sí. El centro de este trabajo son los procesos de solución y de aprendizaje de alumnos adultos de ELE al trabajar en forma conjunta en la solución de tareas comunicativas con enfoque gramatical. Concretamente nos centraremos en el “tipo de tarea”, la “necesidad comunicativa” (opcional/obligatoria) y la “fuente del conocimiento” (profesor/alumno).

**Palabras clave:** procesos, solución, aprendizaje, tarea comunicativa.

### Introducción

La discusión en torno al rol de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se basa en diferentes posiciones, en las cuales la relación entre el conocimiento gramatical explícito e implícito juega un papel fundamental (*non-interface* vs. *interface-position*). Importante es aquí la propuesta de una *weak interface-position* donde el conocimiento explícito (*explicit knowledge*) ayuda al desarrollo del conocimiento implícito (*implicit knowledge*) y sirve, entre otras cosas, para prestar atención a la forma del *input* recibido. Es decir, que el conocimiento explícito favorece y acelera la adquisición de una LE o L2 a través de *noticing* y *notice-the gap*.<sup>34</sup>

En el aprendizaje de una LE en un contexto institucionalizado como escuela, universidad etc., el trabajo con “ejercicios” y/o “tareas” cobra un papel central dentro y fuera del aula, ya que éstos ofrecen múltiples posibilidades que son utilizadas por los alumnos de las formas más variadas y brindan además importantes oportunidades de aprendizaje iniciando procesos cognitivos y mentales. La diferenciación entre “ejercicios” y “tareas” se lleva a cabo sobre todo teniendo en cuenta el foco de atención y el rol del alumno durante el trabajo con los mismos. Mientras que las “tareas” se definen como actividades en las que el foco es llevado primordialmente al contenido del mensaje y el alumno toma el papel de “usuario” de la lengua, los “ejercicios” se concentran principalmente en el uso correcto de una determinada estructura gramatical y el alumno sigue siendo “alumno” (cfr. Ellis, 2003). En nuestra opinión, esta diferenciación es simplista, ya que ambos tienen como meta el aprendizaje de una lengua a través de la activación de procesos mentales y cognitivos y pueden favorecer al proceso de aprendizaje. Es relevante, en este sentido, lo que los alumnos hacen con ellos y la forma de interacción con los mismos. Pues, sabemos que un alumno puede trabajar con una “tarea” como si fuera un “ejercicio” e igualmente mostrar un grado óptimo de aprendizaje. Por este motivo, se usarán ambos términos de manera indistinta. La investigación tuvo entre otros objetivos indagar cómo trabajan los alumnos con las tareas presentadas y si la necesidad comunicativa (estructura gramatical obligatoria vs. opcional), la fuente del saber (profesor vs. alumno) y el tipo de tarea influyen en los procesos de solución y aprendizaje de alumnos adultos de ELE al trabajar de manera conjunta en la solución de tareas comunicativas con enfoque gramatical. Concretamente se trata por un lado, del uso del Imperativo como estructura opcional y, por otro, del Imperfecto/Indefinido como estructura obligatoria.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Cfr. Schmidt (1993), Ellis (2003).

<sup>35</sup> La necesidad comunicativa es definida aquí de la siguiente manera: Una forma lingüística es *obligatoria* cuando los alumnos tienen que usar una determinada estructura gramatical para poder satisfacer así el objetivo comunicativo de la tarea en cuestión. En contraposición a esto, una forma gramatical es *opcional* cuando los alumnos pueden lograr el objetivo comunicativo de la tarea estipulada con otros medios lingüísticos conocidos.

## Marco Teórico

Teniendo en cuenta la hipótesis interaccional de Long (1989) la investigación sobre el enfoque por tareas parte de la base que la interacción entre los alumnos fomenta positivamente el proceso de aprendizaje individual por medio de la negociación de significado. Para esto se utilizan tareas comunicativas que dirigen el foco de atención hacia aspectos lingüísticos de la lengua meta. El objetivo es usar o “construir” tareas que favorezcan de forma paralela la comunicación en la lengua meta y la percepción de estructuras gramaticales. De acuerdo a esto, el conocimiento lingüístico sobre determinadas formas se genera durante el trabajo con una tarea específica. Dentro de este paradigma las tareas son entendidas como actividades grupales en las que el contenido del mensaje tiene primacía. Además, tienen que ser lo más reales posibles, es decir que reflejen situaciones en las que el alumno se vería envuelto fuera de la clase, y estar dirigidas a un objetivo comunicativo. Los primeros trabajos en este ámbito se realizaron bajo condiciones de laboratorio y hacían hincapié en procesos de interacción a nivel de la *performance*.<sup>36</sup> En este marco el alumno es visto como “procesador” de la información y como “reactor” a estímulos recibidos, no teniéndose en cuenta ni sus disposiciones afectivas ni cognitivas. Por el contrario Börner (2002), Eckerth (2003) y Pesce (2007) sostienen que no sólo la tarea es importante, sino también la interacción entre ésta y el alumno. Los factores afectivos, motivacionales y cognitivos de cada alumno se reflejan en el proceso de interacción y de solución de la tarea asignada, en el cual el alumno es visto como sujeto reflexivo que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje. Las tareas no son por sí mismas fomentadoras del aprendizaje, sino más bien ofrecen múltiples posibilidades que son utilizadas por los diferentes alumnos de las formas más variadas. Es decir, que la misma tarea puede ser encarada por diferentes alumnos de distinta manera e incluso la misma tarea resuelta por el mismo alumno en diferentes momentos puede llevar a diferentes resultados. Si los alumnos trabajan en parejas, cada uno puede también interpretar de distinto modo la tarea asignada:

*The “same task” is never really “the same,” even for learners who are working side by side. Students come to class with different levels of preparation, exhibit different levels of engagement, and have different understandings of tasks. Individuals have their own dispositions toward language learning.* (Ohta 2001, p. 232)

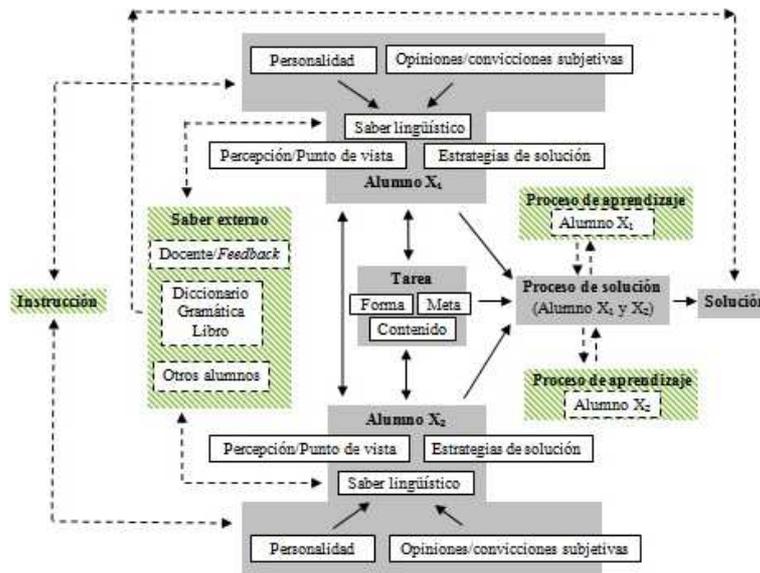
Aquí juegan un papel primordial las actividades de los alumnos durante el proceso de solución como así también los procesos de aprendizaje individuales resultantes de la interacción.<sup>37</sup> Para poder entender mejor las interacciones y los procesos envueltos durante el trabajo en parejas al “resolver” la tarea estipulada, Pesce (2010, p. 66) propone el modelo descrito en la Figura 1.

En el centro del modelo se encuentra tanto la relación entre la tarea y los dos alumnos involucrados en resolverla como también la interacción de ambos alumnos entre sí. Estas relaciones se manifiestan en un proceso de solución que lleva hacia un producto determinado (solución) y que en el mejor de los casos, aunque no necesariamente, provoca procesos de aprendizaje en cada uno de los alumnos.

<sup>36</sup> Importantes en este sentido son el grado de perfección en la lengua meta, el grado de complejidad de las estructuras usadas y el grado de fluidez durante la comunicación (cfr. Skehan 1998a, 1998b).

<sup>37</sup> Cfr. Börner 2002, Eckerth 2003, Pesce 2007, 2008, 2010.

Fig. 1: Modelo de las interacciones en la clase de LE o L2 durante el trabajo en parejas<sup>38</sup>



## Trabajo de investigación

El presente trabajo se encuentra enmarcado por un lado dentro de la “forma suave” del enfoque por tareas, en la cual éstas son una parte importante de la enseñanza de LE/L2, pero a su vez están enmarcadas dentro de contextos más complejos (cfr. Skehan, 1996; Ellis, 2003).<sup>39</sup> Por otro lado, en el centro del mismo, se encuentra el alumno junto con sus procesos de solución y aprendizaje (cfr. Eckerth, 2003).

El objetivo general fue obtener información sobre los procesos de solución y aprendizaje de alumnos adultos de ELE al trabajar con tareas comunicativas con enfoque gramatical, para lo cual se introdujeron dos variables: Por un lado se crearon distintos tipos de tareas que fueron “resueltas” por dos grupos diferentes de alumnos después de que el foco de atención hubiera sido llevado a una estructura gramatical determinada. Esta enseñanza previa se realizó de diferente manera: Un grupo de alumnos recibió las reglas sobre formación y uso de la estructura gramatical en cuestión de manera explícita por parte del profesor, mientras que el otro grupo tuvo que deducir estas reglas por sí mismo a través de materiales preparados para tal efecto. Las siguientes preguntas concretizan el objetivo anteriormente mencionado:

1. ¿Qué influencia tiene el tipo de tarea sobre la forma de trabajo de los alumnos y sobre los procesos de aprendizaje resultantes?
2. ¿Qué procesos cognitivos y sociales activan los alumnos al trabajar con tareas y qué papel juega la función obligatoria u opcional de las estructuras gramaticales?
3. ¿De qué manera influye la “fuente del saber” (profesor/alumno) sobre el modo de trabajar con una tarea?
4. ¿Qué estrategias utilizan los alumnos al trabajar con una tarea?

## Diseño

Se trata de una investigación de carácter explorativo-interpretativo cuasiexperimental, en la que los datos fueron interpretados principalmente bajo criterios cualitativos y en la que se combinaron datos provenientes de diferentes fuentes (producción, introspección, observación).

<sup>38</sup> Las casillas en gris (alumno X1, alumno X2, tarea, proceso de solución, solución) son los componentes principales del modelo y por esta razón están unidos por líneas/flechas enteras. Estos aspectos son indispensables porque se trata del trabajo en parejas con una tarea, que está relacionado indeliblemente con un proceso de solución que conlleva a la misma. Las casillas rayadas en verde (instrucción, saber externo, proceso de aprendizaje) son en cambio elementos prescindibles. Esto se resalta por las líneas y flechas entrecortadas.

<sup>39</sup> Dentro de este marco los alumnos trabajan con tareas después de haberles sido presentada –de la forma que fuere– una determinada estructura gramatical (cfr. Ellis 2003: 27ff.).

## Contextos y participantes

Se contó con 12 estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de Hamburgo, inscriptos en los cursos de ELE del Nivel A2, pertenecientes a dos cursos paralelos (6 estudiantes por curso) y con edad promedio de 24 años. El curso de 30 horas cátedra en total se dictaba una vez por semana (3 x 45 min.). La investigación se llevó a cabo en una unidad de trabajo de 135 minutos.

## Elicitación de datos<sup>40</sup>

### Tareas

La elección de las estructuras gramaticales (Imperativo e Imperfecto/Indefinido) y la „construcción“ de las respectivas tareas se llevó a cabo teniendo en cuenta las estipulaciones curriculares de los cursos en los cuales tuvo lugar esta investigación. También se tuvo en cuenta el modo habitual de aprendizaje de los alumnos, ya que la implementación de tareas meramente comunicativas hubiera significado un cambio muy brusco para la mayoría de ellos. Por este motivo se utilizó una tarea previa que funcionaría como “precalentamiento” y “puente” entre la fase de instrucción y la situación comunicativa. Además se pudo así obtener información sobre la influencia del tipo de tarea sobre los procesos de solución y aprendizaje de los alumnos. De este modo, se recogieron datos verbales a través de los procesos de interacción que fueron grabados y transcritos y también datos escritos como producto de la interacción (por ejemplo lagunas o blancos).

Como estructura gramatical obligatoria se eligió el uso del Imperfecto/Indefinido utilizando como tarea previa un texto en el que los alumnos debían rellenar lagunas con los tiempos correctos de los verbos de acuerdo a la situación presentada. Como segunda tarea los alumnos debían narrar una historia de amor teniendo dibujos como estímulo y vocabulario como ayuda. Como estructura gramatical opcional se eligió el uso del Imperativo. Como tarea previa los alumnos tenían que escribir oraciones formulando consejos para llevar una vida sana; como segunda tarea se realizaron dos juegos de rol: una visita al médico y un viaje en taxi indicando un camino determinado.

### Entrevistas retrospectivas

Para poder reconstruir e interpretar el trabajo con las diferentes tareas se llevaron a cabo entrevistas retrospectivas con todas las parejas. En lo posible se trató de que esto ocurriera en la semana siguiente a la unidad de trabajo respectiva. Las preguntas fueron ajustadas a cada una de las parejas y abordaban diferentes puntos de los protocolos de interacción.

### Desarrollo de la investigación

Primeramente se les pidió a los alumnos que escribieran el pre-test de forma individual. Al trabajo con las diferentes tareas le precedió la fase de instrucción que de acuerdo al grupo de participantes fue realizada de diferente manera: Por parte del profesor o por deducción de los mismos alumnos. Esto fue observado y grabado en audio. Durante la instrucción por parte del profesor los alumnos tenían más bien un rol pasivo, ya que el docente introdujo y explicó la nueva estructura gramatical con materiales previstos para tal efecto. Por el contrario en la otra unidad de trabajo los alumnos tenían que “descubrir” (deducir) las nuevas formas a través de diferentes materiales. Entre medio se ofrecieron aquí pequeñas fases de cognitización (puesta en común en pleno) para poder partir de una base similar de conocimientos y tratar de evitar así errores posteriores. Luego de la adquisición de los conocimientos explícitos los alumnos trabajaron en parejas con las tareas presentadas. Aquí se les dio la consigna de verbalizar y decir en voz alta todo lo que se les viniera a la mente.<sup>41</sup> Esto fue grabado en audio; los datos fueron transcritos y analizados. Inmediatamente después de la realización de la última tarea, los alumnos escribieron el post-test. Una semana después el tercer test. Durante esa semana todas las parejas fueron entrevistadas.

<sup>40</sup> Para cada estructura gramatical se implementaron además tres tests que fueron aplicados en tres momentos diferentes: Un pre-test antes de la unidad de trabajo, un post-test inmediatamente después del trabajo con la última tarea y otro test al término de una semana. No se incluirá más información al respecto porque no serán tratadas aquí cuestiones referidas al “éxito” en el aprendizaje (cfr. Pesce 2007, 2008, 2010).

<sup>41</sup> Para evitar una intervención se dejó a los alumnos que ellos eligieran el idioma de trabajo durante la realización de las diferentes tareas.

## Resultados de la investigación

### Trabajo con tareas

#### Fuente del conocimiento o del saber gramatical (profesor/alumno)

Durante el trabajo en parejas se pudo observar que los alumnos trataban de usar, aunque de manera simplificada, las nuevas reglas aprendidas y que las tematizaban y discutían de forma explícita con su compañero/a de trabajo. Los alumnos activaron sobre todo conocimientos explícitos (*explicit knowledge*), pero cada alumno parecía tener ciertas preferencias: mientras que algunos lo hacían reformulando las reglas en lenguaje coloquial (“esto es importante por eso va el Indefinido”), otros lo hacían en lenguaje más técnico (“esto es el marco de la historia por eso en Imperfecto”). Interesante aquí es que los alumnos tematizaron más reglas gramaticales durante el trabajo con el Imperfecto/ Indefinido que con el Imperativo. Esto puede deberse, entre otras cosas, a la percepción subjetiva de los alumnos en cuanto a la complejidad de las dos estructuras gramaticales (“para mí el Imperativo es más fácil” o “las reglas del uso del Imperfecto/Indefinido son más difíciles que el Imperativo”).

Durante el trabajo con el Imperfecto/Indefinido los alumnos del grupo con deducción de la información (GD) diferenciaron más aspectos de las reglas gramaticales, esto se debe quizás a la discusión más intensiva inherente a esta forma de trabajo.<sup>42</sup> De lo contrario la fuente del saber gramatical no parece influir de manera diferenciadora ni sobre los procesos cognitivos de solución ni sobre las estrategias de solución y de interacción utilizadas por los alumnos durante el trabajo con las tareas. A pesar de que las estrategias de solución utilizadas por los alumnos no muestran diferencias entre los dos grupos y todos trataban, por ejemplo, de “usar” al compañero/a como “fuente de saber” o hacer paralelos con partes ya resueltas de la tarea, parece ser que la calidad de los procesos de aprendizaje sí son diferentes. En el GD se deslizaron algunos “errores” o falsos supuestos que tuvieron su origen en la fase de deducción previa y que “sobrevivieron” a la puesta en común en pleno. El siguiente pasaje sirve como ejemplo: Marc (M) y Rike (R) llegan durante la fase de deducción previa a la conclusión “incorrecta” de que el Imperfecto es en español el tiempo de narración y continúan con esta hipótesis errónea durante el trabajo con las tareas:

#### Transcripción 1: Hipótesis incorrecta durante la fase de deducción

1 R ja ich denke einfach dadurch dass man Geschichten im Imperfekt erzählt und so weiter nee?  
¿j pienso simplemente que por que uno cuenta historias en el imperfecto etcétera no?

#### Transcripción 2: „Arrastre“ de una hipótesis errónea al trabajo con tareas

1 M m:h ja was meinst du? ...  
si que pensás vos?  
R aber welche Vergangenheitsform? Imperfekt? also IBA: oder? [flüsternd] ich weiß es  
pero qué forma del pasado? imperfecto? o sea iba o? [ex voz baja] no sé

2 M ach ich finde das ist aber eher so erzählt halt/ da ist sie halt da so hingegangen und so:  
pero me parece que es así contado ella está ahí ahí fue y así  
R nicht+ ja ist  
si está

3 M ja genau  
si exacto  
R gut also dann iba nee?  
bien o sea que iba no?

Como muestra el ejemplo algunos alumnos parecen ser “resistentes” a explicaciones posteriores una vez que trabajaron de manera intensiva con un tema determinado. Este riesgo parece ser inherente a esta forma de enseñanza/aprendizaje. La siguiente cita de una entrevista corrobora esta hipótesis y es representativa para otras opiniones expuestas por parte de algunos alumnos:

Si uno mismo deduce la información se corre el riesgo –yo creo, yo lo sentí un poco así– de que si uno mismo saca la regla y ésta es incorrecta, que uno se la graba así y que luego es un poco difícil de sacársela de la cabeza [...] yo pienso que esto puede pasar que uno se grabe algo que es incorrecto o se lo grabe demasiado pronto.

<sup>42</sup> Grupo de alumnos con deducción de la información = GD, grupo de alumnos con instrucción por parte del profesor = GI.

Interesante es el hecho de que la deducción de la gramática por parte de los alumnos no conllevó durante el trabajo con tareas a un procesamiento más profundo de la información; tendieron en general a ponerse rápido de acuerdo y “desaprovechar” así oportunidades de aprendizaje. La profundidad del procesamiento parece más bien depender de la personalidad de cada alumno y de la forma individual de trabajar con una tarea.

#### Tipo de tarea

En contraposición a la variable anteriormente mencionada parece ser que el tipo de tarea sí influye en la manera de procesar la información, como así también en los procesos de solución y en las estrategias utilizadas por los alumnos. En este sentido se pudieron comprobar diferencias en las secuencias de “negociación” y en la tematización de las reglas durante el trabajo con las tareas. Con respecto a la estructura obligatoria (Imperfecto/Indefinido) la mayor cantidad de negociaciones se efectuó al rellenar el texto, durante el cual los alumnos centraron más su foco de atención en las formas gramaticales. Allí la mayoría se tomó el tiempo para discutir y reflexionar sobre la elección de los tiempos verbales y el uso de las reglas. La mitad se decidió primero por uno de los tiempos verbales (conocimiento gramatical explícito) y posteriormente conjugó los verbos. La decisión previa por un tiempo verbal parece ofrecer al alumno la posibilidad de escuchar la opinión del compañero/a y de esa manera verificar la hipótesis propuesta. Mientras que este comportamiento fue típico en el completamiento de blancos, durante el relato de la historia de amor esto no ocurrió: Los alumnos conjugaron directamente los verbos en el tiempo deseado. Esto puede deberse a un cambio del foco de atención de la estructura gramatical en el primer caso al contenido o mensaje en la segunda tarea.

Durante la realización de las tareas con el Imperativo (estructura gramatical opcional) se pudieron también constatar algunas diferencias. Mientras que los alumnos al escribir los consejos para una vida sana sólo usaron las formas del Imperativo, durante los juegos de rol también utilizaron algunas estructuras alternativas tematizadas anteriormente en clase como “tendría que”, “debería”, “tiene que”, “debe”, “¿por qué no...?”. En el segundo juego de rol (“viaje en taxi”) se pudo constatar además el uso de verbos en infinitivo o incluso la falta de formas verbales. Esto podría explicarse de la siguiente manera: El estrés que provoca al alumno el hablar en la lengua meta o la alta presión cognitiva (aquí hablar y entender el mapa al mismo tiempo) pueden llevar a que la opcionalidad de una estructura gramatical pueda jugar un rol durante la realización de las tareas. La mayoría de las negociaciones tuvieron lugar durante la realización de la primera tarea donde los alumnos atendían más a las formas gramaticales. En los juegos de rol, en cambio, se pudieron observar más negociaciones a nivel léxico. La profundidad del procesamiento y el tiempo que las parejas se tomaban para reflexionar y discutir con respecto a las nuevas estructuras gramaticales de la lengua meta parece depender de la personalidad y las necesidades comunicativas de cada alumno/a. Mientras que algunos aprovechaban todas las oportunidades posibles para intercambiar ideas con su compañero/a otros lo hacían de manera sumamente breve presuponiendo mucha información.

La mayor cantidad de correcciones por parte del/de la compañero/a tuvo lugar durante la realización de las tareas escritas. Las pocas correcciones observadas durante los juegos de rol pueden deberse al hecho de que los alumnos no querían interrumpir la fluidez de la comunicación o bien, por estar concentrados en el contenido de la información recibida, no notaban los errores cometidos por su compañero/a.

#### Necesidad comunicativa de la estructura gramatical (obligatoria/opcional)

Al analizar los protocolos de interacción pudo comprobarse que, durante la realización de las tareas, la estructura opcional (Imperativo) fue usada como si fuera obligatoria, ya que los alumnos no utilizaron prácticamente otras formas gramaticales alternativas. Por este motivo, esta variable “obligatorio/opcional” se neutraliza, no teniendo así ningún efecto diferenciador durante el trabajo con tareas.<sup>43</sup> La estructura gramatical, en cambio, sí parece tener un efecto diferenciador debido a la gran cantidad de negociaciones observadas en las tareas referentes al Imperfecto/Indefinido, independientemente de la “fuente” del saber (profesor vs. deducción alumno). En otras palabras, mientras más difícil o compleja sea una estructura gramatical en la subjetividad del alumno, más negociaciones y correcciones habrá durante el trabajo en parejas. Esto influye a su vez en la forma de trabajar con las tareas presentadas y, por ende, repercute en los procesos de solución y de aprendizaje de los alumnos.

<sup>43</sup> Una excepción pareciera ser, sin embargo, cuando las tareas son realizadas bajo alto estrés cognitivo, debido a que los alumnos reemplazaban la estructura opcional por otras estructuras gramaticales alternativas. Aquí, la relevancia o irrelevancia comunicativa, sí parece influir sobre los procesos de solución y de aprendizaje de los alumnos.

## Conclusiones

El hecho de que en el marco del enfoque por tarea exista un concepto de “tarea” estrictamente comunicativo, en el cual se prioriza principalmente el aspecto de la fluidez durante la comunicación, puede llevar a que el proceso de aprendizaje, sobre todo en alumnos con poca competencia en la lengua meta, se estanque, si durante la comunicación el foco de atención no se dirige o se dirige poco hacia fenómenos lingüísticos de la LE/L2. Esto debería llevarnos a revalorar el potencial de aprendizaje de las tareas meramente comunicativas dentro del marco de enseñanza del español como LE. Al principio, el trabajo con tareas comunicativas escritas o con ejercicios gramaticales podría ser más efectivo, ya que los alumnos tendrían la oportunidad de reflexionar sin estrés sobre las nuevas estructuras gramaticales y, al mismo tiempo, reconocer y corregir errores propios y los de su compañero/a. Esto no tiene que ser malinterpretado como un llamado al regreso de clases centradas en la enseñanza de gramática, al contrario, la comunicación en la lengua meta sigue siendo el objetivo principal de toda clase moderna de idiomas y, para esto, el trabajo con tareas es imprescindible. Sin embargo, como profesor, se debería reflexionar acerca del momento más apropiado para su implementación en las clases, del contexto de aprendizaje (LE o L2), del nivel de competencia de los alumnos, como así también de los objetivos perseguidos. Además no debemos olvidar que el aprendizaje o la adquisición de una LE es un proceso individual que puede ser influenciado por factores motivacionales y por convicciones u opiniones subjetivas del alumno (cfr. Riemer, 1997).

## Referencias bibliográficas

- Börner, W. (2002). Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. En: Börner, W. & Vogel, K. (eds.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 231-259.
- Eckerth, J. (2003). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael H. (1989). Task, group, and task-group interactions. En: *University of Hawaii Working Papers in ESL 8*, 1-26.
- Ohta, A. (2001). *Second Language Acquisition in the Classroom. Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pesce, S. (2007). Instruktion, Aufgabenlöseprozesse und Lernerfolg. Eine Studie am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache. En: Vollmer, H.J. (ed.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt a.M.: Lang (Reihe Kolloquium Fremdsprachenunterricht).
- Pesce, S. (2008). Form-focused tasks in L2 Spanish grammar learning and teaching. En: Eckert J. & Siekmann, S. (eds.): *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt a.M.: Lang, 67-88.
- Pesce, S. (2010). *Löse- und Lernprozesse bei der Bearbeitung grammatisch-kommunikativer Lernaufgaben. Eine Studie am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (1997). Zur Erforschung individueller Unterschiede in Fremdsprachenerwerb. En: Demme, S. & Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. En: *Annual Review of Applied Linguistics 13*, 206-226.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. En: *Applied Linguistics 17*, 38-62.
- Skehan, P. (1998a). Task-Based Instruction. En: *Annual Review of Applied Linguistics 18*, 268-286.
- Skehan, P. (1998b). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

## Datos profesionales de la autora

Silvia Pesce ([silvia.pesce@uni-hamburg.de](mailto:silvia.pesce@uni-hamburg.de)) nació en Córdoba (Argentina), donde realizó sus estudios primarios y secundarios. Desde finales de 1993 vive en Hamburgo (Alemania), donde se graduó en 2002 de licenciada en español y lingüística aplicada. En 2009 se doctoró en la última asignatura mencionada recibiendo en el 2011 el 1° premio “Hans-Eberhard-Piepho-Preis” (premio máximo en el campo de la didáctica en Alemania). Desde 1988 es docente de ELE en diversos establecimientos públicos y privados. Desde 2003 es docente en la Universidad de Hamburgo y desde 2011 comparte la cátedra de “Didáctica del español como lengua extranjera” dentro de la carrera de Ciencias de la Educación. Ha publicado diferentes artículos y un libro sobre el enfoque por tareas. Es miembro de la Asociación Alemana de Profesores de Español.

## IV. Panel: Presentación de las líneas de investigación de las instituciones organizadoras del Congreso



# 1- Los contenidos socioculturales en los libros de texto de español lengua extranjera

María Isabel Pozzo

## Resumen

El presente trabajo describe la situación de los contenidos socioculturales en libros de texto para la enseñanza de español como lengua extranjera desde una doble perspectiva teórica y empírica. Para la primera, examina las prescripciones de las documentaciones vigentes para la enseñanza del español. Para la segunda, establece dos dimensiones de análisis: su presencia y tratamiento. A su vez, estas son abordadas a través de tres variables: grado de explicitación, región geográfica y transversalidad. Además de exponer resultados obtenidos en los análisis de libros de distintas procedencias, el trabajo propone una metodología con el objeto de sumar nuevos estudios transversales y longitudinales.

## Introducción

En la última década, Argentina ha ampliado su perfil como destino receptor, tradicionalmente asociado a sus bellezas naturales. Con un crecimiento notorio, el país es elegido para realizar estudios de la lengua española y cultura nacional. La educación formal ofrece la posibilidad de cursar asignaturas acreditables en las universidades de origen. En la educación no formal, son numerosos los cursos universitarios extracurriculares o de instituciones no oficiales. El prestigio académico, junto al cambio favorable y la seguridad relativamente mayor respecto a otras naciones hispanoamericanas, contribuyen a la llegada de turistas idiomáticos, estudiantes extranjeros e inmigrantes. En este marco, Argentina se ha posicionado como la competencia internacional en la enseñanza de español lengua extranjera (de ahora en más, ELE) respecto a España (Flores Maio y Carrera Troyano, 2008, p.125).

Ante este aumento y cambio en los propósitos de los extranjeros que arriban a Argentina, las respuestas institucionales han sido asistemáticas y los materiales didácticos son escasos. Aún existe una prevalencia de manuales españoles que casi no incorporan la realidad argentina, como señalan estudios previos (cfr. Pozzo y Bongaerts, 2011a). Por su parte, la producción académica nacional en este ámbito debe mitigar el surgimiento reciente del ELE respecto a otras lenguas extranjeras (principalmente inglés y francés) y la predominancia peninsular en el español. Ante esta situación, el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, ha comenzado a desplegar una serie de acciones que involucran la extensión a la comunidad, la creación de materiales didácticos y la investigación, focalizando en la transmisión sistemática de la cultura hispanohablante a sujetos de otras comunidades lingüísticas. La didactización de la cultura supone desagregar una compleja trama de prácticas y productos sociales en contenidos discretos cuya enseñanza requiere una competencia comunicativa intercultural.

Abordar los contenidos socioculturales en los manuales de español lengua extranjera se justifica por su utilidad para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, de la formación docente y de los materiales didácticos. La producción académica es necesaria, además, para optimizar otros dispositivos de transmisión cultural presentes en sitios web de dependencias turísticas y comerciales oficiales tales como el Plan "Marca País Argentina" del Instituto de Producción Turística Nacional (INPROTUR), y el Mapa cultural de Argentina, del Sistema de Información Cultural de Argentina (SInCA).

## Encuadre teórico

### El surgimiento del ELE como campo disciplinar

La reflexión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera es reciente si se la compara con la larga tradición del inglés o francés lengua extranjera. Surgió en España con el ingreso de este país en 1986 a la Comunidad Económica Europea, lo que luego sería la Unión Europea. Al interés turístico que siempre despertó España se le sumaron los programas de movilidad académica entre los países miembros, más algunos eventos que hicieron emerger al país en el escenario internacional como un país sólido y moderno, tales como la

celebración en 1992 de los Juegos Olímpicos en Barcelona, y de la Exposición Universal “Expo ‘92” en Sevilla y la declaración de Madrid como Ciudad Cultural Europea.

En Argentina, la irrupción de la enseñanza del español como lengua extranjera se potenció con la trágica devaluación de la moneda nacional en el 2001. Si bien este país siempre fue atractivo por sus bellezas naturales y su prestigio académico, siempre resultó oneroso para los extranjeros, situación que cambió con el peso devaluado. Desde entonces, se registra de manera creciente el ingreso de turistas idiomáticos (Velloso y Rusell, 2008), con todo lo que esto acarrea: necesidad de formación docente, organización institucional, lineamientos curriculares y creación de materiales didácticos. Esto es, cuando el español es enseñado a estudiantes con otra lengua materna depara un cambio de perspectiva que amerita un campo propio, distinto del de los profesores de idioma nacional y del de los profesores de otros idiomas, aún cuando sean hablantes nativos de español.

En este país –como en otros hispanohablantes–, la enseñanza del ELE se imparte en las universidades e institutos de idiomas que brindan cursos a contingentes y a población foránea que reside transitoria o definitivamente en nuestro país. En el sistema educativo escolar, el español se enseña como *lengua o idioma nacional* y depara otras problemáticas completamente distintas.

## Cambios en la concepción de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Mientras esto sucedía en España y en Argentina, la enseñanza de lenguas extranjeras ponía en jaque una concepción tradicional que ubicaba a la gramática en el centro de la instrucción. El propio desempeño de los estudiantes, aun de los más avanzados, daba cuentas de un pobre resultado a la hora de interactuar con los hablantes nativos de la lengua que habían estudiado durante tantos años. Parte de ese fracaso se debía al desconocimiento de pautas de interacción, costumbres, referentes culturales, elementos todos que excedían las cuestiones meramente lingüísticas pero que se hacían presentes en los intercambios verbales. Como dice Hymes (1992, p.33) sobre la expresión *competencia comunicativa*, existe un rango de habilidades más amplio que aquellas involucradas en el conocimiento gramatical. Este devenir fue acompañado por el florecimiento de disciplinas como la Pragmática y la Sociolingüística, y conceptos tales como el enfoque comunicativo y la educación intercultural. A partir de esta problemática, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* –MCER– (Consejo de Europa, 2002) propone que *el aprendizaje de lenguas es también un aprendizaje de culturas* (Santamaría Martínez, 2010, p. 38), mientras que el Instituto Cervantes caracteriza al alumno como *agente social, aprendiz autónomo y hablante intercultural*. Se pasó, entonces, a entender al curriculum de una lengua extranjera de una forma más compleja. En el caso del español, el Instituto Cervantes ha respondido a este reto actualizando su Plan Curricular –PCIC– (2006) en torno a varios componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el del aprendizaje (pp. 36/7). Cada componente incluye a su vez varios aspectos:

- \* Componente gramatical
  - Gramática
  - Pronunciación y Prosodia
  - Ortografía
- \* Componente pragmático-discursivo
  - Funciones
  - Tácticas y estrategias pragmáticas
  - Géneros discursivos y productos textuales
- \* Componente nocional
  - Nociones generales
  - Nociones específicas
- \* Componente cultural
  - Referentes cultural
  - Saberes y comportamientos socioculturales
  - Habilidades y actitudes interculturales
- \* Componente de aprendizaje
  - Procedimientos de aprendizaje

## Los contenidos socioculturales en el español lengua extranjera

Como se desprende del listado previo, el componente cultural ocupa un lugar a la par de los tradicionalmente asociados a la clase de lenguas extranjeras. De los tres repertorios, los dos primeros –

*Referentes y Saberes*– conforman los ‘contenidos socioculturales’, los cuales se detallan en inventarios muy exhaustivos.

El tema plantea interrogantes de diversa índole. Por ejemplo: ¿cómo hacer presente un abanico de veintidós países de habla hispana, con culturas tan diversas, e incluso con tantas variedades lingüísticas al interior de una misma lengua?; ¿cómo dirimir una relación entre España y el resto de los países hispanohablantes, que surge históricamente con la imposición cultural? (Galeano, 1971). Y luego, una vez determinados los contenidos a enseñar, ¿cómo secuenciarlos?, ¿hay una dificultad inherente a cada contenido sociocultural?, ¿pueden ser enseñados desde los niveles iniciales o requieren esperar hasta alcanzar cierto dominio de la lengua?, ¿deben ser enseñados integradamente con los otros contenidos o por separado?

En este contexto, nuestro equipo se propuso indagar cómo se ha concretado esta intencionalidad de jerarquizar los contenidos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera, según las mencionadas recomendaciones del MCER y del PCIC. Organizamos la búsqueda en torno a tres unidades de análisis: los materiales didácticos, los profesores y el alumnado. En virtud del tema del Congreso, el presente artículo refiere exclusivamente a los primeros.

## Método: los libros de texto de ELE desde una perspectiva sociocultural

Según lo antedicho, realizamos estudios de manuales para el alumno de ELE referidos a:

- los contenidos socioculturales en general
- los contenidos socioculturales referidos a Argentina-Hispanoamérica-España

Si bien los estudios se focalizaron en manuales utilizados y producidos en Argentina, se realizaron también cotejos con España, que ha hegemonizado la enseñanza, y otros países de contexto exolingüe en los que fue posible realizar trabajo de campo (Bélgica, Canadá, Japón y Dinamarca). Estos estudios abarcan libros:

a) según el área de uso:

- Japón (Pozzo 2007b)
- España (Pozzo, Nardi y Nava, 2008).
- Bélgica (Pozzo & Bongaerts, 2011b)
- en Dinamarca y Argentina comparativamente (Pozzo y Fernández, 2008)

b) según el área de producción:

- manuales (Pozzo y Bongaerts, 2011a) y manuales de civilización españoles (Pozzo y Bongaerts, 2011c)
- manuales argentinos y españoles (Pozzo y Nardi, 2009)
- manuales suecos y noruegos (Eide y Johnsen, 2006)

El análisis de los manuales se organizó en dos partes: la primera, centrada en la presencia de contenidos socioculturales, y la segunda, referida al tratamiento de los mismos: grado de explicitación, transversalidad, tipo (saberes o referentes) y área geográfica cubierta.

Para la primera, y en vistas a que el análisis de la presencia pudiera ser sistemático, comparable y coherente con el marco teórico adoptado, se utilizó el inventario de contenidos socioculturales del Instituto Cervantes como grilla de análisis, la cual fue aplicada a los dos manuales. Los libros fueron examinados en su totalidad, página por página: se individualizaron los contenidos socioculturales en ellos presentes y se los encasilló en los rubros de la grilla, identificándolos por orden de aparición en el libro junto al número de página, de manera de poder localizarlo con posterioridad. Esta grilla sirvió para describir y cuantificar qué contenidos están presentes en cada libro y luego para comparar entre ellos.

Con posterioridad, se unificaron los resultados de las grillas –una para cada libro– en una grilla-cotejo (en Anexo), compilando el número de veces que aparecía cada contenido sociocultural (CSC).

Este método de análisis arrojó información cuantitativa y cualitativa, en virtud de nuestro relevamiento de unidades de registro, entendiendo por estas cada uno de los ejemplos, ocurrencias o materializaciones de los contenidos socioculturales enunciados en abstracto en el Plan Curricular del IC.

Para relevar el tratamiento (segunda parte) no partimos de un instrumento preelaborado como el descrito, sino que realizamos un análisis cualitativo en lo que respecta a:

- 1- si los CSC son motivo de una enseñanza explícita o si aparecen implícitamente;

- 2- si se refieren a alguna región geográfica en particular, predominante, o si el libro propone una atención repartida, de manera equilibrada o no;
- 3- si se distribuyen transversalmente a lo largo del libro o concentrados en secciones aparte.

## Resultados y conclusiones

Siguiendo el esquema presentado previamente, los estudios que hemos realizado hasta el momento arrojan los siguientes resultados:

I- presencia: existe una presencia creciente en el análisis diacrónico de los libros que indica una implementación paulatina de concepciones más comunicativas en los materiales. No obstante, el análisis sincrónico deja ver aún diferencias en cuanto a perspectivas teórico-metodológicas de las editoriales y de determinados grupos de alumnos y profesores. El nivel no parece ser una variable determinante, aunque dentro de las cantidades analizadas, los resultados sugieren una creciente presencia en los niveles más altos.

II- tratamiento: en la mayoría de los casos, los CSC son motivo de una enseñanza explícita, lo que sería un índice de jerarquización de los mismos. No obstante, se advierten pocos intentos de transversalidad, ya que aparecen a menudo confinados a secciones aparte de cada unidad o a anexos de los libros, emulando los momentos finales de la clase, a modo de relajación. En cuanto a qué tipos predominan, los saberes presentados son más variados. No obstante, hay más referentes que saberes y comportamientos, cual huella del habitual tratamiento de la cultura asociada a conocimientos enciclopédicos. Sobre el área geográfica, se advierte una predominancia de la relación centro-periferia, que cristaliza en una presencia hegemónica de España por sobre los países hispanoamericanos en los libros españoles, y una prevalencia de Buenos Aires por sobre el resto de Argentina en los libros de este país.

Las formas concretas en las que Hispanoamérica es presentada en los manuales para el alumno extranjero merecen una reflexión aparte. La frecuente asociación de América Latina con el “tercer mundo” pone a los editores en un dilema acerca de la forma de presentar la región lingüística cuyo estudio se proponen vender (no hay que olvidar que la industria editorial es, a fin de cuentas, una industria). Una manera de no lidiar con las deudas pendientes de la región (pobreza, analfabetismo, desigualdad social), es focalizar en íconos o referentes estereotipados que den una imagen pintoresca y *light* de la cultura en cuestión: las empanadas y el guacamole, el tango y la salsa. La presentación turística de América Latina es otro recurso en este sentido. También se incluyen datos más enciclopédicos imprescindibles para ubicar espacialmente a los aprendices en la diversidad de países que conforman la América hispana.

Una reflexión similar puede hacerse con respecto a Argentina, donde se observan contenidos socioculturales muy recurrentes. A modo de ejemplo, presentamos los resultados del análisis de cinco manuales de distintos niveles (desde A1 a C1) y editoriales. En la Tabla N° 1 se contabilizan los contenidos que aparecen en más de uno de ellos.



Tabla Nº1: Cantidad de unidades de registro (UR) de contenidos socioculturales presentes en más de un libro de texto

Contenidos socioculturales	Total libros	A1	A2	B1	B2	C1
1) el tango	5	2	1	1	1	1
2) la ciudad de Buenos Aires	4	2	1		1	1
3) el español de Argentina	4	2	1	1	1	
4) ubicación geográfica	3	1	1	1		
5) Jorge Luis Borges	3		1	1	1	
6) Carlos Gardel	3	3	2			1
7) museos en Buenos Aires	2	1	1			
8) el Río de la Plata	2	1				1
9) Eva Perón	2		1	1		
10) el mate	2			1		1
11) obras de Julio Cortázar	2			1		2
12) la forma de ser de los argentinos	2				1	1
<b>Total UR por libro:</b>		<b>12</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>Total UR:</b>		<b>41</b>				

Fuente: Pozzo y Bongaerts (2011c, p. 13)

Tras lo expuesto, se puede concluir que otros contenidos y por ende otra forma de concebir a Argentina y América Latina son posibles. Sin desestimar los íconos ya mencionados, cuyo reconocimiento es indispensable para el extranjero, su presentación aislada da la imagen de un páramo cultural. Pero América Latina es en cambio una región fecunda, cuya difusión requiere –si es que se quiere mostrarla en su integridad– una búsqueda profunda de su acervo cultural y el trabajo intenso en torno a su didactización. No es que no haya qué enseñar o mostrar sobre América Latina, sino que es preciso decidirse a hacerlo. Es de esperar que esta presentación contribuya a que los profesores y autores reparen sobre las ausencias y recurrencias en los libros de texto utilizados, y en caso de no acordar con ellas, procedan a subsanar o complementar sus instrumentos de clase. Estos resultados señalan la necesidad de trabajar en la creación de materiales didácticos basados en contenidos socioculturales (cfr. Pozzo coord., 2010) y en la capacitación docente con una formación diversificada en ramas varias de la cultura hispanoamericana.

### Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Grupo Anaya (trad. Instituto Cervantes).
- Eide, L. & Johnsen, A. (2006). La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español*. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionEide.pdf>.
- Flores Maio, F. y Carrera Troyano, M. (2008). La competencia internacional en la enseñanza del ELE. El caso de Argentina. En Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp.125-144. Barcelona: Ariel.
- Galeano, E. (2008). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI. (1ª ed.: 1971).
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. In Martin Pütz (Ed.). *Thirty years of Linguistics Evolution*. Amsterdam, The Netherland: John Benjamin
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*. Madrid: Edelsa.
- Pozzo, M.I. (2007). La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos. En *Japonés IV para hispanohablantes*. Buenos Aires: Dunken.
- Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011a). Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales. *Actas del IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Profesores de Español (FIAPE) "La enseñanza del español en un mundo intercultural"*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material\\_RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_06Bogaert\\_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material_RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_06Bogaert_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0)
- Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011b). El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica. *Revista Mosaico* 28, 28-32. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf?documentId=0901e72b81176012>
- Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011c). Argentina en los materiales didácticos de español/LE. Análisis comparativo entre los manuales del alumno y los de civilización. XII Congreso Internacional de la XII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la Literatura. Granada, España, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2011.
- Pozzo, M.I. y Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Revista Diálogos Latinoamericanos*, 14, 99-127.

- Pozzo, M.I. y Nardi, L. (2009). Miradas desde y hacia América Latina en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del III Congreso Internacional de Educación "Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina"*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Disponible en: [www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/260%20-pozzo.pdf](http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/260%20-pozzo.pdf).
- Pozzo, M.I., Nardi, L. y Nava, M. (2008). Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico. *II Congreso Nacional y XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Velloso, L. y Rusell, G. (2008). Estudiantes de ELE en Argentina: estudio comparativo de los tres últimos años. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.



ANEXO: Grilla-cotejo de los contenidos socioculturales (Referentes) en dos libros de texto de ELE

REFERENTES CULTURALES	Rápido	Caminos
Introducción		
1. Conocimientos generales de los países hispanos	7	
1.1 Geografía física		
1.1.1 Climas		
1.1.2 Particularidades geográficas		
1.1.3 Fauna y flora		
1.2 Población		
1.3 Gobierno y política	1	
1.3.1 Poderes del Estado e Instituciones		
1.3.2 Derechos, libertades y garantías		
1.3.3 Partidos políticos y elecciones		2
1.4 Organización territorial y administrativa		
1.4.1 Demarcación territorial y administrativa	3	2
1.4.2 Capitales, ciudades y pueblos	9	7
1.5 Economía e industria	2	
1.6 Medicina y sanidad		
1.7 Educación	1	
1.8 Medios de comunicación		
1.8.1 Prensa escrita		
1.8.2 Televisión y radio		
1.9 Medios de transporte		
1.9.1 Transportes de largo recorrido: aviones, trenes, barcos		
1.9.2 Transporte urbano e interurbano		
1.9.3 Transporte por carretera		
1.10 Religión		
1.11 Política lingüística	4	3
1.12 Ciencia		
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		
2.1 Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		1
2.2 Acontecimientos sociales y culturales y personalidades de la vida social y cultural	2	3
3. Productos y creaciones culturales	4	
3.1 Literatura y pensamiento	3	2
3.2 Música		
3.2.1. Música clásica		
3.2.2 Música popular y tradicional		2
3.3 Cine y artes escénicas		
3.3.1 Cine		
3.3.2 Teatro		
3.3.3 Danza		
3.4 Arquitectura		
3.5 Artes plásticas		
3.5.1 Pintura	1	2
3.5.2 Escultura		1
3.5.2 Fotografía		
3.5.3 Cerámica y orfebrería		
SUBTOTALES	37	25

Fuente: Pozzo y Bongaerts (2011b)

## 2- Consideraciones acerca del diseño, organización y coordinación de un curso de Historia Argentina para extranjeros

María Elena Besso Pianetto  
María del Carmen Donato

Nuestra participación en el proyecto de investigación centrado en la enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes<sup>44</sup> se materializó en el diseño, organización y coordinación de un curso de Historia Argentina. Los destinatarios resultaron ser, en lo concreto, estudiantes procedentes de diversos países, algunos hispanohablantes y otros no hispanohablantes, radicados de manera temporaria en la ciudad de Rosario para realizar estudios universitarios u otras modalidades de intercambio cultural.

Una de las perspectivas desde la cual nos planteamos el diseño del curso fue la de considerar que, para sus receptores, además de la utilidad práctica en orden a la eventual aprobación del examen de Historia Argentina requerido para el ingreso de extranjeros a cualquier carrera de la Universidad Nacional de Rosario, un acercamiento a la Historia Argentina se puede constituir en un factor significativo en función de una comprensión más acabada de la cultura argentina en un sentido amplio y, con ello, de mejores posibilidades de integración. Sin embargo, la experiencia en sí se convirtió en un camino con carriles de ida y de retorno y dio como resultado un intercambio de enriquecimiento recíproco. En efecto: si para los asistentes supuso un primer acercamiento a la Historia Argentina, para el equipo de trabajo involucrado en la experiencia (graduados recientes y estudiantes avanzados de la carrera de Historia del Instituto Olga Cossettini de Rosario) implicó una aproximación (en muchos o en casi todos los casos, la primera) a un universo enteramente novedoso.

Los planes de las carreras docentes que se cursan en dicho Instituto de formación docente, que corresponden a un diseño curricular centralizado para toda la provincia de Santa Fe<sup>45</sup> contienen los denominados Espacios de Definición Institucional (EDI's) y Espacios Curriculares Opcionales (ECO's). Los contenidos de los mismos han sido definidos oportunamente por los distintos Departamentos atendiendo a diversas variables; pero el análisis de los contenidos de los mencionados espacios curriculares de todas las carreras docentes permite advertir que únicamente en los Profesorados de Inglés y de Matemática se han cubierto con temas vinculados a la problemática de la diversidad.<sup>46</sup>

Si bien dichos espacios forman parte del diseño curricular y al menos uno de ellos debe ser cursado y aprobado por los estudiantes de la carrera, como su nombre lo indica tienen carácter opcional, esto es, pueden seleccionarse entre varias alternativas posibles. Esto significa que sólo algunos de entre los estudiantes –y no se cuentan entre ellos los de la carrera de Historia– contarán en su bagaje de formación docente con una aproximación a la compleja problemática de la diversidad y de las relaciones multiculturales (Besso Pianetto y Donato, 2009 a y b).

Por otra parte, y a partir del procesamiento de los datos obtenidos de una encuesta previa, puede advertirse que, en la mayor parte de los casos, el contacto de nuestros estudiantes de profesorado con lenguas extranjeras ha sido limitada al aprendizaje de una lengua (el inglés o el francés, excepcionalmente el portugués) en instituciones especialmente dedicadas a ello y en muchos casos únicamente como una asignatura más del nivel secundario.<sup>47</sup> Además, dada la estructura de la población argentina, en cuya composición predominan ampliamente italianos y españoles, sólo en una reducida proporción hemos identificado alumnos que han tenido oportunidad –ya sea por su historia de vida o por haber tenido la posibilidad de viajar–, de estar en contacto con elementos propios de culturas diferentes.<sup>48</sup>

<sup>44</sup> “La enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes. Aportes para una educación intercultural”. Proyecto desarrollado en el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad Nacional de Rosario y el Área de Estudios Interculturales del IRICE-CONICET. Directora del proyecto Dra. María Isabel Pozzo.

<sup>45</sup> Decretos Provinciales N° 696/01 y N° 260/03.

<sup>46</sup> Véanse los textos de los diseños curriculares, en el marco de los decretos provinciales citados en la nota anterior.

<sup>47</sup> Las características socioeconómicas de la población estudiantil de los Institutos de Formación Docente en general remiten a una población de clase media baja y sectores populares, de manera que no es frecuente en la carrera de Historia la presencia de estudiantes cuyas familias hayan contado con el poder adquisitivo necesario como para solventar el estudio de una o más lenguas extranjeras en instituciones privadas.

<sup>48</sup> El test aplicado revela (en el equipo constituido para una edición anterior del curso) un solo caso de contacto con la cultura árabe por motivos de ascendencia familiar y dos casos en los que un viaje al exterior implicó interacción con hablantes de otras lenguas.

Todos estos factores constituyen el soporte, desde la perspectiva de la formación docente, de los criterios adoptados para la selección del equipo de trabajo que, como especificamos más arriba, estuvo constituido por un grupo de graduados recientes de la carrera de Historia que se completó con algunos estudiantes avanzados de la misma carrera.

Con respecto a los criterios seguidos para la elaboración del proyecto en sí, debimos resolver algunos problemas y adoptar algunas decisiones. Se trataba de trazar para nuestro universo de asistentes un panorama que hiciera posible la comprensión del proceso desplegado en el territorio de lo que sería la República Argentina, entre el final del orden colonial y los días actuales. Pero la complejidad de dicho trayecto histórico es de una magnitud tal que resulta difícil de abordar aun para los estudiantes nativos, quienes habitualmente han tenido una paulatina iniciación a través de la escolarización primaria y secundaria a tales temas. Tratándose en este caso de estudiantes no nativos, e incluso frente a la posibilidad que de que hubiese casos de no hispanohablantes, el espectro de dificultades se acrecentaba y diversificaba. Ello nos obligó a pensar en estrategias de ordenamiento que proporcionaran ejes articuladores comprensibles para cada periodo. De esta manera, la abigarrada multitud de datos e información que surge de las fuentes y los textos historiográficos se podría tornar más inteligible y susceptible así de ser aprehendida.

Por otra parte, teniendo en cuenta que los procesos históricos se explican en el marco de una red de relaciones, debíamos prever la necesidad de proporcionar a nuestros asistentes al curso alguna referencia contextual para facilitar la comprensión de los procesos tanto del siglo XIX como del siglo XX. Con tal finalidad decidimos incorporar dos clases introductorias para cada siglo, destinadas a presentar el contexto general europeo y el correspondiente al conjunto latinoamericano. Este último nos parecía particularmente necesario, habida cuenta de que, por una parte, existe un desconocimiento bastante generalizado de los procesos históricos latinoamericanos y, por otra parte, muchos especialistas consideran que América Latina constituye hoy uno de los escenarios privilegiados de los procesos de transformación que se registran en el mundo.

Dicho lo cual desde ya adelantamos que acordamos plenamente con la apreciación previamente manifestada en este panel respecto de que América Latina es mucho más que rasgos pintorescos, hermosos paisajes, música y costumbres que, con toda su riqueza, lejos están de agotar la enorme complejidad de lo que es el subcontinente.

De hecho, bien lo sabemos quienes, desde el campo de las Ciencias Sociales, hemos dedicado gran parte de nuestros esfuerzos académicos a estudiarla. América Latina es una pero es, al mismo tiempo, muchas. Si hay ciertamente procesos continentales –e incluso ha habido quienes se han animado a buscar paralelos con la América Anglosajona– (Hanke, 1966), también es imprescindible señalar que muchos procesos subregionales y aun locales, con sus particularidades, atraviesan esta parte del continente. Así, Méjico; Centroamérica y el Caribe; el triángulo noroccidental constituido por Venezuela, Colombia y Ecuador; Brasil, el coloso del sur; la región andina representada por Perú y Bolivia; y el cono sur, en el que nos incluimos junto con Uruguay, Paraguay y Chile, conforman otras tantas realidades que cuentan tanto con fuertes elementos latinoamericanos, cuanto con vigorosos trazos propios de una realidad más acotada, marcada por la geografía, el clima y la propia historia.

¿Cómo abordar entonces tamaña complejidad sin caer en una infinita acumulación de información, imposible de ser procesada y retenida? Y para nuestro cometido, ¿cómo internarnos en una historia de la Argentina que, al mismo tiempo que identificara e interpretara los elementos y factores particulares y hasta únicos que configuran su desarrollo histórico, consignara y reconociera los elementos comunes que integran a la Argentina al ámbito colectivo latinoamericano?

Una primera respuesta consiste en la identificación –también para América Latina– de ejes articuladores que permitan definir procesos. Sin embargo, esta misma respuesta pone de cara a otro desafío: con qué criterios realizamos dicha operación. Y aquí nos encontramos con un escollo que todos quienes nos hemos dedicado a estudiar la realidad latinoamericana conocemos bien: la dificultad de valernos de conceptos y categorías de análisis muchas veces elaborados a partir de experiencias históricas diferentes, que con frecuencia resultan ineficaces o, al menos, insuficientes, para dar cuenta cabal de los procesos latinoamericanos. Cuántas veces hemos leído textos en los que luego de un prolongado desarrollo teórico y de una consistente argumentación, inevitablemente se introduce un “pero”, un “sin embargo”, un “no obstante”, para caracterizar el caso latinoamericano...<sup>49</sup>

Así pues, el abordaje de la América Latina está muy lejos de ser susceptible de la simplificación y el análisis superficial. Por el contrario, se trata de un proceso que –como todos los procesos históricos, por otra parte– es enormemente complejo, multicausal, dinámico, muchas veces paradójico.

<sup>49</sup> Numerosos trabajos teóricos han abordado la problemática de la aplicación de diversas categorías de análisis acuñadas en Europa o en Estados Unidos a los estudios de casos latinoamericanos.

El siglo XIX puede conceptualizarse como la lenta, difícil y contradictoria conformación de los estados nacionales. En efecto, luego del largo y –en múltiples sentidos– doloroso trayecto recorrido en la lucha por la independencia, América Latina emergió como un mosaico de espacios territoriales que lejos estaban de constituir estados y, mucho menos, estados nacionales.

A la trabajosa conquista de la emancipación política debe agregarse, para no perder la perspectiva totalizadora, el hecho de que los nuevos países independientes debían incorporarse inevitablemente a un mundo previamente existente, con un cierto grado de desarrollo. En este caso puntual se trataba de la modalidad y de las vías diversas a través de las cuales estos territorios se integrarían a ese mundo que, en ese momento de la historia universal, avanzaba hacia la consolidación del capitalismo (Cardoso, 1979).

En el ámbito latinoamericano se conformaban pues, estados nacionales, en un proceso profundamente imbricado con su inserción en la economía de mercado, como países productores y exportadores de materias primas y alimentos e importadores de productos industriales (Arnaud, 1988). Dicho de otra manera: estos países finalmente ingresan al siglo XX como estados nacionales unificados e integrados al mercado mundial. Sin embargo lo hacen en condición de países periféricos y organizados con estructuras oligárquicas. Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX se desplegarán las diversas modalidades a través de las cuales los países latinoamericanos, con mayor o menor grado de radicalidad/violencia o gradualismo, con marchas y contramarchas, romperán las estructuras oligárquicas para dar paso a formas de ampliación de la ciudadanía política.

El fenómeno de los populismos operará hacia los años 1930, 1940 y 1950 una significativa ruptura en los esquemas vigentes, para introducir nuevas formas de participación política, elementos de ciudadanía social y búsqueda de una mayor redistribución de la riqueza (Vilas, 1988; Skidmore y Smith, 1996; Makinnon y Petrone, 1998; Weffort, 1998).<sup>50</sup>

Las luchas y el clima de movilización social de la segunda mitad del siglo XX lanzados a partir de la revolución cubana (Löwy, 1980; Mires, 1988; Knight, 1993; Simonassi, 2010), que arraigan sobre las realidades de lo que en este panel se caracterizaba como “las deudas pendientes” (pobreza, analfabetismo, desnutrición, exclusión) generarán los conflictos, los debates y las experiencias políticas de radicalización que en algunos casos intentaron concretarse por la vía de la elección popular y en los moldes de la democracia liberal, como en el caso de Chile y en otros adoptó la modalidad de la lucha armada, como en el caso de Nicaragua (Torres-Rivas, 1993; Mires, 1988).

Todos esos intentos naufragaron en las tinieblas de las dictaduras de las décadas de 1960 y de 1970 con sus secuelas de destrucción, desaparición y muerte (Rouquie, 1997; Ansaldi, 2005), hasta que la recuperación de la democracia trajo aparejados la restitución de la ciudadanía política y de las libertades elementales, aunque no el fin de las penurias para los sectores más desprotegidos (O'Donnell, Schmitter y Whitehead, 1988). Efectivamente, aun sobrevendrían los años del neoliberalismo, como una experiencia dolorosa más a transitar por los pueblos del continente (Borón, 2003; Besso Pianetto y Donato, 2008).

Finalmente, la primera década del siglo XXI nos permite observar un proceso reciente, complejo, difícil, atravesado por duros debates, quizás con numerosos interrogantes acerca de lo que queremos, pero con algunas certezas de lo que ya no queremos (Borón, 2004; De Sousa Santos, 2001; Rodríguez Garavito, Barrett y Chávez, 2007; Ansaldi, 2007).

Estamos seguros de que queremos la democracia, la participación, una mayor igualdad y justicia social, la seguridad de que ciertos bienes como la educación, la salud, la vivienda, deben ser garantizados a todos. Cómo y con qué estrategias podremos hacerlo o al menos, intentarlo, es materia debatible y ha generado controversias académicas y políticas. De hecho, no lo han resuelto de la misma manera, Bolivia, Brasil, Chile, la Argentina, los países de Centroamérica o Venezuela. Pero desde mediados de la primera década del siglo XXI, todos estamos vinculados, más estrechamente que nunca antes en los doscientos años de vida independiente, a través de la UNASUR, de la CELAC, del MERCOSUR y de las diversas iniciativas de integración económica en marcha y en proyecto (Besso Pianetto, 2010).

Menos de dos décadas atrás era casi imposible avizorar este horizonte. Lo que da cuenta, por un lado, de la aceleración de los procesos históricos que nos sorprenden en su vertiginosidad y, por otro lado, de lo que hemos tratado de esbozar muy somera y rápidamente en estos pocos minutos: la complejidad, la densidad y el espesor de la historia de América Latina.

En lo que hace a la Historia Argentina propiamente dicha, y en tanto uno de los presupuestos es que se trata de un curso de introducción al tema, el primer criterio ordenador en función de la comprensión debe ser necesariamente cronológico. El mismo lleva inevitablemente a pasar revista en primera instancia a las transformaciones que sufre el orden político. Esta dimensión inicial se completó con el análisis de los procesos socioeconómicos que se sucedieron de manera simultánea e imbricada, con el objetivo de que los cursantes

<sup>50</sup> Sólo señalamos unas pocas obras seleccionadas entre la nutrida bibliografía al respecto.

podieran construir una visión integradora de los procesos históricos estudiados. De esta manera, a fines del siglo XIX y en concordancia con el patrón explicitado para la América Latina en su conjunto, se verifica para el caso argentino la configuración de un estado capitalista periférico, fuertemente vinculado al comercio mundial como exportador de materias primas y alimentos e importador de manufacturas, con formato oligárquico (Ansaldi, 1989; Romero, 1994).

En lo que hace al siglo XX el criterio ordenador seleccionado fue plantear las rupturas significativas, así como las constantes, los dilemas y las alternativas de la historia argentina de este periodo, siempre en el marco de los procesos desarrollados en el contexto latinoamericano y en relación con los movimientos más amplios del panorama global, sobre el telón de fondo de la historia europea y ahora, también, norteamericana.

Así postulamos una sistematización en núcleos de análisis que recorren, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, el proceso de desarticulación del régimen oligárquico y la concomitante y gradual ampliación de la ciudadanía política y social. Las marchas y contramarchas de esta gradual construcción conlleva el abordaje de procesos tan característicos cuanto complejos de la historia argentina, como el surgimiento y acceso al poder del radicalismo y el peronismo (Murmis y Portantiero, 1974; Ansaldi, 1987; De Ipola, 1989); Romero, 1994)<sup>51</sup>.

La ruptura del orden constitucional iniciada con el golpe de estado de 1930, reiterada y agudizada a lo largo de la segunda mitad del siglo en relación contradictoria y dinámica con el clima de movilización social instalado desde los años sesenta y, finalmente, la restauración de la democracia y sus alternativas hasta el presente, conforman el tramo final de la propuesta (Brennan, 1996; De Riz, 1987; James, 1988; James, 2003; Portantiero, 1989; Quiroga, 1994; Quiroga y Tcach, 1995; Quiroga, 1995; Portantiero y Nun, 1987; O'Donnell, 1993; Sidicaro, 2002; Suriano, 2005; Cavarozzi, 1983).

Densa y abigarrada en hechos, compleja en sus procesos, la segunda mitad del siglo XX resulta particularmente difícil de aprehender, aun para los estudiantes nativos. Con estos presupuestos como puntos de partida, lo que se propuso fue, esencialmente, un ejercicio de búsqueda, construcción y verificación de los principales ejes articuladores, que más que pretender construir una crónica de los infinitos acontecimientos del periodo, se dirige a lograr una interpretación de las grandes fuerzas socioeconómicas y políticas en juego.

### Referencias bibliográficas

- Aibar Gaete, J. (Coord.) (2013). *Vox populi. Populismo y democracia en Latinoamérica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento-FLACSO México.
- Ansaldi, W. (1987). "Reflexiones históricas sobre la debilidad de la democracia argentina (1880-1930)" en: *Anuario 12. Segunda Época*. Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, U.N.R.
- Ansaldi, W. y Moreno, J. L. (1989). *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*. Buenos Aires: Cántaro.
- Ansaldi, W. (1992). "Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina" en: FUNES, P. (comp.) *América Latina. Planteos, problemas, preguntas*. Bs. As.: Manuel Suárez ed.
- Ansaldi, W. (1992). "¿Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara? El uso de las categorías gramscianas en el análisis de las sociedades latinoamericanas" en: *Estudios Sociales*, Santa Fe, nº 2.
- Ansaldi, W. (2005). "Contribuciones para el estudio de la doctrina de la seguridad nacional. Presentación" en: *La razón de la fuerza y la fuerza de la razón. Dictaduras y transiciones a la democracia en América Latina*. Colección del Nuevo Siglo. Serie Electrónica, vol. 0/3, Buenos Aires, UDISHAL.
- Ansaldi, W. (dir.) (2007). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arnaud, P. (1988). "El Estado Nacional en América Latina: una derivación del capital" en: Pla, A. J. (comp.) *Estado y sociedad en el pensamiento norte y latinoamericano*. Buenos Aires, Cántaro.
- Besso Pianetto, M. E. y Donato M. del C. (1994). "La epopeya de la Gran América y la política del Buen Vecino: un texto en su contexto" en: *Estados Unidos y América Latina: Relaciones Interculturales*. Buenos Aires, Asoc. Argentina de Estudios Americanos.
- Besso Pianetto, M. E. y Donato, M. del C. (2004). "Cambio de contexto, renovación de los discursos y continuidades subyacentes. Acerca de las relaciones interamericanas en el marco de la posguerra fría" en: Dávila, B. y otros *Territorio, memoria y relato en la construcción de identidades colectivas*. Rosario, UNR Editora, Tomo I.
- Besso Pianetto, M. E. y Donato, M. del C. (2008). "*Pensamiento único*, resultados similares, problemas comunes. La implementación del modelo neoliberal en contextos diferentes". Ponencia presentada en *Los terciarios hacen historia*. II Jornada para Departamentos de Historia de Institutos Terciarios de todo el país, I.S.P. Dr. Joaquín v. González, Buenos Aires.
- Besso Pianetto, M. E. y Donato, M. del C. (2009a). "Neoliberalismo, migraciones y formación docente" en: Pozzo, M.I. (ed.) (2009) *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berna, Peter Lang.
- Besso Pianetto, M. E. y Donato, M. del C. (2009b). Demoler muros de ladrillos ideológicos. Acerca de la formación docente y lo intercultural en: *Conexión*. Rosario, Instituto de Educación Superior Nº 28 Olga Cossetтини, Nº 7.
- Besso Pianetto, M. E. (2010). "Alternativas de la integración latinoamericana. Entre el panamericanismo y el latinoamericanismo". Ponencia presentada en las Jornadas *Pensar nuestras sociedades en el horizonte del Bicentenario: trayectos realizados, desafíos pendientes*. IES Nº 28 "Olga Cossetтини". Rosario.
- Bethell, L. (ed.) (1990). *Historia de América Latina*. Barcelona, Cambridge University Press/Crítica.
- Boron, A. y otros (1999). *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- Borón, A. (2003). "Después del saqueo: el capitalismo latinoamericano a comienzos del nuevo siglo" en: Borón A. *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Disponible en: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/li>.

<sup>51</sup> Sólo señalamos unas pocas obras seleccionadas entre la nutrida bibliografía al respecto.

- Borón, A. (2004). "La izquierda latinoamericana a comienzos del siglo XXI: nuevas realidades y urgentes desafíos" en: *Revista del Observatorio Social de América Latina*, año V, Nº 13.
- Botana, N. (1975). "La reforma política de 1912" en: GIMENEZ ZAPIOLA, Marcos (comp.) *El régimen oligárquico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Botana, N. (1994). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Brennan, J. P. (1996). *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba, 1955-1976*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Cardoso, C. F. (1979). Latinoamérica y el Caribe en el siglo XIX: la problemática de la transición al capitalismo dependiente, en: Florescano, E. (comp.) *Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina*. México, F.C.E.
- Cavarozzi, Marcelo (1983). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Buenos Aires, C.E.A.L.
- De Ipola, Emilio (1989). "Ruptura y continuidad. Claves parciales para un balance de las interpretaciones del peronismo" en: *Desarrollo Económico*, Nº 115.
- De Riz, Liliana (1987). *Retorno y derrumbe*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales en: *Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, año I, Nº 5.
- Follari, R. A. (2012). *La alternativa neopopulista (El reto latinoamericano al republicanismo liberal)*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Hanke, L. (1966). *¿Tienen las Américas una historia común?* Méjico, Diana.
- James, D. (1988). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina (1946 – 1976)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- James, D. (2003). *Nueva Historia Argentina Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Katz, C. (2006). *El rediseño de América Latina. ALCA, MERCOSUR y ALBA*. Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.
- Knight, A. (1993). Revolución social: una perspectiva latinoamericana en: *Secuencia*, Nº 27, México, Instituto Mora.
- Laclau, E. (2006). La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana en: *Nueva Sociedad*, Nº 205.
- Löwy, M. (1980). *El marxismo en América Latina (de 1909 a nuestros días)*. México, Era.
- Makinnon, M. y M. Petrone (comps.) (1998). *Populismo y neopopulismo en América Latina. El problema de la Cenicienta*. Buenos Aires, Eudeba.
- Mires, F. (1988). *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Méjico, Siglo XXI.
- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (1974). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- O'Donnell, G., Schmitter y Whitehead (1988). *Transiciones desde un gobierno autoritario. América Latina*. Vol. 2 y 4, Buenos Aires, Paidós.
- O'Donnell, G. (1993). Acerca del Estado, la democratización y algunos problemas conceptuales en: *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, Nº 130.
- Rodríguez Garavito, C. A., Patrick S. Barrett y Daniel Chávez (eds.) (2007). *La nueva izquierda en América Latina. Sus orígenes y trayectoria futura*. Bogotá, Norma.
- Rouquie, A. (1997). *Los militares en la política latinoamericana desde 1930* en: Bethell, Leslie, ed. (1997) *Historia de América Latina. 12. Política y sociedad desde 1930*, Barcelona, Crítica.
- Portantiero, J. C. y Nun, J. (1987). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires, Puntosur.
- Portantiero, J. C. (1989). Economía y política en la crisis argentina (1958-1973). En: Ansaldo, W. y Moreno, J.L. (comps.) *Estado y sociedad en el pensamiento nacional. Antología conceptual para el análisis comparado*. Buenos Aires, Cántaro.
- Quiroga, Hugo (1994). *El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares, 1976-1983*. Rosario, Fundación Ross.
- Quiroga, H. y Tcach, C. (comps.) (1995a). *A veinte años del golpe con memoria democrática*. Rosario, Homo Sapiens.
- Quiroga, H. (1995b). *La democracia que tenemos*. Rosario, Homo Sapiens.
- Retamozo, M. (2006) "Populismo y teoría política: de una teoría hacia una epistemología del populismo para América Latina" en: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, v.12, n.2.
- Romero, L. A. (1994). *Breve historia de la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rouquie, A. (1990). *Extremo Occidente. Introducción a América Latina*. Bs. As., Emecé.
- Rouquie, A. (1994). *Guerras y paz en América Central*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Seoane, J. (Comp.) (2003). *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sidicaro, R. (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico: 1946-55/1973-76/1989-99*. Buenos Aires: Siglo XX editores.
- Simonassi, S. (2010). Historia y política: La "segunda independencia" de América Latina en los años 60, *Revista Galileo*, Nº 1, pp. 85 a 107.
- Skidmore, T. E. y P. H. Smith (1996). *Historia Contemporánea de América Latina*. Barcelona: Crítica.
- Suriano, Juan (dir.) (2005). *Dictadura y democracia (1976-2001)*. *Nueva Historia Argentina*, t. X. Buenos Aires: Sudamericana.
- Torres-Rivas, E. (Coord. gral.) (1993). *Historia General de Centroamérica*. Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario/FLACSO, t. IV, V y VI.
- Vilas, C. M. (1988). El populismo latinoamericano: un enfoque estructural en: *Desarrollo Económico*, no. 111, Bs. As.
- Weffort, F. (1998). El populismo en la política brasileña. En: Makinnon, M. y M. Petrone (comps.) (1998) *Populismo y neopopulismo en América Latina. El problema de la Cenicienta*. Buenos Aires: Eudeba.

#### Datos profesionales de las autoras

María Elena Besso Pianetto ([bessopianetto@express.com.ar](mailto:bessopianetto@express.com.ar)): Profesora y licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeñó en la docencia de nivel medio y superior y fue Rectora del Instituto de Educación Superior "Olga Cossettini" de Rosario. Organizó y dirigió el Postítulo de especialización superior en estudios de Historia del mundo actual.

Su especialidad es la historia americana de los siglos XIX y XX, con especial referencia a la historia reciente. Ha publicado libros y artículos en publicaciones periódicas académicas y dicta cursos y seminarios acerca de temas de su especialidad. Ha participado en proyectos de investigación del INFOD y del IRICE-CONICET/UNR.

María del Carmen Donato ([donatomariac1@gmail.com](mailto:donatomariac1@gmail.com)): Profesora de Historia y licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad del Salvador. Se desempeñó en la docencia de nivel medio y actualmente en el nivel superior. Es Vicerrectora del Instituto de Educación Superior "Olga Cossettini" de Rosario.

Se ha especializado en la historia europea de los siglos XIX y XX, con especial referencia a la historia reciente de lo que fueran los espacios del mundo socialista. Ha publicado libros y artículos en publicaciones periódicas académicas y dicta cursos y seminarios acerca de temas de su especialidad. Participa en proyectos de investigación del INFOD y del IRICE-CONICET/UNR.

## 3- La aplicación didáctica de la lingüística cognitiva en la clase de ELE

Susana S. Fernández

### Introducción

Gracias a las muchas investigaciones empíricas que se han llevado a cabo en las últimas décadas, sabemos hoy que no es posible soslayar el papel que ejerce en la enseñanza de lenguas extranjeras el foco explícito en la gramática. Así, se ha demostrado que una cierta atención a la forma favorece la adquisición, en el sentido de que permite acelerar el ritmo de aprendizaje y lograr un mayor nivel de corrección y un más alto grado de destreza final. También sabemos que la enseñanza explícita de la gramática obtiene distintos resultados según el grado de saliencia comunicativa y complejidad del fenómeno gramatical en cuestión, y de su relación (diferencias o similitudes) con fenómenos de la lengua materna de los aprendices.

En la versión moderada del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, que hoy en día se ha extendido prácticamente por todo el mundo, el componente gramatical es un ingrediente que se combina con un foco simultáneo en el significado, en el contenido. Si bien el enfoque comunicativo fue criticado en sus comienzos por su supuesta falta de atención al elemento gramatical y por su interés casi exclusivo en la fluidez comunicativa en detrimento de la corrección lingüística, sus defensores no han cesado de remarcar a lo largo de los últimos años que la gramática tiene un lugar claro dentro de esta visión de la enseñanza y dentro de uno de sus constructos didácticos fundamentales, la *tarea*. Como sabemos, la competencia gramatical es uno de los subcomponentes de la competencia comunicativa, que constituye la meta de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y que abarca además las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica.

Todavía hay varias preguntas sin respuesta unívoca acerca de cómo debe llevarse a cabo esta enseñanza explícita de la gramática, pero en esta presentación voy a concentrarme solamente en una de ellas, a saber qué perspectiva teórica puede ofrecernos mayores ventajas a la hora de enfocar la gramática en la clase de lengua. Como respuesta a este interrogante, me gustaría llamar la atención sobre las ventajas que puede brindar la llamada Lingüística Cognitiva. Justamente, la exploración de esta teoría desde un punto de vista didáctico es una de las líneas de trabajo que se están desarrollando actualmente en el CELE.

### Tres elementos de la gramática pedagógica: forma, significado y función

Hoy en día, una de las palabras claves a la hora de definir la función de la enseñanza gramatical es *concienciación*. El término hace referencia a la necesidad de llamar la atención del aprendiz sobre ciertos aspectos de la lengua que de otra manera tardaría demasiado tiempo en registrar y adquirir por sí solo. Lo que el aprendiz necesita es interiorizar las relaciones entre *forma, significado y función*, es decir el significado de las formas gramaticales y las funciones discursivas que tales formas gramaticales adoptan a partir de su significado principal. Para que esto sea posible, las formas gramaticales deben presentarse en un contexto comunicativo. La *contextualización* es, entonces, la contracara necesaria de la concienciación. Dado que el objetivo real de la adquisición no es la forma por la forma en sí, la instrucción gramatical resulta mucho más efectiva cuando va acompañada de oportunidades reales de comunicación e interacción social significativa. Por eso, la didáctica moderna da tanta importancia a la práctica gramatical comunicativa, en contraposición con la ejercitación mecánica que caracterizaba a métodos anteriores.

Lo dicho apunta inconfundiblemente a una gramática funcional, es decir a una gramática que tiene como fin explicar cómo se utilizan las construcciones gramaticales en el discurso, tanto oral como escrito. Esto obliga a expandir el foco de la gramática de la oración aislada a la oración en contexto y, por tanto, al texto o discurso. Se trata, entonces, de adoptar una gramática discursiva: una gramática que, aunque sin eliminarlo, trasciende el nivel de la oración.

Por último, la gramática pedagógica de una determinada lengua no puede concentrarse únicamente en la lengua en cuestión, sino que debe contener un *módulo contrastivo*, donde se presta atención a las particularidades que presenta la lengua estudiada en comparación con la lengua materna de los aprendices o con otras lenguas que conozcan, tanto en sus similitudes como diferencias. Este elemento contrastivo se ajusta perfectamente al imperativo de la concienciación lingüística.

La gramática pedagógica, entonces, tal como la he presentado en esta sección, es una gramática del discurso oral y escrito que intenta concienciar al aprendiz acerca de las relaciones que se establecen en la

lengua meta entre *forma*, *significado* y *función*, teniendo en cuenta las diferencias y similitudes entre lenguas y enfatizando la función comunicativa del lenguaje.

## La gramática cognitiva como gramática pedagógica

En esta sección (que está basada en un artículo propio publicado como Fernández (2012)), me gustaría hacer una breve presentación de la teoría denominada Lingüística Cognitiva para aquellos que todavía no están familiarizados con ella.

El nacimiento de esta teoría puede ubicarse en California, en la década de 1970 con los trabajos de autores como G. Lakoff y M. Johnson (1980), G. Lakoff (1987), y R. Langacker (1987, 1991), entre otros. Surge como una rebelión contra la lingüística generativotransformacional de Noam Chomsky y propone, en contraposición con ésta, la naturaleza no autónoma del lenguaje, el carácter significativo de la gramática (la gramática como conceptualización) y la emergencia del conocimiento lingüístico a partir del uso.

En lo que respecta específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras y a su aplicación práctica en el aula, varios autores consideran que uno de los mayores aportes de la Lingüística Cognitiva es la noción de que la gramática tiene significado (Ruiz Campillo, 2007) y que, por lo tanto, la elección de una u otra forma gramatical está motivada. La motivación de la gramática (es decir, el hecho de que la forma gramatical refleja un significado particular que a su vez se asocia con nuestra forma de conceptualizar el mundo que nos rodea) presenta justamente la ventaja didáctica de no tener que resignar el estudio de la lengua a la memorización. Lo que se intenta es descubrir por qué la gramática de una lengua dada es como es y qué es lo que expresa una determinada construcción o estructura gramatical.

Para la Lingüística Cognitiva, el lenguaje es una lista estructurada de unidades simbólicas. La unidad simbólica equivale al signo lingüístico de Ferdinand de Saussure en cuanto a que consiste en el emparejamiento de forma y significado (*signifiant* y *signifié*, en términos del maestro ginebrino), pero va más allá del signo, ya que abarca, no sólo las unidades morfémicas y léxicas del lenguaje como en el signo de Saussure, sino también las categorías morfosintácticas (como el tiempo verbal o el número), las categorías léxicas (como las clases de palabras), las construcciones sintácticas (por ejemplo, la construcción transitiva) y sus instancias específicas, las frases hechas y las expresiones formulaicas. Todos estos elementos gramaticales son "signos" o unidades simbólicas porque todos consisten de una forma y un significado.

Además, según esta teoría, el lenguaje humano refleja nuestra conceptualización del mundo, es decir que el mundo representado en el lenguaje está filtrado a través de nuestra experiencia. Y nuestra experiencia tiene una base corpórea, cognitiva y social, esto es, está determinada por las características de nuestros cuerpos, por nuestras capacidades cognitivas como la memoria, la percepción, la capacidad de abstracción, entre otras, y además por las estructuras sociales y culturales de nuestro entorno. Un ejemplo de que el lenguaje no es un módulo separado del cerebro (como sostiene la gramática generativa de N. Chomsky) sino que está supeditado a las demás capacidades cognitivas es su relación, según la Lingüística Cognitiva, con la percepción visual. Así, los conceptos de *figura* y *fondo*, que son claves a la hora de explicar nuestra percepción de las cosas a través de la vista, son también elementos claves del lenguaje en esta teoría y se manifiestan, por ejemplo, en la estructura oracional, donde el sujeto normalmente constituye el foco de atención, la *figura*, y los elementos del predicado como, por ejemplo, el objeto directo, las figuras secundarias o *fondo*.

La metáfora y la metonimia, que normalmente relacionamos con el lenguaje poético, cobran especial relevancia en la Lingüística Cognitiva, sobre todo a partir del famoso libro de Lakoff y Johnson (1980) *Metáforas de la vida cotidiana* (*Metaphors we live by*, en su título original). En él, los autores resaltan la importancia de la metáfora y de la metonimia como principios organizadores básicos del lenguaje que impregnan nuestro lenguaje cotidiano y nuestro pensamiento. La metáfora, principalmente, cumple un papel esencial, ya que nos permite aprehender y expresar conceptos complejos o abstractos a partir de otros más concretos. Estos dos procesos, metáfora y metonimia, pueden explicar muchos usos gramaticales. Por ejemplo, el hecho de que una preposición como "en" exprese significados locativos, temporales y abstractos (*en la calle*, *en diciembre*, *en bancarrota*) puede explicarse como una extensión metafórica, por la cual el tiempo y las relaciones abstractas se conceptualizan como si fueran un lugar físico.

Otra idea clave de la Lingüística Cognitiva es que a través de la gramática podemos conceptualizar una misma situación de distintas maneras: por ejemplo, en distintos niveles de abstracción o desde distintas perspectivas. A menudo, la elección entre una construcción gramatical u otra nos permite expresar una misma realidad desde dos perspectivas distintas o con un grado mayor o menor de elaboración (la construcción transitiva en comparación con la construcción media como en *Juan rompió el vidrio* versus *El vidrio se rompió*).

En definitiva, la Lingüística Cognitiva presenta una visión nueva del lenguaje y la gramática, donde el significado y el contexto juegan un papel clave. Estas características le dan a esta teoría un gran potencial de aplicación dentro del área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

A continuación sigue una pequeña lista comentada de libros que pueden consultarse, si se desea leer una introducción a esta teoría en español:

- Cuenca, María Josep & Joseph Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.

De amena lectura, este libro presenta las bases de la Lingüística Cognitiva de manera clara y sucinta y es ideal como primer acercamiento al tema.

- Inchaurrede, Carlos & Vázquez, Ignacio (eds.) (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.

El libro, que es la versión adaptada al español de una obra colectiva para estudiantes universitarios, tiene como objeto presentar una introducción cognitiva a la lingüística y está dividido en capítulos que reflejan los distintos niveles de estudio de la lengua (fonología, morfología, lexicología, etc.).

- Ibarretxe-Antuñano, Iraide & Valenzuela, Javier (dirs.) (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

De muy reciente edición, este libro se compone de capítulos escritos por destacados lingüistas cognitivos del mundo hispánico y constituye una introducción a las bases y los modelos teóricos principales de este enfoque lingüístico.

Como el desarrollo didáctico de la Lingüística Cognitiva es reciente, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de español como lengua extranjera, no ha salido al mercado todavía una gran cantidad de materiales inspirados en esta teoría. Sin embargo, no quiero dejar de recomendar los siguientes textos:

- Castañeda Castro, Alejandro (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. RedELE 0.

<http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>

En este artículo, que está accesible en Internet, el autor hace un recuento de las ventajas que ofrece la aplicación de un enfoque cognitivo a la clase de español como lengua extranjera.

- Alonso Raya et al (2005). Alonso Raya, Rosario, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel, Jenaro Ortega Olivares, José Ruiz Campillo (2005): *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.

Se trata de una gramática de nivel inicial que ha sido escrita en colaboración por un grupo de cognitivistas y didácticos españoles. Esta gramática no sólo resulta interesante por su enfoque teórico sino también por la calidad de la ejercitación que presenta, ya que cumple con los requisitos de concienciación y contextualización a los que hacíamos referencia más arriba. Además, todos los temas están profusamente ilustrados con dibujos y esquemas, un rasgo característico de la Lingüística Cognitiva, que ha desarrollado un extenso aparato de esquemas de representación visual.

- Llopis-García, Reyes, Real Espinosa, Juan Manuel & Ruiz Campillo, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Los autores hacen un repaso de las distintas teorías gramaticales aplicadas a lo largo del tiempo a la enseñanza de lenguas y se detienen, por supuesto, en el tipo de gramática cognitiva, comunicativa y situada que proponen. En la segunda parte del libro, hacen una propuesta de cómo trabajar algunos de los temas gramaticales que más preocupan a profesores y aprendientes de español, a saber algunos tiempos verbales, el modo, *ser* y *estar*, las oraciones condicionales y las perífrasis verbales.

A continuación, presento un ejemplo de cómo pueden aplicarse los principios de la Lingüística Cognitiva a un tema de alta dificultad en la enseñanza de español: el uso del modo subjuntivo. Me baso para ello en dos textos de José Ruiz Campillo (2006 y 2008).

## Enfoque cognitivo de la distinción indicativo-subjuntivo

En los enfoques didácticos tradicionales del subjuntivo, se suelen adoptar dos posturas: o acudir a largas listas de verbos y construcciones que “exigen” subjuntivo o hacer referencia a una serie de funciones o sentidos que se identifican con el subjuntivo (deseo, obligación, necesidad, petición, influencia, intención, sentimiento, emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, incertidumbre, valor de futuro, etc.) En el primer caso, se trata simplemente de relacionar la aparición de un elemento lingüístico con la necesidad de elegir el modo subjuntivo. En el segundo, se hace alusión a condiciones de significado, pero el aprendiz nunca termina de comprender por qué tantos sentidos distintos se relacionan con una misma y única forma gramatical ni por qué parece haber tantas excepciones a la regla general. En ambos casos, la única alternativa disponible para el aprendiz es memorizar. Sin embargo, ¿no sería ideal poder brindar una explicación clara y concisa del empleo del subjuntivo, que no deje fuera ninguno de sus contextos de uso y que fácilmente pueda guiar al aprendiz en la elección correcta del modo en cualquier situación?

José Ruiz Campillo propone haber encontrado la fórmula cuando afirma: “El subjuntivo es una cosa, y solo una, y gracias a esa cosa que es, ‘aparece’ donde ‘aparece’”. Según este autor, el subjuntivo tiene un significado único, que se opone al significado único del indicativo, y que explica su uso en todos los contextos:

El indicativo es el modo de la declaración  
El subjuntivo es el modo de la no-declaración

Entonces, el indicativo es el modo que nos sirve para declarar el contenido del verbo en cuestión, mientras que con el subjuntivo no declaramos. ¿Qué significa *declarar*? La declaración, según Campillo, es “la manifestación formal y explícita de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone), es decir, de aquello que ofrece como su contribución (plena o parcial) al discurso”. Como se ve, esta definición de declaración es más amplia que la idea de “aserción” o “afirmación” que han propuesto otros autores, ya que también incluye la suposición. También se opone a la visión de Francisco Matte Bon basada en la diferencia entre informatividad vs. no-informatividad (el indicativo como presentador de información nueva versus el subjuntivo como el modo de la información ya dada), ya que según Campillo, la noción de informatividad puede explicar solamente algunos casos.

¿Qué significa que el subjuntivo “no declara”? Significa que presenta el contenido del verbo en cuestión sin afirmar ni suponer su contenido. Puede decirse que el subjuntivo presenta el contenido del verbo como una idea virtual o lo pone simplemente a nuestra consideración.

Un concepto fundamental en Campillo que necesitamos introducir es el de *matriz*, ya que son las matrices las que inducen a la elección del modo. Una matriz es “el significado de la palabra o conjunto de palabras responsables de inducir el modo de la cláusula subordinada, se hagan estas palabras explícitas o no”. Mientras que con indicativo podemos declarar directamente sin una matriz explícita (si digo “Llueve”, declaro que llueve), el subjuntivo depende de una “matriz” no declarativa. Veamos algunos ejemplos de matrices:

- a) Está claro  
Yo creo                    que Susana tiene novio.  
Él piensa  
Supongo
- b) Quiero  
No creo                    que Susana tenga novio.  
Es posible  
Es mentira

Con cualquiera de las matrices de a) podemos declarar el contenido del verbo subordinado (afirmamos o suponemos que Susana tiene novio) y por eso elegimos el indicativo. En las matrices de b), en cambio, no podemos declarar el contenido del verbo subordinado (no podemos decir que sabemos o suponemos que Susana tiene novio) y por eso elegimos el subjuntivo. Campillo explica que hay matrices en las que el subjuntivo es la única opción (por ejemplo las matrices que plantean un objetivo como “quiero que”), mientras que hay otras donde el hablante nativo puede “jugar” con el modo para obtener distintos efectos. Por ejemplo, en una matriz valorativa como “Es hermoso que...”, el hablante normalmente elige subjuntivo porque lo que se quiere

declarar es la valoración misma del suceso (que “es hermoso”), pero a veces puede elegir el indicativo para reforzar su enunciado (“Es hermoso que tiene novio”). Probablemente, no conviene introducir esta noción de “juego” en clase en etapas iniciales de la presentación del tema, pero puede servirle al profesor para comprender mejor el uso del subjuntivo que hacen los hablantes nativos, que no siempre parecen cumplir todas las reglas.

La clave para el aprendiz es, entonces, comprender y decidir en cada caso si se trata de una matriz declarativa o no y, a partir de eso, elegir el modo correspondiente, evitando de esa manera la memorización. La práctica contextualizada y comunicativa contribuye a la automatización del proceso de elección que debe llevar a cabo el aprendiz en cada caso.

Para quien desee interiorizarse más sobre el tema, los dos artículos de Ruiz Campillo citados en la lista de referencias ofrecen material de lectura más que suficiente sobre la propuesta del autor y pueden descargarse directamente de Internet. También el capítulo sobre subjuntivo de la *Gramática Básica del Estudiante del Español* (que antes mencioné como uno de los pocos materiales didácticos con una base cognitiva) presenta justamente el subjuntivo desde este punto de vista e incluye, además, ejercicios muy bien diseñados, que apelan tanto a la comprensión como a la producción en contextos comunicativos. Por último, recomiendo también visitar una página web que contiene atractivas y sencillas presentaciones audiovisuales donde Campillo propone “aprender a pensar en subjuntivo”: <http://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>. Estas presentaciones se pueden descargar y utilizar en clase.

### Tres proyectos en marcha

En lo que sigue, me gustaría presentar tres proyectos que se están desarrollando actualmente y que pueden ser de interés para los participantes del Congreso, ya que por tratarse de trabajos en marcha, ligados al funcionamiento de CELE, siempre están abiertos a la colaboración de nuevos colegas interesados.

#### Proyecto nórdico de una gramática cognitiva para estudiantes universitarios de español

Se trata de una colaboración entre 16 hispanistas escandinavos que hace unos años decidimos establecer una red nórdica con el objeto de elaborar un material didáctico específicamente diseñado para estudiantes universitarios de español, en principio de los países nórdicos, pero consideramos que nuestro proyecto y nuestros materiales pueden resultar también aplicables para otros estudiantes europeos y de otras partes del mundo. El trabajo, que comenzó en 2009, ha dado como fruto un libro de temas gramaticales que acaba de salir al mercado:

- Fernández, Susana S. & Falk, Johan (2014). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Con nuestro libro, esperamos brindar al estudiante de español no solo un manual de referencia sobre algunos de los temas centrales de la gramática española para el aprendiz de español como segunda lengua o como lengua extranjera, sino también un material que introduce al lector a los principios básicos de la Lingüística Cognitiva, ilustrados a través de su aplicación al español. El libro no contiene una gramática completa sino diez temas claves de la lengua española, la mayoría de los cuales gira alrededor del verbo. Los capítulos temáticos están complementados por un capítulo introductorio que plantea los orígenes y postulados básicos de la Lingüística Cognitiva y explica las nociones y términos más importantes.

Los capítulos son el fruto de la investigación individual de sus autores y, por eso, cada capítulo es independiente e integra en distinto grado las teorías de la Lingüística Cognitiva. Como el objetivo de este libro no ha sido escribir una introducción a la Lingüística Cognitiva sino aprovechar modelos, ideas y modos de análisis de esta corriente en la medida en que esto pueda aportar nueva luz a la descripción de la gramática del español, el tema tratado importa más que la teoría, que no es un fin en sí misma sino un medio para explicar mejor los fenómenos lingüísticos.

Esperamos que el libro sea bien recibido por la comunidad de profesores universitarios de español y estaremos agradecidos de recibir comentarios y propuestas de mejoras para futuras ediciones. La intención de nuestro grupo de hispanistas nórdicos es continuar explorando las ventajas didácticas de la Lingüística Cognitiva, en búsqueda de la mejor manera de presentar a los aprendientes la compleja y rica gramática del español. Por eso, recibiremos también gustosos a nuevos colegas, nórdicos o no, que deseen integrarse a esta tarea.

## Proyecto ministerial danés de desarrollo didáctico para escuelas secundarias

Si bien, como el título describe, este proyecto está financiado por el Ministerio de Educación Danés y por eso se aleja un poco de las posibilidades de colaboración abierta con colegas de otras partes del mundo, me gustaría presentar su idea básica, ya que puede ser el punto de partida para iniciativas similares en otros países y posibles futuras colaboraciones, ya que en Dinamarca hemos adquirido cierta experiencia en este tipo de proyectos que puede resultar útil para otros que deseen intentar emprendimientos similares.

El proyecto consiste en que el Ministerio de Educación ha llamado a varias convocatorias para grupos de profesores de lengua extranjera de la escuela secundaria que deseen realizar proyectos de desarrollo didáctico, sobre todo, pero no solamente, dentro del área de la aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza. El Ministerio ha puesto a disposición de las escuelas que han obtenido una beca un grupo de investigadores en didáctica pertenecientes a diversas unidades danesas que funcionan como asesores académicos, brindando asistencia en el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos, facilitando el acceso a bibliografía relevante y organizando conferencias y simposios con la participación de expertos internacionales. Algunos de los proyectos que ya han obtenido financiación tienen la enseñanza de la gramática como foco de interés y esperamos que en el futuro surjan nuevos proyectos que estén interesados en explorar este enfoque cognitivo que he venido presentando en estas líneas.

## CLICCC, Center for Language in its Cognitive and Cultural Context & CEDIL, Center for Design Research in Language Education

Se trata de dos solicitudes para la creación de centros de investigación dedicados al estudio del lenguaje, ambos con base en Dinamarca, pero con un interés de establecer una red internacional de colaboradores. El primero de los centros, CLICCC, es un centro integral del estudio del lenguaje tanto en su realidad cognitiva (el lenguaje en el cerebro humano) como en su contexto cultural. Está diseñado a partir de cuatro módulos que interactúan constantemente y que se retroalimentan mutuamente:

- 1) Módulo de adquisición y aprendizaje de lenguas
- 2) Módulo sobre la estructura lingüística y la cognición
- 3) Módulo sobre significado, percepción y cerebro
- 4) Módulo sobre lengua, texto e interacción

Es fundamentalmente el módulo 1 donde planificamos la posibilidad de establecer proyectos de carácter didáctico, que incluyen la exploración de la gramática cognitiva en la clase de lenguas.

En cuanto al segundo centro, CEDIL, su objetivo principal será el diseño de intervenciones didácticas y esperamos “reclutar” entre los nuevos estudiantes de doctorado a profesores de lenguas de la escuela secundaria que deseen realizar investigaciones prácticas en didáctica que luego puedan tener un impacto directo en la práctica pedagógica de sus respectivas instituciones y colegas. En este contexto, esperamos encontrar candidatos interesados en desarrollar proyectos relacionados con un enfoque cognitivo de la gramática. También estamos interesados en colaborar con colegas de otros países que trabajan con el español o con otras lenguas y que están embarcados en proyectos similares.

## A modo de cierre

Como ya he nombrado varias veces a lo largo de esta presentación, la Lingüística Cognitiva parece ofrecer una serie de ventajas en lo que se refiere a su utilidad dentro del área de la enseñanza de lenguas, pero todavía queda mucho trabajo para hacer, sobre todo para comprobar que las ventajas que suponemos que existen realmente se ponen de manifiesto en contextos reales de aplicación en el aula. Por eso, algunos de los desafíos que tenemos por delante y para los que necesitamos el esfuerzo conjunto de muchos colegas de distintas áreas y lenguas incluyen al menos:

- Proyectos destinados a desarrollar descripciones cognitivas de fenómenos gramaticales del español
- Intervenciones didácticas para aplicación de la gramática cognitiva en la clase de lengua extranjera y de ELE en particular
- Creación de nuevos materiales didácticos

- Capacitación de los profesores de lengua extranjera y de ELE dentro de esta teoría

### Referencias bibliográficas

- Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez Gila, L. Miquel, J. Ortega Olivares, J. Ruiz Campillo (2005). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. RedELE 0. <http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>
- Cuenca, M. J. & J. Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, S. (2012). Los aportes pedagógicos de la Lingüística Cognitiva: una nueva perspectiva para la enseñanza de gramática en la clase de español como lengua extranjera. *Rodrigo* 127, pp. 19-27.
- Fernández, S. S. & Falk, J. (2014). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (dirs.) (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Inchaurrealde, C. & Vázquez, I. (eds.) (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M. & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. *Actas del Programa de formación para profesorado de ELE del Instituto Cervantes de Múnich*. Disponible en [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf)
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *Revista Marcoele*. Disponible en: [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf)

