



INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL

**IV Congreso Internacional
del Español en Castilla y León**

Salamanca (España) 6, 7 y 8 de julio de 2016

www.congresoele2016.com

NUEVOS PARADIGMAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL SIGLO XXI: UNA ANTOLOGÍA POÉTICA 2.0

EVA ÁLVAREZ RAMOS
Universidad de Valladolid

RESUMEN: La llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha hecho que los docentes se vean en la obligación de modificar sus perspectivas metodológicas. Casi al tiempo, la literatura ha empezado a ocupar el lugar que se merecía en el aula de Español como Lengua extranjera. En el presente trabajo, presentamos, tras una revisión teórica, el resultado de la implementación de las TIC en la enseñanza de ELE, con una Antología poética digital en la que se trabaja tanto la competencia lingüística como la competencia literaria.

1. Estado de la cuestión

La atención que tradicionalmente se han venido prestando a los estudios literarios en el aula de Español como Lengua Extranjera ha sido bastante escasa y poco adecuada al carácter de los aprendientes. Hasta hace bien poco, la docencia literaria se concebía como una historia de la literatura al uso y se venía impartiendo con manuales, en los que se prestaba más atención al contenido teórico que al texto literario en cuestión, y que bien podrían haber sido usados en otras aulas, como las de Secundaria, Bachillerato o incluso las de estudios universitarios. La revolución pedagógica de los años 90, en la que se fue abandonando esa docencia tradicional en pro de una más comunicativa, no varió apenas el estado de la didáctica de la literatura y aunque, por fortuna, han soplado nuevos vientos en los albores del nuevo siglo, el déficit, que todavía presentan los materiales de carácter literario, sigue siendo bastante llamativo. La necesidad como docentes nos obligó elaborar una antología poética, que viniera a llenar ese vacío y pudiera responder a la demanda real actual. La creación de la *Antología* ha sido posible gracias a la concesión por parte de la Consejería de Cultura de la Junta de Castilla y León de una de sus subvenciones destinadas a financiar proyectos de contenidos digitales culturales y de recursos didácticos del español en Internet o dispositivos móviles (REAY CYT 009). El presente proyecto se adecua al objetivo fundamental de la convocatoria de promocionar “proyectos de contenidos digitales culturales y de recursos didácticos del español en Internet” y lo hace de modo que confluyen dos intereses complementarios: primero, el de “fomentar la digitalización de contenidos culturales y su difusión internacional”, dado que el corpus está formado por veinte poemas (de toda nuestra historia literaria) representativos de nuestro patrimonio cultural y se difunde a través de Internet; y segundo, promover “la creación de recursos tecnológicos y didácticos, que contribuyan a mejorar los servicios de la enseñanza de español para extranjeros en Castilla y León”, dado que se trata de una herramienta para el aprendizaje de E/LE con todas las ventajas didácticas que las TIC ofrecen.

Esta *Antología de la Poesía Hispánica* viene a solucionar de golpe dos de los principales problemas docentes actuales: la necesaria revitalización de la palabra literaria por encima de los datos históricos y la exigencia de

que la didáctica de la literatura enfoque sus planteamientos hacia metodologías que promueven la docencia en formatos digitales (Romero, 2011). Así, nos sumergimos de lleno en el mundo de las TIC; conseguimos dotar al estudiante de instrumentos de aprendizaje digitales atractivos; fomentamos el patrimonio poético español y tratamos al poema como lo que siempre debió ser: el verdadero objeto de estudio.

2. La literatura en el aula de ELE

Aunque la Literatura en el aula de ELE ha empezado a ocupar el lugar que merecía y a pesar de que las reflexiones teóricas sobre su uso y el repertorio bibliográfico han aumentado considerablemente, su situación en el aula no resulta, muchas veces, nada halagüeña. Los principales responsables de esta mala situación son los docentes que influyen negativamente en la didáctica de la literatura. Hirvela (1989) y Paran (1998 y 2000) señalan como principales factores de esta depauperada orientación, entre otros, al desconocimiento de la materia por parte de los profesores; a la falta de hábito lector y al miedo a enfrentarse a ciertos textos literarios concebidos tradicionalmente como obras cúlmenes de la literatura hispánica. Difícilmente podré hacer entender una obra que no comprendo, que desconozco, que no he leído o que no he sabido apreciar. Todo esto influye en la forma de enseñar, así lo afirma Ostria González, para quien:

En este marco de cambios culturales profundos cuyo horizonte no alcanzamos a percibir del todo, debe situarse lo que se ha llamado la crisis del libro y la lectura y, por ende, de la práctica literaria, entendida como el circuito comunicativo de escritura-lectura. A nuestro juicio, se trata de la crisis de ciertas formas tradicionales de entender y fomentar la lectura de textos literarios y, no, necesariamente, de una crisis de la lectura, en general (Ostria González, 2003: 2).

Sin olvidar que el alumno extranjero tiene un hándicap a mayores que lo diferencia del discente foráneo, y es: el desconocimiento o la dificultad de la lengua. De ahí que sea necesaria la adecuación de los textos al nivel lingüístico de los alumnos (Mendoza Fillola, 1992; Collie, 1987) o incluso la adaptación¹.

Debemos plantearnos, pues, qué finalidad didáctica queremos alcanzar con la enseñanza de la literatura. ¿Qué tipo de conocimientos ansiamos transmitir, qué microhabilidades desarrollar y si aspiramos a conseguir que la literatura, más que una materia académica sea una fuente de disfrute; si deseamos ganarnos a los alumnos como lectores. Está claro que no estamos hablando solo de competencia lingüística, sino que aquí entra en juego también la competencia literaria entendida como "la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos" (Bierwisch, 1965: 46). El docente tiene que intentar que "la obra penetre de manera realmente

¹ Aunque siempre hemos sido férreos defensores del uso de material lingüístico real (Álvarez Ramos, 2014; Álvarez Ramos y Blasco Pascual, 2015; Bird, 1979; Collie y Slater, 2002) es cierto que el sentido común nos lleva a admitir que la aproximación a textos literarios en niveles bajos debe hacerse mediante adaptaciones: "debe reconocerse que el tratamiento de ciertas obras en el aula solo es posible por esa vía; para paliar un tanto el hecho de que, en rigor, no se lee el texto verdadero –requisito que tampoco se cumple, por otra parte, en la lectura de cualquier obra en traducción–, puede incluirse un breve fragmento sin adaptar al inicio del texto que, convenientemente contextualizado, ofrezca un panorama del estilo original. Si la adaptación logra que los sentidos de la obra permanezcan inalterables, cumplirá, a nuestro entender, el requisito imprescindible para ser llevada al aula. A partir de ahí, las recomendaciones en el momento de adaptar son de sentido común: manejar como criterio principal el nivel del alumnado y guardar la máxima fidelidad posible al estilo original" (Jiménez Calderón, 2013: 3-4).

efectiva en el acervo del estudiante, [y para eso] es prioritario que este la comprenda en el sentido más amplio posible; es decir, que esa obra cambie, de algún modo, su percepción del mundo” (Jiménez Calderón, 2013: 3).

En la comprensión lectora no intervienen exclusivamente componentes estrictamente lingüísticos, sino que factores perceptivos, cognitivos, de actitud y sociológicos también entran en juego (Martín Peris, 2008). Para Mendoza Fillola es un complejo de integración entre diversos factores y componentes, en el que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa que posee cada individuo, sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y su propia experiencia (1995). Es decir, necesitamos la activación de muchas estrategias comprensivas a la hora de acercarnos a un texto literario.

En el plan curricular la literatura aparece recogida dentro del apartado *Conocimientos culturales*, más concretamente en el apartado 3.1 que lleva como epígrafe: *Literatura y pensamiento*. Hemos de prestar atención a dichos rótulos, pues no han sido elegidos arbitrariamente. El hecho de que la literatura se englobe dentro de los conocimientos culturales trae consigo que deba ser vista como un elemento cultural más, reflejo inequívoco de una sociedad y su lengua.

Otro de los presupuestos comunes de profundas repercusiones globales es la convicción de que no parece posible concebir la literatura como una actividad aislada en la sociedad, sino como uno de sus factores fundamentales, implicada directamente en la forma en la que las sociedades se definen y se construyen a sí mismas. Al mismo tiempo subrayan que la literatura se comporta igual que cualquier otro sistema sígnico organizado socialmente, y en consecuencia se inserta en otros sistemas más complejos, como el de la cultura. Por este motivo no debe resultar extraño que las tendencias de corte sistémico hayan ido evolucionando progresivamente, como veremos, hacia una integración del fenómeno literario en un marco más amplio, llámese a éste Ciencia de la Cultura o de la Comunicación. (Iglesias Santos, 1994: 312)

De ahí que debamos darle al contexto la importancia que merece. Las manifestaciones artísticas en general y las obras literarias en particular, son hijas de su tiempo y del sentir y pensar de sus autores: “La contextualización no es una vestimenta ni una bagatela decorativa; sino un elemento necesario de facto” (Álvarez Ramos, 2016: 494). Comprender por qué una obra es producto de una época y de un pensar, contribuye al entendimiento de la misma y permite, asimismo solventar la fractura histórica entre el momento histórico y social del discente y el de la época tratada. Este abismo temporal es considerado por Ostria González (2003) y Gallardo Álvarez (2008) como uno de los principales culpables de la ausencia de motivación del alumnado hacia la literatura y por extensión, hacia la lectura². Sienten que han de leer unos libros que no comprenden y cuyos temas principales se les presentan como poco atractivos por no ser cercanos ni propios de su ambiente. De ahí que la necesidad de activar los conocimientos previos.

² Cabe añadir que si estamos trabajando con un texto real, el lenguaje utilizado contribuye a incrementar dicha fractura histórica.

A través de la literatura pueden y deben desarrollarse otro tipo de estrategias como las lingüísticas, de ahí que debamos integrarla como elemento de derecho en el aula: “el hecho literario es una manifestación del idioma tan legítima como cualquiera, y no un caso aislado y excepcional. Su pluralidad y fecundidad recoge muestras de todo tipo, desde las más herméticas hasta las más afines al habla de la calle” (Miralles, 2003: 40)³. Los contenidos gramaticales, léxicos, comunicativos y culturales pueden aprenderse al amparo de un texto literario y las microhabilidades necesarias para desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita pueden adquirirse a través de textos literarios⁴.

No faltan quienes achacan a la literatura que sea un tipo de texto artístico alejado del mundo real en el que se desarrolla la praxis de la lengua. El problema, en este caso, reside en que el concepto de competencia comunicativa o de mundo real es en muchas ocasiones demasiado restrictivo. Entienden algunos que el mundo real es el de las relaciones cotidianas, e implica, cuando hablamos de L2, la superación de las necesidades vitales mediante habilidades lingüísticas. Sin embargo, teniendo en cuenta que el estudiante de segunda lengua tiene ya una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua, el concepto del mundo real se entiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería o a pedir orientación en el caos de una gran ciudad (García y Naranjo Moreno, 2001: 821).

3. Lengua, Literatura y TIC

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su título XIII, artículos 87 y 88, recoge siguiendo las pautas establecidas por el Espacio Común Europeo de Educación, que la docencia no ha de centrarse solamente en un proceso de enseñanza teórica, sino en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Insta al uso dual de la presencialidad y la virtualidad, y enfatiza el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza: “Todo lo cual implica que la dedicación del profesor tendrá que incluir la organización, orientación y supervisión del trabajo de los alumnos en un sistema mixto de aprendizaje presencial y virtual” (Romero, 2011: 5)

Las TIC fomentan precisamente un aprendizaje constructivo y significativo del lenguaje. Esto quiere decir que el alumno construye conocimientos integrando nuevos conceptos, ideas e información con los conocimientos antiguos. El proceso de aprendizaje es controlado por los propios alumnos y los resultados variarán dependiendo del individuo. Desde esta perspectiva, los docentes no pueden transferir conocimientos como si de expertos se tratase sino que deben dedicarse a fomentar las habilidades de cada individuo para que éste construya conocimiento por sí solo (Soliño, 2008: 178).

El profesor se convierte pues en un guía, un mediador entre el conocimiento y el discente. Se puede reducir así la zona de desarrollo próximo vygotskiana, y alcanzar el nivel de desarrollo potencial, es decir, aquello que el alumno sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto. No debemos olvidar, también, que en la era de la

³ Aunque sí debemos tener en cuenta que ciertos componentes de la lengua de uso no pueden ser tratados al amparo de toda la literatura, puesto que ciertos textos forman parte de un tipo de lenguaje, el literario o poético, muy alejado del lenguaje de la comunicación diaria.

⁴ Postura defendida por autores como Albaladejo 2002; Bird, 1979; Collie y Slater, 1987; López Valero y Encabo Fernández, 2002; o Ghosn, 2002.

comunicación y la información, los discentes son también prosumidores (Toffler, 1980), no les basta simplemente con consumir contenidos, sino también quieren crearlos (pensemos en el funcionamiento actual de Internet). Aunque este no es nuestro caso (al menos en esta fase del proyecto), en la enseñanza de la literatura en la era digital la red se convierte en biblioteca, pues pone al alcance del alumno un número incontable de obras, no solo literarias, sino también estudios críticos literarios, que contribuyen a la creación de significado o al desarrollo del sentido crítico. Internet además se muestra como un gran foro que insta a la comunicación, hecho que da lugar al intercambio de opiniones, al trabajo colaborativo y a la disparidad de criterios todos ellos, elementos claves en el desarrollo psicológico e intelectual de los alumnos⁵. Frente a la enseñanza lineal tradicional, los entornos digitales con sus hiperenlaces son espaciales y permiten que la enseñanza sea más dinámica (Murray, 1999). Además, las tecnologías de la información y la comunicación permiten realizar un aprendizaje a la carta, los contenidos están disponibles las 24 horas del día, sábados y festivos incluidos, y su acceso (siempre que la tecnología nos ampare) se realiza desde cualquier lugar del mundo en el que nos encontremos. La red está plagada de materiales para aprender cualquier lengua y literatura, bien de particulares que comparten sus materiales bien de empresas que gestionan este aprendizaje, pero es justo también reconocer los problemas derivados de la selección entre tanta oferta, porque tal y como señala Mar Cruz Piñol (2002) hay que distinguir entre navegar en la red y naufragar en la misma. En la era de la comunicación, el docente y el aprendiente tienen a mano en internet multitud de recursos, pero han de preguntarse, si esos recursos siguen las pautas lingüísticas dadas por el Instituto Cervantes en su Plan Curricular; si esos materiales cumplen realmente el objetivo de enseñar y si son capaces de explotar todas las herramientas que brinda internet.

El tándem formado por la práctica docente y la tecnología ofrece muy buenos resultados en la enseñanza aprendizaje de la lenguas y por ende de la literatura (patrimonio cultural reflejo directo de un pueblo, de su idioma y de su idiosincrasia). Existen diversas formas de implementar las TIC a la práctica docente literaria. Tal y como señalan Ezequiel González López Ledesma y Guadalupe Álvarez (2014) podemos hablar de:

- TIC para ejercitación y práctica
- TIC para ilustración/desarrollo conceptual de contenidos
- TIC para ejemplificar su uso a partir de un contenido
- TIC para crear e innovar

Hemos considerado oportuno para esta antología emplear la primera de estas categorías. Los alumnos emplean las nuevas tecnologías y a partir de programas diseñados *ad hoc*, ejercitarse. Las opciones de respuesta suelen ser restringidas (correcta/incorrecta) y cerradas. Se busca la autonomía del alumno, pues es “este quien llevará adelante la ejercitación siguiendo el modo de prueba y error en virtud de las correcciones que en forma de devolución reciba del software educativo” (González López Ledesma y Álvarez, 2014). Es cierto que este sistema es el que más se acerca a la didáctica tradicional y que posee muchos rasgos que lo vinculan al conductismo, pues la ejercitación se asienta en los parámetros de estímulo-respuesta-recompensa. Este tipo de

⁵ En 2004 Jordi Adell estableció las metáforas de la literatura en internet: la red como biblioteca, la red como imprenta y la red como espacio de comunicación.

interacción es recomendable para la adquisición de contenidos gramaticales, pues la teoría de aprendizaje defendida por Skinner, promueve la memorización de reglas.

El uso de este modelo, además, permite la autonomía del alumno puesto que al encontrarse con respuestas cerradas y con ejercicios autocorregibles, no necesita de la atenta mirada del docente.

4. La Antología de la poesía hispánica

La Antología está formada por 20 poemas, cuya selección se ha realizado en función de su adaptación a los distintos niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y a la importancia de los autores dentro de nuestra historia literaria⁶. Los poemas han sido clasificados según el nivel de dificultad siguiendo los parámetros del MCER y respetando los contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). En la nivelación se han tenido en cuenta las directrices que marca el PCIC, así como aspectos lingüísticos (los relativos a la gramática, frases hechas...) y literarios (imágenes, metáforas, figuras retóricas...). Este no es un hecho baladí pues existe toda una amplia gama de materiales que lucen el distintivo de adaptación al Plan Curricular y lo que han hecho, simplemente, ha sido dividir los antiguos niveles Inicial, Intermedio, Avanzado y Superior, en subniveles poniéndoles la etiqueta de A1, A2... No se ha producido por tanto dicha adaptación más que en el cambio de nomenclatura. Es un hecho del que somos conocedores todos los docentes e investigadores dedicados al mundo de ELE o a la enseñanza de segundas lenguas, pues ha sido una práctica general de gran parte de la editoriales y portales de enseñanza.

Debido al carácter poético de esta antología, se han restringido los niveles de uso a los más altos: B2, C1 y C2, puesto que es necesario un alto nivel lingüístico para poder acceder a la lectura y comprensión de los poemas. El lenguaje poético difiere en alto grado del escrito y el uso de figuras retóricas empaña la comprensión, de ahí que la antología esté destinada a estos niveles del PCIC.

Se ha intentado, asimismo, dar la presencia merecida a autores hispanoamericanos, a los que normalmente se les reserva un pequeño apartado en el currículo, tal y como se refleja en los libros, al menos en los editados en España. Está organizada como una historia de la literatura, sin serlo, puesto que aquí se da valor al texto por encima de lo histórico y lo crítico. Esta disposición, nos permite que el alumno sea consciente de la evolución de la literatura haciéndose una línea temporal y que sea capaz de crear relaciones entre los momentos históricos y las manifestaciones artísticas.

Cada uno de los grandes bloques (que se corresponden con corrientes artísticas) se abre con un apartado en el que se tratan cuestiones de índole teórico sobre la sociedad, el sentir y el pensar de la época. Es muy importante hacer especial hincapié en el hecho de que en este apartado se recogen otras manifestaciones artísticas además de la literaria, para que los alumnos puedan realizar las inferencias correspondientes y sean conscientes de las relaciones que se producen en el ámbito del arte. Las imágenes que se incluyen en esta sección contribuyen a la asimilación de los conceptos.

⁶ Pueden consultarse los poemas, los niveles y la gramática trabajada en la tabla del Anexo 1.

Todos los poemas, además, van acompañados de un apartado en el que se trabaja la gramática, un apartado en el que se trabaja el léxico, una sección que se ocupa de las cuestiones estrictamente literarias, una parte destinada a la concepción del contexto histórico y social, un apartado dedicado a breves datos del autor y dos bloques destinados a trabajar la comprensión oral y escrita.

El apartado gramatical toma como base los propios poemas para trabajar sobre cuestiones gramaticales observables en los mismos. Se han tomado como ejemplo los contenidos establecidos en el PCIC. La gramática se muestra de manera muy visual, en simples cuadros sinópticos ejemplificados.

| Diferentes usos de los verbos copulativos | | |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Ser sin adjetivo | Existencia (sentido filosófico, equivalente a existir) | <i>Pienso, luego soy.</i> |
| | Perfrasis de relativo de carácter enfático | <i>Quien es un egoísta eres tú.</i> |
| Ser + adjetivo | Expresiones con <i>ser</i> | <i>Es listo como el hambre.</i> |
| Estar sin adjetivo | Con <i>para</i> | <i>¡Qué niño más guapo! Está para comérselo [valorativo].</i> |
| Estar + adjetivo | Casos de recategorización | <i>Hoy estás muy trabajador.</i> |

Figura 1: Ejemplo de cuadro gramatical

Los contenidos relativos al autor, no son un elemento vital en esta antología, puesto que como venimos defendiendo, lo importante es el poema alrededor del cual giran y se configuran todas las secciones. Aun así, nos ha parecido correcto, adjuntar también un breve cuadro en el que se hable brevemente de la vida y obra del autor, en el que se dan unas pequeñas pautas de prelectura sobre el poema.

| Autor | Datos biográficos | Características de su obra | Títulos principales | Claves del poema |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rubén Darío. Félix Rubén García Sarmiento (Metapa, 1867 – León, 1916) | - Máximo representante del modernismo en lengua española. - Condición social humilde - Vive en diferentes países de Hispanoamérica - Embajador en España a los 25 años. | - Renovador del lenguaje poético - Incesante búsqueda de la belleza oculta - Rechazo de la estética realista - Rompe con la tradición | Verso - <i>Prosas Profanas</i> - <i>Azul</i> - <i>Cantos de vida y esperanza</i> - <i>El canto errante</i> | - Perteneciente a su obra <i>Prosas Profanas</i> - Sexteto de sonatina - Versos alejandrinos - Rima consonante con estructura AAB' CCB' - Tema: soledad y melancolía. Deseo de libertad y amor - Figuras retóricas: aliteración, anáfora, paralelismo... |

Figura 2: Ejemplo de cuadro del Autor

Los contenidos literarios son tratados en un apartado propio. Aquí el discente trabaja contenidos como figuras retóricas, voces del poema, métrica, vocabulario propio de la crítica y la teoría literaria. Muchos de los ejercicios de esta parte van acompañados de una breve explicación teórica ejemplificada, para facilitar la labor y la autonomía al estudiante. Reincidimos una vez en la importancia que el texto tiene no solo en esta antología, sino en la enseñanza de la literatura.

El léxico también se trabaja desde el propio poema y podemos verlo reflejado en dos momentos. En una primera lectura inicial, el poema se ve acompañado por un pequeño glosario en el que se recogen los términos más complicados, bien por su sentido pragmático o poético, bien por ser arcaísmos o palabras en desuso. Con posterioridad el aprendiz se enfrentará a un apartado destinado única y exclusivamente al léxico, donde se trabajan sinónimos, antónimos e hiperónimos.

La comprensión lectora se realiza a través de breves textos que podríamos denominar *culturales*, pues en ellos se tratan aspectos relacionados con la corriente literaria trabajada. Es una manera de que a través de la lectura el alumno vaya adquiriendo otro tipo de conocimientos, y lo hace de manera velada, pues no siente que está memorizando.



Comprensión lectora: actividad

Actividad de lectura

Lee atentamente el siguiente texto y realiza después la actividad.

Rubén Darío: El príncipe de las letras castellanas

Este poeta nicaragüense no tuvo una vida muy fácil: es, quizás, por esa razón por la que desarrolló una gran imaginación y fue capaz de inventar mundos lejanos y exóticos en los que poder evadirse. Además, los tópicos románticos que se cultivaban en su época estaban ya desgastados y no eran capaces de ofrecer mucha novedad.

A parte de llenar la literatura con animales fantásticos y paisajes totalmente nuevos, Rubén Darío hizo mucho más por la poesía en lengua castellana: reinventó el verso y su ritmo; otorgó a la musicalidad un papel protagonista; introdujo un nuevo léxico para enriquecer la lengua; y abrió las puertas a temas universales, en los que aunaba lo autóctono con lo exótico para excitar la imaginación de los lectores.

Este aire revitalizador, y que procedía de América, consiguió devolver el prestigioso lugar que le correspondía a una lengua ya en decadencia. Será difícil encontrar un poeta que iguale a Rubén Darío y su brillante forma de jugar con la lengua española a todos los niveles: formal, estilístico y musical.

Figura 3: Ejemplo de actividad de comprensión lectora

La comprensión oral se hace mediante la escucha del poema. Agilice Digital se ha hecho con los derechos de reproducción de la colección de discos titulada *Versos y coplas*, editada en el año 1967 por la compañía Fideas, S.A. y consistente en la declamación de los poemas más importantes de la literatura española e hispanoamericana por las mejores voces del panorama español (Gemma Cuervo, Nuria Espert, Fernando Guillén, Adolfo Marsillach...), para su utilización con fines didácticos. La dicción de estos actores educados en el ámbito teatral contribuye al fácil entendimiento, además imprime cierta teatralidad a los poemas, no solo lograda a través de las voces, sino de las melodías que los acompañan.

Estamos pues ante una antología donde aprendizaje literario y aprendizaje lingüístico se hacen a la par. Podríamos catalogarla como un libro digital eminentemente práctico, en el que las nuevas tecnologías se ponen al amparo del poema, verdadero protagonista del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, Jordi (2004): «Internet en educación». *Comunicación y Pedagogía*, Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 200, 25-28.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, Madrid: marcoELE, 5, 1-51.

ALVAREZ RAMOS, Eva (2014): «Internet, biblioteca sonora: análisis, tratamiento e integración de recursos auditivos para el aula de ELE», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, Madrid: Universidad Complutense, 39-55.

—. (2016): «El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de Bachillerato», *Instructional Strategies in Teacher Training*, Puerto Rico: UMET Press, 492-500.

—. y Javier BLASCO PASCUAL (2015): «Eleclips, un recurso a medida en la enseñanza aprendizaje de ELE: de los fingidos actos de habla tradicionales a la autenticidad de las hablas reales». *Portugal y España, tierras de encuentro y proyección cultural. Coloquio Internacional de Aepe*, Valladolid: AEPE, 53-62.

—. y Pilar CELMA VALERO (dir.) (2015): *Antología de la poesía hispánica para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Valladolid: Agilice Digital. [<http://www.agilicedigital.com/30-antologia-de-poesia-hispanica-para-ele>]

BIRD, Alan (1979): «The Use of Drama in Language Teaching», *ELT Journal*, Vol. XXXIII, No. 4., Oxford: Oxford University Press, 290-296.

COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen (1987): *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press.

GHOSN, Irma K. (2002): «Four good reasons to use literature in primary school ELT», *ELT Journal*, Vol. 56/2, Oxford: Oxford University Press, 172-179.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Ezequiel y ÁLVAREZ, Guadalupe (2014): «Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC», *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, México: Universidad de Guadalajara, 6-2, 1-9.

HIRVELA, Alan (1989): «Five Bad Reasons Why Language Teachers Avoid Literature», *British Journal of Language Teaching* 7/3, 127-132.

IGLESIAS SANTOS, Montserrat (1994): «La estética de la recepción y el horizonte de expectativas», *Avances en Teoría de la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 35-115.

JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco (2013): «El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP», *marcoELE Revista de didáctica ELE*, Madrid: marcoELE, 17, 1-11.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades *Boletín Oficial del Estado*, [en línea] 24 de diciembre, núm. 307, 49400-49425. <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> [30 de junio de 2016].

LÓPEZ VALERO Armando y ENCABO FERNÁNDEZ Eduardo (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

MAGGIO, Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

MARTÍN PERIS, Ernesto (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: Instituto Cervantes / SGEL.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1992): «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de E/LE», *Lenguaje y textos*, 3, Universidade de A Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidade de A Coruña, 19-42.

—. (1995): «La formación lectora en la etapa escolar», *Literatura infantil en la escuela*, Alicante: Universidad de Alicante, 9-34.

MURRAY, Janet (1999): *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*, Barcelona: Paidós.

OSTRIA GONZÁLEZ, Mauricio (2003): «La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren», *Ciber Humanitatis* 14, 34-52.

PARAN, Amos (1998): «Helping Learners to Create and Own Literary Meaning in the ELT Classroom», [en línea], *Ideas: The APIGA Magazine*, 1, 6-9.

—. (2000): «Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature», *ELT Journal* 54/1, Oxford: Oxford University Press, 75-88.

PIÑOL, Mar Cruz (2002): «¿Navegar o naufragar? La WWW y la enseñanza del léxico del español», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, Barcelona: Graó, 53-64.

ROMERO, Dolores (2011): «En busca de nuevos postulados. Retos de la literatura en la era digital», *Revista Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, I, Madrid: Fundación Telefónica, 1-16.

TOFFLER, Alvin (1980): *The third wave*, New York: Bantam Books.

ANEXO 1

| EDAD MEDIA | Contexto | Nivel | Gramática |
|-----------------------------------------------------|------------------------------|-------|--------------------------------------------------|
| "Romance del Conde Arnaldos" | Edad Media | C1 | La expresión del deseo |
| "Serranilla de Boreas" del Marqués de Santillana | Edad Media | C2 | Imperativo |
| "Villancico Floreció tanto mi mal", Juan del Enzina | Edad Media / Prerenacimiento | C1 | Oraciones Consecutivas |
| RENACIMIENTO | Contexto | Nivel | |
| Soneto de Garcilaso | Renacimiento | C2 | Oraciones subordinadas sustantivas. Flexionadas. |
| BARROCO | Contexto | Nivel | |
| "A mis soledades voy", Lope de Vega | Barroco | C1 | Oraciones causales |
| "Poderoso Caballero", Quevedo | Barroco | C1 | Cuantificadores propios |
| "Ande yo caliente", Góngora | Barroco | C1 | Imperativo |
| "Hombres necios", Sor Juana Inés de la Cruz | Barroco | C2 | Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo |
| ILUSTRACIÓN | Contexto | Nivel | Gramática |
| "El burro flautista", Iriarte | Ilustración | B2 | Exclamativos |
| "Anacréontica", Cadalso | Ilustración | B2 | Gerundio. |
| ROMANTICISMO | Contexto | Nivel | Gramática |
| "La canción del pirata", José de Espronceda | Romanticismo | B2 | Oraciones compuestas por coordinación |
| Bécquer | Romanticismo | C1 | Oraciones subordinadas adverbiales temporales |
| "Soledad del alma", Gertrudis Gomez de Avellaneda | Romanticismo | C2 | Adversativas |
| "A una estrella", Carolina Coronado | Romanticismo | B2 | Los posesivos |
| "A las orillas del sar", Rosalía de Castro | Romanticismo | C2 | Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo |
| MODERNISMO | Autor | Nivel | Gramática |
| "La rosa blanca", José Martí | Modernismo | B2 | El adjetivo |
| "Los maderos de San Juan", José Asunción Silva | Modernismo | C1 | El adjetivo |
| "Sonatina", Rubén Darío | Modernismo | C2 | Verbos copulativos. |
| "La palmera", Leopoldo Lugones | Modernismo | B2 | Temporales. |
| "Lo inefable", Delmira Agustini | Modernismo | B2 | Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo |

"REVISIÓN DE MODELOS DE GRAMÁTICA EN LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LE EN ESPAÑA: LAS GRAMÁTICAS ITALIANAS COMO BASE" (REVISIÓN DE LOS PRIMEROS MODELOS DE GRAMÁTICAS DEL ESPAÑOL Y DEL ITALIANO: SIGLOS XIV – XVI)

DRA. CELIA ARAMBURU SÁNCHEZ

Universidad de Salamanca

RESUMEN: El trabajo se centra en las primeras gramáticas del español y el italiano, en concreto en las obras de Leon Battista Alberti (Génova, Italia, 18 de febrero de 1404 - Roma, 25 de abril de 1472) y de Elio Antonio de Nebrija (Lebrija, Sevilla, 1441 - Alcalá de Henares, 5 de julio de 1522) que representan los primeros modelos gramaticales en italiano y en español. Se trata de dos gramáticas con intención didáctica aunque con bastantes diferencias, empezando por la propia extensión de las obras.

La *Grammatica della lingua toscana* de Alberti es un documento indispensable para los historiadores de la lengua italiana porque hace referencia continuamente al uso de la lengua y a la lengua hablada, sin tomar como modelo a los escritores consagrados, con la intención de que el lector pueda hablar y escribir correctamente, es decir, pretende llegar a una norma partiendo del uso.

La *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija también tiene una clara intención didáctica, su obra va dirigida a tres tipos de lectores: hablantes de lengua materna española, hablantes extranjeros y hablantes del español que quieren aprender el latín. Nebrija pretende fijar una norma.

1. Introducción: Dante Alighieri

Las primeras gramáticas de las lenguas románicas se escribieron en occitano o provenzal y tienen gran importancia porque consiguen por primera vez superar la creencia de que únicamente el latín podía someterse a reglas, además de establecer una serie de normas para las lenguas que, si bien derivan del latín, tienen sus propias características en el plano morfosintáctico.

En este sentido, y centrándome en Italia, Dante da un importante paso con su obra *De vulgari eloquentia* escrita entre los años 1303 y 1304, en donde se plantea el parentesco entre las lenguas románicas, las causas de las diferencias entre las lenguas, etc., haciéndose preguntas sobre qué es el vulgar, cuál fue la primera lengua que hablaron los hombres, cómo y por qué se produjo la diversificación de esa primera lengua articulada, dónde se originaron las lenguas europeas y, particularmente, el italiano y las lenguas emparentadas con él, cuáles son las causas de los cambios lingüísticos, cuál podría considerarse el vulgar ilustre de Italia, etc. Teniendo en cuenta su particular contexto histórico y, dejando a un lado aquellas explicaciones que podrían enfrentarse a los esquemas bíblicos, Dante adopta una postura muy moderna ante estas cuestiones, además de muy valiosa, ya que debemos considerar que en su época no contaba con las herramientas actuales para la investigación de estos asuntos. En cualquier caso, Dante es el primero en formular, con sus limitaciones lógicas, el origen y el parentesco de las

lenguas románicas señalando, además, el rol decisivo de los factores de tiempo y lugar para impulsar las mutaciones lingüísticas. Además, es importante considerar que su visión de la dialectología italiana es muy aproximada a la que tenemos en la actualidad. También consideraba el latín una lengua “gramatical”, es decir, una lengua creada por los hombres de forma artificial y esa convicción continúa entre los humanistas italianos, por lo que en un primer momento no pensaban en el latín como origen de las lenguas románicas.

2. Siglos XIV-XVI

El siglo XIV italiano es el siglo del auge del Humanismo y por ello la recuperación de manuscritos y códices antiguos ocupa un primer plano en la vida cultural. El latín continúa siendo la lengua de cultura, aunque el vulgar empieza a cobrar importancia y es considerado por algunos una lengua con mayor capacidad de comunicación que el latín: debemos considerar que la gran mayoría de la población era analfabeta por lo que desconocían el latín. De hecho, en las primeras décadas del siglo, el vulgar había estado relegado sobre todo a cuestiones meramente prácticas, como es el caso de Aldobrandino da Siena en su obra *La sanità del corpo* (1380-1420) vulgarizada por Zuccherò Bencivenni. Al comienzo de su “vulgarización” especifica que ha sido traducido “di lingua franzese in fiorentina”: él no habla de “vulgar”, sino de florentino, ya que en la época se utilizaban casi indiferentemente los términos “volgare, fiorentino, toscano, italiano” porque no habían nacido todavía las disputas que pondrían un poco de claridad a las diferencias entre los distintos términos.

En cualquier caso, empieza también a extenderse el uso del vulgar en la Iglesia, a pesar de que la Iglesia ha sido la entidad más conservadora en el uso del latín durante siglos. El vulgar se utiliza también en la literatura, aunque muchos literatos siguen escribiendo en latín porque creen que esta lengua es de mayor prestigio que el vulgar. Uno de los grandes defensores de la utilización del vulgar durante este período es Leon Battista Alberti, quien defiende la idea de que el escritor debe proponerse llegar al mayor número de personas posible, aunque él escribió tanto en latín como en italiano.

El problema surgió más tarde, cuando constataron que el latín sí era el origen de las lenguas románicas, puesto que había que dilucidar de qué latín, escrito o hablado, habían surgido las diferentes lenguas. En este sentido son muy interesantes las aportaciones de autores como Flavio Biondo, Leonardo Bruni o Poggio Bracciolini en Italia, Enrique de Villena y Elio Antonio de Nebrija en España.

Los filólogos italianos del siglo XV llegan a la conclusión de que las lenguas románicas proceden del latín vulgar o hablado, conclusión que sumada a la defensa de la identidad de cada estado favoreció la aparición de las primeras gramáticas. En Italia una de estas primeras gramáticas es *Regole della volgar lingua Fiorentina*, atribuida a Leon Battista Alberti, obra que fundamenta sus reglas en el uso florentino y hace una descripción del vulgar muy próxima a las que todavía actualmente aparecen en los manuales utilizados en Secundaria y Bachillerato. De esta obra nos ocuparemos más adelante.

Por lo que se refiere a Nebrija, podemos afirmar que es una de las figuras más relevantes del Renacimiento español. Sevillano de nacimiento, estudia en Salamanca y a los 19 años se traslada a Italia como becario en donde toma contacto con los grandes humanistas italianos. A su vuelta a España, en 1476, toma posesión de una

Cátedra de Prima de Gramática de la Universidad de Salamanca y se dedica a escribir *Introductiones latinae*, impresa en 1481 y que, posteriormente, traducirá al español. Entre sus obras más importantes están: *Diccionario latino-español*, *Vocabulario español-latino*, *Gramática de la lengua castellana*, *Reglas de Orthographia en la lengua castellana*. Nebrija proponía un método del estudio de la lengua academicista, es decir, proponía el estudio de las reglas y normas gramaticales y relegaba el estudio de los textos clásicos a una etapa final del aprendizaje. En este sentido tuvo algunos enfrentamientos con otros filólogos de la época como, por ejemplo, con Lucio Marineo Siculo, humanista e historiador siciliano que fue profesor de la Universidad de Salamanca desde 1486 hasta 1497. Lucio Marineo Siculo durante su estancia en la Universidad se sintió acosado por diferentes profesores, y en especial por Nebrija, con el que mantuvo una fuerte discusión por cuestiones de método. Marineo, como la mayor parte de los humanistas italianos, estaba convencido de que el latín se debía estudiar con pocas reglas gramaticales y acudir a los textos para completar el conocimiento de la lengua, es decir, un método sencillo basado sobre todo en el estudio directo de los textos. Este método era absolutamente contrario a los planteamientos de Nebrija.

En el siglo XVI continúa el interés por las lenguas clásicas, especialmente el latín, pero no sólo porque ahora también interesa el griego, cuyos estudios se vieron favorecidos por la llegada a Italia de un gran número de personas que abandonaron Constantinopla cuando en 1453 cayó en manos de los turcos; además, el hebreo deja de considerarse una lengua sagrada y comienza a ser estudiada. Aparecen al mismo tiempo estudios sobre diferentes lenguas, desde lenguas antiguas, como el arameo, caldeo, asirio, entre otras, hasta lenguas modernas, como el eslavo, germánico, vasco, etc.; del mismo modo, empiezan a escribirse gramáticas y vocabularios de lenguas pertenecientes a las tierras recién descubiertas de América, Asia o África. Todos estos diferentes estudios favorecen la comparación entre lenguas y los primeros ejemplos, aunque muy rudimentarios, de estudios etimológicos que frecuentemente tratan de elevar el prestigio de cada lengua por cuestiones estrictamente patrióticas. La mayor parte de las obras comparatistas parten de la descripción babélica propuesta ya por Dante y también continúan sus ideas de agrupación de lenguas por familias – en este sentido podemos destacar a Giuseppe Scaligero, quien consiguió afrontar ese argumento con una gran modernidad y ofreció una agrupación prácticamente perfecta de las lenguas europeas-.

Por otra parte, el siglo XVI en Italia aparece marcado por la tan controvertida “questione della lingua” que se centra, especialmente, en el problema de la norma lingüística intentando aclarar diferentes cuestiones lingüísticas del italiano: por un lado, la variabilidad existente en la época y, por otro lado, la necesidad de encontrar una lengua estable y aceptada por todos. En este aspecto es importante resaltar las figuras de Bembo, Vincenzo Colli, Castiglione o Machiavelli entre otros.

En la España del siglo XVI es importante Juan de Valdés y su *Diálogo de la lengua*, que no es exactamente una descripción gramatical, sino una discusión mantenida entre dos italianos y dos españoles, entre los que se incluye al mismo Valdés, sobre algunos aspectos de los orígenes de la lengua, características del español, relaciones con otras lenguas y cuestiones prácticas de gramática, ortografía, etc.

Por lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras es importante destacar los manuales que utilizan los diálogos como instrumentos didácticos (Lazard, 2004). Estos manuales tienen como destinatarios a mercaderes,

miembros de las cortes, militares, viajeros, contables, intérpretes, y se centran especialmente en la enseñanza del latín, francés, flamenco, alemán, italiano, portugués, gótico, inglés y español. Los manuales presentan diálogos entre varios personajes dentro del marco de situaciones cotidianas o escenas comerciales. Estos diálogos se presentan en columnas que se corresponden con el número de lenguas enseñadas.

3. Leon Battista Alberti: Grammatica della lingua toscana.

El esfuerzo de Leon Battista Alberti por elevar el vulgar al nivel alcanzado por las lenguas clásicas se puede considerar un importante comienzo para el Humanismo vulgar, que alcanzará su madurez con Lorenzo de' Medici, Poliziano, Boiardo y Sannazzaro.

Alberti escribió la primera gramática de una lengua vulgar moderna, más de cincuenta años anterior que la gramática del castellano de Nebrija y más de sesenta años también anterior a la publicación de *Regole* (1516) de Giovanfrancesco Fortunio que constituiría el acto inaugural de la tradición gramatical italiana.

Fue escrita probablemente entre 1438 y 1441 y es un texto breve que sorprende por su modernidad porque se trata de una gramática sincrónico-descriptiva de una lengua vulgar, hecho que nos permite acercarnos al italiano /florentino / toscano del siglo; además, si consideramos que en las gramáticas sucesivas se tomaba como modelo la lengua de los escritores del Trecento, la de Alberti es un documento indispensable para los historiadores de la lengua porque hace referencia continuamente al uso de la lengua y a la lengua hablada, sin tomar como modelo a los escritores ya consagrados, por lo que su Gramática se convierte en un documento, si cabe, de mayor valor porque nos describe de manera sucinta y precisa la lengua hablada florentina del siglo XV.

En su Gramática Alberti describe la lengua que se usaba pero desde una perspectiva humanística puesto que aplica a la lengua hablada las categorías que ya aplicaban los gramáticos clásicos a la lengua latina, en un claro intento de dar prestigio al vulgar italiano.

Esta gramática es una descripción breve de la morfología del vulgar y en ella no aparecen mencionadas explícitamente la semántica, el léxico, la sintaxis o la fonética, salvando, en los dos últimos aspectos algunas referencias como las siguientes: en la Fonética, menciona la distinción entre *e* y *o abiertas* y *cerradas*, que diferencia la conjunción (*e abierta*), el verbo y el artículo (*e cerrada*) y por lo que se refiere a la Sintaxis, hay algunas anotaciones referidas al orden de las palabras en las frases, pero centra su atención principalmente en la morfología.

Alberti distingue dos géneros, el masculino y el femenino, asumiendo que el género neutro latino se convierte en masculino en vulgar. Afirma que las palabras vulgares proceden del ablativo singular latino y son singulares y que el plural se forma cambiando la vocal en *-i* para el masculino y en *-e* para el femenino, como regla general. Aunque también menciona algunos nombres femeninos singulares en *-e* que forman su plural en *-i*, como: *la orazione, le orazioni; stagione, stagioni, confusioni* y similares, también menciona excepciones tipo *la mano, le mani*.

Su formación latina le lleva a hablar de casos incluso en vulgar, casos que se marcarían con la preposición articulada. También acepta el uso del artículo *lo* para los sustantivos singulares que comienzan por –*s+consonante* (S- líquida) y *gli* para el plural en los mismos casos.

Utiliza la denominación “nomi” tanto para pronombres como para adjetivos, entre los que menciona a los que se refieren a números no determinados (*ogni, niuno, pochi*, etc.), también a los adjetivos y pronombres interrogativos y relativos. En este grupo sí propone algunas normas sintácticas cuando escribe sobre la posición en la frase de *chi* y *che*.

Distingue entre pronombres “primitivos” (*io, tu, esso, questo, quello, costui, lui, colui*) en los que admite la variación de género, excepto en los pronombres personales sujeto de 1ª y 2ª persona. Describe también la declinación en estos pronombres primitivos, marcada con las preposiciones.

Otra categoría son los pronombres “derivativos”(para nosotros: posesivos) en los que admite también la variación de género y número; y podemos decir que el uso del artículo con el posesivo aparece ya fijado, puesto que afirma que no se usa el artículo cuando el posesivo aparece precediendo a sustantivos que hacen referencia al partentesco en singular. También diferencia entre pronombres átonos y tónicos y su uso aparece ya fijado.

Por lo que se refiere a los verbos, Alberti comienza afirmando que la lengua toscana no tiene verbos pasivos, sino que utiliza el verbo *essere* para expresar la pasiva. La conjugación de los verbos activos, según el autor, se forma desde el gerundio latino, quitándole las tres últimas letras –*ndo*. Admite la existencia de dos conjugaciones (en –*a* y en –*e*). Presenta después un elenco de las formas verbales del verbo *amare* del indicativo, imperativo, optativo, subjuntivo, asertivo (condicional), infinitivo, gerundio y participio. Los verbos irregulares son los monosílabos (*do, fo, ho, vo, sto, tro*). Analiza también, aunque de forma muy sucinta, las preposiciones, los adverbios, la partícula *ne*.

4. Antonio de Nebrija (1492): Gramática de la lengua castellana

En el prólogo a su gramática Nebrija, como Dante, relaciona los factores de espacio y tiempo con la evolución de las lenguas románicas desde el latín, menciona la capacidad lingüística del ser humano como una de las grandes diferencias con respecto al resto de los animales y supedita esta capacidad lingüística al entendimiento, también exclusivo de los hombres.

Su intención al escribir la obra es fijar la lengua castellana, consciente de su evolución, para que las generaciones futuras utilicen una lengua estable, como ocurrió con las lenguas griega y latina. También propone su gramática como una herramienta necesaria para aprender el castellano y posteriormente acercarse al latín porque una vez adquiridos los conocimientos de la gramática de la lengua castellana, lengua que deriva del latín, no encontrarán grandes dificultades.

El tercer objetivo de su gramática es dar a conocer la lengua a los pueblos sometidos por el reino de España de modo que esos pueblos pudieran entender con claridad las leyes del Reino. Reconoce haber escrito esta

gramática con fines exclusivamente escolásticos, pero su intención, como afirma el propio Nebrija en el prólogo, es ponerla al servicio de España con fines didáctico-políticos.

En el Prólogo al libro quinto (De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán aprender) especifica el público al que va dirigida la obra:

“Como diximos en el prólogo desta obra: para tres géneros de ombres se compuso el Arte del Castellano. Primera mente para los que quieren reduzir en artificio e razón la lengua que por luengo uso desde niños deprendieron. Después para aquellos que por la lengua castellana querrán venir al conocimiento de la latina: lo cual pueden más ligera mente hazer: si una vez supieren el artificio sobre la lengua que ellos sienten. I para estos tales se escriuieron los quatro libros pasados. en los cuales siguiendo la orden natural de la gramática: tratamos primero de la letra e la sílaba: después de las dicciones e orden de las partes de la oración. Agora en este libro quinto siguiendo la orden de la doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero género de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra. I por que como dize Quintiliano los niños an de començar el artificio de la lengua: por la declinación del nombre e del verbo: pareció nos después de un breve y confuso conocimiento de las letras e sílabas e partes de la oración: poner ciertos nombres e verbos por proporción y semejança de los cuales todos los otros que caen debaxo de regla se pueden declinar. Lo cual esso mesmo hezimos por exemplo de los que escriuieron los pimeros rudimentos e principios de la gramática griega e latina. Assí que primero pusimos la declinación del nombre: ala cual aiuntamos la del pronombre: e después la del verbo con sus formaciones e irregularidades”

La *Gramática de la lengua castellana* está estructurada en cinco libros. Los cuatro primeros libros de la Gramática de Nebrija van dirigidos a estudiantes de lengua materna castellana.

En el Libro Primero⁷ se ocupa de las letras y de su pronunciación en castellano, de los diptongos, del orden de las consonantes y propone unas reglas generales de la ortografía. Su posición ante el asunto de la grafía es foneticista, sobre todo porque como también afirmará en sus *Reglas ortográficas de la lengua castellana* (1516), pretende la adecuación de la grafía a la fonética: “Escribir como pronunciamos y pronunciar como escribimos”, aunque siempre utiliza como argumento moderador el uso y así lo pone de manifiesto en todas sus obras.

En el Libro Segundo⁸ se ocupa de la sílaba, de los acentos, de las partes de la oración y de la métrica.

En el Libro Tercero⁹ analiza las diez partes de la oración que tiene la lengua castellana.

En el nombre se ocupa de los siguientes aspectos: las especies del nombre, los nombres denominativos, los nombres verbales y la morfología nominal.

⁷ Libro Primero. en que trata de la ortographia

⁸ Libro Segundo. en que trata de la prosodia y la sílaba

⁹ Libro Tercero. que es de la etimología y dición

También trata el pronombre, el artículo, el verbo, la preposición, el adverbio y la conjunción.

En el Libro cuarto¹⁰ se ocupa de los preceptos naturales de la gramática, del orden de las partes de la oración, de la posición del verbo y del nombre en la frase, del barbarismo y solecismo, del metaplasmo y del resto de las figuras.

En el Libro quinto¹¹ organiza una serie de capítulos dedicados a la enseñanza del castellano como lengua extranjera, con ideas claras, sucintas y sin artificios.

En este quinto libro describe las letras, el nombre, el pronombre y el verbo. En el nombre habla de casos, como en latín, y establece los siguientes casos:

.Nominativo: por el cual las cosas se nombran, o hacen y padecen (*la tierra, las tierras*)

.Genitivo: por el cual marcamos la pertenencia (*de la tierra, de las tierras*)

.Dativo: en el cual ponemos a quien se sigue daño o provecho (*a la tierra, a las tierras*)

.Acusativo: en el que ponemos lo que padece (*la tierra o a la tierra, las tierras o a las tierras*)

.Vocativo: por el que llamamos alguna cosa (*oh tierra, oh tierras*)

En el verbo distingue tres conjugaciones. El verbo se declina “por modos y tiempos y números y personas”.

Establece cinco modos verbales: indicativo (para demostrar), imperativo (para mandar), optativo (para desear), subjuntivo (para unir¹²), infinitivo (que no tiene número ni personas y necesita ir acompañado de otro verbo).

También cinco tiempos: presente, pasado (acabado, más que acabado e inacabado), venidero. Son dos los números del verbo: singular y plural y las personas tres: primera, segunda y tercera.

5. Conclusiones.

La producción de Leon Battista Alberti es muy amplia y está escrita en latín y en vulgar. Ha escrito tratados morales, obras cómico-humorísticas, escritos sobre el amor y el matrimonio, tratados de arte y de arquitectura, opúsculos varios. En todos sus escritos la reflexión sobre la lengua es constante porque es consciente de la necesidad de transparencia lexical en todo tipo de textos.

La *Grammatica della lingua toscana* de Leon Battista Alberti es, como él mismo afirma en las palabras de la breve introducción, un opúsculo en el cual trata de recoger el uso de la lengua toscana en breves anotaciones. Su intención, como ya habían hecho los griegos y los latinos, es didáctica puesto que pretende describir el arte de la gramática para escribir y hablar correctamente. Es consciente de que su intento gramatical-descriptivo puede tener errores –debemos pensar que en su época las oscilaciones lingüísticas del italiano se producen continuamente- y por ello pide, al final de su breve Gramática, que si algún ciudadano ve algún error, no lo reproche, sino que se lo comunique para enmendarlo.

La Gramática de Alberti se convierte en un documento indispensable para los historiadores de la lengua porque hace referencia continuamente al uso de la lengua y a la lengua hablada, sin tomar como modelo a los escritores

¹⁰ Libro cuarto. que es de sintaxi e orden de las diez partes de la oración

¹¹ Libro quinto. de las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender

¹² La palabra que utiliza Nebrija para describir el uso del subjuntivo es “ayuntar”.

ya consagrados, convirtiendo su Gramática en un documento de mayor valor porque nos describe de manera sucinta y precisa la lengua hablada florentina del siglo XV.

En su Gramática Alberti describe la lengua que se usaba pero desde una perspectiva humanística puesto que aplica a la lengua hablada las categorías que ya aplicaban los gramáticos clásicos a la lengua latina, en un claro intento de dar prestigio al vulgar italiano.

La principal diferencia entre las dos obras gramaticales de las que me he ocupado es su extensión: en el caso de Leon Battista Alberti es una breve gramática descriptiva, mientras que Nebrija escribe una gramática compuesta por cinco libros.

También son diferentes las intenciones de los autores: los dos parten de una intención didáctica, pero en el caso de Leon Battista Alberti trata de describir la situación de la lengua hablada para homogenizar, es decir, para intentar llegar a una norma partiendo del uso.

Nebrija tiene también, como he dicho, la intención didáctica, pero su obra va dirigida a tres tipos de lectores: los hablantes de lengua materna española, aquellos que quieren aprender el español y los que quieren acercarse al latín partiendo de un buen conocimiento del español. Pero Nebrija trata de fijar una norma, no siendo todavía consciente de ello, porque pretende de alguna manera instruir, y pensemos en su intención de llevar el español a las tierras recientemente descubiertas y colonizadas.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERTI, L.B. (1960-1973): *Opere volgari*, Gius. Laterza & Figli, Bari

BIFFI, M.: *Alberti, Leon Battista* en [http://www.treccani.it/enciclopedia/leon-battista-alberti_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/leon-battista-alberti_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

LAZARD, S. (2004): «Insegnare l'italiano all'estero nel Seicento: il problema del modello di lingua», *Cuadernos de Filología Italiana* 2004, vol. 11, págs. 29-60

MIGLIORINI, B. (1960): *Storia della lingua italiana*, Firenze

NEBRIJA, A (1492): *Gramática de la lengua castellana*. Asociación cultural Antonio de Nebrija: www.antoniodenebrija.org

NIEDEHERE, H.-J. (2016): *La "Gramática de la lengua castellana" (1492) de Antonio de Nebrija* en <http://elies.rediris.es/elies16/Niederehe1.html> ISSN: 1139-8756

TAVONI, M. (1992): *Il Quattrocento*, Il Mulino, Bologna

VIDOS, B.E. (1968): *Manual de lingüística románica*, Aguilar, Madrid

USAR NUEVAS TECNOLOGÍAS FUERA DEL AULA: PROYECTOS COOPERATIVOS SIGNIFICATIVOS PARA EL ALUMNO

KATA BADITZNE PÁLVÖLGYI

Universidad Eötvös Loránd, Budapest

Asociación Húngara de Profesores de Español (AHPE)

Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)

RESUMEN: En el siguiente artículo propondremos actividades significativas para el alumno de ELE en tres niveles según el Marco Común Europeo de las Lenguas: A1, B1 y B2. Los ejemplos que mostramos nos han resultado muy útiles desde varias perspectivas: todas estimulan tanto la autonomía del aprendiz como la cooperación a nivel del grupo, valores indispensables en la sociedad; según niveles, fomentan el aprendizaje del vocabulario, desarrollan la competencia intercultural o mejoran habilidades comunicativas, mediante el uso de las nuevas tecnologías. Las experiencias expuestas son fruto de una trayectoria docente de 15 años en el ámbito de la enseñanza de ELE fuera del dominio lingüístico español.

Palabras clave: autonomía, TIC, competencia intercultural, habilidades comunicativas, cooperación

1. ¿Por qué usar las TIC fuera del aula?

En Hungría – como en varios otros países del mundo – el uso de plataformas *moodle* y programas educativos como *Socrative*, *Quizlet* o el *Aula Virtual de Español* en las clases de castellano va ganando cada vez más terreno, pero sobre todo en universidades y en centros privados.

En cuanto a la mayoría de las escuelas, hay unos intentos pioneros, pero todavía no es común integrar las nuevas tecnologías (por ejemplo los dispositivos móviles) en las clases, y la competencia digital de los profesores o el equipamiento informático de los centros tampoco alcanza un nivel satisfactorio en general. Los alumnos, sin embargo, sí suelen tener en general aparatos más avanzados en casa (Jiménez Cano, 2012).

Por eso presentaremos nuestras buenas prácticas relacionadas con la enseñanza de E/LE mediante el uso de las nuevas tecnologías *fuera del aula*, a través de unos proyectos que reúnen los siguientes criterios:

- se pueden realizar fuera del aula, para no depender de la infraestructura informática del centro;
- se basan en una cooperación fructífera entre alumnos;
- se pueden adaptar a varios niveles;
- utilizan las TIC con un fin educativo concreto;
- suponen un aprendizaje significativo para los alumnos;
- tienen una fuerza motivadora en sí para los aprendices;
- potencian la autonomía de los estudiantes;
- permiten que el profesor funcione como monitor del proceso de la adquisición;
- dieron buenos resultados en las aulas.

Utilizando estas actividades podemos cubrir contenidos que no podríamos tratar en clase, mientras potenciamos la autonomía del aprendizaje, la creatividad de los estudiantes y logramos que los alumnos usen la L2 fuera del aula también. Así podemos reservar las clases para algo que no podríamos hacer fuera de ellas (o para algo que requiera la presencia del docente) y contrarrestamos las aulas no bien equipadas.

2. ¿Por qué las actividades presentadas son cooperativas?

Si utilizamos un método educativo *cooperativo* en las clases, desarrollamos las habilidades sociales, aumentamos la autoestima y el grado de responsabilidad, e incluso mejoramos el ambiente en el aula (Ferreiro, 2006: 8). Para hacer la cooperación estructurada, es necesario guiarse por los siguientes principios rectores: asegurar para todos los participantes una interdependencia positiva, una responsabilidad individual y por supuesto, una implicación igualitaria (Kagan, 1993; Oxford, 1997; Good y Brophy, 2008). En las tareas cooperativas dominan los procesos de compartir información, negociar e interactuar. En una cooperación real, todos los miembros del grupo contribuyen al éxito (Zhang, 2010: 82). En tales actividades los alumnos reflexionan juntos sobre el uso de la lengua, pero independientemente del profesor, lo que fomenta el desarrollo de su autonomía como aprendientes. Obviamente, como el profesor no participa directamente en cada fase de la realización de los proyectos, es imprescindible que los estudiantes dispongan de los recursos lingüísticos requeridos por la tarea (Zanón y Estaire, 2010: 416).

Aunque últimamente se han multiplicado los centros que introdujeron el método cooperativo en sus aulas ya desde la primaria, según nuestras experiencias en las secundarias y aun más en las universidades todavía se nota cierta reticencia por parte de los alumnos a la hora de tener que cooperar. Prefieren entregar proyectos individuales y no responsabilizarse por el trabajo de otros.

Sin embargo, en el mundo laboral es imprescindible cooperar. Las empresas buscan personas cooperativas que sepan trabajar en equipo. Por eso es necesario fomentar la cooperación en las clases de lengua en la mayor medida posible, desde los primeros momentos.

Así las tareas que presentaremos todas se basan en la cooperación entre como mínimo de dos alumnos.

3. ¿Qué significa pedirles a los alumnos tareas significativas?

Las tareas que presentaremos, además de ser cooperativas, también pretenden ser significativas para el alumno. Para lograr esta cualidad, suelen reunir las siguientes características:

- aportan algo útil a los alumnos mismos (o bien unos conocimientos que necesitarán en la vida o un mayor nivel de consolidación de la lengua meta);
- tienen un público real. O sea, no se trata de la creación de un material que solo es para los alumnos que participaron en la realización de la tarea o para el profesor, sino es útil para el grupo entero o incluso tiene visibilidad desde fuera, y por lo tanto es posible una interacción real entre los alumnos y su “público”.

4. Actividades según niveles.

A continuación presentaremos tres proyectos cooperativos en tres niveles diferentes: A1, B1 y B2 según el MCERL. Todas las actividades podrían adaptarse a otros niveles, pero tal vez en los niveles presentados se podrían aprovechar más. Los proyectos se realizan en grupos pequeños pero siempre se exponen y comentan en el grupo entero.

4.1. Nivel A1: La creación de un diccionario visual.

La siguiente tarea es especialmente apta para estudiantes cuyo sistema representacional primario es el visual. Son estudiantes que evocan las palabras más fácilmente si se les asocian imágenes (Harmer, 2007: 89-90). El objetivo de dicha tarea es la creación de un diccionario visual personalizado.

El proceso es el siguiente: los alumnos en parejas o tríos reciben 15-20 palabras. Deben buscar los equivalentes en su lengua meta y una imagen representativa de cada palabra (indicando las fuentes si no son imágenes propias. Lo ideal es usar bancos de imágenes gratuitos). Después, crean su propio diccionario con las palabras y las imágenes usando *Powerpoint*, *Prezi* o *Quizlet* (o incluso programas que permitan crear verdaderos libros electrónicos “hojeables” como *YouBlisher*). Su lista de palabras se adapta a los temas que el profesor fije (por ejemplo, para un curso A1, trabajamos algunos de estos temas que aparecen en la siguiente imagen: son portadas de los archivos Powerpoint).



Figura 1. “Portadas” (primeras diapositivas) de los diccionarios visuales de los alumnos de A1.

Con este proyecto facilitamos el trabajo de memorizar palabras, implicando a los alumnos mismos en el proceso de elaborar sus propios materiales didácticos. Como al final del proyecto todos tendrán que aprender las palabras de todos, no solo se responsabilizan de su propio material, sino del aprendizaje del grupo entero. Durante el trabajo los alumnos se ponen de acuerdo sobre las imágenes que deseen utilizar, y se realiza entre ellos una reflexión muy valiosa sobre la lengua.

4.2. Nivel B1: Proyectos de Etwinning.

Las siguientes tareas se pueden insertar fácilmente dentro de un programa de Etwinning (el hermanamiento virtual entre secundarias que permite el intercambio de materiales y la realización de proyectos comunes. Para más detalles, véase www.etwinning.net).

Los proyectos que llevamos a cabo con éxito dentro de Etwinning son todos adecuados para desarrollar la competencia intercultural.

Hemos creado documentos que pueden contribuir a transmitir una imagen real de nuestro país en castellano. Es útil reflexionar sobre la propia cultura vista desde fuera, ya que para entender a los demás, primero tenemos que ser conscientes de nuestra propia cultura, para poder luego interpretar adecuadamente las diferencias y las similitudes con la cultura meta (Sánchez Lobato et al., 2003: 9).

Generalmente los alumnos mismos proponen varias tareas que sirven para presentar algún aspecto de su propia cultura (tales como doblar videoclips húngaros al castellano de su banda favorita o grabar vídeos sobre la preparación de recetas húngaras con subtítulos). Lo que les suele dar muchas reflexiones es la creación de la portada de “La Gaceta de Budapest”, un diario imaginario para publicar noticias de Hungría (ya que de momento no existe ninguna publicación oficial así). El programa que utilizamos para el diseño de la portada es *Glogster Edu* (una plataforma de pósters interactivos, véase <http://edu.glogster.com/>). Cada grupo consta de 3-5 alumnos, y al mismo tiempo cada alumno en cada grupo se responsabiliza de una sección en la portada (tales como sociedad, cultura, política, economía, deporte, véase la muestra en la Figura 2.).



Figura 2. Captura de pantalla de una portada de “La Gaceta de Hungría”. Pinchando en las imágenes se las puede ampliar, abrir el enlace en una nueva pestaña o activar/desactivar vídeos y archivos de sonido.

Aunque hay varias posibilidades para diseñar una portada así, hemos elegido la plataforma “Glogster Edu” porque es muy sencillo de utilizar, permite varias funciones (insertar imágenes, enlaces y vídeos, de forma que se parezca bastante a un auténtico periódico). Como el mundo de los medios comunicativos generalmente resulta bastante atractivo para los alumnos, resuelven esta tarea con mucha creatividad.

4. 3. Nivel B2: Proyectos de dramatización.

En el nivel B2, presentaremos unos proyectos de vídeos que realizamos cada año con bastante éxito. La tarea consta de grabar un vídeo de corta duración (3-5 minutos), en grupos de 3-5 alumnos, que siga las pautas de los siguientes géneros televisivos:

- cazatalentos;
- mesa redonda moderada;
- entrevista (qué opina la gente de la calle);
- “debate mediterráneo”;
- programa de testimonio;
- spot publicitario;
- teletienda;
- avance de una película imaginada.

Trabajamos con estos géneros ya que en la mayoría aparecen formas verbales y un comportamiento lingüístico-social que un estudiante de español *no expuesto a una inmersión cultural directa* podría practicar solo de forma muy poco real. Destacaríamos, entre otros, las formas verbales del imperativo (muy presentes en las entrevistas y en los programas tipo *Masterchef* o los de testimonio) o el típico “debate mediterráneo”, con solapamientos de voz, cambio de turnos brusco, un estilo de comunicación algo inusitado para un hablante de húngaro (o cualquier hablante con una cultura de debate diferente a la española). El imperativo, o la participación eficaz en un debate forman parte de una comunicación exitosa (y cotidiana) en español, por eso pensamos que es muy útil exponer a los alumnos a tareas que exijan el uso de tales contenidos.

No debemos olvidar que la grabación es un recurso muy valioso para concienciarnos sobre los errores recurrentes en nuestra propia entonación y pronunciación (Ur, 2011: 20). Además, pensamos que grabarnos es muy útil para el autoconocimiento; llegamos a conocernos a nosotros mismos más profundamente. Es mejor que el espejo porque nos distanciamos aún más de nosotros mismos y podemos observarnos tal como nos ven los otros de fuera. Tomando una personalidad ajena a la propia, se disminuyen las inhibiciones (incluso se les permite disfrazar a los alumnos que se sienten muy tímidos). Y respecto al uso de la imagen, también nos damos cuenta de nuestros gestos y comunicación no verbal. Como se puede transmitir hasta el *80 % de la información a través de señales no verbales* (Soler-Espiauba, 2006: 322), *de esta forma fomentamos el uso de los recursos no meramente lingüísticos, un tema generalmente desatendido en las clases de lengua. En la Figura 3. se pueden ver algunas escenas extraídas de los vídeos.*



Figura 3. Escenas de los proyectos (los alumnos escenifican programas televisivos de una amplia gama).

Podemos concluir que el uso de vídeos así desarrolla una multitud de habilidades, como por ejemplo las siguientes: cooperar, hablar en público, improvisar, tomar y ceder el turno, interrumpir al otro, gesticular, pronunciar y entonar.

Por añadidura, conocer los géneros y sus características puede resultarles muy útil a los estudiantes, ya que es una carrera popular trabajar en los medios de comunicación en el futuro.

5. Desventajas.

Aunque los proyectos arriba expuestos nos han resultado muy útiles en nuestra experiencia docente, hay algunas desventajas que conviene mencionar.

El primer problema se relaciona con el método que seguimos a la hora de formar grupos cooperativos. Lo ideal, desde nuestro punto de vista, es formar grupos de habilidades mixtas, para que los alumnos con menos nivel puedan apoyarse en otros con más nivel y no se marginalicen. Si les dejamos a los alumnos la responsabilidad de elegir ellos mismos a los miembros de su grupo, corremos el peligro de formar grupos que no nos convienen (porque por ejemplo solo lo forman los mejores alumnos).

En nuestra experiencia, es mejor que el docente forme los grupos (para eso, claro, conviene que conozca a los alumnos *a priori*). Así descartamos el riesgo de formar grupos demasiado homogéneos, pero puede darse el otro extremo: si establecemos nosotros los grupos, puede ocurrir que los miembros en él no se lleven nada bien y esto dañe también los resultados de la cooperación. Sin embargo, aunque los alumnos quieran en cierto momento del

proyecto cambiar de grupo, no solemos permitirselo, porque tendrán que desarrollar estrategias de cooperación independientes del grupo en que estén. En el futuro tampoco podrán elegir (y cambiar de) sus colegas.

Otro problema relacionado con los proyectos presentados es el tiempo invertido: especialmente en el caso de los vídeos, hay que hacer varias tomas y cortar los vídeos, lo que supone bastante esfuerzo y tiempo para el alumno. Y como último, aunque esto se da en menor medida, es que algunos alumnos no dominan las herramientas TIC, y les suele dar cierta frustración tener que recurrir a ayuda externa.

6. Conclusión: Las características de las actividades cooperativas fuera del aula.

Resumiendo, las características comunes de las actividades que hemos presentado son las siguientes:

- necesitan el uso de la lengua meta y de las nuevas tecnologías fuera del aula, pero sin la continua intervención del profesor. De esta forma los aprendientes ganan mucha autonomía y desarrollan la responsabilidad. Eso, naturalmente, exige que los alumnos ya dominen las herramientas lingüísticas para realizar las tareas diseñadas por el docente. Tampoco podemos olvidarnos del factor que en todas estas tareas los alumnos pueden potenciar no solo su independencia sino también su creatividad.

- garantizan en sí una gran fuerza de motivación. Son tareas reciclables en la vida de los alumnos, sirven para su propio aprendizaje (como el diccionario visual), o se destinan a un público real, creando así la posibilidad de interacción entre el alumno y el mundo “real” (como la “Gaceta”).

BIBLIOGRAFÍA

FERREIRO, Ramón (2006): *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, México: Editorial Trillas.

GOOD, Thomas L. y Jere E. BROPHY (2008): *Nyissunk be a tanterembe! (Looking in Classrooms)*, Volúmenes 1-3., Budapest: Educatio Kht.

HARMER, Jeremy (2007): *The Practice of English Language Teaching*, Edinburgh Gate: Pearson Longman.

JIMÉNEZ CANO, Rosa (2012): «Es absurdo llenar las aulas de ordenadores». *El País* [En línea], 30.04.2012. http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/04/20/actualidad/1334922119_543382.html (29.10.2016).

KAGAN, Spencer (1993): *Cooperative Learning*, San Clemente, CA: Kagan Publishing.

OXFORD, Rebecca L. (1997): «Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom», *The Modern Language Journal*, 81, iv, 1997.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, Aquilino SÁNCHEZ PÉREZ, Isabel SANTOS GARGALLO, José María ANTÓN, Concha MORENO y Ernesto MARTÍN PERIS (2003): *Carabela*, vol. 54. *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2006): *Contenidos culturales en enseñanza del español como L/2*, Madrid: Arco Libros.

UR, Penny (2011): *A course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge University Press.

ZANÓN, Javier y Sheila ESTAIRE (2011): «El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español», *Monográficos MarcoELE 11* [En línea] *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, las Navas del Marqués*, <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf> (29.10.2016)

ZHANG, Yan (2010): «Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching», *Journal of Language Teaching and Research*, [En línea] vol. 1, No. 1, 81-83, January 2010. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/01/12.pdf> (29.10.2016)

DIEZ AÑOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: OBSERVACIONES PRÁCTICAS SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE.

AGUSTÍN BARRIENTOS CLAVERO

City University of New York / Instituto Cervantes de Nueva York

RESUMEN: El discurso sobre el futuro del español ha pasado por varias etapas, la última de las cuales parece ir en dos direcciones complementarias. La primera es que parece que el futuro del español se dirimirá en los Estados Unidos, si no lo está haciendo ya, mientras la segunda insiste en enfrentar la lengua de Cervantes con la de Shakespeare, como si de una competición por la supremacía lingüística mundial se tratara. Dentro de este marco dialéctico, la presente comunicación ofrece una serie de reflexiones sobre cómo ha evolucionado la enseñanza del español en ese país desde el punto de vista de un profesor que vivió su desarrollo en Estados Unidos durante los primeros años de este siglo y que, diez años después, ha vuelto a ejercer la docencia en aquel país. En ese tiempo hay cosas que han cambiado y otras que no. En este contexto, propondremos un ejercicio de comparación entre ese tipo de discursos y la realidad diaria observada desde la perspectiva diacrónica mencionada, intentando extraer conclusiones que permitan una aplicación práctica tanto en el plano individual como en el institucional.

1.

A estas alturas del devenir del español como lengua internacional y de su expansión por el mundo como lengua de estudio podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que se encuentra perfectamente posicionada entre las demás lenguas de prestigio, o globales, si se prefiere. Es más, su proyección internacional parece gozar de mejor salud que nunca. Sin embargo, debemos ser cautos a la hora de emitir cualquier tipo de juicio sobre este fenómeno, en la dirección que sea, y debemos ampararnos, no sólo en los datos estadísticos, sino también en un análisis riguroso y desapasionado de los mismos. Para la primera parte, meramente numérica, disponemos de suficientes fuentes que se dedican precisamente a eso. La más inmediata de ellas es, por supuesto, el Instituto Cervantes, que periódicamente presenta en sus anuarios e informes un panorama suficientemente explícito y ajustado a la realidad, oficial, reitero, de la situación del español en el mundo. Aquí me serviré principalmente de dos de esos trabajos: *El español: una lengua viva. Informe 2015*¹³, cuyo capítulo IV aborda de manera pormenorizada la situación del español en Estados Unidos con los datos más recientes disponibles y otro elaborado por el Observatorio de la lengua española del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard: *Hispanic Map of the United States – 2015*¹⁴, con un enfoque más amplio y datos más detallados que el anterior, y

¹³ Instituto Cervantes: 2015

¹⁴ Steinmetz: 2015. El Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en Estados Unidos es un centro dependiente del Instituto Cervantes en la universidad de Harvard, “cuyo objetivo es servir de punto de referencia internacional para el estudio, el análisis prospectivo y el diagnóstico de la situación de la lengua española en los Estados Unidos” (Instituto Cervantes, 2015: 36).

que ofrece una imagen bastante completa de la situación del español y de la población de habla u origen hispano en aquel país.

Lejos de la acumulación y presentación de datos, la naturaleza de este trabajo es más bien reflexiva. Pretende compartir una serie de observaciones suscitadas por los vaivenes profesionales del autor durante la última década sobre la situación de la enseñanza del español en ese país, supuesto campo de batalla del futuro de nuestro idioma, según algunos expertos, y uno de los más atractivos para muchos colegas que se encuentran en la fase de ajustar el rumbo de sus incipientes carreras. El objetivo del autor, por otra parte, es doble. En primer lugar presentar su visión personal, digamos desde primera línea del frente y más allá de los grandes números y las cifras oficiales, sobre la situación del español en Estados Unidos, particularmente en lo tocante a su enseñanza y a su realidad más mundana. En segundo lugar, invitar a una reflexión crítica de nuestra actividad profesional en la cual se oyen voces discordantes: unas que proclaman la buena salud de nuestro campo científico y profesional, y otras, no tan audibles ni tan agradables, que denuncian precisamente lo contrario: una inmovilidad al menos preocupante y que conviene corregir lo antes posible. Quizá desde España no se perciba con suficiente claridad esta dicotomía, pero la perspectiva que da ejercer la profesión al otro lado del Atlántico, especialmente incorporando el filtro temporal de una década, hace que determinados aspectos resulten mucho más evidentes que desde la distancia doméstica y desde un punto de vista estrictamente sincrónico.

Una advertencia antes de continuar: a pesar de que en el título de la presentación aparece la palabra “innovación”, que nadie espere encontrar entre estas líneas nada tocante a las (no tan) nuevas tecnologías. Hablaré de la penetración y del uso de la tecnología en la clase de ELE, es inevitable, pero no como centro de la discusión; más bien como ejemplo de uno de los argumentos de mi exposición que, a partir de este momento, continúa en primera persona.

2.

Hace exactamente diez años, recién conseguido mi doctorado, dejé un puesto de profesor en la Universidad de Pennsylvania, donde había estado trabajando los cinco años anteriores. Me acababan de ofrecer la dirección del recién creado servicio de cursos de español para extranjeros en una universidad española y la tentación de volver a casa a desempeñar mi labor en un puesto con enormes posibilidades creativas y con un futuro prometedor fue demasiado fuerte como para rechazarla. Durante los diez años siguientes estuve dedicado a labores de gestión, organización y promoción del citado servicio y, en una segunda etapa, de una escuela de idiomas privada. La situación socioeconómica que todos hemos vivido estos últimos años, así como la posibilidad de continuar con otros proyectos e inquietudes en un ambiente que sabía más dinámico hizo que me planteara volver a los Estados Unidos. La vuelta al sistema universitario norteamericano no ha sido sencilla y la situación que he encontrado al volver me ha dado mucho que pensar. Por una parte he encontrado cambios sustanciales en la universidad, así como otros tramos educativos norteamericanos que no vienen ahora al caso. Por otra, he podido constatar que hay cosas que no han cambiado, precisamente aquellas que, en mi opinión, y no solamente en la mía, como veremos en la última parte de este artículo, más necesidad tenían de hacerlo.

Al volver a los Estados Unidos he tenido la fortuna de entrar en contacto con cuatro realidades muy diferentes dentro del campo de la enseñanza de español: la enseñanza universitaria a alumnos de habla inglesa, la enseñanza universitaria a alumnos llamados “de herencia” (estudiantes de origen hispano que se han educado en inglés y ahora tienen la oportunidad de estudiar formalmente en la universidad la lengua heredada de sus padres¹⁵), la enseñanza libre en uno de los centros del Instituto Cervantes, donde he tenido estudiantes de los dos tipos mencionados anteriormente que acudían a estudiar español por motivos diversos y sin más recompensa que la satisfacción personal derivada de mejorar sus destrezas comunicativas en español y, por último, la enseñanza en tramos educativos elementales, en este caso no como agente involucrado directamente en el proceso educativo pero casi: como padre de alumnos que forman parte de él y a través de contactos con colegas que se batían a diario en ese terreno.

La tentación de construir a partir de aquí mi argumentación cronológicamente es poderosa. Sin embargo lo haré de otra manera, en la esperanza de que el sacrificio al que someto a la claridad expositiva tenga su recompensa en una visión más global y unificada. Estoy convencido de que todo, tanto lo bueno como lo malo, tiene un origen común, por muy complejo que sea, y, por tanto, debe enfrentarse también de manera unitaria. Debería comenzar, en buena lógica, explicando cómo era la situación que viví hace diez años: cómo fue mi experiencia con la enseñanza del español en los Estados Unidos, para después hacer lo propio con la situación actual, comparar ambas y presentar mis conclusiones. Agua pasada no mueve molino y tampoco merece la pena recrearse en lo que ocurrió hace una década. Me limitaré, más adelante, a mencionar algunas circunstancias o anécdotas que cobrarán pleno sentido en su relación con la situación actual.

3.

Para contextualizar esas anécdotas, así como mis observaciones y reflexiones sobre lo que ha pasado en esta última década, pero también lo que pasó antes, lo que está pasando ahora mismo y, sobre todo, lo que puede pasar en el futuro, comenzaré mi argumentación con los discursos oficialistas o especializados sobre el futuro del español. Llamativos, por su repercusión social, especialmente en tiempos necesitados de buenas noticias, son los discursos triunfalistas sobre la vitalidad, importancia mundial y progresión meteórica de la lengua de Cervantes. Y si ya se enmarcan en una contraposición dialéctica con la lengua predominante en el escenario mundial, la de Shakespeare, miel sobre hojuelas. Son este tipo de discursos los que tienen repercusión en los medios de información de masas, los que inmediatamente inundan las redes sociales y los que, al fin y al cabo, quedan en el imaginario colectivo, profesionales de la lengua incluidos. Mencionaré uno que, por llamativo y provocador, ha tenido especial éxito mediático: por lo visto, en 2050 se hablará más español que inglés en el mayor país anglófono y primera potencia mundial, los Estados Unidos de América¹⁶. A poco que se quiera leer entre líneas, cualquier lector (hispanohablante, por supuesto) entenderá que en poco tiempo la lengua que tiene como nativa dominará el mundo, como en tiempos de Felipe II, o casi. La noticia no viene de cualquier sitio: son palabras de Humberto López Morales, catedrático de lingüística, académico, miembro de algunos de los más prestigiosos

¹⁵ No es este el momento de argumentarlo pero sí quiero dejar constancia aquí de que el término “*heritage speaker*” o, en español, “hablante de herencia” no me parece acertado, a pesar de su popularidad e instrumentalidad.

¹⁶ Noticia aparecida en el diario *La Razón*, el 22 de diciembre de 2010.

patronatos que cuidan del español, entre ellos el Instituto Cervantes. Una autoridad, en definitiva. Otro *leit motiv* recurrente es el del peso económico del español: según algunos expertos nuestra lengua constituye un motor de desarrollo de primer orden, copando el 15% del PIB en España, el 6% en México y ¡el 10,80% (sic.) del mundo!¹⁷ Ahí es nada.

Afortunadamente el número y la fuerza de este tipo de manifestaciones van mitigándose con el paso del tiempo y bajo el peso de estudios más rigurosos, que contemplan los fenómenos de forma neutral y desde varias perspectivas. Es comprensible, en cierta medida, que se intente animar al personal, particularmente en tiempos de crisis, pero hay que tener mucho cuidado con las proclamas triunfalistas pues es posible que causen el efecto contrario al deseado, por no hablar de falta de rigor informativo, cuando no de propaganda pura y dura. En realidad, la realidad es muy otra, valga la redundancia, tanto por motivos demográficos, como sociales. Por supuesto, dentro de estos últimos están los educativos. Aquí conviene retomar contacto con la realidad a través de datos estadísticos fiables y de diferentes fuentes. El estudio del Observatorio de la lengua española mencionado previamente concluye su informe con la siguiente conclusión:

This report proves that the Spanish language has increased its importance across the U.S. Although Hispanics become increasingly English dominant by the third and later generations, the sheer number of Americans of Hispanic ancestry indicates that Spanish will remain an important linguistic element of life in the country. Length of time in the U.S., educational attainment, income, and language ability more strongly determine the success of Latinos in the United States than their ethnicity and language use alone. (Steinmetz et. al., 2015: 76)

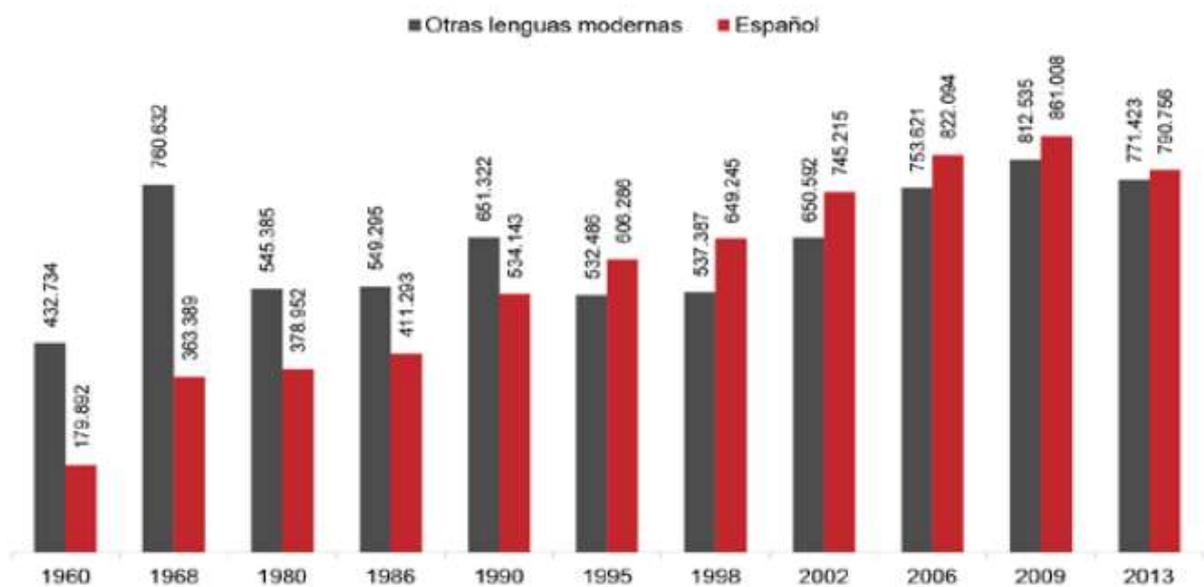
Como puede observarse hay una clara diferencia entre afirmar que el español “continuará siendo un elemento lingüístico importante de la vida en el país” y concluir que en poco más de treinta años va a “derrotar” al inglés, como proclamaba la noticia que citaba anteriormente. También es preocupante el hecho constatado de que el español, al igual que otras lenguas en la historia de Estados Unidos, va deteriorándose y difuminándose con el paso del tiempo, llegando a perderse casi irremediabilmente a partir de la tercera generación de inmigrantes. De lo que no cabe duda es que el español forma parte del panorama social de Estados Unidos y, en consecuencia, debemos prestarle la debida atención y promover, en la medida de las posibilidades de cada cual, su desarrollo allí, igual que en cualquier otra parte del mundo. Aquí es donde resultan pertinentes las observaciones que quiero compartir en este foro, como una cara más del prisma que hemos de componer junto con otras aportaciones, públicas y privadas, institucionales e individuales de profesionales y entidades que compartimos un interés por el desarrollo de nuestra lengua. Por mi parte, contribuiré aquí con mis reflexiones sobre algunos fenómenos y tendencias que he observado en el lapso de tiempo que ha pasado entre una y otra de mis experiencias en ese país.

4.

¹⁷ Noticia aparecida en el diario *El País*, el 1 de julio de 2015.

En los últimos años del siglo pasado y primeros de este hemos asistido a una explosión del interés del español en todo el mundo. En Estados Unidos se ha traducido en un aumento espectacular del número de estudiantes de español en todos los tramos educativos, especialmente notable en la enseñanza universitaria. Valga como muestra que desde 1995 el número total de estudiantes de español es mayor que el de todas las demás lenguas extranjeras juntas (Instituto Cervantes, 2015: 37).

Gráfico 13. Matrículas en español de estudiantes universitarios en comparación con otras lenguas



Mi experiencia dentro de este contexto fue privilegiada pues pude asistir desde primera fila en una universidad de primer orden (*Ivy League*) a la creciente demanda de cursos de español durante los años que tuve la fortuna de trabajar allí. El departamento en el que estaba integrado era el de lenguas románicas y reunía estudios de español, francés, italiano y, en menor medida, portugués y catalán. Se daba la paradoja de que el número de profesores titulares y catedráticos de francés e italiano, las principales lenguas de estudio de ese departamento además del español, duplicaban a los de éste, mientras que el número de profesores contratados (*lecturers* e *instructors*) y estudiantes graduados que enseñaban los diferentes cursos del programa de lengua de primer y segundo año de español llegó a ser hasta seis veces mayor que el de las otras lenguas mencionadas. Esta situación da una idea cabal de cuánto creció el español en aquellos años y qué rápido les comió el terreno, en cuanto a interés por parte de los alumnos, a las demás lenguas. La situación es sintomática de lo que ocurría en otras universidades por todo el país.

Había otra paradoja, aparte de esta y aun si cabe más dolorosa, que me llamaba poderosamente la atención y que tardé un tiempo en comprender: no había en el departamento ningún especialista en enseñanza de español como lengua extranjera. Prácticamente todos los colegas, incluidos los directores del programa y los coordinadores de los diferentes cursos, provenían de otros campos: estudios literarios o culturales y mayoritariamente formados en universidades americanas. Parecía que los estudios de adquisición de segundas lenguas o de metodología de

enseñanza de idiomas no existían o, cuando menos, no tenían ningún peso académico ni, por supuesto, ningún tipo de reconocimiento institucional. Era, por así decirlo, como encargar a un carpintero que hiciera el trabajo de un fontanero, porque, bueno, tampoco hay tanta diferencia ni la cosa tiene mayor importancia, ¿no? Ya les daremos ciencia más adelante. La enseñanza del idioma era el “trabajo sucio” que alguien tenía que hacer sin ninguna aspiración de promoción institucional. Esto se traducía, aparte de la insatisfacción causada por el evidente abismo existente entre profesores “de primera” y profesores “de segunda”, en programas elaborados “de oído” y sin ningún rigor científico. Uno de los mitos perpetuados y cuya continuidad, diez años más tarde, he tenido ocasión de comprobar al volver al sistema universitario norteamericano es el de que “todos los estudiantes tienen que seguir la misma progresión”. Es ésta una idea cómoda y práctica a efectos de evaluación, sobre todo si se tienen que manejar cursos con más de diez secciones de unos veinte estudiantes cada una y en una sociedad sumamente competitiva que hace de los resultados cuantificables la panacea de cualquier práctica cotidiana, pero científicamente absurda y contraria a la realidad.

Lo que he encontrado en la universidad americana diez años después es que el número de especialistas en diferentes campos dentro de la enseñanza de segundas lenguas se ha multiplicado. Raro es encontrar hoy día programas de lenguas que no cuenten con varios especialistas del campo en puestos administrativos y docentes. Y para muchos de los puestos nuevos que se ofertan se piden cada vez más especialistas en lingüística aplicada, adquisición de segundas lenguas o campos afines¹⁸. El problema es que casi todos son puestos de “segunda división” para enseñar o, en el mejor de los casos, coordinar los primeros años de estudio de la lengua. Se pueden contar con los dedos de una mano los puestos que, con este perfil, ofrecen entrar en la escala de profesores titulares (*Tenure Track*), con acceso a la enseñanza de cursos superiores o de posgrado y con responsabilidades relacionadas con la investigación. Además, como se puede imaginar, estos puestos menguan en progresión inversamente proporcional al prestigio de la universidad. Parecería que el avance en estos últimos diez años consiste en exigir una mano de obra cada vez más selecta y especializada, mientras los puestos digamos “ejecutivos” siguen vedados a los especialistas en la que supuestamente es la principal actividad de esos departamentos: la enseñanza de lenguas extranjeras.

Capítulo aparte merecerían, volviendo diez años atrás, los materiales utilizados en aquella etapa: el libro de texto, fundamentalmente, y los materiales digitales que comenzaban a utilizarse. No me extenderé en ello pero sí mencionaré que hace diez años estaban anclados en prácticas anticuadas y en supuestos más que superados por la investigación empírica en todas las ciencias relativas a la adquisición de lenguas extranjeras: listados extensos y caprichosos de vocabulario que los estudiantes han de memorizar, puntos gramaticales con explicaciones parciales, obsoletas y muchas veces confusas, ejercicios estructurales del corte más clásico que pueda imaginarse y alguna práctica supuestamente “comunicativa”, totalmente artificial, desmotivadora y descontextualizada. Inútiles fueron los esfuerzos por intentar convencer a mis superiores para que incorporaran materiales diferentes, de mayor calidad y rigor científico. Aparentemente, la industria editorial americana tenía demasiada fuerza y los cabos bien atados. Lamentablemente, nada ha cambiado a este respecto en todo este tiempo: los libros siguen siendo ladrillos de unas setecientas u ochocientas páginas, llenos de fotos y dibujos, pero sin ningún avance en

¹⁸ Véase a propósito de esto los listados de ofertas de trabajo en páginas como mla.org, chroniclevitae.com o higherjobs.com.

cuanto a contenido. Sólo he advertido una novedad en este tiempo: ahora, además de hacer comprar al alumno esos materiales por un precio que suele estar entre cien o doscientos dólares, les imponen añadir también un paquete digital, que consiste, por lo que he podido comprobar, en los mismos contenidos y prácticas estructurales, pero en una pantalla, en vez de papel.

Por último, mencionaré otro fenómeno curioso al que asistí en mis últimos años en aquella universidad y que, con el paso del tiempo he podido abarcar en toda su dimensión. Cada año que pasaba encontraba entre mis listas preliminares de estudiantes más y más nombres sospechosamente familiares: eran estudiantes de origen hispano que, de alguna manera, acababan en mis cursos elementales o intermedios de español. Algunos no tenían mayor relación con el español que su nombre o apellido pero otros exhibían un español con características muy peculiares. A algunos los despachábamos con una prueba oral que los eximía del requisito de lenguas extranjeras que les imponía la universidad y a otros los acomodábamos como podíamos pues, aunque las pruebas reflejaban su correcta ubicación en el curso, a la hora de interactuar en clase demostraban niveles de competencia dispares que, dependiendo de la habilidad del profesor, podían resultar más o menos disruptivos en una clase diseñada para hablantes extranjeros. En aquella época era un fenómeno nuevo pero que iba en aumento. Desde entonces hasta el momento actual esto ha dejado de ser algo anecdótico para convertirse en una tendencia cada vez más extendida en la universidad americana, de manera que ya se puede encontrar una oferta sustancial de programas de español para hablantes de herencia, *heritage speakers*, en numerosas instituciones, así como líneas de investigación, foros científicos y numerosas publicaciones especializadas. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que se trata de un nuevo subcampo dentro de la enseñanza de lenguas modernas, estrechamente relacionado con la lingüística aplicada y que limita con los estudios en bilingüismo y en adquisición de segundas lenguas. Un campo que no es exclusivo de Estados Unidos pero que en ese país tiene unas características específicas, no sólo lingüísticas sino también sociales y hasta políticas.

Ni que decir tiene que cuando se me presentó la posibilidad de enseñar un curso de este tipo no me lo pensé dos veces y me lancé a la aventura con la misma energía que creía olvidada desde mis primeros tiempos como profesor de español. La experiencia ha sido sumamente gratificante y la constatación del camino que queda por recorrer en esta materia, tremendamente estimulante¹⁹. Sin duda esta es una parcela de la enseñanza de español a la que debemos prestar especial atención si es que realmente nos interesa el futuro de la lengua española y aceptamos que –cuando menos una gran parte de– su futuro se va a jugar en Estados Unidos.

5.

Para terminar, he de confesar que tenía ciertos recelos sobre la conveniencia de presentar estas reflexiones en este foro, consciente como soy de que pueden rozar peligrosamente el ámbito de la charla de café o de las batallas de viejo. Me he decidido por dos motivos fundamentales: primero porque pienso que pueden resultar interesantes, como mencionaba al comienzo, para aquellos que se plantean dirigir sus pasos profesionales a aquel

¹⁹ While the linguistic traits and specific needs of heritage speakers have been recognized for several decades, academic interest in the different dimensions of this type of bilingualism has increased exponentially in the last ten years. Because of this, significant progress has been made in all areas of inquiry. From formal/theoretical investigations into the mental architecture of the heritage language to explorations of social factors, as well as other pedagogical concerns, numerous research strands are currently shaping our understanding of the field. (Pascual y Cabo y de la Rosa – Prada, 2015: 1)

país y que no saben muy bien qué van a encontrarse, y segundo porque creo que la perspectiva de cualquier profesional que esté interesado por el desarrollo de la lengua española debe ser tenida en cuenta. Desde mi campo de investigación en lingüística aplicada y mi trayectoria como profesor de español me siento en la obligación de aportar mi punto de vista sobre nuestra labor profesional, particularmente por la circunstancia que comentaba sobre el paréntesis doméstico de diez años que la vida me ha brindado.

Además, no estoy solo en mis percepciones sobre el sistema de educación superior de los Estados Unidos en lo tocante al español y, si se quiere, las reivindicaciones que emanan de la entrelínea de este trabajo. Una de las voces más audibles y autorizadas en este terreno es la de un reconocido catedrático de español de la universidad estatal de Michigan, Bill VanPatten, que plantea cuestiones similares y, desde luego, con el mismo propósito, en un artículo de obligada lectura para cualquiera que tenga interés en la situación del español en el sistema universitario de aquel país. El título no puede ser más sugerente y provocador: *Where are the Experts?* Y el contenido no tiene desperdicio, incluida una carta abierta a los decanos de cualquier universidad que el autor invita a copiar y usar a discreción del lector. En esa carta el autor comienza en los siguientes términos: “*It is common belief that language departments consist of experts in language and language learning. I am writing to tell you that this is not true*” (VanPatten, 2015: 11). En el resto del artículo plantea que los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades norteamericanas en realidad no se preocupan demasiado de las lenguas o de cómo enseñarlas, como sería esperable por su denominación, sino que están más bien dedicados a los estudios literarios o culturales, haciendo de la enseñanza de la lengua algo anecdótico e instrumental. El dato más representativo que ofrece es que en las instituciones estudiadas, de todo el país y todas de primera categoría, con programas de posgrado en los correspondientes departamentos de lengua, hay solo un 20% del profesorado de español especialista en segundas lenguas, bien en lingüística aplicada, adquisición de segundas lenguas o metodología²⁰. Esto, evidentemente, supone un lastre para el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras, español en nuestro caso, difícil de arrastrar.

Termino con una última reflexión: si realmente nos interesa promover el español y su cultura, debemos empezar por su muestra más representativa: la lengua. Estados Unidos es un país de enormes posibilidades para los profesores de español. En él existen numerosas oportunidades de innovar y de progresar en el estudio y la difusión de nuestra lengua, pero es necesario contribuir a eliminar algunas rémoras que se resisten al paso del tiempo y a los avances de la investigación empírica. Como dice el proverbio: un mar tranquilo nunca hizo buenos navegantes. Es necesario ser conscientes de la situación en la que nos encontramos y dar pasos firmes en pos del avance del español, tanto a nivel individual como institucional. Está en el interés de todos.

BIBLIOGRAFÍA

INSTITUTO CERVANTES (2015) *El español: una lengua viva. Informe 2015*. [en línea] https://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento_anexo/mde2/njm1/~edisp/dax2016635284.pdf

²⁰ El porcentaje baja hasta el 0% en el grupo de universidades más selectas del país y que, precisamente por ello, deberían marcar la pauta para las demás: las llamadas Ivy League.

PASCUAL Y CABO, Diego y Josh DE LA ROSA – PRADA (2015) «Understanding the Spanish Heritage Language Speaker/Learner», *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special Issue, Volume 2, Issue 2, December 2015, 1-10 [en línea] http://www.e-journal.org/wp-content/uploads/EJ_0001-0010_PascualyCabo_DeLaRosa-Prada.pdf

STEINMETZ, Sara (2015) *Hispanic Map of the United States-2015*, [en línea] http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/014_informes_mapa_hispano_eeuu_2015.compressed1.pdf

VANPATTEN, Bill (2015) «Where are the experts?», *Hispania*, 98.1, 2-13 [en línea] <https://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/humanities/spanish/98.1.vanpatten.pdf>

LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN ELE: UN NUEVO CAMPO DE ESTUDIO

HELENA SOFÍA BELÍO APAOLAZA

Simmons College y Universidad de Salamanca

RESUMEN: Este trabajo presenta un estado de la cuestión sobre la evaluación de la comunicación no verbal en ELE. Para ello, se hace un breve recorrido por la metodología de su enseñanza para poder reenfoclarla y considerar en ella la evaluación. Asimismo, se analizan los estudios disponibles al respecto y se clasifican los elementos no verbales dentro de la evaluación de las competencias comunicativas. Seguidamente, se valoran diferentes tipos de evaluación, así como actividades e instrumentos para llevarla a cabo.

1. La comunicación no verbal en ELE

Numerosos estudios de la comunicación apuntan a que en interacciones cotidianas, la comunicación verbal no es suficiente para que se dé una decodificación correcta del mensaje (Birdwhistell, 1952; Davis, 1976; Mehrabian, 1972); es decir, lo no verbal resulta imprescindible para llevar a cabo un intercambio comunicativo satisfactorio. En este trabajo, se considera una clasificación de la comunicación no verbal²¹ formada por paralenguaje (cualidades y modificadores de la voz, pausas y silencios), kinésica (gestos, maneras y posturas), proxémica (distancia y contacto físico) y cronémica (concepción y distribución del tiempo) (Cestero, 1998: 19).

Poyatos sitúa los elementos no verbales dentro de los culturemas, los cuales define como “cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores” (1994: 37). Por ello, cobran especial importancia en ELE, ya que los estudiantes habrán adquirido e interiorizado unos culturemas diferentes de la lengua meta, los cuales deberán enseñarse en el aula. Si bien somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos en la lengua extranjera, no lo somos tanto de nuestro código cultural. Por ello, tendemos a trasladar nuestros comportamientos culturales, los cuales pueden entrar en conflicto con los de la lengua meta y producir un choque cultural (Nikleva, 2012: 166).

La CNV, pues, debe ser enseñada como un elemento más de la lengua e integrada con el resto de elementos lingüístico-culturales y no en compartimentos estanco como curiosidad cultural donde no se trabaja su adquisición. Siguiendo las ideas de Cestero, se debe pasar por un proceso natural que empieza con la presentación (explícita o implícita), seguido por actividades de práctica y refuerzo y la culminación en actividades para la adquisición. Además, debe graduarse por niveles, teniendo en cuenta la funcionalidad, la frecuencia de aparición y la dificultad (Cestero, 2004: 611). Igual que con el resto de elementos de la lengua, la CNV trabajada durante los niveles iniciales, debe ser recordada y ampliada en los intermedios, avanzados y

²¹ A partir de ahora, CNV.

superiores. Este proceso es fundamental, ya que aunque tengan un nivel verbal avanzado de español, puede que no sea el caso de la CNV. Por ello, debemos adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes y en función de ellas, decidir cómo y qué elementos de la CNV son más pertinentes en el aula.

A este respecto, no podemos olvidar las teorías del aprendizaje significativo, donde, como resume Menéndez Guerrero (2016), el aprendizaje parte de la estructura cognitiva previa donde el alumno posee unos conocimientos que deberán relacionarse con los nuevos a través de un proceso de interacción y anclaje. Así, se dará un proceso constructivo interno en el que el estudiante tendrá que reorganizar sus conocimientos y experiencias no verbales previas junto con lo que vaya aprendiendo progresivamente. En este proceso, son esenciales los puentes cognitivos que se establezcan entre lo previo y lo nuevo, así como las diferentes estrategias de contraste entre la CNV de las diferentes culturas.

Es decir, las investigaciones actuales apuntan a un proceso significativo donde la lengua y cultura, y por ende la CNV, son elementos indisociables que deben trabajarse a través de puentes cognitivo-culturales que fomenten su adquisición.

2. La evaluación de la comunicación no verbal: de dónde partimos

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la CNV en ELE ha sido trabajado significativamente desde que Cestero (1998, 1999) comenzó su estudio sistematizado y específico. Numerosos autores han seguido sus orientaciones, ampliándolas, reenfoicándolas y concretándolas en la enseñanza de los diferentes elementos no verbales.

Sin embargo, la evaluación de la CNV ha sido poco tratada. Con excepción de la cronémica interaccional—turnos de palabra—, no se han encontrado investigaciones monográficas sobre la misma, si bien se ha incluido en los trabajos que se explican a continuación.

Duque de la Torre (1998: 72), como actividad final de una propuesta sobre la enseñanza de gestos en la situación comunicativa en un restaurante, considera una simulación cuyos materiales tienen expresiones con equivalente gestual. En las instrucciones, solo se especifica que el profesor puede grabarla para su evaluación y autoevaluación.

Martínez Díaz (1998: 87) también propone una simulación, en este caso para evaluar la adquisición de las maneras y posturas, donde solo señala que la evaluación se dará tanto por el profesor como por el resto de la clase.

Madrigal López (1998: 103), para evaluar la adquisición de los gestos que actúan como marcadores gramaticales, propone diversas posibilidades como simulaciones, entrevistas dirigidas, reproducción de gestos asociados a una expresión y comprensión de dibujos.

Saldaña Rosique (2006: 192), por último, en la propuesta didáctica de su memoria de fin de máster, incluye una actividad de evaluación de los gestos trabajados en las actividades anteriores, la cual consiste en una selección múltiple a partir de diversas fotografías.

Se puede observar que las evaluaciones propuestas se limitan a elementos kinésicos, con una mayor presencia de gestos, y solo señalan muy brevemente el tipo de actividad que utilizarían para la evaluación: simulaciones, entrevistas guiadas, reproducción aislada de gestos y cuestionarios de selección múltiple. Es decir, no se mencionan los instrumentos (por ejemplo, rúbricas), el momento de la evaluación dentro del curso, ni tampoco si se evaluarán con otros elementos de la lengua o aisladamente. Esto nos lleva a afirmar que los trabajos disponibles incluyen una evaluación puntual y superficial.

3. La evaluación de la comunicación no verbal dentro de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa ha sido dividida tradicionalmente en lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica, pero para este trabajo se consideran solo las tres primeras.

3.1. Competencia pragmática

El MCRE (2002: 120-123) divide la competencia pragmática en discursiva y funcional. Dentro de la discursiva, como parte de la estructuración y control del discurso, incluye escalas ilustrativas para los turnos de palabra en cada nivel. Además, en la competencia funcional, señala como microfunción la vida social, donde recoge saludos, presentaciones y despedidas, y una vez más, la estructuración del discurso: turno de habla.

Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escaego (2012) partiendo de los contenidos del MCRE y del PCIC, establecen una tabla con descriptores distribuidos minuciosamente para la evaluación de los turnos de palabra en un nivel C1. Bordón (2009: 48), por su parte, considera que para evaluar la competencia discursiva, además de entender y expresar relaciones del discurso, es necesario saber iniciar, mantener y concluir la conversación, donde incluye los turnos de intervención.

Así pues, en la competencia pragmática se evaluará la cronémica interaccional (turnos de palabra) y los elementos no verbales presentes en saludos, presentaciones y despedidas: elementos kinésicos y proxémicos (expresión facial, contacto físico y distancia) así como paralingüísticos (entonación).

3.2. Competencia sociolingüística

El MCRE (2002: 116-119) divide esta competencia en varias categorías: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

En marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, aunque sin referencias explícitas a la CNV, incluye el uso y elección del saludo. Como en la competencia anterior, deberemos tener en cuenta esos elementos kinésicos, proxémicos y paralingüísticos que intervienen en los saludos, despedidas y presentaciones. También como marcadores lingüísticos de relaciones sociales, hace referencia a las convenciones para los turnos de palabra.

En cuanto a las diferencias de registro, considera la siguiente escala: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntima. Aquí, pues, también se evaluarán las diferencias de registro de la CNV: en la proxémica o la kinésica,

por ejemplo, la postura de sentarse (deslizándose y con las piernas abiertas en Estados Unidos se consideraría neutral en el aula, mientras que en España sería informal o familiar) o la distancia física en la conversación.

Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escaego (2012) establecen una tabla con descriptores para evaluar la cortesía en los niveles A1 y C1. En ella, aparecen funciones donde cabría considerar elementos no verbales: “expresar alegría y satisfacción”, “saludar y responder a un saludo” o “indicar que se sigue el relato con interés”. Bordón, por su parte, señala que para la evaluación de la competencia sociolingüística se debe tener en cuenta, junto con el uso apropiado de tú/usted y las normas de cortesía, “[r]econocer y saber utilizar lenguaje no verbal como besos y apretones de manos en saludos, despedidas y presentaciones.” (2009: 48). Granville (2011: 30), por último, relaciona directamente la competencia sociolingüística con la CNV:

Sociolinguistic Competence refers to the mastery of cultural rules of use of the language and rules of discourse. With respect to cultural rules of use, the emphasis is on appropriateness of communicative acts and the naturalness of speech within given socio-cultural contexts (i.e. kinesics, proxemics and prosodics). With respect to the rules of discourse, the focus is on expressiveness using paralinguistic communication (gestures and mimical effects), and the rules of cohesion (...) and coherence (...).

3.3. Competencia lingüística

Esta competencia puede dividirse en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (MCRE, 2002: 107). En este punto, se pueden considerar los gestos emblemáticos dentro de la competencia léxica. De hecho, el MCRE, en las diferentes formas esperables para que se desarrolle el vocabulario, incluye “presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica (...))” (2002: 148). Por tanto, si se trabaja el vocabulario con su equivalente emblema, se espera que también se incluya en la evaluación.

4. La evaluación de la CNV dentro de la competencia comunicativa intercultural

Como se señalaba en la primera parte de este trabajo, la CNV está directamente relacionada con la cultura y, por lo tanto, con la competencia comunicativa intercultural. En relación a la evaluación de esta competencia, Messina Albarque (2015: 5-7) apunta lo siguiente:

(...) existen no solo pocos estudios o referencias que lo contemplen sino que, curiosamente, tanto en los manuales y en las pruebas diseñadas para evaluar al alumnado de ELE (ya sean escalas de autoevaluación en los manuales, pruebas de dominio diseñadas ad hoc en cada centro de idiomas universitario, los descriptores del MCER o en los DELE del Instituto Cervantes) no se tienen prácticamente en cuenta algunos aspectos clave en el desarrollo de esta competencia (...).

Se debe recordar que junto con las competencias comunicativas tradicionales, el MCRE considera las competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender (2002: 99-104). Luisser et al. (2007: 25-26) consideran que para la evaluación de la competencia comunicativa intercultural, las dimensiones a tener en cuenta son las tres primeras: saber, saber hacer y saber ser.

El `saber´ (conocimiento declarativo) se divide en el conocimientos del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural, la cual se entiendo como el conocimiento y comprensión de las diferentes culturas junto con la toma de conciencia sobre las mismas. Dentro del conocimiento sociocultural, el MCRE (2002: 101) incluye explícitamente el lenguaje corporal (kinésica y proxémica) y la puntualidad como convención social (cronémica social).

El `saber hacer´ abarca las destrezas y habilidades interculturales. Es decir, saber establecer contacto con personas de otras culturas a través de estrategias y sensibilización cultural que no solo permitan interactuar sino también actuar como intermediarios culturales.

El `saber ser´ (competencia existencial) comprende las actitudes de apertura e interés a nuevas culturas, la voluntad y la capacidad de relativizar la perspectiva cultural y distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

Los autores anteriores (Lussier et al., 2007: 29) señalan que tradicionalmente, solo el `saber´ como conocimiento o conciencia intercultural ha sido considerado en la evaluación. En relación con lo anterior, Vilà (2003: 3) recoge la competencia comunicativa intercultural basada en tres tipos de competencias: cognitivas (en cuanto al conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales), afectivas (en cuanto a la capacidad de emitir respuesta emocionales positivas y controlar las negativas) y comportamentales (las que evidencia una adaptación de la conducta a la situación y al contexto).

Se puede establecer una clara conexión entre saber y competencia cognitiva, saber ser y competencia afectiva y saber hacer y competencia comportamental. La CNV, se evaluará, pues, dentro de las tres categorías. Primero, las habilidades cognitivas, qué conocimientos y conciencia tienen nuestros alumnos sobre los diferentes elementos no verbales del español: qué saben sobre las similitudes y las diferencias con su cultura y otras culturas. Segundo, las habilidades afectivas: cuáles son sus actitudes y valores frente a los diferentes elementos de la CNV del español, cómo controlan sus actitudes negativas y relativizan su perspectiva cultural. Y tercero, las habilidades comportamentales: cómo establecen contacto en español en situaciones donde se puedan producir malentendidos culturales fruto de la CNV, donde cobra importancia su capacidad de identificar y utilizar estrategias en ese intercambio, así como de actuar como intermediarios culturales.

5. Tipos de evaluación

Una vez realizada la clasificación de la CNV dentro de la evaluación de las diferentes competencias, se debe reflexionar sobre cómo llevarla a cabo. Para ello, se van a seguir los tipos de evaluación establecidos por el MCRE (2002: 183-193), tomando los más pertinentes para el cometido de este trabajo.

5.1. Global / analítica

La evaluación global, también llamada holística, consiste en una valoración sintética tomada de un conjunto; mientras que en la analítica se evalúan distintos aspectos por separado. Así, globalmente evaluaremos la CNV

dentro del resto de elementos lingüístico-culturales de la lengua, y analíticamente nos centraremos en uno o varios elementos no verbales.

5.2. Directa / indirecta

La evaluación directa consiste en una evaluación de lo que está haciendo el alumno en ese momento, mientras que la indirecta utiliza una prueba que se corrige después de realizarse. Por ejemplo, si evaluamos los gestos emblemáticos, lo podremos hacer directamente a través de una simulación donde observemos la actuación del estudiante, o indirectamente en una actividad de selección múltiple a partir de diferentes videos donde se presenten gestos y tengan que identificar su significado.

5.3. Actuación / conocimientos

La evaluación de la actuación se basa en una muestra lingüística del alumno por medio de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos se lleva a cabo a través de preguntas que evidencian el grado de conocimiento y control lingüístico. Resulta lógico pensar que las habilidades comportamentales o “saber hacer” serán evaluadas a través de la actuación. Para el “saber” o habilidades cognitivas, y el “saber ser” o habilidades afectivas, se podrá evaluar el conocimiento y control afectivo a través de actividades indirectas.

Además, cada elemento no verbal se adecuará a un tipo de evaluación u otra. Los turnos de palabra parecen ajustarse a la actuación, si bien es verdad que la evaluación del conocimiento puede ser el primer paso para lograr el aprendizaje, y esto se aplica para el resto de elementos no verbales. En el caso de gestos emblemáticos, se puede realizar a través de la actuación en una simulación, o mediante el conocimiento en una actividad de selección múltiple. También deberemos decidir qué esperamos de nuestros alumnos con cada elemento no verbal: es decir, si tuviéramos alumnos de culturas de no contacto, ¿esperamos que interactúen utilizando contacto corporal y con una distancia física menor como sucede en español? Dependiendo sus características y necesidades, en este caso tendremos que decidir si evaluar la proxémica en actuación o solo como conocimiento.

5.6. Autoevaluación / evaluación por otra persona

Por último, se debe tener en cuenta la diferencia entre la autoevaluación o las valoraciones de una persona sobre su propio dominio y aprendizaje, frente a la evaluación por otra persona, ya sea el profesor, examinador u otro estudiante. Ambas son fundamentales en el desarrollo del curso, pero cabe destacar la importancia de la autoevaluación en lo que se refiere a la conciencia intercultural sobre la CNV, ya que jugará un papel clave como elemento de motivación y toma de conciencia sobre la misma.

Como se ha comprobado, los diferentes tipos de evaluación están inevitablemente relacionados entre sí, son compatibles y complementarios. Por ello, no nos conformaremos con evaluar la CNV solo con uno de ellos (que por su complementariedad resultaría de hecho imposible), sino que los reorganizaremos adaptándonos a las necesidades de nuestros alumnos, las características del curso y a los contenidos y actividades que trabajemos en las clases.

6. Actividades e instrumentos de evaluación

Este último apartado va a tratar sobre los mecanismos necesarios para llevar a cabo la evaluación de la CNV el ELE: por un lado, el tipo de actividades y, por otro, los instrumentos para evaluar esas actividades.

6.1. Destrezas

Tradicionalmente, se han considerado cuatro las destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Más tarde, en congruencia con los estudios de análisis del discurso, se ha considerado a la interacción oral como otra destreza diferente, ya que en ella se activan mecanismos tanto de expresión oral como de comprensión auditiva y comprensión audiovisual. La CNV podrá ser evaluada en actividades donde se dé una sola destreza, si bien en la mayoría de los casos se producirá una combinación de varias en una sola actividad. Para este trabajo se consideran la comprensión, expresión, interacción y mediación orales.

1. Comprensión

Se tendrán en cuenta la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual. En la comprensión auditiva podrá evaluarse el conocimiento de elementos no verbales como la entonación (paralingüística) o la cronémica interaccional (turnos de palabra); pero se necesitará la comprensión audiovisual para evaluar la kinésica o la proxémica.

2. Expresión e interacción

Evaluar la expresión e interacción oral se ha considerado un reto en muchas ocasiones. Diversos autores (Ainziburu, 2007; Bordón, 2009; Fernández, 2007; López Ojeda, 2007) manifiestan la subjetividad que conlleva, ya que no se lleva a cabo a través de una prueba objetiva donde solo haya una respuesta correcta, sino que en el producto final intervienen elementos de gran complejidad. Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escaego (2012: 2007) señalan que no solo podemos tener en cuenta elementos gramaticales sino también la corrección y adecuación, la fluidez, la coherencia o la capacidad de interacción. Granville (2011: 32) opina que en esta evaluación deben incluirse no solo las categorías lingüístico-verbales sino también las pertenecientes a la CNV.

Los elementos no verbales que pueden evaluarse a través de la expresión oral son elementos paralingüísticos como entonación, silencios o pausas y elementos kinésicos como gestos, maneras o posturas. La proxémica y la cronémica (especialmente la interaccional) necesitan de actividades de interacción para ser evaluadas. La entonación es el único elemento no verbal que recoge el MCRE en las escalas de expresión oral, concretamente aparece en el nivel C1 de declaraciones públicas: “usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión” (2002: 63). En cuanto a la interacción, en esta activamos mecanismos tanto de comprensión como de expresión, así como cognitivos y de cooperación (MCRE, 2002: 75). Todos los elementos de la CNV podrán ser evaluados y podremos aprovechar para trabajar intercambios interculturales que podrían darse fuera del aula.

En este punto, conviene analizar uno de los modelos que tenemos en la evaluación del español como lengua extranjera: los exámenes DELE, en los que la cuarta y última prueba consiste en expresión e interacción orales. Si analizamos los descriptores en las escalas que se proporcionan, en los niveles iniciales A1 y A2 no

encontramos ninguna referencia a la CNV. En el nivel B1, podríamos considerar una alusión implícita a los turnos de palabra mientras que en el nivel B2, aparece explícitamente este mismo elemento. En los niveles C1 y C2 se recogen menciones a turnos de palabra, entonación y `claves no verbales´ (las cuales no son especificadas). Es decir, aparecen elementos paralingüísticos y cronémico-interactivos (turnos de palabra), pero no se hace ninguna mención a la kinésica o la proxémica. Aquí, es importante recordar las limitaciones de la prueba: los participantes están sentados, sin libertad de movimiento espacial y resulta difícil que el examinado sea capaz de olvidar que está conversando con su examinador y finja que es un amigo real. Quizás por lo anterior se decidió eliminar en las escalas analíticas el criterio de interacción que considera el MCRE (2002: 32-33) junto con alcance, corrección, fluidez y coherencia como aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.

3. Mediación

Las actividades de mediación consisten en actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse. Oralmente, estas actividades se entienden como el papel de intérprete lingüístico entre personas que no hablan la misma lengua (MCRE, 2002: 85). Sin embargo, también podemos considerar la mediación intercultural entre personas que hablan la misma lengua extranjera pero no conocen los códigos culturales de su interlocutor. En lo que atañe a este trabajo, el usuario llevará a cabo una actividad de mediación en el caso de que se produjera un malentendido cultural fruto de la CNV, explicando a los interlocutores la razón y dando a su vez estrategias de resolución y prevención. Ese papel podrá ser evaluado teniendo en cuenta la efectividad y las estrategias sugeridas.

6.2. Tipos de actividades

Anteriormente se recogían los trabajos encontrados con actividades para la evaluación de la CNV en ELE: simulaciones, entrevistas dirigidas y test de selección múltiple. Estas, partiendo de la clasificación de las habilidades de la competencia comunicativa intercultural, se van a ampliar presentando actividades que se consideran adecuadas según las singularidades de cada categoría.

1. Habilidades comportamentales

El tipo de evaluación más pertinente es el directo y de actuación, a través de actividades como simulaciones y juegos de rol (Lussier et al., 2007: 36). También se debe recordar el papel del mediador intercultural: se debería incluir una situación en donde se produzca un malentendido para que se pueda evaluar el papel de mediador atendiendo a los criterios señalados en el apartado anterior. Además, se debe establecer una conexión clara con la realidad a través de tareas finales como grabar un *vlog* (video-blog) de *youtube* para estudiantes de intercambio que van a viajar a España y necesitan consejos. En este tipo de tarea, no solo se evaluará la CNV, sino también contenidos sociolingüísticos, pragmáticos, lingüísticos e interculturales.

2. Habilidades cognitivas

Además de en las actividades anteriores, se puede evaluar el conocimiento a través de pruebas de selección múltiple: solo con elementos no verbales, por ejemplo de reconocimiento de gestos emblemáticos asociándolos con su significado, o con otros elementos de la lengua y/o cultura, por ejemplo un test de costumbres culturales. Otras opciones son la comprensión a través de los gestos de una conversación de nativos con ruido de fondo y

sin sonido (escribiendo una historia u ordenando partes de la misma), así como el análisis de una interacción entre nativos, donde pueden comentar y comparar con su cultura los aspectos no verbales y otros aspectos culturales que observen.

3. Habilidades afectivas

Los valores y actitudes hacia la CNV del español en contraste con la cultura del estudiante, pueden ser evaluados a través de portafolios reflexivos y autoevaluaciones guiadas. Este tipo de actividades son muy importantes como evaluación formativa a lo largo del curso, ya que los valores y actitudes son la base para después llevar a cabo un intercambio comunicativo efectivo en el que el estudiante esté preparado para afrontar y resolver malentendidos culturales, así como evitar prejuicios y estereotipos.

6.3. Instrumentos de evaluación

Las actividades de selección múltiple donde se evalúa la comprensión son objetivas ya que sus preguntas son cerradas. Sin embargo, para las actividades de interacción, expresión y mediación, la evaluación puede resultar complicada. Como señala Fernández (2007: 2-3), la valoración de este tipo de actividades se lleva a cabo con pruebas abiertas en donde la subjetividad es inevitable, por lo que para controlarla son necesarios criterios de corrección y evaluación. Se deberá considerar, pues, qué instrumentos resultan efectivos para minimizar la subjetividad y acercarse a una sistematización en la que todos los alumnos sean evaluados bajo un criterio común y no solo bajo impresiones momentáneas. Para ello, el MCRE propone utilizar listas de control, escalas o parrillas (2002: 180-181). Como comenta Alsina (2013: 10), las rúbricas son un potente instrumento para evaluar competencias en las tareas relacionadas con la vida real.

Así, se desarrollarán rúbricas o parrillas tanto para la evaluación por parte del profesor y compañeros, como para la autoevaluación. Es importante que los estudiantes conozcan de ante mano los instrumentos que se van a utilizar, ya que les ayudará a progresar y mejorar su producción (Fernández, 2007: 10-11). De esta manera, serán conscientes de su propio aprendizaje y se fomentará su responsabilidad y control. Además, incluir los elementos no verbales como criterios evaluativos, resaltará su importancia y potenciará el interés de dedicación en los mismos.

Dependiendo del tipo de actividad, se decidirá si incluir en las parrillas elementos solo de la CNV o también elementos sociolingüísticos, pragmáticos, lingüísticos e interculturales. En cualquiera de los casos, deberán ser coherentes con el contenido y los objetivos del aula, exigiendo y esperando, y por lo tanto evaluando, lo que el alumno esté preparado para llevar a cabo de acuerdo a las diferentes actividades y estrategias trabajadas.

7. Conclusiones

Tras estas páginas, se afirma la necesidad de ampliar la progresión tradicional de cómo trabajar la CNV en ELE: además de actividades de presentación, práctica, refuerzo y consolidación, se deben incluir actividades de evaluación, tanto aisladamente como junto con criterios que abarquen las competencias comunicativas pragmática, sociolingüística, lingüística e intercultural.

Para ello, se diseñará un conjunto de actividades atendiendo al tipo de evaluación, el contenido del curso, los objetivos establecidos y las necesidades de los alumnos. Lo ideal sería una combinación donde aparezcan las distintas destrezas (comprensión, expresión, interacción y mediación) que abarque indirectamente el conocimiento y directamente la actuación. Especialmente interesante resulta evaluar la actuación interactiva a través de tareas que estén conectadas con la realidad de uso de lengua.

Por último, no se debe olvidar la importancia de crear instrumentos, como rúbricas o parrillas, que resulten efectivos para alejarnos de la subjetividad que la evaluación en sí misma conlleva.

BIBLIOGRAFÍA

AINCIBURU, Maria Cecilia (2007): «El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula de ELE», en E. Balmaseda Maestu (coord.) [Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera \(ASELE\): Logroño 27-30 de septiembre de 2006](#), 1, 175-190.

ALSINA, Josep (2013): «¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza? », en J. Alsina (coord.) *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro, 8-13.

BORDÓN, Teresa (2009): «Evaluación y niveles de competencia comunicativa». *MarcoELE*, 8, 27-60.

BIRDWHISTELL, Ray L. (1952): *Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University Press of Kentucky.

CESTERO, Ana María (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

CESTERO, Ana María (1998): «El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras», en A. M. Cestero (coord.) *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 7-16.

CESTERO, Ana María (2004): «La comunicación no verbal», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 593-616.

CHIAPELLO, S., C. González Royo, T. MARTÍN SÁNCHEZ, y C. PASCUAL ESCAGEDO (2012): «La evaluación de la interacción oral: la conversación didáctica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia) », en D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.) *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, 2006-2021.

DAVIS, Flora. (1971): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

DUQUE DE LA TORRE, Aurora (1998): «Repertorio de gestos en una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE», en A. M. Cestero (coord.) *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 53-78.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2007): «Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER», en J. M. Izquierdo, F. Martos Eliche, A. Yagüe, F. Moreno Fernández, N. Sans y J.Eguiluz. (eds.) *Actas del Segundo Congreso Internacional de FIAPE: «Una lengua, muchas culturas» RedELE*. <http://goo.gl/Qy231p> [consultado el 22/06/2016].

GRANVILLE, Pillar (2011): «A framework for testing communicative competence». *The Round Table: Partium Journal of English Studies*, **II**, 24-37.

LÓPEZ OJEDA, Esther (2007): «La evaluación de la expresión oral y auditiva del español como L2», en [E. Balmaseda Maestu](#) (coord.) [Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera \(ASELE\): Logroño 27-30 de septiembre de 2006](#), 2, 765-778.

LUSSIER, Denise, Ksenia GOLUBINA, Daniel IVANUS, Siyka CHAVDAROVA KOSTOVA, Guadalupe DE LA MAYA RETAMAR, Liljana SKOPINSKAJA, Silvia WIESINGER (2007): «Guidelines for the assessment of intercultural communicative competence (ICC)», en I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei y C. Peck (eds.) *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: Council of Europe Publishing, 23-40.

MADRIGAL LÓPEZ, M^a Jesús (1998): «Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera», en Cestero, A. M (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen, 89-104.

MARTÍNEZ DÍAZ, M^a Paz (1998): «Maneras y posturas: su inclusión en la enseñanza del español como lengua extranjera», en Cestero, A. M (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen, 79-88.

MCER: INSITUTO CERVANTES (Trad.) (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.

MEHRABIAN, Albert (1972): *Silent Messages*. Belmont: Wadsworth.

MENÉNDEZ GUERRERO, Beatriz (2016): «El componente no verbal en el aula de ELE. Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 20.

MESSINA ALBARNQUE, Claudia (2015): «Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada». *MarcoELE*, 20, 1-31.

NIKLEVA, Dimitrinka (2012): «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera», en *RESLA*, 25, 165-187.

POYATOS, Fernando (1994): *La comunicación no-verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

SALDAÑA ROSIQUE, Ana (2002): «Signos no verbales alemanes y españoles: estudio comparativo». *RedEle*. <http://goo.gl/CQwgbI> [consultado el 22/06/2016]

VILÀ, Ruth (2003): «El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación», en J. Perera (ed.) *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.

PRESENTACIÓN DE LA PLATAFORMA UNIVERSO CERVANTES

JAVIER BLASCO PASCUAL Y MARÍA PILAR CELMA VALERO

Universidad de Valladolid

RESUMEN: UNIVERSO CERVANTES (www.universocervantes.es) es una plataforma que busca hacer accesible y universal la obra cervantina. UNIVERSO CERVANTES supone la creación de una plataforma (apta para ordenadores, tablets y dispositivos móviles), que da alojamiento a: 1. La primera edición del *Quijote* realizada a partir del concepto de "edición social". 2. Una biblioteca digital de traducciones del *Quijote* a distintas lenguas modernas. 3. Una edición del *Quijote* realizada a partir del concepto de "lectura fácil" (según de las directrices de Inclusion Europe), y que aprovecha la interactividad para potenciar la comprensión lectora. 4. Audio del *Quijote* (versión íntegra y versión adaptada. 5. Un repositorio digital complementario de documentos cervantinos (facsimil y transcripción).

1. Introducción.

En 2016 se cumplen cuatrocientos años del fallecimiento del escritor más universal en lengua española, Miguel de Cervantes. Este acontecimiento, que está dando lugar a numerosos actos conmemorativos en todo el mundo hispánico, ha de ser aprovechado para plantearse qué queda por hacer en cuanto a la universalización real de la figura y la obra cervantinas. Por otra parte, las Universidades y otras instituciones de investigación y de desarrollo cultural son conscientes de la necesidad de transferencia a la sociedad de los conocimientos generados en ellas y saben que sólo Internet puede lograr esa universalización y socialización del saber. El presente proyecto surge de la inquietud de las diversas instituciones colaboradoras de hacer accesible y universal la gran obra cervantina.

Así pues, el proyecto que presentamos aborda la creación de contenidos digitales culturales (nuevos objetos digitales y nuevos formatos), estableciendo su punto de partida en el proceso de cambio de paradigma que actualmente se está produciendo (de la galaxia Gutenberg al universo digital), lo que obliga a una innovación semejante a la que en los siglos XV y XVI se produjo ante la necesidad de traducir toda la cultura manuscrita al mundo del impreso. El medio condiciona el mensaje tanto como a los receptores finales, y a esta verdad responde nuestra propuesta.

En síntesis, UNIVERSO CERVANTES supone la creación de una plataforma en línea (apta para ordenadores, tablets y dispositivos móviles), que da alojamiento a:

- a) la primera edición del *Quijote* realizada a partir del concepto de "edición social".
- b) una biblioteca digital de traducciones del *Quijote* a distintas lenguas modernas.
- c) una edición del *Quijote* realizada a partir del concepto de "lectura fácil" y de las directrices de la Asociación Europea de ILSMH (International League of Societies for Persons with Mental Handicaps,

hoy Inclusion Europe) y que aprovecha la interactividad para potenciar la comprensión lectora (inicialmente del *Quijote* de 1605).

- d) audio del *Quijote* (versión íntegra y versión adaptada, inicialmente del *Quijote* de 1605).
- e) un repositorio digital complementario de documentos cervantinos.

UNIVERSO CERVANTES, con sus cinco propuestas concretas, se basa en una serie de presupuestos básicos:

1. Apuesta por la innovación tecnológica: ediciones digitales del *Quijote* (traducciones, lectura fácil...) e incorporación a la "edición digital de textos y documentos cervantinos" del abanico de posibilidades con que las redes sociales han venido a enriquecer la transmisión de contenidos. En esta dirección se está empezando a trabajar en el mundo anglosajón a partir del concepto (en fase experimental todavía) de edición social. La nuestra es la primera edición social en lengua española, fundada en la experiencia anglosajona, pero con notables propuestas técnicas que la mejoran y garantizarán el rigor de los resultados finales.
2. Calidad científico-técnica: nuestro proyecto implica la colaboración de un elenco de autoridades académicas cervantinas y de diversas instituciones:
Universidad de Valladolid (Departamento de Literatura Española)
Universidad de Castilla la Mancha (Departamento de Lenguas Modernas)
CSIC (Centro de Ciencias Humanas y Sociales)
Fundación Cervantina de México
Universidad de Cincinnati
Archivo General de Simancas
3. Internacionalización de los resultados: universalización real de la obra magna cervantina que sólo la difusión a través de Internet puede lograr.
4. Sensibilidad social (aplicabilidad del proyecto): creación de una edición interactiva del *Quijote* bajo el criterio de lectura fácil para personas con limitaciones en comprensión lectora y audio del mismo (en versión íntegra y adaptada) para personas con limitaciones visuales.

Este proyecto obtuvo una subvención de la Consejería de Cultura de la Junta de Castilla y León, en concurrencia competitiva, en la convocatoria de Subvenciones destinadas a financiar proyectos de contenidos digitales culturales y de recursos didácticos del español en Internet o dispositivos móviles (REAY CYT/480/2015 009), BOCYL de 18 de junio de 2015. También ha sido incluido por el Ministerio de Cultura dentro del Programa Oficial del IV Centenario de la muerte de Miguel de Cervantes.

2. Presentación del proyecto

La interfaz principal presenta el proyecto y sus objetivos, y ofrece la posibilidad de acceder a la información principal en cinco idiomas. A continuación se explican las distintas secciones de la plataforma.

UNIVERSO CERVANTES Edición social Traducciones Lectura fácil Audio Archivo documental Equipo Contacto

Cervantes es mundialmente reconocido como el escritor más universal y su *Quijote*, es la obra literaria traducida a un número mayor de lenguas.

Sin embargo, la universalización real de su figura y su obra no será efectiva hasta conseguir que cualquier receptor pueda acceder a su conocimiento, sin limitaciones tecnológicas, espaciales, temporales, lingüísticas, sociales o individuales.

UNIVERSO CERVANTES nace con voluntad de contribuir a hacer accesible la genial obra de Cervantes a públicos para los que, por las limitaciones mencionadas, todavía sigue inédito.

UNIVERSO CERVANTES ofrece:

1. La primera **edición social** del *Quijote*.
2. Una **biblioteca digital de traducciones** del *Quijote*.
3. Una edición del *Quijote* en "lectura fácil".
4. **Audiolibro** del *Quijote*.
5. Un **repositorio digital** de documentos cervantinos.



Proyecto realizado con la colaboración de la Consejería de Cultura y Turismo

Junta de Castilla y León

UVA LA UNIVERSIDAD DE ALBACETE UNIVERSITY OF CINCINNATI UCLM CSIC Archivo General de Simancas

3. Edición social del *Quijote*

El mundo de la edición digital y electrónica ha dado un paso nuevo con la edición social. Este paso se ha producido en fechas tan recientes que todavía no se ha convertido en un término de uso generalizado. Por ello nos sentimos en la necesidad de describir el concepto y de explicar la situación, brevemente.

Los distintos formatos que la edición electrónica ha conocido recientemente (ePUB, MOBI, HTML) se han convertido en nuestros días en un medio insuficiente ante la irrupción en el mundo de Internet de las Redes Sociales. Estas han venido a cambiar la recepción y el consumo de los textos, otorgando al lector la posibilidad de intervenir con su lectura al menos en la interpretación del texto, aportando informaciones o claves textuales y compartiendo por medio de dichas redes sus aportaciones. Para mayor concreción teórica sobre el concepto de "edición social", véase un estado de la cuestión bibliográfico en Siemens, Ray (2012).

El ensayo de ediciones de textos clásicos que incorporen las posibilidades de las redes sociales a la lectura de una obra literaria, de modo que ésta se vaya enriqueciendo continua e indefinidamente con las aportaciones de cada uno de sus lectores, es de extraordinaria actualidad. La edición que proponemos es absolutamente novedosa, pues nunca hasta este momento se ha intentado una edición social del *Quijote* (ni, que sepamos, de ningún otro texto en español). De hecho, el primer corpus de doctrina teórica sobre el concepto de "edición social" se localiza en el número de diciembre de 2013 de la prestigiosa revista *Literary & Linguistic Computing*.

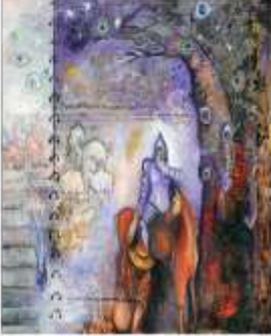
El concepto de edición social posiblemente es el mayor avance en la todavía no muy extensa historia de la edición electrónica y digital. Una edición social consta del texto (versión digital) + variantes + comentarios de lectura.

Para la “edición social” del Quijote que proponemos partimos de una de las ediciones existentes más fiables y técnicamente más sólidas (ed. de Florencio Sevilla). Esta edición social incorpora una base de datos que permite búsquedas tanto en el texto, como en los comentarios, según diversos criterios.

UNIVERSO CERVANTES
Edición social | Traducciones | Lectura fácil | Audio | Archivo documental | Equipo | Contacto



Edición Social



El mundo de la edición digital y electrónica muy recientemente ha dado un paso nuevo con la "edición social". Las redes sociales han venido a cambiar la recepción y el consumo de los textos, otorgando al lector la posibilidad de intervenir con su lectura en la contextualización y en la interpretación del texto.

UNIVERSO CERVANTES lanza la primera "Edición social" del *Quijote*, con las siguientes claves:

- Partimos de una de las ediciones existentes más fiables y académicamente más sólidas (ed. de Florencio Sevilla).
- Cada episodio se abre a los comentarios interpretativos de los lectores. No obstante, las aportaciones personales requieren el registro previo del usuario y la aceptación de los mecanismos de moderación establecidos. Se seleccionarán los comentarios más interesantes y se incorporarán a ellos metadatos que faciliten su clasificación y búsqueda.
- El texto se abre a otras webs, mediante enlaces autorizados.
- Se incorpora un buscador con distintos criterios para facilitar búsquedas concretas tanto en el texto como en los comentarios: por ejemplo, personajes, temas, lugares...

Selección de capítulos

- **Preliminares**
- **Capítulo I** *Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo don Quijote de la Mancha*
- **Capítulo II** *Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote*
- **Capítulo III** *Desde se cuenta la graciosa manera que tomó don Quijote en armarse caballero*
- **Capítulo IV** *De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la tierra*
- **Capítulo V** *Desde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero*
- **Capítulo VI** *Del diosno y grande escudero que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo*
- **Capítulo VII** *De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha*
- **Capítulo VIII** *Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y famosa imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación*

4. Biblioteca digital de traducciones del *Quijote*

El bachiller Sansón Carrasco, en la segunda parte del Quijote (1615), proclama la difusión que está alcanzando la obra cervantina publicada en 1605 y pronostica un éxito aún mayor mediante la traducción a múltiples lenguas:

Tengo para mí que el día de hoy están impresos más de doce mil libros de la tal historia; si no, dígalo Portugal, Barcelona y Valencia, donde se han impreso; y aun hay fama que se está imprimiendo en Amberes, y a mí se me trasluce que no ha de haber nación ni lengua donde no se traduzca. (*Quijote*, II, III).

Aunque se considera el *Quijote* la obra más universal (después de la Biblia) resulta sorprendente el limitado número de ediciones traducidas que están disponibles en Internet. En realidad, aunque se han ido haciendo traducciones de la obra a múltiples lenguas a lo largo de estos cuatro siglos, no son muchas las lenguas que disponen de ediciones impresas hoy fácilmente asequibles. Si Internet implica la universalización del saber y la accesibilidad a las grandes obras literarias, deberían garantizarse ediciones digitales de traducciones del Quijote a las principales lenguas y a las más habladas.

En una primera fase del proyecto realizamos un estudio de la situación editorial de traducciones del Quijote en Internet, que arrojó resultados sorprendentes pues, en ese momento, sólo estaban disponibles en Internet traducciones a once lenguas distintas: alemán, catalán, danés, esloveno, finlandés, francés, inglés, italiano,

polaco, portugués y yidish (judeo-alemán). Pero, además, un repaso por los distintos enlaces mostraba que casi todas las ediciones digitales que se ofrecían eran únicamente facsímiles de ediciones impresas; sólo en unas pocas lenguas, se ofrecen facsímiles de ediciones modernas, fácilmente legibles (inglés, francés, italiano, portugués). El resto eran facsímiles de libros muy antiguos, que presentan grandes deficiencias e incluso, a veces, anotaciones manuscritas en márgenes e interlineados.

La biblioteca digital de traducciones del Quijote de UNIVERSO CERVANTES se propone digitalizar traducciones ya existentes, con la debida selección de calidad por parte del equipo académico y presentando un texto limpio y absolutamente legible. En principio, en esta fase del proyecto ofrecemos once traducciones: cinco de las lenguas europeas más habladas (inglés, francés, alemán, italiano y portugués) y seis a otras lenguas en las que no existía traducción digital. Pero lo más importante es que la biblioteca de traducciones digitales de UNIVERSO CERVANTES será una biblioteca abierta, colaborativa, en la que paulatinamente se podrán ir incorporando traducciones a otras muchas lenguas.

5. Edición de "lectura fácil" del *Quijote*

El Artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas de 10 de diciembre de 1948 proclama que: "Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten".

Cada día se hacen más evidentes las quiebras de las actuales estructuras del mundo de la información y los problemas que plantea el acceso a la información a un gran número de personas cuyas capacidades para la lectura, la escritura o el entendimiento están disminuidas (desde personas con retraso mental a personas de formación cultural limitada, inmigrantes, etc.). Es relativamente reciente la sensibilidad social hacia un sector de la población (inmigrantes, sectores de la población escasamente alfabetizados, personas con ciertas discapacidades, etc.) que automáticamente queda excluida de la mal llamada "alta cultura" a causa, muchas veces, de los vehículos y medios de transmisión de ésta.

Ha de dejarse claro desde el principio que el concepto de "lectura fácil" dista considerablemente del de "adaptación literaria", que se refiere a una edición resumida y simplificada de una obra, hecha para facilitar la lectura a niños o adolescentes, pero que tienen capacidad intelectual plena. Existen muchas adaptaciones literarias del Quijote, pero hasta 2014 no existía ninguna de edición de "lectura fácil" y la que hay, impresa, aún no se distribuye en canales comerciales.

Nuestra propuesta de edición interactiva del Quijote para "Lectura fácil" tiene su origen en esta sensibilidad y en la convicción de que el prestigio de la gran obra cervantina puede convertirse en excepcional caja de resonancia para una necesaria llamada a la concienciación social. Nunca se realizó un intento de edición del Quijote en LF en formato digital, formato que, sin embargo, ofrece ventajas indudables (respecto a la edición en papel) de cara a conseguir los objetivos que son consustanciales al concepto de "lectura fácil". Se podría pensar que bastaría con adaptar la versión del Quijote en "lectura fácil" y ofrecerla en PDF, pero un PDF no garantiza la

interactividad.

La edición del Quijote en “lectura fácil” de UNIVERSO CERVANTES se caracteriza por:

- Se respetan escrupulosamente las directrices europeas de ILSMH (International League of Societies for Persons with Mental Handicaps, ahora Inclusion Europe).
- En el texto van marcadas las palabras previsiblemente desconocidas, pero que son imprescindibles por pertenecer a objetos hoy desusados (por ejemplo, el yelmo). En el margen aparece una breve explicación del significado y, cuando se refieran a un objeto concreto, un dibujo del objeto referido.
- Nuestra edición del Quijote en clave de lectura fácil cuenta para lograr sus objetivos con abundantes ilustraciones.
- Se incluyen actividades de comprensión lectora (interactivas y autocorregibles).

En la primera fase del proyecto, se ha realizado la adaptación a “lectura fácil” del Quijote de 1605.

Adaptación de "El Quijote" a Lectura Fácil

« Anterior Siguiente »

El QUIJOTE

- Créditos
- Introducción
- Personajes
- Capítulo 1
- Texto**
- Actividad 1
- Actividad 2
- Capítulo 2

Texto

Capítulo 1

¿Quién era don Quijote de la Mancha?



En un lugar de la Mancha
hacia mucho tiempo
vivió un hidalgo
con su joven sobrina y una criada.



Hidalgo:
persona noble, rica.
No necesita trabajar para vivir.

El hidalgo se llamaba Alonso Quijano.
Tenía casi 50 años y era muy delgado.
Le gustaba mucho cazar.
Pero le gustaba más leer.



Caballero andante:
gran hombre
que viaja por el mundo
luchando contra los malos.

Él leía todos los días y todas las noches.
Sus libros preferidos eran los de aventuras
de caballeros andantes.

ACTIVIDADES:

The screenshot shows the 'Actividad 1' interface. On the left, a sidebar contains a table of contents with the following items: EL QUIJOTE, Créditos, Introducción, Personajes, Capítulo 1, Texto, **Actividad 1**, Actividad 2, and Capítulo 24. The main content area is titled 'Actividad 1' and contains the instruction 'Elige la respuesta correcta:'. Below this is a question: '1. ¿Quién era don Quijote de la Mancha?'. There are three radio button options: 'Él era un hidalgo.', 'Él era un criado.', and 'Él era un caballo.'. At the bottom of the main area, there are '« Anterior' and 'Siguiente »' buttons. The footer of the page reads 'Tictac Soluciones Informáticas S. L.'.

The screenshot shows the 'Actividad 2' interface. On the left, a sidebar contains a table of contents with the following items: EL QUIJOTE, Créditos, Introducción, Personajes, Capítulo 1, Texto, Actividad 1, **Actividad 2**, and Capítulo 24. The main content area is titled 'Actividad 2' and contains the instruction 'Completa las frases con las palabras correctas:'. Below this are three numbered sentences with dropdown menus for completion: '1. A don Quijote le gustaba mucho cazar y [dropdown].', '2. Don Quijote quería ser [dropdown].', and '3. El caballo de don Quijote se llamaba [dropdown].'. A red 'Comprobar' button is located below the questions. At the bottom of the main area, there are '« Anterior' and 'Siguiente »' buttons. The footer of the page reads 'Tictac Soluciones Informáticas S. L.'.

6. Audio

Aunque la Biblioteca Nacional tiene una edición llamada “interactiva” del Quijote, con edición facsímil, transcripción, referencia a las ediciones que se han realizado a lo largo de la historia (con fotografías de la portada), audio (pero de música barroca, no de la audición del texto cervantino), etc., esta edición no contempla el texto cervantino en audio. Pensamos que hay un amplio grupo de receptores que agradecería el audiolibro del Quijote, tanto invidentes como público general.

En esta sección se ofrece el audio del Quijote de 1605, así como un audio de una versión adaptada, del mismo Quijote de 1605. En una segunda fase del proyecto se incorporará a la plataforma la Segunda parte.

Audio Capítulos



UNIVERSO CERVANTES quiere acercar el Quijote a usuarios con limitaciones visuales y para ello presenta un audiolibro con la versión completa de la obra de Cervantes y otro con una versión adaptada para lectores inexpertos (ambos en mp3).

Capítulo 1 (demostración)

0 2:00:23:00

Versión gratuita

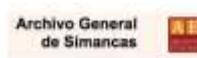
Descargar

Adaptación de Javier Blasco

Comprar ahora



Proyecto realizado con la colaboración de la Consejería de Cultura y Turismo



7. Repositorio digital cervantino

Se ha creado un repositorio en el que se reúnen los textos digitalizados de documentos cervantinos; por tanto, esto supone la creación de un centro de referencia en el que pueda accederse a los documentos cervantinos hoy dispersos en los links que remiten a plataformas trazadas con muy diversos criterios. Se ofrece el documento en edición facsímil y la transcripción del mismo.

Se ha comenzado con la digitalización de todos los documentos cervantinos del Archivo de Simancas, para lo que se firmó un convenio de colaboración.

La base de datos permite hacer búsqueda por diferentes criterios: título, ubicación, palabras contenidas en el texto...

UNIVERSO CERVANTES Edición social Traducciones Lectura fácil Audio Archivo documental Equipo Contacto

Archivo documental



Hoy existen publicaciones diversas, así como varios webs, que facilitan el acceso a documentos necesarios para la reconstrucción de la biografía cervantina. Sin embargo, el investigador debe que navegue entre un mar de enlaces de textos muy diversos, sin clasificar o clasificados según criterios muy diferentes.

UNIVERSO CERVANTES propone la creación de un repositorio en el que puede accederse a los documentos cervantinos hoy dispersos, caracterizado por:

- Acceso al documento, tanto en su versión facsímil como en su transcripción.
- Buscador general. Los documentos van clasificados según campos diversos: título del documento, ubicación, fecha, palabras clave...

Búsqueda por palabras

Título:

Ubicación:

Sea el texto:

Buscar resultados

Mostrando 20 de 24 resultados.

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Archivo documental

Título Providencia de Felipe II «para que un alguacil vaya a prender a Miguel de Cervantes».

Fecha 1549-09-13

Lugar Valladolid. Archivo General de Simancas. Registro general del sello 9, legajo del mes de septiembre, año 1569

Texto «Para que vn alguacil vaya a prender a miguel de çervantes. sin derechos de officio. -Secretario Praderia. Crimen.

Don Felipe, &c. A vos, Juan de Medina, nuestro alguacil, salud y gracia, sepades que por los estrades de nuestra casa y corte se a procedido y proçedido en Rebedia contra vn miguel de çervantes, absente, sobre razon de abrdado çiertas heridas en esta corte a amorçode Sigura, andante en esta corte, sobre lo qual el dicho miguel de çervantes, por los dichos nuestros alcalides, fue condenado a que con berguença publica le fuese cortada la mano derecha y en destierro de nuestros Reynos por tiempo de diez años y en otras penas contenidas en la dicha sentencia; y para que lo en ella conenydo aya efecto (los horrales) y el dicho miguel de çervantes sea castigado del dicho delito por lo que toca a la execucion de nuestra justicia, alçendo sido informado de los dichos nuestros alcalides que el dicho miguel de çervantes se andaba por estos nuestros Reynos y que estaba en la çibdad de Sevilla y en otras partes, e por años hasta, fue acordado que debamos de mandar dar esta nuestra carta para vos, en la dicha razon, y nos otimismo por bien porque vos mandamos que luego que os fuere entregado con hara de la nuestra justicia, hays o la dicha çibdad de Sevilla y o todas las otras partes, hidas y lugares de estos nuestros Reynos y señerios que fuere necesario, y prendays el cuerpo del dicho miguel de çervantes, y preso con los bienes que tubiere y a buen recaudo, le traays a la çarçel. Resçdesta nuestra corte, para que, estando en ella, bieta por los dichos nuestros alcalides su causa, se probes lo que sea justicia; y ay para hacer y cumplir lo suso dicho o qualquier cosa e parte dello fayer e ayuda oviereades menester, mandamos a todos e qualquier juizes e



Bibliografía

RAY ET AL. (2012): «Toward modeling the social edition: An approach to understanding the electronic scholarly edition in the context of new and emerging social media», *Literary and linguistic computing*, 27.4, 445-461. [En línea] <http://web.uvic.ca/~siemens/pub/2011-SocialEdition.pdf> (Julio de 2016).

AA.VV. (2013), *Literary & Linguistic Computing* [En línea] (<http://llc.oxfordjournals.org/content/27/4/445.abstract>). (Julio de 2016).

LA ELABORACIÓN DE CURSOS DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS CON UNA METODOLOGÍA BASADA EN TAREAS EN UN CONTEXTO VIRTUAL

EULALIA CANALS

Centro de Idiomas Modernos, Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN: El propósito de este artículo es compartir la experiencia de conceptualizar y diseñar el programa y currículum de español para extranjeros en una universidad exclusivamente virtual. El diseño de los cursos comprende el diseño de los materiales de autoaprendizaje, las tareas comunicativas de evaluación continua y la secuenciación de actividades que guían al alumno en su proceso de aprendizaje mediante la ayuda del profesor que adquiere el papel acompañante y facilitador. Los alumnos se enfrentan primero a inputs lingüísticos, practican el vocabulario y las estructuras presentadas en las actividades y materiales interactivos y aplican luego lo aprendido mediante la realización de tareas comunicativas asíncronas orales y escritas en colaboración con otros estudiantes en los diferentes espacios de comunicación del aula virtual.

1. Introducción

El mundo de la enseñanza de lenguas se ha visto revolucionado desde la aparición de internet y las redes sociales que facilitaron la incorporación de elementos informales en el aprendizaje lenguas extranjeras más allá de los límites espacio-temporales del aula presencial. Estas nuevas formas de aprender idiomas se han convertido en prácticas comunes en el aula presencial que ha incorporado elementos de la virtualidad en su práctica cotidiana. Este hecho hace necesario y relevante familiarizarse y analizar las prácticas docentes de enseñanza de lengua en contextos virtuales para poder incorporar estos conocimientos y tenerlos en cuenta a la hora de plantear actuaciones docentes en las clases presenciales. De esta forma, la enseñanza de idiomas virtual y presencial dejan de tener sentido como un binomio opuesto y pasan a formar parte de un continuo en el que el alumno se sitúa en diferentes puntos según rijan sus circunstancias vitales.

En este contexto se presenta la experiencia llevada a cabo en la Universitat Oberta de Catalunya durante la elaboración del programa, currículum y cursos del nivel inicial de español para extranjeros. Esta experiencia se enmarca dentro del contexto global de la tradición y el saber hacer de la Universitat Oberta de Catalunya como universidad exclusivamente en línea, tomando como punto de partida la teoría y metodologías de la enseñanza de idiomas asistida por ordenador, la comunicación mediada por ordenador y el enfoque por tareas en la enseñanza de idiomas.

El presente artículo se estructura de la siguiente forma. Primero se presenta el contexto en el cual se diseñan los cursos como parte del programa de lenguas de la universidad mencionada. Seguidamente se discuten los principios básicos que rigen la enseñanza de idiomas asistida por ordenador así como la comunicación mediada por ordenador y la incorporación e integración en ese contexto de la metodología empleada para el diseño de los

cursos y los materiales didácticos: el enfoque por tareas. Para el diseño de los cursos se tomaron en cuenta los contenidos temáticos y lingüísticos de diferentes manuales o libros de texto existentes en ELE así como los contenidos curriculares propuestos por Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas para el nivel de usuario básico, el tipo de estudiante meta y consideraciones acerca del sistema de evaluación. Finalmente, se expone también una breve explicación sobre el pilotaje del curso en un contexto híbrido así como la evaluación del mismo por parte de los profesores y estudiantes.

2. Contexto: los cursos de idiomas en el CIM

Los cursos de idiomas se ofrecen siguiendo en el mismo procedimiento que los cursos de grado y postgrado de la Universitat Oberta de Catalunya. Desde su fundación en el año 1995, la universidad ha desplegado su oferta de forma exclusivamente virtual en varios estudios de grado y postgrado (másteres y doctorado). La universidad cuenta hasta la fecha ha graduado a 50.000 estudiantes y cuenta con un alumnado de que supera los 50.000 estudiantes.

El Centro de Idiomas Modernos opera dentro de este mismo contexto y cuenta con unos 6.000 estudiantes por semestre que estudian en su mayoría inglés (unos 5.000) como parte del requisito de idiomas para obtener el grado en el que están matriculados (un nivel B2 de inglés, francés o alemán, dependiendo del grado que estén cursando). El resto de estudiantes del centro cursan sus estudios en la Universitat Oberta de Catalunya o son estudiantes externos de los otros idiomas que se ofrecen en el centro: francés, alemán, catalán, chino, japonés y español para extranjeros. Los cursos se ofrecen dentro de la plataforma virtual propia de la Universitat Oberta de Catalunya que integra tanto las diferentes herramientas que se usan en cada clase y de las que se hablará a continuación, como todas las áreas administrativas de la universidad y de seguimiento y apoyo al estudiante. Cada aula o clase virtual de cada asignatura y cada sub-nivel supone un espacio único donde se agregan diferentes herramientas y elementos que ayudan al desarrollo de la actividad docente de la asignatura y facilitan la inclusión y la comunicación entre todos los participantes en el proceso: alumnos, tutores, profesores y coordinadores.

El aula virtual de los cursos de lengua consta de espacios básicos de presentación, comunicación y seguimiento del aprendizaje y está orientada y diseñada para cubrir las necesidades que tanto el profesor como el alumno tienen en cada momento. Los espacios de presentación incluyen una línea temporal que sitúa al estudiante en la unidad en curso y presenta el plan docente de la asignatura. El espacio a continuación detalla los objetivos, los recursos o materiales de aprendizaje y las tareas comunicativas que el estudiante debe realizar durante cada periodo de tiempo. Al lado de este espacio se sitúa el tablón de anuncios que sirve para que el profesor comunique noticias importantes y recordatorios referentes a la evolución de las tareas a realizar en cada momento del curso.

Los espacios de comunicación del aula virtual permiten a estudiantes y profesores interactuar entre ellos para la realización de tareas comunicativas orales y escritas donde la comunicación que se establece sigue dinámicas de profesor a alumno (y viceversa) y también dinámicas que favorecen la comunicación y el aprendizaje entre iguales, donde las conversaciones ocurren entre los mismos alumnos. Estos espacios permiten la comunicación

escrita asíncrona mediante foros y la comunicación oral asíncrona mediante el soporte de mensajes de audio o vídeo en forma de hilos de conversación. El aula virtual cuenta también con la integración de las herramientas que permiten hacer un seguimiento del cumplimiento de las tareas y la evaluación de las mismas. Este espacio permite al profesor dar una retroalimentación al estudiante directamente sobre sus tareas de forma escrita u oral (usando vídeo o audio) y añadir comentarios y ficheros adjuntos junto con el desglose de notas que el estudiante recibe al momento en que se añaden y se guardan en la herramienta.

El modelo de evaluación que se sigue para todos los cursos de idiomas consiste en la realización de tareas evaluables que se dividen en tareas que reciben una retroalimentación individual y otras que reciben una retroalimentación grupal además de una nota para cada estudiante. Para las tareas de expresión escrita la corrección se suele realizar de forma escrita mientras que para las tareas de expresión oral el profesor suele acompañar la nota de un pequeño audio o vídeo donde especifica las principales dificultades que los estudiantes muestran y ejemplifica la pronunciación de ciertas palabras o expresiones. El profesor y el coordinador utilizan también este espacio para consultar estadísticas de cada curso e intervenir involucrando el tutor o mentor del estudiante en caso de que los estudiantes no hagan un buen seguimiento del curso.

Como se ha ido mencionando en esta sección y como se verá en las siguientes, los cursos dan igual importancia a la práctica y evaluación de las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita que se practican de forma asíncrona. En niveles intermedios, de B1 en adelante, también se incorporan las tareas enfocadas a practicar las destrezas de interacción oral que se realizan puntualmente de forma sincrónica.

El tipo de estudiante que se matricula de los cursos de idiomas de la Universitat Oberta de Catalunya lo hace porque necesita una garantía de que podrá compaginar los estudios de idiomas con su vida laboral y familiar y por lo tanto realizar la mayor parte de las tareas del curso de forma asíncrona. La asincronía caracteriza el diseño de las tareas del curso y proporciona oportunidades para que se generen discusiones en los foros y audio/video-foros donde los estudiantes experimentan interacciones significativas con sus compañeros y con el profesor mismo que llevan, como Caballé (Caballé, 2011) apunta, a un aprendizaje realizado mediante la colaboración y la interacción con otros. Este énfasis en el aprendizaje colaborativo activo lleva a reducir los inconvenientes que pueden resultar de esta asincronía y a favorecer la construcción del conocimiento a través de la interacción enmarcada por un sentimiento de pertenencia a una comunidad de aprendices, algo que tiene un efecto en la motivación y hace que el estudiante se involucre más en el curso. Además, la apuesta por este tipo de interacciones menos efímeras permite al profesor mostrar su presencia en el aula, y al coordinador y al tutor/mentor hacer un seguimiento de las discusiones y las dinámicas de grupo a la vez que permite identificar y reconducir conflictos.

3. Enseñanza de idiomas asistida por ordenador

La enseñanza de idiomas asistida por ordenador ha evolucionado a lo largo de las dos últimas décadas centrándose y trabajando formas para facilitar la inclusión de las diferentes destrezas en tareas o pequeños proyectos lingüísticos que añaden una motivación real para usar la lengua y un contexto comunicativo real (Levy & Stockwell, 2013). Este campo se ha beneficiado asimismo de los nuevos avances en la comunicación mediada

por ordenador incluyendo las redes sociales (Antoniadou et al., 2011). Las nuevas metodologías de aprendizaje aplicadas al campo de la enseñanza de idiomas asistida por ordenador y las evolución de las herramientas permiten apostar por un aprendizaje centrado en el estudiante (Stepp-Greany, 2002) y basado en la interacción (Rossell-Aguilar, 2005). En este sentido, se intentan incluir actividades de aprendizaje que practiquen y a su vez permitan evaluar todas las destrezas lingüísticas productivas y receptivas. La enseñanza y el aprendizaje en este contexto pueden a su vez adquirir un fuerte componente de atención individualizada al estudiante y apuestan por dar herramientas y formar a aprendices que sean autónomos (Egbert et al., 2007) puedan gradualmente auto gestionar su proceso de aprendizaje (Chang, 2005).

Finalmente, otro aspecto importante que cabe destacar es que aunque en este campo se otorga un papel importante a la tecnología y las herramientas tecnológicas, éstas deben siempre estar al servicio de la pedagogía y deben considerarse un medio adicional que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. El enfoque por tareas en un medio virtual

Los cursos de español A1 fueron diseñados siguiendo el enfoque por tareas (Zanón y Alba, 1999; Ellis, 2003; Nunan, 2006) según el cual la enseñanza de la lengua se centra en facilitar la realización de una tarea comunicativa real en la que el estudiante sea capaz de utilizar la lengua para hacer algo con ella que tenga un sentido y una intención por sí misma. De esta forma, tanto el profesor como el equipo que diseña el currículum, los materiales de aprendizaje y el programa del curso supeditan la enseñanza formal de la lengua a ejercicios y actividades que permitan adquirir el vocabulario, las estructuras y las funciones necesarias para que el estudiante pueda llevar a cabo las tareas finales planteadas. Estas tareas finales se centran generalmente en expresar el significado mientras que la parte formal del lenguaje se presenta con anterioridad para facilitar la producción lingüística de ciertas estructuras y vocabulario. Ellis puntualiza además que el objetivo de este tipo de tareas se puede solo alcanzar si hay una verdadera interacción entre los participantes en la tarea. De esta forma, las tareas diseñadas en este curso comprenden tareas comunicativas, orales y escritas, algunas individuales y otras hechas en grupos o parejas en el caso de las que implican la escritura de un texto de forma colaborativa. Aunque las tareas comunicativas tengan un componente de trabajo individual, una vez realizadas se enmarcan siempre en un contexto en el que la producción oral o escrita se hace de forma interactiva con la participación de los propios estudiantes y con la intervención puntual del profesor. El aprendizaje realmente se hace efectivo mediante la interacción con los demás y se entiende que sólo de esta forma se puede aprender a comunicar en un idioma extranjero (Skehan, 1991), usando el idioma en interacción para comprobar que el objetivo de la comunicación se ha llevado a cabo, puesto que el hablante se asegura que el receptor ha entendido lo que ha dicho y ha reaccionado, construyendo y negociando el significado del mensaje constantemente, es decir procesando input auténtico que llevará a una producción lingüística posterior (Philp, Adams & Iwashita, 2014).

El diseño de este tipo de tareas implica generalmente la secuenciación lógica de las tareas para que puedan facilitar la producción lingüística del hablante de forma efectiva, de tareas más simples a más complejas que requieren una carga cognitiva mayor basada en la hipótesis cognitiva (Robinson, 2005; Baralt et al., 2014). Las tareas comunicativas se realizan después de las receptivas y los materiales de aprendizaje autónomo que incluye ejercicios de presentación y práctica de vocabulario, estructuras y funciones se van dosificando en inputs

destacados a medida que los estudiantes los van necesitando y en función siempre de los objetivos comunicativos de cada tarea final.

El modelo de evaluación que se sigue en estos cursos se basa en la evaluación continua de las cuatro destrezas: la expresión oral y escrita y la comprensión oral y escrita (Lantolf, Thorne, y Poehner, 2015) que son fundamentales durante las interacciones entre los estudiantes en los cursos de idiomas de niveles básicos en línea donde hay necesidad de centrarse tanto en la forma como en el contenido (Hampel y Stickler, 2005: 312). La naturaleza interactiva de las tareas de evaluación continua permite evaluar las destrezas productivas y las receptivas puesto que en niveles básicos el hecho de comprender mensajes sencillos en un foro y poder responderlos de forma escrita u oral implican tener un nivel de comprensión oral y escrita suficiente para completar las tareas. Las tareas evaluables varían a lo largo del curso y en las diferentes unidades se da diferente ponderación a cada una de las destrezas para mantener un equilibrio en lo que se evalúa. Asimismo, la retroalimentación que se proporciona a los estudiantes varía también en las diferentes unidades entre retroalimentación individual o grupal y se centra en cada unidad en una destreza diferente (Bitchener & Knoch, 2009). Es decir, los estudiantes reciben correcciones individuales sobre algunas tareas (3 escritas y 2 orales a lo largo del curso) y en otras tareas individuales o grupales obtienen indicaciones de si la tarea cumple el propósito comunicativo previsto así como consejos para mejorar o actuaciones pedagógicas sobre errores comunes o aspectos lingüísticos que el profesor considera que no se han adquirido correctamente.

Para terminar esta sección se presentan tres tipos de tareas a modo de ejemplo. La primera de ellas es una tarea de escritura en el foro del aula. Se les pide a los alumnos que imaginen que forman parte de un foro de viajeros como el que han visto en los materiales de autoaprendizaje y se les pide que escriban un mensaje en el foro diciendo de dónde son, el lugar donde están ahora junto con una foto del lugar. Esto genera una discusión ya que los compañeros se preguntan unos a otros por los lugares y las preferencias y al comunicar activan el vocabulario aprendido durante la unidad. La segunda tarea es una tarea de escritura colaborativa que se realiza en parejas en el espacio wiki. Se trata de que los estudiantes escriban una receta con ingredientes limitados que se especifican en la descripción de la tarea. En este caso se destaca la importancia del proceso de escritura en la wiki y no solo el producto final. Además de escribir la receta, los estudiantes también interactúan a la hora de llegar a acuerdos o a la hora de revisar la receta mediante comentarios del profesor y de los estudiantes mismos. Por último, detallaremos un ejemplo de una tarea de expresión oral. En este caso, se les pide a los estudiantes que expliquen la rutina de una persona y los compañeros deberán adivinar el trabajo del que se puede tratar. En los materiales de autoaprendizaje de esta unidad se ha visto vocabulario sobre profesiones, rutinas y descripciones de tipos de trabajo así que los estudiantes necesitan activar ese conocimiento para consolidarlo a la hora de pedir aclaraciones, adivinar y responder a los compañeros sobre las rutinas que describen.

5. El papel del profesor como facilitador

En este tipo de cursos centrados en el estudiante el papel del profesor es el de facilitador del aprendizaje que guía al estudiante para que pueda llevar a cabo las actividades de aprendizaje de forma efectiva (Garrison, 2003). El profesor es el responsable de indicar al estudiante en cada momento en qué parte del aula tiene que centrar su atención para trabajar o bien de forma autónoma con materiales interactivos, o bien de forma grupal en foros de

discusión oral o escrita, o bien en espacios que permiten el trabajo colaborativo (wikis). Además de garantizar el seguimiento de las tareas y actividades de aprendizaje grupales e individuales, y de moderar y fomentar la participación en los foros de discusión y las actividades grupales, el profesor se encarga de responder a preguntas de los estudiantes y muestra su presencia en el aula virtual frecuentemente. El profesor es también el encargado de evaluar el trabajo de cada estudiante y de proporcionar retroalimentación.

Esto implica un trabajo previo por parte del coordinador de la asignatura que garantice la formación inicial y continua del profesorado de los cursos de español. Parte de la formación inicial incide en cuestiones relativas a la formación del profesor en los elementos básicos de lo que supone enseñar idiomas en la virtualidad. Esta formación se hace a su vez mediante la realización de tareas virtuales en los mismos espacios y siguiendo metodologías similares a las que luego se llevan a cabo en los cursos de español que estos profesores enseñarán (Ernest & Hopkins, 2006). La formación inicial del profesorado de lenguas tiene también un fuerte componente de creación de un equipo de docentes que trabajan en colaboración para la mejora docente en la asignatura y que permiten al coordinador hacer un seguimiento de las actuaciones docentes de cada profesor. Además, el coordinador de la asignatura evalúa la tarea del profesorado haciendo visitas a los diferentes espacios del aula de cada profesor y supervisando el tipo y la frecuencia de la retroalimentación y evaluación que cada profesor ofrece a sus estudiantes. De esta forma se garantiza el continuo control de calidad sobre el profesorado, las tareas de evaluación continua y los materiales del curso sobre los que se hablará a continuación.

6. Metodología del diseño del curso

A la hora de diseñar los cursos de español se tuvieron en cuenta una serie de cuestiones curriculares y metodológicas que se detallan a continuación y se contemplaron también las necesidades de los estudiantes que se matriculan de estos cursos. Primeramente se hizo una evaluación comparativa de varios manuales de español A1 para determinar las temáticas, vocabulario, estructuras y funciones más recurrentes en estos manuales que formarían parte de las cinco unidades temáticas en las que se dividen los materiales de autoaprendizaje y en las que se enmarcan las tareas de evaluación continua que se pueden ver en [este enlace](http://cv.uoc.edu/web/~ecanalsf/Espanol A1.1 Contenidos.pdf) (<http://cv.uoc.edu/web/~ecanalsf/Espanol A1.1 Contenidos.pdf>). Además de asegurar que se cubrieran las temáticas e inputs lingüísticos más comunes, se tuvo en cuenta que el curso permitiera a los alumnos desarrollar las capacidades que detalla el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) para el nivel A1 para cada una de las destrezas.

Debido a las características de la Universitat Oberta de Catalunya como universidad virtual y por la dimensión internacional que tienen los cursos puesto que no se ofrecen necesariamente a personas que están físicamente en mismo lugar ni en el mismo país o franja horaria, el estudiante meta que se tuvo en mente a la hora de diseñar el curso es un estudiante que quiere adquirir conocimientos básicos del idioma si necesidad de asistir a clase ni conectarse al campus durante unas horas determinadas. Así, y debido a acuerdos institucionales con otras universidades en países tan diferentes como China, Marruecos, Finlandia, Jordania o Brasil, se consideró que el estudiante meta estaría en una misma aula con estudiantes de orígenes cultural y lingüísticamente muy diferentes. Las actividades se diseñaron para que el estudiante adquiriera primero unas habilidades de comunicación básica para poder dar información personal básica y conocer a los compañeros de curso. La lengua

de apoyo para la navegación en el aula, las instrucciones de los ejercicios y de traducción de términos importantes se decidió que fuera el inglés. Por lo tanto, se asume también que el estudiante que se matricula para aprender español en la Universitat Oberta de Catalunya tiene ya un conocimiento básico del inglés (entre un A2 y un B1) que le permite seguir instrucciones básicas en este idioma.

Como se ha mencionado en las secciones anteriores, la metodología de enseñanza y diseño que se adoptó para estos cursos es la enseñanza basada en tareas en un contexto de enseñanza de idiomas asistida por ordenador. Estas tareas se distribuyen a lo largo del curso que está dividido en cinco unidades temáticas que tratan las nacionalidades y los viajes, las relaciones familiares, el trabajo, la comida y el ocio. La evaluación continua de las tareas está distribuida de forma que se evalúan en igual medida las tareas comunicativas y receptivas escritas y orales que se practican en los espacios y mediante las tareas que se detallan a continuación y que se resumen en el diagrama 1.

Como se ve en el diagrama 1, las destrezas de comprensión lectora se trabajan sobre todo en los espacios de discusión escrita, los foros, y en los espacios dedicados al trabajo colaborativo escrito, las wikis. Estos dos espacios son también donde se trabaja fundamentalmente la expresión escrita. La comprensión auditiva y la expresión oral se trabajan en el video blog del aula mediante la herramienta LangBlog de [Speakapps](http://www.speakapps.eu) (www.speakapps.eu). Los materiales interactivos de autoaprendizaje creados específicamente para este curso trabajan también las cuatro destrezas de forma equilibrada.

Competencias comunicativas

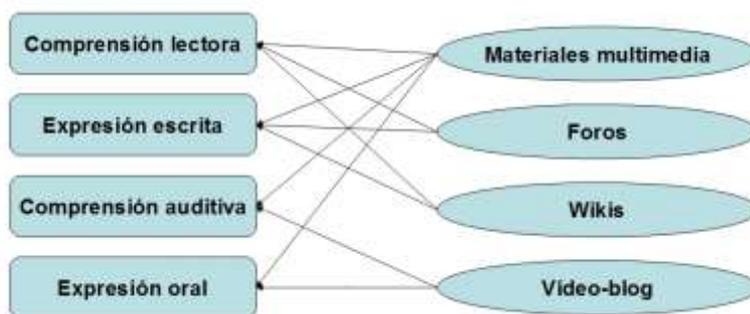


Diagrama 1. Destrezas comunicativas y espacios

7. Pilotaje del curso

Las tareas comunicativas, la secuenciación y temporización de las mismas y los materiales de autoaprendizaje se pilotaron durante el semestre de primavera del curso 2015-2016 con un grupo de estudiantes controlado de siete estudiantes internacionales cursando estudios doctorales en la Universitat Oberta de Catalunya en la modalidad residente. Aunque llevaban unos tres meses viviendo en Barcelona, su conocimiento del español cuando empezó el curso era mínimo puesto que cursan sus estudios doctorales en inglés y en su mayoría se relacionan con otros estudiantes y personas extranjeras. El pilotaje del curso se llevó a cabo en una modalidad híbrida en la cual los estudiantes seguían el curso de forma virtual y realizaban además una hora adicional semanal de conversación en

español con un profesor donde ponían en práctica los conocimientos adquiridos durante la semana en el aula virtual. El hecho de que el curso se ofreciera de forma híbrida y a un número reducido de estudiantes (normalmente los cursos de idiomas cuentan con unos 40 estudiantes por clase de media) hizo que se tuvieran que ajustar las dinámicas de grupo en los foros, los trabajos colaborativos y se suprimieran algunas tareas opcionales para no sobrecargar a los estudiantes.

El piloto permitió recoger una primera evaluación del curso en su totalidad. Se preparó un cuestionario de final de semestre que preguntaba sobre la utilización y nivel de satisfacción con los materiales interactivos, la secuenciación y nivel de motivación que supusieron las tareas comunicativas, la secuenciación de las diferentes actividades, la facilidad de uso de los materiales y las diferentes herramientas del curso (foros, wikis, video blog), el interés de las unidades temáticas propuestas, y la satisfacción con la retroalimentación recibida y papel del profesor.

Se pidió asimismo que los profesores que enseñaron tanto la parte virtual como la parte presencial proporcionaron también su evaluación sobre el desarrollo de cada actividad de aprendizaje planteada durante el curso y sobre la calidad de los materiales de autoaprendizaje completando un formulario escrito para cada unidad temática con preguntas acerca de su percepción sobre nivel de motivación de las tareas comunicativas, la temporización y secuenciación, la calidad de los materiales de autoaprendizaje y su efectividad para facilitar al estudiante suficientes inputs lingüísticos para poder llevar a cabo las tareas comunicativas.

8. Resultados preliminares

Durante la última semana de curso se distribuyeron los cuestionarios anónimos de evaluación del curso a los estudiantes donde evaluaron su nivel de satisfacción con el curso en general, los materiales de autoaprendizaje, las tareas comunicativas y el papel del profesor. Los estudiantes valoraron unánimemente el curso de forma excelente y todos coincidieron en que recomendarían el curso a un amigo o familiar aunque uno de los estudiantes destacó que el nivel de dedicación que implica el curso estaba un poco por encima de sus expectativas. Asimismo, destacaron su satisfacción con las sesiones presenciales de práctica oral, las tareas comunicativas evaluables, especialmente las hechas en el foro, los comentarios y la cantidad de retroalimentación obtenida y la calidad de los materiales de autoaprendizaje. Los aspectos que valoraron menos positivamente fueron el trabajo colaborativo realizado en las wikis, el volumen de trabajo y la intensidad o ritmo del curso en general.

Los dos profesores involucrados en el curso proporcionaron también comentarios acerca de los materiales de autoaprendizaje, las tareas comunicativas finales y el diseño del curso en general. En lo referente a los materiales de autoaprendizaje, los profesores destacaron la variedad e idoneidad de los vídeos y textos así como las actividades en las que la gramática se presenta de forma deductiva. En las primeras unidades vieron la necesidad de añadir algún ejercicio adicional para practicar algunos de los sonidos más difíciles del español y las formas verbales de todas las personas (inicialmente se había centrado en las tres primeras personas del singular) para que el estudiante se hiciera una idea más clara de cómo funciona la flexión verbal en español. El tema de la comida que se presenta en la unidad dos resultó demasiado complejo al incluir verbos poco frecuentes y

demasiado específicos que acabaron resultando poco rentables. En unidades posteriores destacaron la necesidad de incluir algún punto relacionado con la estructura de la frase: oraciones con subordinadas causales y finales, o subordinadas en opiniones sencillas y estructuras con dos verbos.

En lo referente a las tareas comunicativas, los profesores destacaron que todas les parecieron muy motivadoras aunque tuvieron que ajustar la temporización de las tareas opcionales que se proponen como práctica antes de las tareas evaluables, puesto que aunque fueran voluntarias el hecho de que los estudiantes tuvieran que seguir las fechas límite y las instrucciones de cada una de ellas generó cierto estrés. En siguientes ediciones del curso se optará por ofrecer solo una actividad de precalentamiento sencilla para que los estudiantes trabajen durante los primeros días de cada unidad en lugar de tareas opcionales que requieren demasiado tiempo y esfuerzo.

9. Conclusiones

La experiencia presentada aquí ha permitido evaluar la tarea de diseño y primera iteración de los cursos de español para extranjeros en un medio híbrido. Se ha conseguido llegar a conclusiones útiles respecto a la temporización, contenido y al papel del profesor en la evaluación que servirán para incidir en la mejora del curso en ediciones sucesivas.

Los cursos de idioma presentados aquí se diseñaron con la intención de que pudieran servir para que los estudiantes los cursaran a su ritmo, de una forma flexible y asíncrona que les permitiera compaginarlos con otras obligaciones. Debido a este perfil de estudiante, los cursos están altamente estructurados y planificados para poder personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante y poder a su vez acompañar la experiencia de aprendizaje manteniendo al estudiante motivado a través de interacciones con el profesor y trabajando colaborativamente con sus iguales. A nivel tecnológico, los estudiantes cuentan con una plataforma virtual donde el aula está integrada a la cual los estudiantes tienen acceso siempre que quieran pero que requiere una familiarización previa que se realiza mediante la guía del profesor y de las actividades de calentamiento o prueba que se realizan antes de las actividades o tareas de evaluación. El hecho de que la comunicación con el profesor y los estudiantes sea siempre asíncrona y en muchas ocasiones de forma escrita implica una carga de trabajo extra que se puede por otro lado tomar como una oportunidad adicional para practicar la lengua en un medio y con un propósito de comunicación auténtico. Establecer y mantener esta comunicación es también una de las tareas fundamentales del profesor para mitigar el hecho de que el medio virtual lleva al estudiante a sentirse solo en un ambiente más frío que las clases presenciales. Aunque esto supone mayor flexibilidad para el estudiante, requiere al mismo tiempo que éste desarrolle la capacidad de auto-regular su propio aprendizaje mediante la autodisciplina y el compromiso personal. La tarea del profesor supone entonces tanto facilitar el aprendizaje de los contenidos como también motivar al estudiante, facilitar la creación de una comunidad virtual de aprendices, además de planear y anticipar situaciones que pueden dificultar que el aprendizaje ocurra.

BIBLIOGRAFÍA

ANTONIADOU, Victoria, Eulàlia CANALS, Carsten MOHR y Katerina ZOUROU (2011): «Young people with fewer opportunities learning languages informally: perceptions and uses of ICT and social media. Study operated by the network “Language learning and social media: 6 key dialogues”», https://www.academia.edu/26711911/Young_people_with_fewer_opportunities_learning_languages_informally_perceptions_and_uses_of_ict_and_social_media (leído el 5/9/2016)

BARALT, Melissa, Roger GILABERT y Peter ROBINSON (Eds.) (2014): *Task sequencing and instructed second language learning*, London: Bloomsbury Publishing.

BITCHENER, John y Ute KNOCH (2009): «The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation», *Applied Linguistics*, 30(1), 1-16.

CHANG, Mei-Mei (2005): «Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction—an investigation of motivation perception», *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (leído el 5/9/2016)

EGBERT, Joy, Elizabeth HANSON-SMITH y Chin-chi CHAO (2007): «Introduction: Foundations for teaching and learning», In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice, and critical issues* (2nd ed.), Alexandria, VA: TESOL, 1-18.

ELLIS, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ERNEST, Pauline y John HOPKINS (2006): «Coordination and Teacher Development in an Online Learning Environment», *CALICO Journal*, 23(3): 551–568.

GARRISON, Randy (2003): «Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition», *Elements of quality online education: Practice and direction*, 4, 47-58.
https://www.researchgate.net/publication/228585404_Cognitive_presence_for_effective_asynchronous_online_learning_The_role_of_reflective_inquiry_self-direction_and_metacognition (leído el 5/9/2016)

HAMPEL, Regine y Ursula STICKLER (2005): «New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online», *Computer Assisted Language Learning*, 18(4): 311–326.

LANTOLF, James, Steven THORNE y Matthew POEHNER (2015): Sociocultural theory and second language development. Bill VanPatten y Jessica Williams *Theories in second language acquisition: An introduction*, 207-226.

LEVY, Mike y Glenn STOCKWELL (2013): *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. New York: Routledge.

NUNAN, David (2006): *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.

PHILP, Jenefer, Rebecca ADAMS, y Noriko IWASHITA (2014): *Peer interaction and language learning*. New York: Routledge.

ROBINSON, Peter (2005): «Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design», *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1-32.

ROSELL-AGUILAR, Fernando (2005): « Task design for audiographic conferencing: Promoting beginner oral interaction in distance language learning», *Computer assisted language learning*, 18(5), 417-442.

SKEHAN, Peter (1991): «Individual differences in second language learning», *Studies in second language acquisition*, 13(02), 275-298.

STEPP-GREANY, Jonita (2002): «Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium», *Language Learning & Technology*, 6(1), 165-180.

LA DIMENSIÓN ECONÓMICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. UNA DÉCADA DE OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

MIGUEL CARRERA TROYANO

Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca

RESUMEN: Este trabajo hace un balance de las principales desafíos a los que se enfrentan las políticas públicas en España en el sector de la Enseñanza del Español para Extranjeros (ELE) poniendo al día un trabajo anterior del mismo autor en el que se proponían siete ámbitos de trabajo: 1) la disponibilidad de los datos; 2) el aprovechamiento de las oportunidades del programa Erasmus; 3) las relaciones laborales en ELE en España; 4) el desarrollo de políticas de cluster; 5) la unificación de esfuerzos en ELE para inmigrantes; 6) la promoción internacional de ELE en España; y 7) la promoción global del español en el mundo. La conclusión del trabajo es que ha habido algunos avances pero las políticas públicas presentan todavía carencias importantes.

1. Introducción

Esta ponencia tiene su origen en el libro de Carrera y Gómez Asencio (dirs.) (2009) *La Economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos, que nació dentro del proyecto de la Fundación Telefónica El Valor Económico del Español. Dicho libro ofrecía una visión crítica de la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en España y una cuantificación de su valor económico (Carrera 2009). El capítulo final de dicho libro (Carrera y Gómez Asencio, 2009) planteaba una serie de retos y oportunidades para las políticas públicas y la promoción de la enseñanza de ELE en el mundo, puesto que los autores considerábamos que el sector público tenía un papel relevante en la promoción de la enseñanza de ELE, en todos los niveles de gestión, tanto en lo que respecta al gobierno central español (con los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, Ciencia e Innovación Tecnológica e Industria, Comercio y Turismo), como en los gobiernos autonómicos (a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas y las universidades públicas) y se consideraba que todos eran actores relevantes, ya fuera en el desarrollo y/o en el diseño de las políticas de promoción que se consideraban necesarias para el crecimiento y consolidación de ELE.*

Varios eran los retos que allí se presentaban y tenían que ver con: 1) la disponibilidad de los datos; 2) el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecía el programa Erasmus y la internacionalización de las universidades españolas; 3) las relaciones laborales en el mundo de ELE en España y el desarrollo del valor añadido en ELE; 4) la creación y desarrollo de políticas de cluster; 5) la unificación de esfuerzos en la enseñanza de español para inmigrantes; 6) la promoción internacional de la enseñanza de ELE en España; y 7) la promoción global del español en el mundo. Esta ponencia va a ofrecer un balance provisional de los avances y las tareas pendientes para España en cada uno de estos retos que se plantearon siguiendo muy de cerca un trabajo del propio autor (Carrera, 2014), actualizando los datos y las informaciones que allí se ofrecían y matizando

alguna de las conclusiones. Puede adelantarse ya aquí que el intervalo entre el momento en que se escribió aquel libro y la actualidad arroja luces y sombras, pero es razonable afirmar que aún queda mucho camino por recorrer para que en España exista una política razonada y coherente en términos de promoción de ELE.

2. Siete retos para las políticas públicas

2.1. Primer reto: disponibilidad de información confiable

El capítulo de Carrera (2009) en el citado libro era elocuente sobre las carencias de la información disponible y las graves dificultades que se enfrentaban para cuantificar el valor de ELE en España. A pesar de esas limitaciones, el estudio ofrecía una estimación tentativa para 2006-2007 de 404 millones de euros, considerando unos 200.000 alumnos que están un mes y gastan 2.020 euros al mes, incluyendo el coste de los cursos y todas los demás gastos (alojamiento, hostelería, ocio, transporte interior...). De ahí surgía un primer reto que se consideraba también como el más inmediato para las políticas públicas, conseguir que exista información sobre el sector, y que esta sea confiable y esté disponible. Era esta una primera línea de actuación en la que habían coincidido todos los informes previos y que también defendíamos los autores del citado libro, a la vez que argumentábamos que era imprescindible disponer de *datos fiables* sobre el verdadero tamaño del sector, ya que sin una cuantificación adecuada es imposible ningún análisis de eficiencia de las políticas públicas, ni se va a poder medir el impacto de las mismas. El capítulo de Carrera y Flores (2009) presentaba datos de Argentina que resultaban ser más abundantes y detallados que los existentes en España y hablaban de una voluntad política de disponer de esa información, una voluntad que en España no estaba presente.

El último informe oficial trata sobre turismo idiomático y lo publicó la Secretaría General de Turismo (2008) y su análisis de la demanda era limitado pues no indicaba la estancia media de los 237.000 estudiantes que estimó y la cuantificación del valor económico del sector se realizó sobre algo más de 500 encuestas, cifra que resultaba claramente insuficiente. En dicho estudio el gasto total fue de 463 millones de euros con un gasto medio por alumno de 1.950 euros.

Posteriormente los datos que ha ofrecido el gobierno proceden de EGATUR, que es la encuesta de gasto de los turistas en España elaborada por la Secretaría General de Conocimiento y Estudios Turísticos, cuyos resultados se ofrecen en la página de Instituto de Estudios Turísticos²². No obstante, debe señalarse que EGATUR no está diseñada para captar con detalle el gasto de los estudiantes de ELE, ya que los que viajan por estudios son menos del 2% del total de turistas que vienen a España y las variaciones en los datos entre un año y otro son demasiado importantes para responder a cambios en la demanda real, sino que se deben a la incapacidad de la encuesta para captar adecuadamente esta realidad (Cuadro 1). No parece razonable pensar que la demanda (y la oferta de cursos) pueda variar en dos años (2010-2012) desde 480.000 personas a 920.000 o que la estancia haya caído de casi 50 días a solo 25 en tres años (2010-2013).

²² Véase <http://estadisticas.tourspain.es/es-ES/Paginas/default.aspx>, consultado el 4 de septiembre de 2016.

Cuadro 1. Gasto de los turistas que nos visitan por motivo estudios, 2010-2014

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|-----------|
| Gasto total (millones de €) | 1.142 | 1.431 | 1.708 | 1.521 | 1.863 |
| Gasto por persona (€) | 2.373 | 1.861 | 1.860 | 1.804 | 1.860 |
| Personas | 481.247 | 768.941 | 918.280 | 843.126 | 1.001.613 |
| Gasto diario (€) | 51 | 62 | 71 | 71 | 86 |
| Número de días | 47 | 30 | 26 | 25 | 22 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EGATUR, <http://estadisticas.tourspain.es/es->

ES/turismobase/Paginas/default.aspx, consultado el 4 de julio de 2016.

En definitiva, son datos que pueden servir para generar un titular como el ofrecido en su momento en la página de la Marca España donde se afirmaba que “en 2012 viajaron a España más de **950.000 turistas por motivo de estudios** (25% más respecto a 2011), lo cual supuso un gasto turístico superior a los 2.000 millones de euros, con un crecimiento del 28% respecto a 2011 y un gasto medio por persona de más de 2.000 euros”²³. Lo que sí está claro es que dichos datos no tienen ninguna utilidad para saber qué está pasando en ELE en España y menos para diseñar políticas.

El autor de esta ponencia ha participado en un estudio reciente sobre el impacto económico de la Universidad de Salamanca (Muñoz de Bustillo et al., 2016) que sí ofrece una estimación cabal de dicho impacto y sí puede considerarse un punto de partida razonable para la elaboración de políticas públicas. El sector de ELE necesita una estimación confiable de su impacto económico.

2.2 Segundo reto: el Programa Erasmus y la internacionalización de la universidad española

Carrera (2009) ofrecía una aproximación confiable del gasto de los alumnos de intercambio Erasmus en España, utilizando dos metodologías que ofrecían resultados muy similares. La cifra para el curso 2004-2005 suponía una cifra muy importante de potenciales y reales estudiantes de español (más de 25.000 alumnos anuales con una estancia media de 6,5 meses por alumno que gastaron en España más de 130 millones de euros). En dicho trabajo se destacaba que estos alumnos se situaban en el escalón más alto de toda la enseñanza de ELE, que se completa con la enseñanza de contenidos en español y que una parte importante de estos alumnos reciben cursos de idiomas por parte de las universidades que los acogen, por Escuelas Oficiales de Idiomas que tienen acuerdos con las universidades o por academias privadas.

No resulta difícil hacer una estimación aproximada más reciente del gasto de los estudiantes Erasmus en España a partir de los datos utilizados en Carrera (2009) y los ofrecidos por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (2012) para el curso 2010-2011. Un total de 37.432 alumnos se desplazaron en dicho período a España con una estancia media de 6,7 meses. Sabemos que el curso 2004-2005 el gasto medio de los alumnos estaba en 752,5 euros por mes, que puede ser actualizado a precios de 2010-2011 con el Índice de

²³ Véase <http://marcaespana.es/es/economia-empresa/turismo/articulos/255/turismo-idiomatico> (consultado el 8 de abril de 2014).

Precios al Consumo (IPC) dando lugar a una cifra de 881,5 euros por persona y mes, ofreciendo un total de 221 millones de euros, lo que supone un crecimiento del 67% respecto a los valores estimados para 2004-2005, de los que casi 50 puntos corresponden al aumento del número de alumnos. Estos más de 220 millones suponen una cifra muy sustancial que obliga a prestar una atención muy especial a este programa que hasta ahora ha liderado España como país de acogida.

Este crecimiento del número de alumnos responde a las prioridades del período presupuestario 2007-2013 de la UE donde figuraba un compromiso de duplicar el número de alumnos que recibían becas del programa Erasmus y cambian de país. En el trabajo de 2009 se recordaba la importancia de que el Ministerio y las CC.AA. apoyaran a las universidades en este proceso para que España pudiera seguir liderando el mercado. Debe tenerse en cuenta que la presencia de estudiantes Erasmus es un beneficio (no solo económico) para las ciudades receptoras, pero también implica muchos gastos a las familias de los alumnos que marchan al extranjero y también esfuerzos adicionales a las universidades y a los profesores, ya que muchos de estos alumnos tienen necesidades especiales y, en ocasiones, problemas de lenguaje que pueden dificultar las tareas de los docentes.

Por todo ello, dicho capítulo planteaba que este aumento del número de alumnos del Programa Erasmus no sería posible sin una ampliación de los fondos públicos dedicados a apoyar a los estudiantes y a las universidades receptoras. Cinco años después España caminaba por un sendero que no se correspondía con esta recomendación, tras recortar el gobierno el presupuesto correspondiente a 2014 destinado al programa Erasmus desde 30 millones a solo 18. Debe tenerse en cuenta que el programa Erasmus mejora la empleabilidad y se debe cuidar la equidad para que vayan al programa los mejores y no los que puedan pagarse una estancia en el extranjero. La realidad es que en el curso 2016-2017 las becas Erasmus han sido de solo 200-300 euros al mes.

En el trabajo de Carrera, Bonete y Muñoz de Bustillo (2009) se destacaba la baja capacidad relativa de España para captar alumnos de otros países fuera del programa Erasmus²⁴ y se proponía que, de forma paralela a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España, se debía intentar conseguir que más alumnos vengan no solo a cursar estudios de licenciatura o grado, sino que también estén presentes en los estudios de posgrado en las universidades españolas. Estos posgrados son servicios del más alto valor añadido y deben ser apoyados por las administraciones públicas. En este ámbito se ha constituido el portal “Estudiar en España” (<http://www.studyinspain.info>) que supone un paso en la dirección correcta. De la misma manera, también supone un importante paso en la dirección correcta el desarrollo del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) (<http://www.sepie.es/index.html>). No obstante, en el periodo y dentro del marco de la crisis fiscal, se han recortado, entre otras, las becas de la AECID y de la Fundación Carolina que contribuían también a situar la universidad española en el radar de muchos extranjeros. Los recortes presupuestarios de las Universidades en personal y en I+D y la realización de reformas sin consenso tampoco parecen ser pasos en la dirección adecuada.

²⁴ Según la UNESCO en 2013 España era el decimoquinto país del mundo receptor de estudiantes universitarios, por detrás de Emiratos Árabes y Arabia Saudita, véase <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> consultado el 3 de julio de 2016.

2.3 Tercer reto: el desarrollo del valor añadido en ELE

Una tercera línea de trabajo para la realización de nuevas políticas públicas venía dada por la consideración de las condiciones profesionales de los profesores, que fue analizada en el trabajo de Bombarelli y Gómez Asencio (2009). Dichos autores planteaban que no se trataba solo de cuántos alumnos y cuántas empresas hay en el sector, sino de saber si esta actividad estaba generando también puestos de trabajo de alto valor añadido y si se estaban formando profesionales que sirvieran de base de esa industria poderosa de ELE que se pretendía alcanzar. Se planteaba que la capacidad del sector para generar empleo, valor añadido y, en definitiva, bienestar, iba a depender de manera crucial de su capacidad para crear puestos de trabajo bien remunerados para los profesionales formados específicamente en ELE. Así, aunque la mayoría de las actuaciones públicas están dirigidas a las empresas como agentes claves en la difusión de ELE dichos autores creían que existía un amplio campo para el desarrollo de políticas públicas dirigidas al empleo de profesores de ELE, un ámbito donde predominaban contratos temporales y a tiempo parcial, con elevada estacionalidad. Del mismo modo, los autores afirmaban que no existía una carrera profesional de ELE y que la relativa juventud y feminización del sector eran indicadores de la limitada valoración profesional del sector.

La agudización de la crisis económica en España, con una subida de la tasa de paro que llegó el 26% y un paro juvenil que sobrepasó el 55%, han hecho aún más improbable una regulación más estricta de la formación necesaria para ser profesor de ELE. El entorno laboral de España, con una de las tasas de desempleo más altas de la UE, hace imposible ninguna mejora en las condiciones de trabajo en el sector.

2.4 Cuarto reto: políticas de *cluster* en ELE

Una cuarta oportunidad de política económica que ofrecía el sector, con una perspectiva más local, se derivaba de la existencia de *clusters* o aglomeraciones industriales. Se considera que existe un *cluster* cuando existen externalidades positivas derivadas de la concentración en un espacio de empresas productoras y clientes en un determinado sector de producción. Esta concentración facilita la transmisión de información y, por tanto, la negociación con proveedores y clientes, y la formación de un mercado de mano de obra cualificada que facilita la implantación de nuevas empresas. Estas características estaban presentes en Salamanca como se ilustró en el trabajo de Rodrigues-Silveira, Carrera y De Diego (2009). En efecto, se encuentra un elevado número de instituciones públicas y privadas que ofrecen clases de español para extranjeros, instituciones dedicadas a la formación de profesores, a la creación y edición de materiales didácticos y, también, cursos de diferentes materias impartidos en español para estudiantes de español, ya sean las asignaturas normales que cursan los Erasmus o cursos específicos creados para los extranjeros. De todo ellos se pueden derivar implicaciones de política económica de la existencia de este tipo de aglomeraciones industriales y la posibilidad de implementar políticas “industriales” específicas para este sector, que podrían también ser aplicadas en otras zonas.

Algunos avances se han producido con la creación del portal “Salamanca Ciudad del Español²⁵”, una iniciativa del Ayuntamiento de Salamanca que, además de contar con las dos Universidades de la ciudad, agrupa a 22 centros de enseñanza del español y a la Cámara de Comercio. Dicho portal ofrece información genérica sobre Salamanca como destino turístico, sobre su entorno y sobre ocio y tiempo libre, además de otras informaciones de utilidad para los estudiantes. “Salamanca Ciudad del Español” también ha permitido la creación de un carnet

²⁵ Véase <http://www.espanolensalamanca.com/home.asp?lang=es> consultado el 4 de septiembre de 2016.

conjunto para estudiantes de español y tareas de promoción conjunta de Salamanca como destino preferente para el aprendizaje del español, con presencia en las principales ferias internacionales.

Debe señalarse también la creación en Alcalá de Henares del programa Plataforma del Español²⁶ que utiliza con más propiedad el léxico de las políticas de desarrollo regional para los *cluster* y está más enfocada en términos de política industrial que la iniciativa de Salamanca. Debe tenerse en cuenta que la densidad de empresas en la Comunidad de Madrid es muy superior a la de Salamanca y eso puede facilitar las sinergias.

2.5 Quinto reto: la oferta de ELE para inmigrantes

Un quinto reto estaba referido a la racionalización de esfuerzos en la oferta de ELE para inmigrantes, ya que múltiples instituciones públicas (ayuntamientos, comunidades autónomas), sindicatos y ONGs estaban ofreciendo cursos para la enseñanza de ELE, dirigidos tanto a niños como a personas en edad de trabajar. Dado que las medidas que facilitaban la integración de los inmigrantes en la sociedad española resultaban una prioridad, había margen para una mayor coordinación de esfuerzos y para que estos recursos fueran usados de la manera más eficiente posible y alcanzaran los mejores resultados.

Aquí la profundización de la crisis en España ha restado importancia a este reto. Por supuesto, la integración de los inmigrantes sigue siendo una necesidad para la sociedad española (al igual que para otros países europeos), pero los problemas de integración no se encuentran ahora tanto en el idioma como en el mercado de trabajo pues la tasa de paro de los inmigrantes de nacionalidad no comunitaria es de 29,5, más de diez puntos superior a la de los españoles, que fue de 19 en el segundo trimestre de 2016 según la Encuesta de Población Activa del INE. Por otro lado, se han frenado las llegadas por lo que la demanda de cursos de español para inmigrantes ha disminuido, según el Instituto Nacional de Estadística, durante 2011-2014 el saldo migratorio fue negativo (con un máximo en 2013 de -210.000 personas) mientras que para 2015 se recupera un saldo positivo²⁷.

2.6. Sexto reto: la promoción internacional de ELE en España

Un sexto reto de ELE se refería a la promoción internacional, donde se percibían claras economías de escala (el impacto de campañas más pequeñas de agentes individuales es muy inferior al de campañas conjuntas de varios agentes) y evidentes fallos del mercado (los agentes individuales no pueden apropiarse de todos los beneficios que genera la promoción exterior por lo que harán menos difusión de la que sería óptima). Por ello, Carrera y Gómez Asencio (2009) consideraban que existía un importante margen de actuación pública y acción colectiva para reforzar el atractivo del estudio del español y la imagen de España y de los otros países hispanohablantes como destino para el aprendizaje de ELE. La labor de organismos públicos como el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) es muy relevante en la promoción en el exterior de las enseñanzas de ELE y de servicios educativos en español y también la Secretaría General de Turismo tiene actuaciones de apoyo al turismo cultural e idiomático. El crecimiento de ELE en Argentina presentado en el trabajo de Carrera y Flores (2009) puso de manifiesto la creciente competencia de otros destinos en la enseñanza de ELE por lo que el papel de las políticas públicas de promoción, en cooperación con los agentes privados, se hacía cada vez más

²⁶ Véase <http://www.plataformadespañol.com/> consultado el 4 de septiembre de 2016.

²⁷ Véase <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>, consultado el 4 de julio de 2016.

relevante. En este ámbito, la creación del citado portal “Estudiar en España/*Study in Spain*”, es un paso en la dirección correcta y los recortes en los programas de becas, como se dijo, uno en la dirección equivocada. No obstante, debe señalarse que la crisis económica y los escándalos de corrupción perjudicaron la imagen exterior de España hasta el punto de tener que ponerse en marcha la iniciativa “Marca España” que “trata de mejorar la imagen de nuestro país, tanto al interior como más allá de nuestras fronteras²⁸”.

En este campo de la promoción exterior se destaca también la labor del Instituto Cervantes (que cuenta con la red más importante de ELE en el extranjero) y que ofrece a sus alumnos información sobre los estudios de ELE en España, además de crear estándares de calidad en la enseñanza de ELE y ofrecer exámenes que permiten certificar los conocimientos. No obstante, a pesar de sus logros, sus políticas no están exentas de debate, ya que existen otras opciones distintas a las tomadas por España, que en los 25 años que han transcurrido desde su fundación en 1991 han privilegiado la presencia física en capitales y ciudades importantes con elevadas inversiones en inmuebles (con edificios propios y, a menudo, singulares) para el desarrollo de la red y, por tanto, altos costes fijos (siguiendo el modelo del Instituto Goethe). Frente a este modelo existen otras estrategias que hubieran permitido una expansión más rápida y más económica de las enseñanzas de ELE a través de acuerdos de tipo “franquicia” con instituciones de prestigio de los países interesados (universidades, por ejemplo), con un modelo similar al seguido por China (que a su vez sigue el modelo de la Alianza Francesa). Los centros propios refuerzan el control sobre la oferta de los cursos, permiten que dichos centros sean instrumentos de política de imagen cultural de España (incluyendo otros idiomas, además del castellano) y contribuyen a situar a España como actor clave dentro de la enseñanza de ELE. Sin embargo, los costes de expansión y funcionamiento de la red son muy elevados, despertando dudas sobre la eficiencia (el logro de los objetivos con los mínimos recursos) de esta acción exterior. Debe tenerse en cuenta que el Instituto Cervantes ha abierto 75 sedes²⁹ en sus 25 años, con una media de 3 sedes por año (con un ritmo que se ha visto atenuado por la crisis), mientras que el Instituto Confucio, en los apenas 12 años que han pasado desde su fundación en 2004 ha abierto un total de 1.105 sedes a razón de casi 100 cada año. De esta manera el Instituto Cervantes cuenta con 5 sedes en Estados Unidos mientras que el Instituto Confucio ya ha abierto 462³⁰. La comparación de ambas experiencias merece una reflexión por parte de las autoridades españolas que deben valorar si el modelo seguido hasta ahora es la forma más eficiente de presencia exterior o si, por el contrario, quizás responde a un modelo obsoleto muy del gusto de diplomáticos, políticos y gestores culturales, pero poco adecuado para una expansión rápida de la enseñanza del español.

2.7. Séptimo reto: la promoción global del español

La citada promoción global del español es el séptimo de los retos y uno clave para su papel en el futuro. Carrera y Gómez Asencio (2009) consideraban que, dado que el español es un activo compartido de toda la Comunidad Iberoamericana, existía un amplio margen para actuaciones globales y España debía decidir si quería ser un actor cooperativo (y hasta dónde quiere serlo) o si quería o podía ser un actor dominante, por ejemplo, imponiendo sus estándares. Dichos autores creían que en el largo plazo, las actuaciones cooperativas serían más beneficiosas para el estatus internacional del español, aunque en el corto plazo España pudiera aprovechar su ventaja en

²⁸ Véase <http://marcaespana.es>.

²⁹ Véase http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm, consultada el 4 de septiembre de 2016.

³⁰ Véase http://www.chinesecio.com/m/cio_wci.

determinados ámbitos, aunque esto genere reacciones en el resto de la comunidad hispanohablante. El trabajo de la Real Academia y su colaboración ejemplar con las otras Academias de la Lengua de la comunidad hispanohablante parecía la estrategia adecuada.

Las líneas de actuación conjunta para la promoción global del español que se planteaban se referían a cinco ámbitos:

- a) Acuerdos para la realización de actividades de promoción y/o enseñanza de ELE de forma conjunta entre países iberoamericanos, con la creación de una institución creada *ad hoc* con bajos costes de expansión y de operación y una política flexible como la desarrollada por China con el Instituto Confucio citada anteriormente. Era necesario, en cualquier caso un análisis de las diferentes opciones de política de modo que se logre una colaboración de todos los países en la difusión del español. El Instituto Cervantes, por su carácter de institución española, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y al servicio de los intereses españoles, dificulta su papel como instrumento global de expansión del idioma español, lengua que no es, ni solo, ni primordialmente, española sino un condominio con los otros países hispanohablantes. Precisamente, su carácter español dificulta, en mi opinión, que el Instituto Cervantes sea el instrumento para la promoción global del español que necesita la comunidad iberoamericana.
- b) Los contactos de índole diplomática y política para facilitar la oferta de enseñanza de ELE dentro de las enseñanzas regladas (de 1º, 2º y tercer ciclo) en los países de origen puede ser decisiva para la expansión del sector en España y la Comunidad Iberoamericana, ya que los alumnos de ELE en los países hispanohablantes suponían solo un 1% de los que estudian ELE en el mundo, y la mayoría lo estudian en sus países de origen. El caso del acuerdo para la expansión del español en Brasil dentro del Mercosur es paradigmático y, a menudo, desde España se habla del futuro del español en Brasil sin atender al carácter político de dicha decisión, a su encuadre dentro de Mercosur, a su dependencia de la reciprocidad por parte de los países que forman el área y, por todo ello, a su contingencia. Del mismo modo, se habla de la importante presencia del español en Estados Unidos olvidando que esos hablantes tienen un origen principalmente mexicano (y también portorriqueño, cubano, salvadoreño y dominicano, por citar las comunidades con más de un millón de personas), que hablan una variedad del español distinta a la peninsular y que probablemente sería más fácil promocionar el español en Estados Unidos de la mano de los países de origen de esos migrantes que individualmente. La pregunta aquí es si España quiere promocionar el español o quiere promocionar la imagen de España, porque los dos objetivos son distintos y requerirían estrategias distintas.
- c) Otro aspecto que se planteaba era la defensa conjunta del español en organismos internacionales. El caso de España en la Unión Europea y sus problemas para defender el estatus del español en una Unión de 28 países y múltiples idiomas se consideraba paradigmático y daba cuenta de la debilidad de España cuando actúa sola. Se señalaba que el español tenía un mayor peso en todo el sistema de Naciones Unidas donde son 18 los países hispanohablantes que defienden el uso del español.
- d) Carrera y Gómez Asencio (2009) proponían la creación de una acreditación iberoamericana de calidad en la enseñanza de ELE y el impulso de una acreditación conjunta iberoamericana de resultados en el aprendizaje del español. En este ámbito, el logro más importante es la creación de manera conjunta por el Instituto

Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Salamanca del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)³¹ que se ha tratado en profundidad en otras ponencias de este congreso.

- e) Un último reto global que se planteaba para la comunidad hispanohablante venía dado por las razones que impulsan a los alumnos a estudiar. Diversos estudios han señalado que priman las motivaciones “expresivas/personales” frente a las “instrumentales/laborales o académicas”, es decir las culturales y turísticas, frente a las profesionales³². Así, por un lado, estarían los alumnos que estudian español por motivos de trabajo y éstos van a tener un mayor nivel de exigencia sobre los cursos y una mayor disposición a pagar por ellos. Por otro, estarían personas cuyo interés por el idioma se deriva de razones culturales (entendidas en sentido amplio) o de ocio. Lamo de Espinosa y Noya (2002) destacan que una demanda de tipo turístico “no invita al hablante a profundizar en su conocimiento más allá de los rudimentos necesarios para desenvolverse”, impidiendo que la demanda tenga un carácter continuado, limitándose el alcance y el valor añadido de ELE. Aunque no resulta evidente cómo se puede influir sobre las motivaciones, en términos de estrategia de largo plazo es importante conseguir que el español sea percibido cada vez más como una lengua de trabajo y esta es una tarea conjunta de toda la comunidad de usuarios, quizás con una iniciativa de refuerzo de la “marca idioma español”.

3. Conclusiones

Este balance provisional de la evolución de los retos y oportunidades en la década posterior a los trabajos que llevaron a la publicación del libro de Carrera y Gómez Asencio (2009) permite identificar algunos elementos positivos y varios aspectos más sombríos.

Entre los elementos positivos cabe destacar que ELE sigue contando con buena salud en España, a pesar de la falta de datos y de políticas específicas para potenciar el sector. También España, a pesar de los recientes recortes, sigue liderando los intercambios del programa Erasmus y, además del SEPIE, se ha creado el portal “Estudiar en España” para promocionar los estudios tanto de español, como los de grados, máster y doctorado en España. También se ha creado el portal “Salamanca Ciudad del Español” para unir esfuerzos dentro del conjunto de instituciones que en Salamanca se dedican a la enseñanza de ELE. Del mismo modo se ha creado la iniciativa “Plataforma del español” en Alcalá de Henares. Finalmente, se ha creado el SIELE como servicio “pan-hispánico” de evaluación de competencias en español.

Por otro lado, no son pocas las sombras que persisten. Sigue habiendo una dramática ausencia de datos fiables sobre el sector. El Gobierno ha recortado el presupuesto del programa Erasmus poniendo en riesgo el liderazgo de España en el programa, por otro lado, los recortes en los programas de becas han restado atractivo a España como destino para estudiantes extranjeros y, también, los recortes en el presupuesto de las universidades y en el gasto de I+D no están contribuyendo a la mejora del sistema. El mercado laboral ha experimentado un violento deterioro que no ha permitido ningún avance en las condiciones laborales en el sector de ELE. La principal estrategia de promoción exterior del español del Gobierno de España descansa sobre el Instituto Cervantes que

³¹ Véase <https://siele.org/>.

³² Véase SGT (2008), págs. 95 y 115.

tiene una estrategia que parece menos eficiente que la seguida por el Instituto Confucio. España no ha avanzado en la creación de instrumentos que sean patrimonio compartido de la comunidad hispanohablante, ni para la difusión del español, ni para la acreditación de la calidad de los centros que imparten ELE. En España se sigue hablando de la importancia del español en Brasil sin conceder la debida importancia al papel de Argentina, Uruguay y Paraguay, los socios de Brasil en Mercosur, donde reside la explicación del cambio en las políticas educativas brasileñas, y también se sigue hablando de la importancia del español en Estados Unidos sin dar crédito a México, que tiene 30 millones de mexicanos y descendientes de mexicanos allí que son los que dan peso al español en Estados Unidos, junto con los portorriqueños, cubanos, salvadoreños y dominicanos. Finalmente, el español sigue siendo percibido como un idioma más de ocio que de trabajo.

En definitiva, a mi juicio, muchos de los retos que se planteaban en 2009 siguen estando ahí y, aunque ha habido avances notables, la importancia del español y de ELE sigue formando parte todavía más del espacio virtual de los discursos de los políticos que del ámbito concreto de las políticas públicas.

BIBLIOGRAFÍA

BOMBARELLI, M.E. y J.J. GÓMEZ ASENCIO (2009): «Mercado de trabajo y capacitación profesional en ELE» en M. CARRERA y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica: Barcelona.

CARRERA, M. (2009): «El valor económico de ELE» en M. CARRERA y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica: Barcelona.

CARRERA, M. (2014): «La dimensión económica de la enseñanza del español como lengua Extranjera. Un quinquenio de oportunidades y desafíos para las políticas públicas (2009-2014) », *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, núm. 24.

CARRERA, M. y F. FLORES (2009): «La Competencia internacional en la enseñanza de ELE: el caso de Argentina» en M. CARRERA y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica: Barcelona.

CARRERA, M. y J.J. GÓMEZ ASENCIO (2009): «Conclusiones: Oportunidades y retos para las políticas públicas» en M. CARRERA y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica, Barcelona.

CARRERA, M. y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) (2009): *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjeras. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica: Barcelona.

CARRERA, M.; R. BONETE Y R. MUÑOZ DE BUSTILLO (2009): «El programa ERASMUS en el marco del valor económico de la Enseñanza del ELE» en M. CARRERA y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica, Barcelona.

LAMO DE ESPINOSA, E. y J. NOYA (2002): «El mercado de las lenguas: la demanda del español como lengua extranjera en Francia y Alemania» en *Anuario 2002*, Instituto Cervantes: Madrid.

MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (Dir.); BONETE, R.; CARRERA, M.; ESTEVE, F. y GRANDE, R. (2016): *La parte y el todo. El impacto económico de la Universidad de Salamanca*, Consejo Social de la Universidad de Salamanca: Salamanca.

RODRIGUES-SILVEIRA, R.; M. CARRERA y D. DE DIEGO (2009): «Estrategias para el Desarrollo del Cluster de Enseñanza de Español en Salamanca» en M. CARRERA y J.J. GÓMEZ ASENCIO (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*, Ariel-Fundación Telefónica: Barcelona.

SECRETARÍA GENERAL DE TURISMO (2008): «El turismo idiomático en España», *Colección de Estudios de Productos Turísticos*, número 4, Turespaña: Madrid.

EL TRATAMIENTO DEL DISCURSO DE ESPECIALIDAD: ELABORACIÓN DE UN DICCIONARIO ELECTRÓNICO DEL LÉXICO DE LAS AYUDAS ECONÓMICAS.

ELENA DIEGO HERNÁNDEZ

Universidad de Salamanca

RESUMEN: Basándonos en la teoría de las clases de objetos (Gaston Gross y el laboratorio *Lexiques, Dictionnaires, Informatique*), hemos elaborado un diccionario electrónico de los sustantivos predicativos de las <ayudas económicas> (*préstamo, beca, patrocinio*, etc.) que permite predecir de manera automática las colocaciones verbales. Esta descripción nos ha permitido establecer regularidades y agrupar los sustantivos predicativos que operan las mismas restricciones sintáctico-semánticas. Gracias a esta clasificación, el ordenador puede predecir de manera automática cuál es el esquema argumental de un sustantivo determinado y sus colocaciones verbales. Como resultado obtendremos una inestimable herramienta de enseñanza de lenguas, de ayuda en la redacción, de traducción, etc.

Tradicionalmente, la descripción de las lenguas de especialidad se ha reducido a la terminología, acordando una gran prioridad a los sustantivos, y obviando la articulación de estos con el resto de elementos de la frase. Este tipo de trabajo es poco útil desde un punto de vista del tratamiento automático de la lengua y del aprendizaje de una lengua extranjera. Nuestro principal propósito es pues la inscripción del sustantivo dentro del marco de la frase, y poder así predecir de manera automática las colocaciones verbales.

El estudio que presentamos a continuación está estructurado en tres partes. Primeramente haremos una revisión del marco teórico que hemos seguido para esta descripción de los sustantivos predicativos de las <ayudas económicas>; en segundo lugar explicaremos cómo hemos procedido en la elaboración de nuestro diccionario electrónico; y por último describiremos el contenido de tal diccionario.

1. Marco teórico

Para que un ordenador sea capaz de reconocer y de generar textos, necesita una descripción de la lengua completamente explícita y coherente a nivel morfológico, sintáctico y semántico. Consideramos que el método de las clases de objeto (Gross, 1994, 2008; Le Pesant y Mathieu-Collas, 1998) además de dar cuenta de una manera minuciosa, rigurosa y sistemática de los hechos de la lengua, se adapta perfectamente a las especificidades de la herramienta informática.

Pasaremos ahora a hacer un breve resumen de las nociones de base de esta teoría, que han determinado la configuración misma de nuestro diccionario.

1.1. La oración elemental

El postulado del que parte el modelo de las clases de objetos es que la unidad mínima de análisis es la oración elemental. Gaston Gross (2008: 115) define la oración elemental de la siguiente manera “une phrase simple est composée d’un prédicat, de son schéma d’arguments et de son actualisation”. Siendo el predicado una relación entre varias entidades (los argumentos). Esta relación se representa de la manera siguiente:

$F(x)$

F representa la función o relación (el predicado) y X es la variable (el/los argumento/s).

Por ejemplo, en la frase simple *Ana ayuda a Luis* el predicado verbal *ayudar* establece una relación entre dos elementos: el que ayuda (*Ana*) y el que recibe la ayuda (*Luis*).

El predicado puede aparecer en la frase en forma de verbo, como era el caso del anterior ejemplo, pero también puede presentar la forma de sustantivo (*Ana presta ayuda a Luis*), de adjetivo (*Ana es generosa*) o de preposición (*El dinero está sobre la mesa*).

En cuanto al esquema de argumentos, Gross (2008: 115) precisa que “un schéma d’arguments est défini comme la suite la plus longue des arguments”³³.

Así, el esquema de la oración elemental sería el siguiente: *predicado (arg1, arg2, arg3...)*. En el caso del ejemplo anterior sería: *ayudar (Ana, Luis)*. La realización discursiva de esta noción abstracta de relación entre dos elementos implica dos operaciones:

- La linearización: el orden de los argumentos es fundamental para determinar el significado. *Ana* satura la posición del primer argumento y *Luis*, la del segundo.
- La actualización: supone la expresión del tiempo y del aspecto para los predicados y la determinación para los argumentos.

Siendo la oración elemental la unidad mínima de análisis, las palabras solo pueden ser descritas dentro de una estructura oracional, puesto que es el contexto lingüístico el que determina el significado de la palabra. Es entonces imposible atribuir un significado a una palabra fuera de contexto. En consecuencia, la polisemia, que es una de las grandes dificultades a las que se enfrenta el tratamiento automático de la lengua, sería prácticamente inexistente dentro del marco de la frase simple (Gross, 2010: 108).

Para ejemplificarlo, observemos las tres frases siguientes que ilustran diferentes significados de *dar*:

Ana le dio un libro a Mario (‘entregar / donar’)

Ana le dio un bofetón a Mario (‘asestar’)

³³ Lo que no implica que todas las posiciones argumentales estén saturadas en la realización real de la oración (Gross, 1998: 221)

Esta higuera da unas brevas buenísimas ('producir')

Hemos podido observar que una palabra no puede ser definida en sí misma (fuera de contexto), sino que necesita un contexto lingüístico determinado. Como Gross (2013: 27) precisa, “la description des langues n’est pas constituée de niveaux autonomes mais comprend des faces totalement imbriquées les unes dans les autres. Syntaxe, sémantique et lexicque n’ont pas d’autonomie fonctionnelle et ne peuvent donc pas être étudiées indépendamment les unes des autres”. De tal modo, en nuestra descripción de la lengua no podemos separar el léxico (las entradas del diccionario), la sintaxis (la combinatoria) y la semántica (el resultado de los elementos léxicos organizados de una manera determinada dentro del marco de la frase). La agrupación de estos tres niveles de análisis constituye el *empleo* de un predicado (el empleo del predicado dentro de una frase).

1.2. El empleo

El empleo es el modelo descriptivo que sirve de base a las entradas de nuestro diccionario. “Un emploi de prédictat est constitué de l’ensemble des propriétés qui sont spécifiques de ce prédictat” (Gross, 2010: 108). Estas propiedades son las siguientes (Gross, 2010: 108-110):

- un esquema de argumentos: la esfera de argumentos regida por el predicado en cuestión.
- un significado: la definición del esquema de argumentos despeja toda ambigüedad en el significado.
- una forma morfológica: los predicados pueden tener variantes morfológicas³⁴.
- una actualización: la inscripción del esquema de argumentos dentro del discurso. Los argumentos son actualizados por los determinantes. En cuanto a los predicados, la actualización depende de la naturaleza morfológica de los mismos: los predicados verbales son conjugados y los predicados nominales y adjetivales son actualizados por los verbos soporte.
- un sistema aspectual: las diferencias aspectuales ayudan a diferenciar empleos.
- unas transformaciones: como la tematización, la pasivación, la pronominalización, etc.
- un campo de especialidad: las palabras pueden adoptar significados diferentes en función del campo de especialidad en el que son utilizadas.
- un nivel de lengua: el predicado puede ser definido por el nivel de lengua que le caracteriza.

1.3. La clase de objetos

En un nivel inmediatamente superior a los empleos, se sitúan las clases de objetos. “Une classe d’objets est un ensemble de substantifs, sémantiquement homogènes, qui détermine une rupture d’interprétation d’un prédictat donné, en délimitant un emploi spécifique” (Gross, 2008: 121). Una clase de objeto es, pues, un conjunto de empleos que operan las mismas restricciones sintáctico-semánticas.

Las diferentes clases de objetos obtenidas dan lugar a reagrupamientos hiperclases, basadas en relaciones jerárquicas de hiperónimos e hipónimos³⁵. Estas hiperclases “sont fondées sur l’intersection des caractéristiques

³⁴ Son los predicados polimórficos. Por ejemplo, *dese-* : *Ana desea regresar a su país*; *Ana alberga el deseo de regresar a su país*; *Ana está deseosa de regresar a su país*.

³⁵ Los hipónimos son sub-clases que permiten un análisis más fino de las restricciones de selección.

communes des ítems de chacune des classes qu'elles subsument (Buvet, Girardin, Gross y Groud, 2005 : 125). Ya se habían elaborado anteriormente organigramas léxicos de dependencia hiperonímica e hiponímica³⁶; sin embargo, a diferencia de las clasificaciones anteriores (más bien de corte ontológico), el método de elaboración de nuestra clasificación jerárquica es rigurosamente lingüístico, ya que tiene en cuenta las definiciones nocionales y el comportamiento sintáctico-semántico de los empleos. Además, recordemos que la descripción en clases de objetos está basada en la observación en el corpus de las construcciones sintácticas y de las combinaciones léxicas posibles. Por otra parte, la cohesión de los elementos dentro de una misma clase está asegurada por el imperativo de que todos los predicados que pertenecen a una misma clase se comporten de manera idéntica³⁷ en cuanto a las propiedades que describen esta clase (las propiedades anteriormente descritas). Las clases de objetos son pues descriptores exclusivamente lingüísticos y por ende adecuados a las especificidades y a las limitaciones de la herramienta informática.

2. Elaboración del diccionario

Para la elaboración de este diccionario electrónico hemos seguido tres grandes etapas. La primera etapa ha consistido en identificar los sustantivos predicativos de las <ayudas económicas> basándonos en su significado tal como está especificado en las obras lexicográficas. Seguidamente hemos elaborado una tabla de análisis adaptada al marco teórico en el que se inscribe este trabajo. En último lugar, hemos aplicado de manera sistemática esta tabla de análisis a todos los sustantivos seleccionados.

2.1. Recolección de palabras

La primera etapa ha consistido en hacer una lista con todos los sustantivos predicativos de este campo. Para ello, hemos utilizado fuentes de diferente naturaleza, como bases de datos de palabras³⁸, diccionarios de lengua general³⁹, diccionarios especializados⁴⁰, diccionarios combinatorios y de relaciones léxicas⁴¹ y sitios web especializados.

La diversidad de fuentes que hemos consultado ha hecho que la nomenclatura de nuestro diccionario sea muy heterogénea: hemos recopilado sustantivos de uso general y también sustantivos pertenecientes a la especialidad de las finanzas, el derecho, la seguridad social, etc. Si hemos decidido mezclar lengua general con lengua de especialidad es porque estamos de acuerdo con Pierre Lerat cuando afirma que una lengua de especialidad es “une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées” (Lerat, 1995: 20). Una lengua de especialidad no es más que el uso de una lengua natural para dar cuenta de manera técnica de unos conocimientos especializados. La distinción que tradicionalmente se ha hecho de ambas lenguas no está

³⁶ Por ejemplo, WordNet, FrameNet, etc.

³⁷ Solo estarían admitidas variaciones en propiedades menores (Buvet, Girardin, Gross y Groud, 2005 : 126).

³⁸ CREA.

³⁹ Por ejemplo, el *DRAE*.

⁴⁰ Por ejemplo, el *Diccionario de términos bancarios* y el *Diccionario de seguridad social*.

⁴¹ Por ejemplo, el diccionario *REDES*.

fundamentada desde un punto de vista lingüístico, como Lerat ha demostrado en su obra (1995). No se trata pues de dos lenguas, sino de dos usos de la lengua.

2.2. Elaboración de la tabla de análisis

Los criterios establecidos para la elaboración de la tabla de análisis han sido seleccionados por su compatibilidad con los principios de análisis del método de las clases de objetos (Grezka y Buvet, 2007: 233). Así, hemos seleccionado dos tipos de propiedades: configuracionales y combinatorias. Respecto a las primeras, hemos tenido en cuenta el número de argumentos regidos por el predicado, su modo de estructuración en la frase y su naturaleza. En cuanto a las propiedades combinatorias⁴², hemos extraído los verbos soporte y los verbos predicativos apropiados seleccionados por los sustantivos predicativos⁴³.

2.3. Aplicación de la tabla de análisis

Hemos aplicado esta tabla de manera sistemática a la lista de sustantivos predicativos, observados dentro del marco de la frase. Las propiedades de la tabla de análisis nos han permitido, por una parte, distinguir los diferentes empleos de una palabra en entradas independientes en el diccionario; y por otra parte, agrupar bajo una misma clase de objetos todos los empleos que comparten el mismo esquema argumental y que seleccionan las mismas colocaciones verbales.

La aplicación de la tabla de análisis nos ha mostrado lo imprecisos que son los diccionarios de uso humano para que puedan ser explotados por un autómatas. Hemos podido distinguir muchos más empleos de palabras de los que estaban definidos en las diferentes acepciones de una palabra. Insistimos en que la descripción de la lengua ha de ser completamente explícita y sistemática, para que el ordenador sea capaz interpretar y generar frases.

3. Descripción del diccionario

La nomenclatura del diccionario que aquí presentamos comprende 523 sustantivos predicativos, distribuidos en 12 subclases⁴⁴. Recordemos que cada clase ha sido elaborada, por una parte, en función de la relación semántica de los significados; y por otra parte, en función de su homogeneidad en cuanto a las principales propiedades de análisis propuestas. Estas propiedades han sido objeto de verificaciones sistemáticas en contexto y solamente hemos censado las distribuciones atestadas en los textos.

Desde un punto de vista formal, el diccionario está estructurado en diferentes campos de naturaleza morfológica y sintáctico-semántica.

⁴² Para la descripción de la parte de combinatoria de las entradas, nos ha sido muy esclarecedora la obra de Igor Mel'čuk y el *Observatoire de linguistique Sens-Texte* (Mel'čuk, 1988, 1992, 1997, 1998, 1999; Mel'čuk, Class y Polguère, 1995).

⁴³ La selección de las propiedades combinatorias está inspirada del trabajo de Inès Sfar y Taoufik Massoussi (2009).

⁴⁴ Puesto que se trata de las ramificaciones más finas del árbol jerárquico en el que se organiza la clase de objeto de las ayudas.

3.1. La entrada

Cada entrada corresponde a un empleo predicativo diferente. Hasta ahora hemos descrito 520 entradas⁴⁵. La nomenclatura de nuestro diccionario comprende tanto palabras simples como compuestas. Estas últimas plantean un problema de análisis específico al soporte informático: para un sistema informático una palabra es una serie de caracteres entre dos espacios. Es necesario pues anotar esos espacios que no representan rupturas sintácticas.

Los sustantivos de <ayudas económicas> a menudo aparecen en el discurso bajo forma de un acrónimo. Para que la máquina no se bloquee ante estos y que el usuario pueda también identificarlos, hemos considerado necesario incluirlos en la descripción del empleo.

3.2. La categoría gramatical

Hemos indicado la parte del discurso a la que pertenece la entrada y el género de la misma. Los sustantivos que son usados exclusivamente o generalmente en plural, presentan también una indicación sobre tal especificidad de uso.

3.3. La clase de objetos

El proceso de clasificación de los sustantivos predicativos en clases de objetos supone un trabajo ímprobo, ya que hay que analizar cada empleo de manera independiente, verificar en el contexto de la frase su esquema de argumentos y localizar las colocaciones verbales que lo acompañan. Hasta el momento, solo el cerebro humano está capacitado para determinar si un elemento forma parte o no de una clase de objeto determinada, por lo que esta tarea no puede ser informatizada.

La clase <ayuda económica> está jerarquizada en las siguientes subclases:

- < subsidio puntual> *asistencia jurídica*
- <subsidio regular> *subsidio por desempleo*
- <subsidio regular: beca> *beca de doctorado*
- <subsidio vitalicio> *jubilación*
- <anticipo> *anticipo*
- <comisión ilícita> *maletín*
- <compensación>: *indemnización por despido procedente*
- <deducción> *deducción fiscal*
- <donación> *limosna*
- <préstamo> *microcrédito*
- <prima> *extra de Navidad*

⁴⁵ Nuestro trabajo ha versado únicamente sobre el vocabulario del español de España. Los nombres de subvenciones, seguros, etc., varían dentro del mundo hispanohablante (incluso se observan diferencias dentro de España entre las diferentes Comunidades Autónomas). No hemos podido pues tener en cuenta todas las variantes del español por razones evidentes de tiempo y de recursos humanos y materiales disponibles.

- <subvención> *subvención*

3.4. El esquema de argumentos

La descripción del esquema de argumentos se ha realizado siguiendo la siguiente clasificación:

- [N0] corresponde a la posición de sujeto.
- [N1] corresponde a la posición de primer complemento.
- [N2], [N3], [N4] corresponden a las posiciones del segundo, tercer y cuarto complementos respectivamente⁴⁶.

Los argumentos de cada empleo son descritos desde un punto de vista morfológico, sintáctico y semántico. Así, en la descripción del esquema de argumentos se especifica:

- la construcción: el modo de estructuración de los argumentos respecto al empleo predicativo. El predicado es definido por su serie más larga de argumentos⁴⁷.
- la distribución morfo-sintáctica: el tipo de construcción que ocupa las posiciones argumentales (GN, GPrep).
- la distribución sintáctico-semántica: las particularidades semánticas de los argumentos (clases o hiperclases a las que pertenecen).

3.5. El campo semántico

Corresponde al campo semántico en el que una entrada determinada adquiere un significado determinado. Por ejemplo, *prima*, aparte del campo semántico del trabajo o de la economía, puede pertenecer al campo de la familia.

3.6. Verbos soporte activos y pasivos

Los verbos soporte activos y pasivos nos han ayudado a afinar la clasificación de las entradas del diccionario en clases de objetos. Se hizo una primera clasificación a partir del esquema de argumentos de cada entrada; sin embargo, observamos que en ocasiones, predicados que comparten el mismo esquema de argumentos, no comparten los verbos que los actualizan. No podemos pues definir estos predicados dentro de la misma clase de objeto, sino que pertenecen a clases diferentes.

Los verbos soporte activos toman como sujeto el argumento N0 y como primer complemento el argumento N1, mientras que los verbos soporte pasivos toman como sujeto N1 y como primer argumento N0.

3.7. Verbos soporte aspectuales

Los sustantivos predicativos de las <ayudas económicas> son sustantivos de *acción*. Entre todas las posibilidades aspectuales, hemos elegido las más fructíferas y pertinentes para los predicados de *acción* y más

⁴⁶ No hemos encontrado ningún sustantivo predicativo de *ayuda* que rija más de 4 argumentos.

⁴⁷ Esto no quiere decir que sea necesario saturar todas estas posiciones en el discurso.

específicamente para la clase de las <ayudas económicas>. Así, nuestros diccionarios contienen actualizadores aspectuales referidos al progreso de la acción (aspectos incoativo, progresivo y terminativo) y a su frecuencia (aspectos iterativo e iterativo-intensivo).

Es el aspecto inherente de los sustantivos predicativos el que determina los actualizadores que estos van a seleccionar. De este modo, un sustantivo de la clase <subsidio puntual>, cuyo aspecto inherente es puntual, es incompatible con los actualizadores aspectuales de tipo terminativo.

3.8. Los operadores apropiados

Los sustantivos predicativos pueden aparecer en posición de argumento dentro de frases complejas. En este caso, estos sustantivos (predicados de 1er orden) son seleccionados de manera apropiada por otros predicados de nivel superior (predicados de 2º orden).

El estudio de las unidades léxicas en contexto nos ha permitido observar que existen ciertos verbos predicativos que acompañan frecuentemente a los sustantivos de <ayuda económica>, de ahí que los llamemos *apropiados*. Se trata de los verbos de <petición> (*pedir, solicitar*), los verbos de <puesta en marcha> (*instaurar*), los verbos de <denegación> (*rechazar, denegar*) y los verbos de <disminución> (*recortar, rebajar*).

Estos operadores apropiados además han servido a la sub-categorización de los sustantivos predicativos. Gracias a ellos hemos podido afinar las clases que se iban perfilando. Cabe destacar que en términos de funcionalidad, los operadores más apropiados no son precisamente los más frecuentes. No es la frecuencia lo que los hace más o menos apropiados, sino la “exclusividad”.

3.9. Descripción de una entrada

A título de ejemplo presentaremos aquí las entradas de la clase de objetos <préstamo>.

- a. Nombre de la clase de objetos: <ayuda económica: préstamo>
- b. *Crédito, crédito a corto plazo, crédito a largo plazo, crédito a medio plazo, crédito al %, crédito bancario, microcrédito, préstamo, préstamo a corto plazo, préstamo a largo plazo...*
- c. Nombre y naturaleza semántica de los argumentos:
- d. NPred: crédito / N0: <coll_hum, hum> / N1: a <coll_hum, hum> / N2: de <suma_dinero> / N3: a, con <tasa> / N4: a <periodo_tiempo>
- e. Campo semántico: banca
- f. Verbos soporte activos: abrir, otorgar, prestar
- g. Verbos soporte pasivos: *adquirir, abrirse, cobrar, conceder, conseguir, contraer, financiar, obtener, pagar, pedir*
- h. Verbos soporte aspectuales:
- i. Incoativo: *abrir, otorgar*; N1N0: *abrirse, contraer*
- j. Terminativo: *condonar, ejecutar*; N1N0: *amortizar, saldar*
- k. Operadores apropiados:

- l. Verbos de <petición>: NINO: *negociar, solicitar*
- m. Verbos de <denegación>: *denegar*
- n. Verbos de <disminución>: *devaluar(se)*

4. Conclusiones

El interés de esta descripción no reside únicamente en su aplicación al tratamiento automático de las lenguas naturales, sino en el estudio mismo de la lengua, en la reflexión que este estudio nos lleva a hacer sobre el comportamiento sintáctico-semántico de las unidades léxicas analizadas. Consideramos que la enseñanza/aprendizaje de L2 no debería prescindir de las regularidades que la descripción lingüística permite generar, ya que la investigación lingüística ofrece a la enseñanza/aprendizaje una serie de herramientas que le son muy útiles (Gross, 1994, 2002; Gross y Vivès, 2001).

Aparte de su uso para la enseñanza/aprendizaje de E/LE y como herramienta de ayuda a la redacción, este diccionario también supone una herramienta útil para la traducción automática (Blanco Escoda, 1997), la documentación automática, la extracción o localización de información la clasificación y categorización de documentos, la ayuda en la redacción, etc.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO ESCODA, Xavier (1997): «De las clases de objetos a las clases de predicados », *Verba*, 24, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 371-385.

BUVET, Pierre-André, Chantal GIRARDIN, Gaston GROSS y Claudette GROUD (2005): «Les prédicats d'«affect» », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 32, Grenoble : Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble, 123-143.

GREZKA, Aude y Pierre-André BUVET (2007): «Élaboration d'outils méthodologiques pour décrire les prédicats du français », *Linguisticae Investigationes*, 30, n° 2, Amsterdam: John Benjamins Publishing, 217-245.

GROSS, Gaston (1994): « Un outil pour le FLE: les classes d'objets », *Actes du colloque du FLE*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 169-186.

GROSS, Gaston (2002): « Recherches théoriques sur l'enseignement des langues », *Points communs : linguistique, traductologie, glottodique*, Łódź : Wydawnictwo Biblioteka, 88-101.

GROSS, Gaston (2008): « Les classes d'objets », *LALIES*, 28, París: Éditions rue d'Ulm, 111-165.

GROSS, Gaston (2010): « La notion d'emploi dans une grammaire de prédicats », *Cahiers de lexicologie*, 96, París: Éditions Classiques Garnier, 97-115.

GROSS, Gaston y Robert VIVÈS (2001): «La description en termes de classes d'objets et l'enseignement des langues », *Langue Française*, 131, París: Larousse, 38-51

LE PESANT, Denis y Michel MATHIEU-COLAS (1998): « Introduction aux classes d'objets », *Langages*, 131, París: Larousse, 6-33.

LERAT, Pierre (1995): *Les langues spécialisées*, París: Presses Universitaires de France.

MEL'ČUK, Igor (1997): *Vers une linguistique Sens-Texte: leçon inaugurale*, París: Collège de France.

MEL'ČUK, Igor (1998, 1988, 1992, 1999): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherche lexico-sémantique I, II, III, IV*, Montréal: Les Presses Universitaires de Montréal.

MEL'ČUK, Igor, André CLASS y Alain POLGUÈRE (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Bruxelles: Éditions Duculot.

SFAR, Inès y Taoufik MASSOUSI (2009): «Description des prédicats nominaux : de la langue générale aux langues spécialisées », *Neophilologica*, 21, Silesia: Wydawnictwo Uniwersitetu Śląskiego, 62-81.

EN TORNO A LAS NOVELAS EJEMPLARES

JORGE GARCÍA LÓPEZ

Universidad de Gerona

RESUMEN: El presente trabajo pasa revista a las principales cuestiones suscitadas por la colección de 1613 y presenta novedosas interpretaciones a partir de las investigaciones de los últimos años en torno a la relación de la colección con el Quijote, la datación de cada relato, la evolución estética e intelectual de Cervantes, el concepto de ejemplaridad y el pensamiento del alcaíno.

La colección de Novelas ejemplares que publica Cervantes en 1613 es para nosotros hoy apenas una obra menor. Marbete que suele hundir en la nada producciones magníficas que no alcanzan la universalidad de la obra maestra —es el caso, precisamente— pero que quedan arrinconadas en los manuales y cuya bibliografía y detenido estudio no alcanza las dimensiones sobrehumanas del *Quijote*. Sin embargo, en la magnífica colección de 1613 se esconden algunos de los secretos mejor guardados del Cervantes novelista y fue ahí donde nuestro hombre halló el camino de la obra maestra. De hecho, siempre se ha sospechado que el mismo *Quijote* comenzó siendo una novela corta. La historia del viejo loco de pueblo que se cree héroe de romancero fue creciendo en sus manos en varias etapas hasta alcanzar las proporciones universales que hoy lo adornan. De ahí que recordar los perfiles de esa historia basada en el relato corto, recorrer de nuevo las inquietudes que la dotaron de sentido o intentar entender las dudas que sorteó es también describir la forma en que Cervantes se encuentra a sí mismo como escritor y adquiere conciencia de su talla y de su identidad estética.

En primer lugar relacionemos la decisión de escribir relatos cortos con su andadura personal. En la primavera de 1587 Cervantes recibió el nombramiento de Comisario del Rey y sabemos que en años anteriores, aparte de Galatea, se había dedicado a las tablas. Pero Comisario del Rey era un trabajo bien pagado, aunque muy sacrificado por cuanto comportaba continuos viajes y vivir alejado del hogar (García López, 2015). Probablemente fue por eso por lo que abandonó la actividad teatral (“deje la pluma y las comedias”), si bien algunos años después da muestras, en 1590, de que todavía tenía ilusiones de volver a escribir para el teatro, tal como demuestra el contrato con Rodrigo Osorio, firmado aquel año y donde se afirma que escribirá las mejores comedias de España. Se trata de una declaración muy sospechosa, por cuanto no es necesario afirmar delante de un director de compañías teatrales que escribirá las mejores comedias de España y por tanto tal hecho apunta a su alejamiento definitivo de las tablas. En todo caso, con un Cervantes todo el día en camino de venta en venta, el relato corto le iba que ni pintado para poder escribir y bien podemos sospechar que fue por entonces cuando reorientó su actividad literaria hacia un género novedoso y que le permitía su estilo de vida. En efecto, si bien no hemos de buscar motivaciones mecánicas, en la elección del relato corto como forma literaria convergen intereses de carácter estético y es posible que otros más cotidianos y vulgares o, si se quiere, más relacionados con sus actividades profesionales. El interés literario es evidente si pensamos que por entonces el relato corto está de moda y ningún autor español ha entrado por esa vía. Sólo el *Abencerraje* podía considerarse como tal y será por entonces que se reeditará la vieja colección de Juan Manuel, un síntoma claro de por dónde iban los

intereses estéticos: el relato corto se abre camino en Europa, pero ningún autor español se ha puesto en serio con él. De esta forma, elegir el relato corto significaba a finales del siglo XVI singularizarse como escritor y abrir la puerta a una identidad literaria original. Al hacerlo, Cervantes buscaba una reubicación en el mundo literario de la época, una vez desechada la posibilidad de seguir escribiendo para el teatro. Pero si pensamos en sus actividades profesionales como Comisario real, viviendo en las ventas y continuamente de viaje, un día en Esquivias y al siguiente en Sevilla y después en Écija y etc., toma cuerpo también la idea de que escribir relatos cortos era lo más hacedero para él en ese momento. Relatos que podía componer o reescribir después de una agotadora jornada de trabajo al servicio del rey; relatos de unas diez o quince hojas, más fáciles de pergeñar en una vida viajera que una comedia de tres mil versos polimétricos o un largo poema épico o productos por el estilo. No es, pues, mera casualidad, o rasgo cómico y cotidiano para introducir la lectura de *El curioso impertinente*, ese episodio de la primera parte del *Quijote* donde un viajero se deja olvidado en la venta un viejo arcón con dos novelas: *El curioso impertinente* y *Rinconete y Cortadillo*. No es una casualidad, en efecto: tiene todas las trazas de describir una vivencia diaria del mismo autor y también nos describe el mecanismo cotidiano que le permitía escribir con el oficio real que desempeñaba. Así, pues, no sabemos cuándo se decidió Cervantes por tomar partido por el relato corto, pero podemos agavillar datos en varias direcciones para definir un lapso relativamente ajustado. En efecto, de 1592 es el contrato para escribir varias obras teatrales, contrato que por lo que sabemos no cumplirá, y de dos años antes (1590) se ha especulado que podría ser *El capitán cautivo*, que pasa por ser el estadio más antiguo del *Quijote*. Quedémonos, pues, con esa fecha y observemos que el lapso temporal que va de 1590 a la primavera de 1604 es el largo recorrido de la primera parte del *Quijote*.

De hecho, las mismas fechas probables o demostrables, según los casos, de cada pieza en concreto, nos conducen a cronologías incluso anteriores al primer *Quijote*, como por otra parte ha puesto de relieve la reciente propuesta cronológica de Francisco Rico (2005), la única hasta el día que se fundamenta en datos verificables. De hecho, *Rinconete y Cortadillo* está citado en I, 47, es decir, que estaba escrito ya en el verano de 1604, aunque publicado sólo nueve años después, en 1613. Otro tanto podemos decir de relatos como *El celoso extremeño*, que probablemente se escribió a la par que la novelita picaresca. Pero si de esas dos narraciones tenemos doble redacción, de otras piezas se puede sospechar su reescritura y fecha temprana, especialmente cuando tenemos una cronología desquiciada, tal como sucede en *La española inglesa*, para la que se han propuesto fechas muy cambiantes y muy alejadas entre sí. Tal sucede también con *El licenciado Vidriera* o *El coloquio de los perros*, y quizá *La gitanilla*, que parecen narraciones comenzada en Valladolid (por tanto, anteriores a 1606, cuando la corte está todavía en Valladolid) y terminadas o reescritas en Madrid (es decir, entre la primavera de 1606, cuando la corte se traslada a Madrid y principios del verano de 1612). A esa conclusión nos conduce asimismo la estructura de *El coloquio de los perros*, con dos partes muy diferenciadas y con una bruja que en realidad son dos, como explicitó en su momento Caro Baroja: una bruja andaluza que actúa en pequeños grupos y en poblaciones rurales, se convierte de pronto en una bruja de Zugarramurdi que acude a lejanos aquelarres y se unta de opiáceos. Esa constatación, la cita casi expresa de Pedro de Valencia y la naturaleza tan diferente de las dos primeras partes nos lleva a considerar —tal como ya sospechaba Francisco Rodríguez Marín— una doble redacción del *Coloquio*: comenzado quizá en Valladolid hacia 1604-1606, reescrito a lo largo de los años 1606-1612 y con resonancias sobre la polémica sobre Zugarramurdi donde interviene Pedro de Valencia en marzo de 1611. De esta forma, podemos documentar la actividad cervantina en torno al relato corto entre los años 1590 y

1613 y constatar que se trata de su auténtico “taller” literario. Que fue en esa decisión probablemente gestada a principios de los años noventa la que puso a Cervantes en el camino del *Quijote* y de ser el maestro de la ficción narrativa que todos conocemos. Y en el transcurso de esos años fue matizando la forma de escribir relatos cortos y los caminos para enriquecer y superar la tradición italiana que había heredado.

Muchas veces se ha comentado que los relatos cortos de Cervantes son en realidad comedias y de forma paralela el cervantismo de otras épocas abrigó la esperanza de hallar en la colección de novelitas —en su cronología— las trazas de una evolución estética, yendo de la narración idealista del siglo anterior hasta el realismo literario que anuncia la novela moderna. Sin embargo, lo que en realidad sucede es que Cervantes va matizando la forma en que los escribe, es decir, va variando los procedimientos a partir de los cuales enriquece la tradición italiana. De ahí que no deberíamos encajar a Cervantes en esquemas cerrados, simplones y de engañosa simetría, sino que debemos pensar que fue delineando un camino irregular y tortuoso donde la experimentación con el relato corto se impuso sobre una simetría cerrada y donde la reflexión fue ahondando por éste o aquel camino hasta dar con los extraordinarios frutos que conocemos. Por ejemplo, parece que en el cambio de siglo, y después de haber escrito *El capitán cautivo* y quizá *El amante liberal* —que podían pasar por reescrituras del *Abencerraje* y próximas al romancero morisco—, buscó inspiración en el teatro. Tres piezas (*Rinconete y Cortadillo*, *El curioso impertinente* y *La tía fingida*⁴⁸) poseen indudables referencias a procedimientos teatrales. Por el contrario, en las novelas fechadas generalmente como las últimas (tales como *Las dos doncellas*, *La señora Cornelia* o *La fuerza de la sangre*), parece adivinarse una vuelta a la estricta forma italiana. Tomados todos los datos en su conjunto, da la impresión de que a finales de siglo Cervantes se dedica a innovar la tradición italiana a partir de formas dramáticas —justo en el momento en que ha abandonado de forma definitiva el teatro— y a medida que avanza en la idea de una colección de novelas separada de las aventuras de don Quijote —idea que debió imponerse a su reflexión con posterioridad a 1605—, volvió más a las formas italianas y reorientó una escritura muy experimental. Lo que no significa que menguara en originalidad. Por ejemplo, *El licenciado Vidriera* es una novela de apotegmas, típica de Mateo Bandello, pero única en el horizonte hispano de la época, de igual forma que *El celoso extremeño* es una típica novela de celoso (García López 1995 y 2004). Ahí se ve también desde otro ángulo la inspiración italiana, puesto que el *celoso* es uno de los personajes más frecuentados en las colecciones italianas. E incluso puede recordarse que más de una novela de Bandello consiste en discutir sobre la curiosa psicología de tal personaje. Y por tanto la novela de celoso es *siempre* psicológica, tal como *El curioso impertinente* o *El celoso extremeño*. Lo que hace Cervantes en este caso es profundizar en el hecho psicológico y crear auténticos prodigios de virtuosismo narrativo poniendo a la novela corta italiana ante su propia parodia.

De esta forma, no se ve la utilidad de “clasificar” las novelas en grupos cerrados (romance, novel, etc.), tal como se hizo en el pasado, ni tampoco suponer que cada una de ellas se refiere a un género literario específico (García López, 2005: LXV-LXXXIII). Mejor pensar en un esfuerzo continuado de cerca de veinte años en crear nuevos modelos narrativos a partir del relato corto italiano. Es curioso en este caso comparar a Cervantes con los autores italianos del quinientos, capaces de publicar colecciones de centenares de relatos, mientras que Cervantes escribe, que sepamos, una quincena o algo más (incluyendo las de la Primera Parte del *Quijote*), pero las trabaja continuamente, las repiensa de forma metódica y sistemática y se toma todo el tiempo del mundo para retocarlas

⁴⁸ Ésta última la consideramos de forma provisional como pieza cervantina (García López, 2015).

una y otra vez. Ahí aparece la garra del león de unos métodos de trabajo basados en la detenida reflexión y en la concentración en una serie corta de relatos que parece que quieren densificar y jugar con los mecanismos formales del género. Tal sucede con las dos citadas piezas de *El curioso impertinente* y *El celoso extremeño*, donde el personaje del celoso y su tortuosa psicología alcanza en el tratamiento estético cervantino un clímax magistral. De forma que a partir de esa praxis, Cervantes da un salto cualitativo gigantesco respecto de la tradición italiana y junto con el Quijote puede decirse que muchas de las piezas de la colección abren la ficción narrativa moderna. De ahí que más que clasificarlas en grupos deberíamos cruzar los mecanismos formales con las fechas más probables o aceptadas de redacción y observar que Cervantes fue buscando diferentes motivos de inspiración en diferentes momentos de su vida. En el cambio de siglo, da la impresión de que la idea de una colección no se ha impuesto todavía a su praxis literaria y aún procedimientos diversos (el teatro, el celoso, probablemente también el loco de romancero de donde surge el *Quijote*, una contrafacción picaresca, muy probablemente también una contrafacción celestinesca), como si estuviera buscando formas de superar o enriquecer la praxis italiana con toque y personajes típicos de la literatura española, un motivo que posiblemente aprendió u observó en los pasos de Lope de Rueda, donde el teatro italiano se enriquece con tipos de la sociedad española de la época. Sin embargo, después de la primera parte del *Quijote* y con la idea de una colección ya presente, varió en otro sentido la experimentación literaria. Escribió una novela de apogemas (*El licenciado Vidriera*), un diálogo que coquetea con el *somnium* humanista (*El coloquio de los perros*), intentó un nuevo tipo de novela picaresca (*La ilustre fregona*) o bien novelas típicamente italianas pero con motivos españoles (*La fuerza de la sangre*, *Las dos doncellas*) e incluso ambientadas en Italia (*La señora Cornelia*), como lo había sido *El curioso impertinente*. Tenemos ahí, pues, una compleja evolución, tan irregular como todo lo humano, y donde la regla es la experimentación y el avance por caminos novedosos y pocas veces trillados.

Quizá el momento más interesante de esta búsqueda constante lo constituyen algunas de las producciones de la colección donde da la impresión de que Cervantes juega como un prestidigitador con los géneros literarios, sintiéndose como en casa en una “mesa de trucos” (como nos dirá en el prólogo de la colección) donde siempre parece tener un as en la manga como un consumado jugador que mira sonriente al lector. En efecto, algunas de las mejores producciones de la colección se basan en productos que juegan con los géneros literarios como si estuviéramos en una partida de póquer. Hay novelas que parecen sinfonías literarias donde la melodía va variando de una forma admirable conduciendo al lector por una intriga que ya no es el argumento tan sólo, sino la capacidad que tiene el autor de tocar al mismo tiempo muchas teclas para conformar una música tan personal que es irrepetible. Tal sucede, por ejemplo, con *El coloquio de los perros*, acaso una de las piezas de más enjundia de la colección y de gran interés para juzgar ‘el pensamiento de Cervantes’ (García López, 2015). El centro de la pieza es el diálogo de dos mastines cuidadosamente fundamentado en términos literarios y estéticos, con citas de Cicerón y referencias temáticas inequívocas al relato picaresco y a la fábula de la antigüedad. El cervantismo clásico, aferrado a la idea cerrada de que el diálogo y la narración picaresca son extraños entre sí, destierra el hermoso *Coloquio* de la estirpe de *Lazarillo* y *Guzmán*. Nosotros, sin tantos prejuicios críticos, lo consideramos incluido en esa ilustre familia, al igual que *La ilustre fregona* (García López, 1999). Pero he aquí que el *Coloquio*, sin dejar de serlo, se acuerda de los filósofos cínicos y se aproxima a un género que por entonces estaba de moda en la pluma de Justo Lipsio: el *somnium* humanista, uno de los derroteros favoritos del

seiscientos. Y todo ello para armar una obra de un gran contenido crítico y filosófico, probablemente una de las obras maestras más acabadas de Cervantes después del *Quijote*.

Pero no lo es menos *La gitanilla*, una pieza que ya de entrada nos plantea un problema moral, por cuanto nos presenta una minoría social despreciada en la época, pero aquí adornada de unas virtudes que nadie le concedería por entonces. Cervantes, como siempre, nunca está en el pasado; siempre ocupa el futuro. Pero el caso es que, a juzgar por los personajes, el comienzo huele a novela picaresca y a picaresca femenina, con una avispada abuela dando consejos no muy santos a su tierna y desenvuelta nieta. Y sin embargo la narración, con una facilidad de vértigo, da un vuelco para convertirse en una historia de amor *sui generis* donde la voz femenina dicta las reglas de una estricta moralidad. Pero para perplejidad del atento lector, esa historia amorosa deviene de pronto novela pastoril y para que nada falte con un canto amebio incluido de dos pastores loando sus amores. Y finalmente, en un vuelco definitivo, Cervantes echa mano de la anagnórisis aristotélica y del folklore para reconvertir a la gitana / gran señora / pastora en un personaje por completo diferente que posibilita un final feliz que cuadra desarrollo formal y ejemplaridad moral. El lector, a estas alturas ya desarmado y sin aliento, se congratula de la felicidad de la jovencita y salerosa gitanilla. Nada extraño que el romanticismo se enamorara del personaje cervantino y que hoy tengamos a la donosa pieza por una de sus más extraordinarias producciones.

El mismo caso es el de *La ilustre fregona*. Y aquí tenemos una clara y explícita declaración cervantina que no debemos pasar por alto ni despreciar: nos dice nada menos que su novela es muy superior a la de Alemán y que mal año para *Guzmán de Alfarache*. Por tanto debemos creerlo hasta el final. No podemos despreciar las declaraciones del maestro de la ficción con alegres reglas que imponen límites y crean fronteras que nunca existieron para los escritores de la época: *La ilustre fregona* es una novela picaresca, pero una novela picaresca *sui generis* —como *La transformación* de Kafka es una novela *sui generis*—, tal como corresponde a un creador de talla y no a un simple imitador. Comienza como una típica novela picaresca cervantina, con el diálogo de dos jóvenes aspirantes a pícaros y con preciosas escenas cotidianas camino de Cádiz. Hasta aquí nada extraño y sí sólo un personaje que va creciendo lentamente como una música de fondo: Esperanza. De hecho toda la narración está articulada como un universo de personajes y situaciones que se mueven en torno de este personaje casi desconocido y que, al contrario que Preciosa en *La gitanilla*, apenas dice palabra: es el mismo personaje en un desarrollo invertido. Pero el relato nos proporciona más sorpresas, porque uno de los picaruelos huidos de las aulas salmantinas comienza una historia de amor en Toledo... siendo aguador. La referencia no puede ser más clara y evidente. Cervantes quiere enmendar la plana a Alemán con inequívocas referencias y homenajes a *Lazarillo de Tormes*, pero de una forma completamente nueva, modulando una historia de pícaros aguadores —recreada por músicas populares y toques folklóricos deliciosos— en una historia de amor y convirtiendo la vergonzosa situación de Lázaro González Pérez en una auténtica historia de amor. Sólo que, y penúltima vuelta de tuerca, se trata de un amor imposible en la época entre las buenas familias. La hija de una violación, criada por un tabernero, pero *fregona* íntegra hasta la extenuación —lo contrario de lo que se suponía de los menesteres de una vulgar *fregona*—, alcanzará la felicidad en un matrimonio por amor. De nuevo, el lector, ya exhausto, cierra el volumen preguntándose qué ha leído exactamente. Habíamos hablado de mesa de trucos... Y es que, en resumidas cuentas, a medida que avanzó la colección Cervantes encontró la forma de modular los géneros literarios, los diferentes mecanismos formales, dentro de cada relato, asumiendo así un nuevo nivel de

complejidad que narraciones de principios de siglo como *Rinconete y Cortadillo* o *El celoso extremeño* no tenían: unas historias que se articula sobre la convergencias de mecanismos correspondientes a géneros diversos y cuyo ‘argumento’ es precisamente la variación musical que interroga a la inteligencia y a la altura estética del lector.

Hemos hablado de violaciones, de moralidad, de personajes cuyo comportamiento contradice el tópico. Como todo escritor que se precie, a Cervantes le gusta jugar con el tópico y también por lo que se refiere a la moral. Pero no nos dejemos engañar por un planteamiento facilón y simplón. No hablemos de Cervantes como un ‘antisistema’, como se dice ahora, ni como un autor poco menos que revolucionario. Digamos que Cervantes, siendo católico y creyente hasta la médula, y también de seguro profundamente monárquico (en formulación actual), tenía una visión compleja de la vida moral y usaba de categorías morales para sorprender a su lector de igual forma que juega con los mecanismos literarios. Y ahí reside precisamente el problema de la ejemplaridad cervantina. Y nada más fácil, tal como hizo el cervantismo de otras épocas, que creer a pie juntillas sus palabras y pensar que en cada ficción cervantina se esconde una lección... Y sí, se esconde, en efecto, pero no la que cree el lector inocente. Nada más inocente que tomar a pie juntillas y de forma explícita las palabras del maestro de la ironía. Pero no menos equivocado es pensar que Cervantes es un autor esteticista, muy preocupado por la forma literaria —que sin duda que sí, obviamente—, pero despreocupado por la *moralina* de sus relatos. Y ahora el error es pensar que es *moralina* vulgar y a luso en lo que pensaba Cervantes cuando nos habla de ejemplaridad. Si tal fue su intención en el punto de partida, es indudable que tal pretensión fue creciendo a medida que avanzaba la colección y que durante esos más de veinte años (1590-1612) elaboró un concepto de ejemplaridad por completo diverso de cualquier planteamiento simplista. El Cervantes moralista puede ser tanto o más enrevesado y complejo que el Cervantes *raro inventor* (‘inventor original’) de ficciones y argumentos literarios.

Bastaría para contemplarlo hacer un simple inventario de algunos de sus casos narrativos. Y así tenemos una gitana moralista (*La gitanilla*), una joven tabernera bien casada (*La ilustre fregona*), una mujer violada que alcanza la felicidad y el matrimonio, algo inédito en la época (*La fuerza de la sangre*), o una supuesta y malvada bruja que no es más que una pobre mujer solitaria y —tal como diríamos hoy— drogadicta (*El coloquio de los perros*). En todos los casos las categorías trascendentes y abstractas están al servicio de la multiplicidad de la vida cotidiana y de las vidas de unos personajes profundamente humanos que ni son buenos malos. Y esa es la *moralina*: la exigencia de una reflexión moral. Las categorías abstractas están al servicio de la vida cotidiana y el artefacto estético intenta describir esa complejidad. Intenta abrirse paso por una vivencia cotidiana donde sólo existen las personas y no las categorías. En Cervantes la escritura está al servicio de una exploración moral de la vida cotidiana (García López, 2015).

Y por ahí llegamos a sospechar, a partir de la humilde colección de novelas, cuál pudo ser el tan manido y llevado “pensamiento de Cervantes”. La visión de un Cervantes amarrado a la figura de Erasmo o de planteamientos lindantes con el aristotelismo heterodoxo del siglo XVI nos suenan anacrónicas o voluntaristas, cuando no inverosímiles de todo punto. Nosotros, sin forzar la situación, ni la letra cervantina, queremos contemplar a Cervantes articulado con las inquietudes del cambio de siglo, un momento donde el humanismo

estaba descubriendo toda la riqueza intelectual y las posibilidades estéticas del helenismo antiguo. Ya hemos visto que *El coloquio de los perros* hace referencia a los filósofos cínicos. Por ahí, hace más de medio siglo, el gran cervantista Edward C. Riley (1976), se interrogaba acerca de la proximidad de producciones como *El licenciado Vidriera* o *El coloquio de los perros* al pensamiento cínico, muy de moda a principios de siglo en otras producciones como la *República literaria*, obra generalmente asignada a la juventud de Diego de Saavedra y donde Diógenes el Cínico es el único filósofo de la antigüedad tratado con honores. Un planteamiento que nos parece que describe con visos de verosimilitud la posición cervantina, crecida al calor de la crítica al humanismo clásico erasmiano —como demuestra el mismo *Quijote*— en la propuesta de nuevas formulaciones narrativas capaces de superar el diálogo y la epístola quinientista, tanto como las limitaciones de la *novella*. Es en esa confluencia donde vemos converger el Cervantes filósofo moralista y el creador de mundos de ficción. Eso que hoy designamos con el término facilón de *novela* y que cuando lo es de verdad consiste en la exploración de las categorías morales. Eso, en efecto, que hoy llamamos novela y lo creemos un ‘género literario’, pero que en realidad encierra y condensa los aspectos esenciales de la idiosincrasia cervantina. Ahí está el pensamiento de Cervantes: sólo lo cotidiano es real. No hay estética sin ética.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA LÓPEZ, Jorge (1999): “Rinconete y Cortadillo y la novela picaresca”, *Cervantes*, XIX, 113-122.

GARCÍA LÓPEZ, Jorge (2001), ed., Miguel de Cervantes, *Novelas ejemplares*, Barcelona: Crítica.

GARCÍA LÓPEZ, Jorge (2004): “Camila se rindió: retórica y psicología en la historia de Anselmo”, *Philologia hispalensis*, XVIII, 137-149.

GARCÍA LÓPEZ, Jorge (2005), ed., Miguel de Cervantes, *Novelas ejemplares*, Barcelona: Círculo de Lectores.

GARCÍA LÓPEZ, Jorge (2013), ed., Miguel de Cervantes, *Novelas ejemplares*, Madrid: Real Academia Española..

GARCÍA LÓPEZ, Jorge (2015): *La figura en el tapiz*, Barcelona: Pasado y Presente.

RICO, Francisco (2005): “Sobre la cronología de las Novelas ejemplares”, *Por discreto y por amigo. Mélanges offert a Jean Canavaggio*, Madrid: Casa de Velázquez, 159-165.

RILEY, Edward C. (1976), “Cervantes and the Cynics. El licenciado Vidriera and El coloquio de los perros”, *Bulletin of Hispanis Studies*, 53, 51-58.

EL USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN EL GÉNERO ENSAYO POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL DE ORIGEN ESLOVENO

DAVID HEREDERO ZORZO
Universidad de Liubiana

RESUMEN: En este trabajo se presenta una investigación en la que se compara el uso que hacen aprendientes universitarios de español de origen esloveno de diez categorías de marcadores discursivos con el que hacen hablantes nativos en un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras desde la óptica de la retórica contrastiva/intercultural. Los resultados muestran que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos que los hablantes nativos, si bien es probable que ello se deba a la mayor extensión de sus textos. Las diferencias no son significativas, excepto en el caso de dos tipos de marcadores discursivos. Se concluye que los aprendientes eslovenos realizan un uso adecuado de los marcadores discursivos y, por tanto, su discurso es eficaz.

1. Introducción

En muchas ocasiones los profesores de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) observan en las producciones escritas de sus alumnos que estas no cumplen sus expectativas como lectores, si bien ello no se debe a factores gramaticales, sintácticos o léxicos. En estos textos se pueden apreciar elecciones retóricas que un hablante nativo nunca tomaría, lo que da lugar a una obvia impresión de que no han sido redactados por nativos. Así pues, dependiendo del contexto en el que se produce la comunicación, estos aprendientes no cumplen plenamente sus objetivos comunicativos. Tal caso puede ser el de los estudiantes universitarios de estudios hispánicos que pretenden incluirse en la comunidad discursiva académica hispana.

Debido a ello el profesor necesitaría realizar una intervención pedagógica que ayude a los aprendientes a adaptar su discurso a las expectativas de la comunidad discursiva a la que se dirigen, tal y como establecen los preceptos de la retórica contrastiva (Connor, 1996), disciplina de la lingüística aplicada que en los últimos años está siendo redefinida bajo la nueva nomenclatura de retórica intercultural (Connor, Nagelhout y Rozycki, 2008). En Heredero Zorzo (2016) se encuentra una profunda exposición de la evolución de la retórica contrastiva/intercultural, así como de sus fundamentos y principios metodológicos. Uno de los elementos lingüísticos que sirven para crear un discurso eficaz que tenga buena recepción dentro de una comunidad discursiva son los marcadores discursivos, los cuales son analizados de manera habitual en este tipo de investigaciones (por ejemplo, en Deza Blanco, 2007).

En esta comunicación se presentan el proceso de investigación y los resultados que arrojan el análisis de los marcadores discursivos empleados en ensayos expositivo-argumentativos redactados por estudiantes universitarios de español de origen esloveno desde la óptica de la retórica contrastiva/intercultural.

2. Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación

El objetivo general de la investigación es determinar cuánto, cómo y por qué utilizan los marcadores discursivos al escribir un ensayo expositivo-argumentativo aprendientes universitarios eslovenos de ELE. De manera más específica, se pretende analizar el tipo de marcadores discursivos empleados y compararlo con el que realizan hablantes nativos de español en la misma tarea escrita, con el fin de explicar las posibles diferencias existentes entre ambos grupos.

Para lograr estos objetivos, establecimos las siguientes cuatro preguntas de investigación: 1. ¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?, 2. ¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?, 3. ¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?, 4. ¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?

En cuanto a las hipótesis de la investigación, tan solo preveíamos que los estudiantes eslovenos utilizarían menos marcadores discursivos que los universitarios nativos, si bien las diferencias no serían estadísticamente significativas. Para establecer esta hipótesis nos basamos en estudios similares previos llevados a cabo por Valero-Garcés (1996), Moreno (1997), Trujillo Sáez (2002), Balažic Bulc (2005) o Deza Blanco (2007).

3. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta los precedentes de estas investigaciones afines elegimos para nuestro análisis un estudio de descripción focalizada con una metodología mixta, aunando tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos. En relación con la herramienta de recogida de datos, creamos una tarea de escritura que adaptamos de la utilizada por Trujillo Sáez (2002) y que tenía como enunciado lo siguiente: “¿Cuál es, en tu opinión, la posición del español como lengua mundial en relación con otras lenguas, como, por ejemplo, el inglés? Escribe un ensayo de aproximadamente 300 palabras en el que hables sobre tu visión personal sobre el tema. Para ello, puedes basarte en diferentes datos, hechos y detalles que consideres necesarios para apoyar tu exposición. Tienes que realizar la tarea en el plazo de dos semanas. Puedes realizarla a mano o con ordenador, como prefieras. No es necesario que te ayudes de ninguna herramienta para mejorar tu expresión lingüística, lo importante es tu opinión sobre el tema. Una vez escrito el ensayo entrégaselo a la profesora.” Este ensayo expositivo-argumentativo fue redactado como una tarea más de clase por los 2 grupos de nuestra investigación, los cuales describimos a continuación.

En primer lugar, recogimos 15 textos producidos por estudiantes universitarios de 18 ó 19 años, mayoritariamente de sexo femenino y que cursaban estudios en la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid. Este grupo de hablantes nativos realizó la actividad a lo largo de una sesión de clase de 80 minutos. Por otro lado, el segundo corpus de la investigación se creó a partir de las producciones escritas de estudiantes universitarios eslovenos de tercer curso de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia). En este caso se recogieron también 15 textos, todos ellos redactados por estudiantes de sexo femenino y de 21 años de edad. Respecto a su nivel de español, este fue catalogado por una profesora experta de dichos estudios universitarios y se situaba entre el nivel B2+ y el C2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En este caso los textos fueron producidos como tarea para casa a lo largo de dos semanas, en contraste con el otro corpus, lo que pudo afectar a los resultados, como veremos más adelante. Debemos aclarar que en todos los casos se respetaron las versiones originales de los textos, contabilizando los marcadores discursivos también si presentaban errores de carácter morfológico, sintáctico o pragmático. Por ejemplo, observamos que se utilizaban marcadores más propios de la expresión oral, los cuales marcamos de manera apropiada en nuestros datos.

Para contabilizar estos marcadores discursivos creamos una parrilla de análisis de corpus propia a partir de las clasificaciones previas de estos elementos de Casado Velarde (1998: 64-66) y Montolío Durán (2001). Realizamos una fusión de ambas por considerarlo apropiado a los propósitos de nuestra investigación y con el fin de mantenerla viable redujimos la cantidad de marcadores discursivos analizados a diez categorías. A continuación presentamos dicha parrilla de análisis de corpus.

| PARRILLA DE ANÁLISIS DE CORPUS. CLASIFICACIÓN DE MARCADORES DISCURSIVOS | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aditivos | Ejemplificadores |
| <i>además (de), aparte de, así como, asimismo, aún más, encima (oral), es más, hasta (oral), igualmente, incluso, por otra parte, por otro lado, por una parte, seguidamente, sobre todo, también, y más (oral)</i> | <i>como, como por ejemplo, por ejemplo</i> |
| Causales | Explicativos |
| <i>como, dado que, debido a, por, por ello, por eso, por esto, por lo que, porque, por razones de, ya que</i> | <i>en concreto, es decir</i> |
| Conclusivos | Organizadores de la información |
| <i>concluyendo, en conclusión, en resumen, en síntesis, para concluir</i> | <i>en primer lugar, en segundo lugar, finalmente, para continuar, para empezar, para terminar, por último, primero</i> |
| Consecutivos | Reforzadores de la información |
| <i>así, así que (oral), de ahí que, en consecuencia, entonces (oral), por lo que, por (lo) tanto</i> | <i>en realidad, es cierto que, es verdad que, indiscutiblemente, indudablemente, sin duda alguna, sin ninguna duda, de hecho</i> |
| Contraargumentativos | Tematizadores |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <i>a pesar de, aun así, aunque, excepto, mientras (que), no obstante, pero, sin embargo, sino (que)</i> | <i>en cuanto a, respecto a</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|

Tabla 1. Parrilla de análisis de corpus. Clasificación de marcadores discursivos

4. Resultados de la investigación y discusión

Una vez recogidos los datos procedimos a su análisis y procesamiento, para el que nos servimos del programa de análisis estadístico PSPP. En este trabajo presentamos de manera simultánea los resultados a través de tablas y gráficos que los muestran y la discusión de los mismos inmediatamente después. En primer lugar, mostramos los números totales de palabras y marcadores discursivos empleados en ambos corpus (Corpus ESP corresponde a los textos redactados por nativos y Corpus SLO a los aprendientes eslovenos).

| Corpus ESP | Palabras | Marcadores discursivos | Corpus SLO | Palabras | Marcadores discursivos |
|--------------|--------------|------------------------|--------------|--------------|------------------------|
| Texto ESP 1 | 238 | 9 | Texto SLO 1 | 438 | 10 |
| Texto ESP 2 | 230 | 7 | Texto SLO 2 | 355 | 6 |
| Texto ESP 3 | 302 | 14 | Texto SLO 3 | 335 | 13 |
| Texto ESP 4 | 270 | 18 | Texto SLO 4 | 341 | 16 |
| Texto ESP 5 | 291 | 18 | Texto SLO 5 | 348 | 11 |
| Texto ESP 6 | 307 | 20 | Texto SLO 6 | 303 | 18 |
| Texto ESP 7 | 208 | 9 | Texto SLO 7 | 306 | 6 |
| Texto ESP 8 | 220 | 13 | Texto SLO 8 | 314 | 13 |
| Texto ESP 9 | 267 | 9 | Texto SLO 9 | 329 | 15 |
| Texto ESP 10 | 235 | 8 | Texto SLO 10 | 380 | 13 |
| Texto ESP 11 | 268 | 11 | Texto SLO 11 | 307 | 17 |
| Texto ESP 12 | 219 | 8 | Texto SLO 12 | 302 | 15 |
| Texto ESP 13 | 216 | 5 | Texto SLO 13 | 388 | 9 |
| Texto ESP 14 | 315 | 10 | Texto SLO 14 | 333 | 7 |
| Texto ESP 15 | 273 | 7 | Texto SLO 15 | 321 | 12 |
| TOTAL | 3.859 | 166 | | 5.105 | 181 |

Tabla 2. Número de palabras y marcadores discursivos

Si observamos la Tabla 2 se puede apreciar que los ensayos redactados por los estudiantes eslovenos fueron claramente más largos, ya que, mientras que los hablantes nativos emplearon una media de 257,27 palabras, los eslovenos escribieron 340 de media. Así pues, ambas muestras presentan una diferencia de 82,73 palabras por texto, lo que necesariamente repercute en los resultados de los marcadores discursivos. Respecto a estos, y como respuesta a la primera pregunta de investigación, en Corpus ESP encontramos una media de 11,07 y en Corpus SLO 12,07 por texto, es decir, 1 marcador discursivo más para los eslovenos. Por tanto, nuestra hipótesis de investigación no se ve confirmada por los resultados. No obstante, se debe ser cauteloso a la hora de analizar estos datos, debido a esa gran diferencia en la longitud, la cual estuvo probablemente causada por las diferentes circunstancias espaciales y temporales en las que se desarrolló la tarea escritora. Consideramos que en el corpus creado a partir de las producciones de estudiantes eslovenos aparecen más marcadores discursivos debido a que sus textos son más largos. De hecho, si aplicáramos la misma distribución de la muestra a unos hipotéticos textos

con 300 palabras de media, esto daría lugar a 12,90 marcadores discursivos de media para los hablantes nativos y 10,65 para los eslovenos, confirmándose así nuestra hipótesis previa. En cualquier caso, no podemos obviar los resultados de la investigación y afirmar esto tajantemente, por lo que serían necesarias investigaciones futuras en las que se prestara atención a la mayor comparabilidad posible de los corpus. Por otra parte, estos resultados podrían deberse a la mayor tradición escritora de este tipo de textos en el sistema educativo esloveno, aunque para confirmarlo sería necesario llevar a cabo estudios de tipo etnográfico.

Por lo que respecta a las tres preguntas de investigación restantes, las contestamos y discutimos de manera conjunta en función de los resultados arrojados por el estudio. Antes de ello, presentamos a continuación un gráfico en el que se presentan los números absolutos para cada corpus y cada categoría de marcador discursivo.

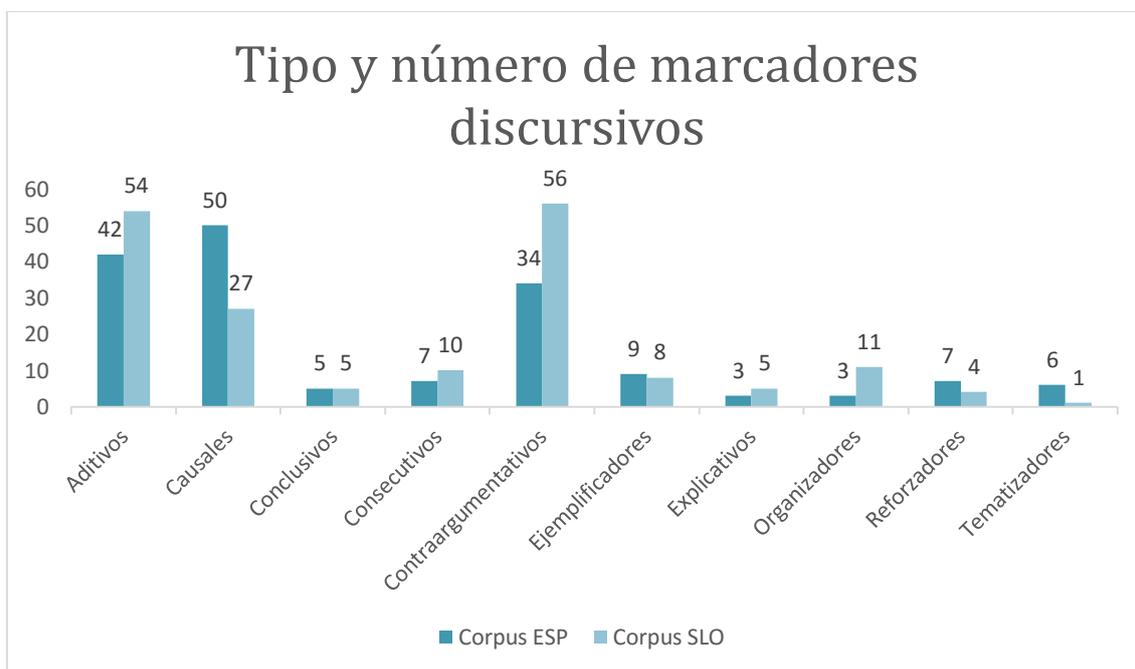


Gráfico 1. Tipo y número de marcadores discursivos empleados

En el Gráfico 1 el eje vertical representa la cantidad de veces que se empleó una categoría de marcadores discursivos, las cuales están especificadas en el eje horizontal. Además, de las dos barras presentes, la de color más oscuro presenta los resultados del corpus de hablantes nativos y la de color más claro el número de marcadores discursivos utilizados por los estudiantes eslovenos. En relación con los números absolutos empleados de cada categoría de marcadores discursivos vemos que estos se pueden dividir en tres grupos: muy utilizados (aditivos -96-, contraargumentativos -90- y causales -77-), algo utilizados (consecutivos -17-, ejemplificadores -17-, organizadores de la información -14-, reforzadores de la información -11- y conclusivos -10-) y poco utilizados (explicativos -8- y tematizadores -7-). Consideramos natural esta distribución, debido al tipo de texto que suponía la tarea y las características de las inferencias que se establecen a partir de las diferentes categorías de marcadores discursivos, las cuales se corresponden con las más y las menos empleadas, respectivamente, en un ensayo expositivo-argumentativo.

Una vez analizados los resultados del número de marcadores discursivos a nivel general, pasamos a discutir los resultados de manera independiente para cada categoría. En primer lugar, tenemos los marcadores discursivos aditivos, más empleados por los eslovenos probablemente debido a la mayor longitud de sus textos. La distribución de las diferentes estructuras es la siguiente: *también* (21 en Corpus ESP/31 en Corpus SLO), *además (de)* (9/6), *incluso* (2/3), *asimismo* (2/2), *sobre todo* (2/1), *por otra parte* (0/3), *así como* (1/1), *hasta* (oral) (2/0), *por otro lado* (0/2), *aparte de* (1/0), *seguidamente* (1/0) y *más* (oral) (1/0), *aún más* (0/1), *encima* (oral) (0/1), *es más* (0/1), *igualmente* (0/1) y *por una parte* (0/1). Esta distribución parece lógica, ya que van desde las más comunes a las menos, siendo estas últimas estructuras poco empleadas en parte debido a la pertenencia de las mismas a la expresión oral.

Por lo que respecta a los marcadores discursivos causales, los resultados arrojan los siguientes números: *ya que* (25/2), *porque* (7/17), *debido a* (9/2), *por eso* (4/2), *por esto* (1/2), *por ello* (2/0), *por* (1/0), *por razones de* (1/0), *como* (0/1) y *dado que* (0/1). Se observa que los hablantes nativos utilizan prácticamente el doble de estructuras de este tipo que los aprendientes eslovenos, a causa de la enorme diferencia que presenta el marcador *ya que*. Es obvio que los estudiantes universitarios españoles sienten una fuerte predilección por esta estructura; de hecho, en numerosas ocasiones abusan de ella. Si no se tuvieran en cuenta los usos de esta expresión, las cifras de marcadores discursivos en ambos corpus serían muy similares.

Los marcadores discursivos de tipo conclusivo son utilizados en 5 ocasiones por los dos grupos, si bien *en conclusión* (4/1) es la única que comparten. El resto de usos se reparte entre *para concluir* (0/2), *en resumen* (1/0), *concluyendo* (0/1) y *en síntesis* (0/1). Llama la atención que entre los universitarios eslovenos hay mayor variedad de estructuras. Los españoles prácticamente solo se valen de *en conclusión*, quizás por la gran difusión y poder comunicativo de este marcador. La mayor variedad de expresiones empleada por los eslovenos podría significar un relativo desconocimiento de *en conclusión*. Es también destacable la utilización en 2 ocasiones de *para concluir*, la más habitual en Corpus SLO, lo que tal vez se deba a que esta estructura es más cercana morfológicamente a una de uso frecuente en lengua eslovena (*za zaključek*).

A continuación tenemos los marcadores discursivos consecutivos, los cuales se distribuyen así: *por (lo) tanto* (4/1), *así que* (oral) (0/4), *así* (1/2), *entonces* (oral) (0/2), *en consecuencia* (1/0), *por lo que* (1/0) y *de ahí que* (0/1). En este caso, tampoco se aprecian diferencias importantes en ambas muestras, si bien el uso es mayor por parte de los aprendientes de origen esloveno debido al uso de las estructuras *así que* y *entonces*, que corresponden a la expresión oral y, por tanto, lo podemos considerar incorrecto. Los resultados parecen indicar que los aprendientes eslovenos desconocen que estas dos estructuras corresponden a la expresión oral, seguramente influenciado en el caso de *entonces* por el hecho de que la expresión equivalente en su lengua materna (*torej*) pertenece a la expresión escrita y al registro formal, lo que, en contraste, no ocurre en el caso de *así que*, cuya estructura equiparable en esloveno (*tako da*) también corresponde a la expresión oral. Todo ello apunta a la necesidad de una intervención pedagógica por parte del profesor, que, por ejemplo, podría incidir en una mayor utilización del marcador *por (lo) tanto*.

Los marcadores contraargumentativos presentan los siguientes resultados: *pero* (14/24), *sin embargo* (6/7), *a pesar de* (3/5), *aunque* (3/5), *sino (que)* (1/7), *mientras (que)* (5/2), *no obstante* (0/4), *aun así* (2/0) y *excepto* (0/2). En esta categoría las diferencias son grandes a favor de los estudiantes eslovenos, que escribieron 22 más que los nativos. Todas las estructuras son más empleadas por ellos excepto dos. Queremos destacar la diferencia en la utilización de *sino (que)*. Ello se puede deber a que se trata frecuentemente en la clase de ELE por ser uno de los errores más habituales en español por parte de estudiantes de origen esloveno (habitualmente escriben *pero* en lugar de *sino* por transferencia de su lengua materna). Por lo que respecta a la diferencia en los números totales de esta categoría, es posible que se deba a la variable interviniente de la edad. Los estudiantes eslovenos son mayores y tendrían una mayor madurez intelectual, lo que da lugar a una mayor capacidad de reflexión y, por ende, resulta en una utilización más elevada de la contraargumentación.

En cuanto a los marcadores discursivos ejemplificadores los resultados son similares en ambos corpus: *por ejemplo* (4/6), *como* (3/1) y *como por ejemplo* (2/1). Respecto a estos números no hay mucho que comentar, más allá de que los hablantes nativos presentan una mayor variedad, por lo que se podría concluir que en la clase de ELE a estudiantes eslovenos se podría trabajar más el empleo de diferentes estructuras de tipo ejemplificador.

De características parecidas son los datos relativos a los marcadores discursivos explicativos: *es decir* (2/5) y *en concreto* (1/0). Como se puede apreciar, ambos grupos prefieren *es decir*, que es la única empleada por los eslovenos. En este caso se podría decir lo mismo que en el caso anterior respecto a la variedad de estructuras.

Por lo que respecta a los marcadores discursivos organizadores de la información, la investigación arroja los siguientes resultados: *en primer lugar* (0/3), *para empezar* (0/3), *en segundo lugar* (0/2), *finalmente* (1/1), *por último* (1/0), *primero* (1/0), *para continuar* (0/1) y *para terminar* (0/1). Esta categoría presenta divergencias más visibles, como por ejemplo que los españoles utilizan tres estructuras de este tipo y los eslovenos once. Quizás estas diferencias se deban a la mayor tradición de escritura de ensayos en el sistema escolar en Eslovenia, como ya hemos mencionado más arriba. Los marcadores discursivos organizadores de la información sirven fundamentalmente para guiar al lector a la hora de comprender el texto y su presencia en el escrito sobresale respecto al resto del contenido, de ahí que sea más empleado por aquellos escritores que tienen más experiencia. Por otro lado, los aprendientes eslovenos utilizan varias estructuras que tienen en común su comienzo con *para*, expresiones que no son empleadas por los hablantes nativos. La explicación que ofrecemos a este respecto es similar a la que dábamos para el caso de *para concluir*, tratándose de estructuras similares morfológicamente a las de la lengua eslovena y, por ello, les resultan de más fácil memorización y uso a los estudiantes de este origen.

En siguiente lugar presentamos los resultados de los marcadores discursivos reforzadores de la información: *en realidad* (2/0), *sin duda alguna* (2/0), *de hecho* (0/2), *es verdad que* (1/0), *indiscutiblemente* (1/0), *indudablemente* (1/0), *es cierto que* (0/1) y *sin ninguna duda* (0/1). Los datos son similares para ambos grupos; sin embargo, sorprendentemente ninguna expresión aparece en los dos corpus, si bien algunas son equivalentes (*es verdad que* = *es cierto que* y *sin duda alguna* = *sin ninguna duda*). Consideramos que los aprendientes eslovenos emplean menos este tipo de marcadores por presentar un diferente tipo de discurso a los hablantes nativos. Ellos prefieren utilizar más marcadores contraargumentativos que introduzcan diferentes opciones, mientras que los universitarios españoles optarían por hacer prevalecer su opción defendida. Se trata de un

aspecto que encajaría con los caracteres estereotípicos de ambas culturas y que se plasmaría así en sus retóricas. No obstante, para poder afirmar de manera rotunda esta diferencia retórica entre las culturas española y eslovena se necesitarían estudios concretos al respecto.

Finalmente, ofrecemos los números de los marcadores discursivos tematizadores: *en cuanto a* (5/1) y *respecto a* (1/0). Vemos que estos resultados contrastan con los de los marcadores organizadores de la información, en los que los eslovenos presentaban unos resultados ampliamente superiores. Consideramos que estas estructuras son normalmente utilizadas por aquellos escritores que disponen de una mayor competencia escritora, por lo que lo esperado sería que los universitarios eslovenos los utilizaran más, lo que no sucede. Así, nuestro argumento podría quedar contradicho. Una posible explicación a ello sería que los aprendientes de Eslovenia se decantan por los marcadores discursivos aditivos y organizadores de la información cuando quieren añadir contenido proposicional. Las carencias también podrían deberse a que no se trabajan suficientemente en clase o que les resultan más difíciles por no presentar similitudes morfológicas con las estructuras equivalentes en su lengua materna. Además, debemos mencionar que el uso de *en cuanto a* realizado por los nativos es, en ocasiones, inapropiado, lo que da lugar a unos datos equívocos.

De esta manera hemos dado respuesta a las tres últimas preguntas de investigación. Para terminar esta sección, nos gustaría mencionar los resultados del análisis de significatividad que dio el estudio. A todos los datos se les aplicó una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes. En el caso del número total de marcadores discursivos esta prueba dio un resultado de 0.522, por lo que las diferencias no son estadísticamente significativas. Por lo que respecta a cada categoría de marcador discursivo, las diferencias solo resultaron estadísticamente significativas en el caso de las estructuras de tipo causal y contraargumentativo, con unos resultados de 0.036 y 0.033, respectivamente. Así pues, en líneas generales se corrobora nuestra hipótesis de que las diferencias no serían estadísticamente significativas. Es cierto que esto no se cumple en dos categorías de marcadores discursivos, pero consideramos que se trata de un pequeño porcentaje, ya que el número total de categorías ascendía a diez.

5. Conclusiones

Si tenemos en cuenta los resultados de nuestra investigación, podemos afirmar que, en general, los aprendientes eslovenos de ELE utilizan de manera apropiada los marcadores discursivos, puesto que los emplean de forma similar a como lo hacen los hablantes nativos. Por tanto, presentan un discurso eficaz. No obstante, hemos apreciado determinados aspectos que divergen del uso que hacen de estas estructuras los hablantes nativos, especialmente en el caso de los marcadores discursivos causales y contraargumentativos, lo cual podría subsanarse con una acción didáctica en la que los aprendientes contrasten textos originales en la lengua meta, en su idioma materno y producciones propias para adaptar su discurso a las expectativas de la comunidad discursiva en la que pretenden incluirse.

Debemos mencionar que los resultados de nuestra investigación siguen la tónica de los estudios previos citados más arriba. Es cierto que los trabajos de Valero-Garcés (1996), Balažic Bulc (2005) y Deza Blanco (2007) establecían que los escritores que producían sus textos utilizaban menos marcadores discursivos, o estructuras

similares, que los hablantes nativos, al contrario de lo que ocurre en nuestro estudio, pero, como ya hemos dicho, mantenemos que aquello habría ocurrido también en nuestra investigación si la longitud de los textos hubiera sido la misma. Por lo que respecta a la significatividad, las conclusiones de Moreno (1997) y Trujillo Sáez (2002) decían que no existían diferencias estadísticamente significativas, lo que también se puede aplicar en su mayor parte a nuestras conclusiones.

Por otro lado, hemos intentado justificar las diferencias presentes en los resultados, algunas de las cuales podrían deberse a la diferente edad de los escritores, las diversas retóricas de las culturas española y eslovena y la mayor competencia escritora de un grupo. Parte de estas explicaciones ya aparecían en las investigaciones de Valero-Garcés (1996) y Deza Blanco (2007). En cualquier caso, es absolutamente necesaria la realización de más estudios al respecto que puedan confirmar o no las causas apuntadas en esta investigación. Estas líneas de investigación futuras se deberían centrar en incluir más géneros textuales y otros elementos lingüísticos y textuales. Sería también de gran interés que incluyeran un tercer corpus con la misma tarea escrita en la lengua materna de los aprendientes de español, con el fin de poder comprobar influencias retóricas y transferencias lingüísticas. Asimismo, serían necesarios estudios de carácter etnográfico y que incluyeran también la evaluación de los textos, para ver si las diferencias retóricas repercuten en una mejor o peor recepción del escrito. Estas futuras investigaciones deberían tener en cuenta las limitaciones de nuestro estudio para subsanarlas y dotar a la investigación de mayor validez. Así, sería recomendable tener muestras mayores y comparables al grado máximo, especialmente en lo referente al contexto espacial y temporal en el que se redacta la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

BALAŽIC BULC, Tatjana (2005): *Connectors in Students' Academic Writing in Two Closely Related Languages (on the Case of Slovene and Croatian Language)*. [En línea] <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conferencearchives/2005-journal/ContrastiveCorpusLinguistics/Connectorsinstudentsacademicwriting.doc> (30 de abril de 2016).

CASADO VELARDE, Manuel (1998): «Lingüística del texto y marcadores del discurso», *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: ArcoLibros, 55-70.

CONNOR, Ulla (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

CONNOR, Ulla, Ed NAGELHOUT y William ROZYCKI (2008): *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*, Amsterdam: John Benjamins.

DEZA BLANCO, Pablo (2007): «Los conectores en noticias de sucesos. Retórica contrastiva en textos de periodistas españoles y alumnos taiwaneses», *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, vol. 30, 24-44.

HEREDERO ZORZO, David (2016): «El uso de marcadores discursivos en el género ensayo. Análisis de producciones escritas de estudiantes eslovenos desde la Retórica Contrastiva», *Biblioteca virtual redELE*, vol.

17.

MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*, Barcelona: Ariel.

MORENO, Ana (1997): «Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs», *English for Specific Purposes*, vol. 16 (3), 161-179.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2002): *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*, Granada: Universidad de Granada.

VALERO-GARCÉS, Carmen (1996): «Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts», *English for Specific Purposes*, vol. 15 (4), 279-294.

ANTROPONIMIA CERVANTINA: DE QUIJANO A QUIJOTE

ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ

Universidad de Nebraska-Lincoln

RESUMEN: La construcción de la figura de don Quijote responde al intenso duelo entre sus dos autores, Cervantes (el padrastro) y Quijano (el padre) en el que se alternan una voz satírica y otra idealizadora. Este duelo afecta incluso al proceso de nomenclatura del personaje. El propio Quijano reconoce que un nombre, para ser caballeresco, ha de ser “músico, peregrino y significativo”. Se analiza entonces de qué manera los nombres pueden cumplir esas condiciones, y qué hace que un nombre sea más digno que otro. Finalmente, se observa cómo pese a que Quijano sigue puntillosamente todos los pasos de la buena onomástica caballeresca el resultado, por la influencia de Cervantes, no deja de ser ridículo y una sátira de las convenciones antroponímicas del género.

En el prólogo de la novela, Cervantes se declara no el padre sino el padrastro de don Quijote. Con mucho acierto, pues esto hace que el padre de don Quijote sea entonces Alonso Quijano. El hidalgo es quien crea al personaje al darle el honorífico *don*, su nombre, *Quijote*, y el añadido *de la Mancha*. Será también quien bautice al rocín y la aldeana reconvirtiéndolos en corcel y dama. Ambos son componentes esenciales que completan la figura del caballero andante, además de un sin número de gigantes, magos y brujas cuyos nombres también responderán al ingenio de don Quijote.

Cervantes concede mucha importancia a los nombres y es tremendamente cuidadoso en su elección. Es muy consciente de que existe una asociación entre la palabra y su portador. Del mismo modo que un Sancho Rodríguez no tendría ni la mitad de gracia que un Sancho Panza, no se puede suponer que la elección de la palabra *panza* sea azarosa.

A ese respecto Caballero Calderón escribe que “todo el primer capítulo del *Quijote*, y algunos más, pudieran llamarse de los Nombres o la Nomenclatura.” (citado por Gaos, 1987: 53, 18). Efectivamente, las primeras páginas de la novela se dedican casi en exclusiva a la búsqueda de un buen nombre y Alonso Quijano emplea más días en la elección del nombre que en conseguir una celada en buen estado (ocho y un días, respectivamente). También resulta muy significativa la vacilación léxica en torno al nombre del hidalgo. Cervantes, o más correctamente Cide Hamete Benengeli, escribe que el buen hidalgo “tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que de este caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quejana” (2010: 71), aunque la versión final será la de Alonso Quijano. Tenemos, pues, cuatro versiones para el nombre del protagonista del libro y sin embargo se nos dice que “esto importa poco a nuestro cuento” (2010: 71). A ese respecto Gaos aclara que “esta vacilación onomástica, de la que hay repetidos ejemplos, no entraña, como se imaginó, descuido alguno por parte de

Cervantes” (1987: 54). Por supuesto que no. Se trata de una forma muy delicada de atraer la atención hacia la estabilidad del nombre Quijote.

Por si acaso no quedara clara la importancia de estos bautizos, Cervantes despliega un reguero de pistas para el lector invitándole a pensar más al respecto. La primera se encuentra en Rocinante, con quien “cuatro días se le pasaron [a Don Quijote] en imaginar qué nombre le pondría” (2010:76). Cuatro días muy activos pues la elección del nombre no es un vago ejercicio. Don Quijote “formó, borró y quitó, añadió, deshizo y tornó a hacer en su memoria e imaginación” (2010: 76) hasta dar con el nombre perfecto. ¡Un trabajo hercúleo! Y ¿para qué? ¿Acaso el pobre caballo no tendría ya un nombre? Bien puede suponerse que sí, y sin embargo está implícita la idea de que ese nombre misterioso no era del gusto de don Quijote ni apropiado para la nueva vida de Rocinante.

A continuación y de forma muy proporcionada Alonso Quijano, o Quesada, emplea ocho atareados días en dar con el apelativo *don Quijote de la Mancha*, aprovechando para introducir una nueva idea: la relación entre el nombre y su portador. Pues toda la Mancha se vería honrada al ver su nombre asociado con la gloriosa figura del caballero.

Vuélvase a Rocinante y su inesperado bautizo. Evidentemente el primer nombre de Rocinante no “convenía a la nueva orden y al nuevo ejercicio que ya profesaba” (2010: 76). Igualmente, don Quijote busca a la labradora que había de hacer de dama un nombre “que no desdijese mucho del suyo y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora” (2010:78). Como bien señala Gaos (1987: 62, 101) “Don Quijote no se enorgullece solo de sí mismo, sino de todo cuanto le pertenece” y, por consecuencia, no puede permitir que sus pertenencias lleven un nombre cualquiera.

El hecho de que necesite mudar de nombre revela que los apelativos son verdaderamente importantes y que deben acomodarse al estado del nombrado. Un nombre válido para un hidalgo no resulta apropiado para un caballero andante, de modo que si la persona cambia de estado resulta lógico que cambie de nombre. Así, el nombre señala a quien lo porta, lo define e identifica.

No todos los nombres valen para todos los estados. En concreto, para los personajes de los libros de caballerías, ya sean caballeros, damas o monstruos, los nombres deben reunir tres condiciones: hermosura, extrañeza y poder. Dichas condiciones no son un antojo de don Quijote, sino una aguda observación de Cervantes sobre la tónica general que seguían los nombres en los libros de caballería. A este respecto, resultan especialmente iluminadoras las anotaciones de Francisco Rodríguez Marín:

En el poner nombres a los personajes principales de su novela Cervantes seguía la común práctica de los autores de libros de caballerías, a la cual se refirió fray Pedro de Vega en su *Declaración de los siete salmos penitenciales* (...) “También en los libros de caballerías quieren sus autores ser otros Adanes. Para nombrar un gigante, andan inventando nombres, que sus mismas sílabas pronunciadas parezca que van erizando los cabellos y mostrando la fiereza del Jayan, un Traquitantos, un

Fierabrás, y otros tales: y para nombrar una doncella o dama procuran que el mismo nombre sea delicado y melindroso: que el mismo vocablo vaya mostrando lo que significa.” (1947: 98)⁴⁹

Por una vez don Quijote es buen aprendiz de los libros de caballería y trata de encontrar para su caballo un nombre que sea “famoso y de estruendo” (2010: 76), del mismo modo que piensa que el vocablo *Dulcinea* es apropiado por ser “músico y peregrino y significativo” (2010: 78). Don Quijote entiende perfectamente las normas de nomenclatura. Si sus habilidades le permiten aplicarlas con gracia y acierto es algo más discutible. Pero antes de estudiar con más atención lo apropiado o no de la elección de los nombres hecha por Quijano, es preciso analizar esas tres características ya mencionadas: belleza, exotismo y poder.

Sobre la primera, quizás la etiqueta más correcta sería la de “estética”. El nombre, la agrupación de sonidos, debe despertar ciertas emociones en quien lo escuche. En el caso del nombre de la dama, este sonará bello, dulce y armonioso; un nombre que sea más melodía que palabra. Por el contrario, los nombres de monstruos y gigantes serán duros y ásperos en la lengua, nombres que evoquen lo feo y malvado. Debe mencionarse aquí el estrepitoso fracaso de don Quijote al bautizar a su primer enemigo como el gigante Caraculiambro. No hay comentarista del *Quijote* que no se detenga aquí a hacer una anotación. Sin duda el nombre no es armonioso, ni evoca nada bello, dulce o musical, y aunque se refiera a algo feo, no es espanto precisamente lo primero que trae a la mente del lector. Don Quijote acierta en la fealdad, pero fracasa en la fijeza.

En cuanto al nombre de un caballero, estos son más difíciles, pues deben encontrarse el equilibrio adecuado entre bondad y fuerza. Ni un nombre tan dulce como para que suene a que el caballero andante es una niña, ni tan fuerte como para hacerle parecer un bruto. En un aparte, siguiendo esta reflexión, cabría preguntarse si aquí yace la razón por la que existe tanta inseguridad en torno al nombre de Orlando, Roldán, Rolando o Rotolando.

La segunda característica del buen nombre es que sea exótico, peregrino, extraño a los oídos. Con mucho sentido pues se trata de palabras que van a identificar a individuos excepcionales. No sería posible enfrentarse contra un gigante llamado Ramón, Lope o Alfredo, al que fácilmente se podría confundir con cualquiera de los otros miles de ramones, lopes y alfredos del mundo, restando gloria al encuentro y forzando al caballero a enojosas explicaciones. El nombre, para evitar confusiones, debe ser tan único e inusitado como la persona que lo porte.

La última característica del buen nombre es la más oscura y sugerente. Un nombre significativo. Pues ¿acaso no tienen todos los nombres significado? ¡Desde luego!. Ahí radica la clave, en una creencia que incluso hoy en día seguimos reproduciendo inconscientemente: la del poder mágico de las palabras. Tácitamente, entendemos que una palabra tiene las cualidades del objeto designado y que esas cualidades, gota a gota, permean sobre la persona así nombrada. En cierto modo, la mente humana espera que al llamar *rosa* a un cardo este pudiera poco a poco transformarse en una auténtica rosa.

⁴⁹ Se ha modernizado la ortografía de esta cita.

Independientemente de que esto suceda realmente así o no, nadie querrá arriesgarse a tomar un mal nombre; uno con un significado con el que no se quiere entrar en contacto. Pues las consecuencias podrían ser terribles. De ahí que para los nombres de mujeres, por ejemplo, se utilicen a menudo flores, entre otras imágenes de hermosura y bondad; o que en los países de tradición católica se suelen emplear advocaciones de la Virgen y nombres de santos para obtener su protección. El nombre actúa como una especie de amuleto, ligando su significado al del individuo de manera más o menos recíproca. Así, el nombre influye en el individuo de la misma manera que este puede llegar a influir en su nombre. A través de la realización de actos inauditos el nombre de esa persona cobra connotaciones que permanecen aún después de su muerte.

Dicho esto, veamos si los nombres escogidos por Alonso Quijano o don Quijote cumplen satisfactoriamente las tres condiciones de belleza, exotismo y significado poderoso.

No parece mal nombre Rocinante y es comprensible la satisfacción que sintió don Quijote al dar con una palabra inusual, alta y sonora. Sin embargo, la lógica tras el significado del nombre es un tanto inestable. Dice don Quijote que el nombre expresa “lo que había sido cuando fue rocín, antes de lo que ahora era” (2010: 76). Lo cual no está del todo mal. Su cabalgadura fue un rocín, un caballo famélico y de poco valor, que se ha transformado con su nueva vida sirviendo a un caballero. Sin embargo, no se detiene aquí la interpretación y dice que lo que ahora es, es “antes y primero de todos los rocines del mundo” (2010: 76). Esto puede interpretarse de dos formas: O bien Rocinante está *antes* de los rocines, como cualquier corcel de mediana categoría (y esto no supondría demasiado ascenso), o bien es el principal de entre los rocines del mundo, es decir, el peor caballo de todos. Así lo interpreta Diego Clemencín y sin duda así lo leería el público, especialmente al unirse el nombre con las burlonas descripciones que se hacen del caballo. Por tanto, no se puede decir que don Quijote ande muy acertado en esta ocasión, por su insistencia en mantener la palabra *rocín* frente a la mucha más positiva opción de *corcel*.

Respecto a la sin par Dulcinea, su caso resulta particular porque aunque nunca se llega a escuchar su voz en la novela es la única de los personajes renombrados de quién sí se conoce con certeza el nombre de origen: Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchuelo. La elección de Cervantes para el nombre de la labradora es sencillamente brillante. Véase al respecto la nota de Gaos: “Aldonza, Andolza o Na Dolza [. . .] era nombre vulgar ‘A falta de moza, buena es Aldonza’ reza un proverbio. Aldonza era también el nombre de *La lozana andaluza*” (1987: 67). De modo que Cervantes emplea el nombre de una famosa prostituta literaria para la mujer que se habrá de convertir en dueña del caballero. Más tarde, el propio Sancho dirá que Aldonza “tiene mucho de cortesana” (2010: 312).

Nada de esto importa a don Quijote que ha encontrado la base perfecta desde la que trabajar, puesto que Aldonza tiene el significado de Dulce. De modo que allí mismo tiene resuelto, con poco peligro, el requisito del significado poderoso. Tan sólo necesita refinar la vulgar Aldonza y aderezarla para hacerla más inusual. Así, Aldonza, Dulce, pasa a Dulcinea. Francisco Rico encuentra que “la terminación –ea presente en los [nombres] de heroínas literarias tan prestigiosas como Melibea y Cariclea, tenía un regusto peregrino o ‘inusitado, exquisito’ (2005: 48, 76).” Además, tanto Rodríguez Marín como Gaos citan a Menéndez Pelayo en el posible origen del

nombre en la obra *Los diez libros de fortuna de amor* de Antonio de Lofraso, en los que aparecen unas bucólicas pastoras llamadas Dulcinea y Dulcina. Queda claro, pues, que Dulcinea es una combinación más sofisticada, más literaria, además de resultar más armoniosa al oído que el brusco vocablo Aldonza. Puede decirse entonces que la elección de nomenclatura de don Quijote en este caso resulta mucho más feliz.

Véase ahora el nombre más importante de todos, el que reemplaza al hidalgo y crea un personaje universal: don Quijote. Un nombre tan asentado que incluso el cura y el barbero, pese a haber conocido a Alonso durante años, pasan a llamarle Quijote a partir de entonces.

Antes incluso de analizar la propia palabra, es necesario volver los ojos a la partícula honorífica *don*, porque el hidalgo Alonso Quijano no tenía derecho a emplearla. Martín de Riquer (1994: 104, 29) señala cómo en este periodo consiste en un tratamiento para las más altas categorías, y ni siquiera el propio Miguel de Cervantes llegó a utilizarlo nunca. Sin embargo, Francisco Rico aclara que el uso del *don* sí era frecuente en los libros de caballerías además de ser “propio de la clase social de los caballeros en la época de Don Quijote” (2005: 46). Puede suponerse entonces que don Quijote actuaba de manera un tanto inocente al tomar el *don*. Se trata simplemente de cumplir con una condición más para ser caballero andante y no tanto de las pretensiones de subir de nivel en la escala social.

No obstante, el público entendía muy bien la burla radicada en tomar la partícula que en absoluto le correspondía. Como muestra de la importancia y exclusividad de esta palabra podemos ver que en el primer volumen del *Quijote*, son muy pocos los personajes que tienen derecho al *don*: Únicamente don Fernando, hijo segundo de un duque; don Juan Pérez de Viedma, un poderoso oidor con destino a América, y don Luis, de quien se dice que es dueño de lugares, es decir, rico en tierras. Ni siquiera Cardenio, a pesar de ser un caballero rico, merece ese tratamiento; ni tampoco Luscinda aunque es una dama de alcurnia. Aún más, en la segunda parte del *Quijote*, Teresa Panza exclama, como bien debían pensar los demás vecinos del pueblo, que “yo no sé, por cierto, quién le puso a él *don*, que no tuvieron sus padres ni sus agüelos” (2010: 77 II).

Dicho esto, se puede pasar ahora a la palabra *quijote*. De las tres condiciones, la de extrañeza está sin duda bien lograda. Es una palabra peregrina y tan única como el hombre a quien corresponde. En cuanto a la belleza y el significado, en cambio, nuestro hidalgo anduvo menos diestro, o lo que es lo mismo, Cervantes estuvo acertadísimo.

El significado de *quijote* proviene, casi con total seguridad, del francés *cuisse* o *cuissot* como así indican Gaos (1987: 64) y Clemencín (1894: 23). Esta palabra significa *muslo* y por extensión la parte de la armadura que lo cubre. Sin duda a don Quijote le pareció muy apropiado tomar como nombre una pieza relacionada con el oficio de caballeros. Pero lo cierto es que de entre todas las partes posibles, no eligió una de las más elegantes. Compárese con la coraza, los brazales o el yelmo. Todos ellos protegen partes importantes del cuerpo: cabeza, corazón y brazo; mientras que el *cuissot*... sin querer hacer menoscabo para las piernas, el muslo no resulta particularmente heroico. Además, se trata de una pieza de defensa, y no de ataque, con lo que tiene un carácter más pasivo. En comparación con Lanzarote, *lanza*, el *cuissot* tiene un matiz ridículo.

Siguiendo con Lanzarote, tanto Gaos (1987: 64) como Salvador de Madariaga ven en esa palabra la inspiración para Quijote. Madariaga reconstruye el camino creador de Cervantes de esta manera “parodia española de caballero andante – Lanzarote - Don ... ote - ¿palabra en ote? – quixote” (1962: 62). ¿Por qué Lanzarote y no Amadís, Orlando o Galaor? Clemencín sugiere que Cervantes “dio la preferencia a la terminación en *ote*, que en castellano se aplica ordinariamente a cosas ridículas y despreciables, como *librote*, *monigote*, *mazacote*” (1894: 24). Hay más ejemplos, todos con carácter negativo, que tienden sobretodo a minusvalorar: *amigote* define despectivamente a un amigo bruto, *papelote* es un texto despreciable y *capirote* es una capucha pequeña menor que un *capirón* y que además se asocia con la humillación y el castigo. No es necesario seguir abundando en el definitivo carácter desvalorizante de esta terminación en español.

De modo que (no solo) Quijote no tiene un significado poderoso, sino que la palabra no evoca al famoso caballero del lago sino a cosas ridículas y de poco valor. ¡Pobre Alonso Quijano! y ¡pobre don Quijote! Para rematar su labor, quiso el hidalgo tomar un sobrenombre glorioso y optó por *de la Mancha*. Riquer, con mucha agudeza, llama a esto “el primer palmetazo cervantino a los libros de caballerías” (1994: 98). Gaos explica algo más sobre este apelativo.

El nombre de esta humilde y pobre región contrasta tanto con los altisonantes o prestigiosos de Gaula, Grecia, Arcadia, Calidonia, como el ridículo Quijote con Amadís. La Mancha (¿ár: ma'ancha: `sin agua', `seca'?), en su aridez contrasta también con la exuberante geografía de los libros de caballerías. (1987: 65)

En conclusión, los nombres de los libros de caballerías cumplían con tres condiciones esenciales: el gusto estético (música, sonoro, de estruendo), la singularidad (extraño, famoso, peregrino) y el significado acorde con el individuo. Consciente de esto, Alonso Quijano sigue ese mismo patrón para nombrar a sus personajes más caballerescos; pero lo hace dirigido por Cervantes y por tanto el resultado está lógicamente deformado. Don Quijote es un nombre único, pero de sonoridad que resulta risible y alusión vulgar y alejada de cualquier dignidad ni heroísmo. Rocinante es igualmente singular e incluso tiene mejor sonoridad, pero es un mal significado que delata su verdadera condición. Dulcinea tiene buen significado y es agradable a los oídos, incluso algo peculiar; pero no por ello deja de tener gracia en contraste con la persona a quien se aplica. No es más que un maquillaje que apenas logra ocultar lo que se esconde detrás. Cervantes se impone en el duelo antroponímico e inicia su sátira de las convenciones del género caballeresco aún antes de que el caballero sea armado y parta en busca de aventuras.

BIBLIOGRAFÍA

CLEMENCÍN, Diego (ed.) (1894): *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes. 1833-39, 6 tomos, Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C.^ª,

GAOS, Vicente (ed.) (1987): *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes. Madrid: Editorial Gredos.

MADARIAGA, Salvador de (ed.) (1962): *Don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MURILLO, Luis Andrés (ed.) (2010): *Don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes, 1ª ed., 2 tomos, Madrid: Clásicos Castalia.

RICO, Francisco y Joaquín FORRADILLAS (eds.) (2005): *Don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes, 2 tomos, Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de lectores.

RIQUÉR, Martín de (ed.) (1994): *Don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes, Barcelona: Editorial Planeta.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco (ed.) (1947-49): *Don Quijote de la Mancha*, por Miguel de Cervantes, 10 tomos, Madrid: Ediciones Atlas.

HERRAMIENTAS Y RECURSOS PARA ELABORAR ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE ELE

HANS LE ROY
CVO BEC, Odisee

RESUMEN: Usamos cada día documentos auténticos para hacer escuchar, leer, hablar y escribir nuestros alumnos. Presentamos

- fuentes de materiales, y la óptima forma de explotarlas – como encontrar actualizaciones y publicaciones recientes, y encontrar material libre de derecho
- herramientas técnicas para optimizar su uso, como preparar los materiales, difundirlos, y hacerlos trabajar por los aprendices
- y herramientas de tratamiento de texto para preparar hojas de trabajo, como mantener una bibliografía, agilizar la creación de hojas con información faltante o complementaria, incluir claves invisibles en hojas de trabajo, colaborar en textos (tanto los profesores como los aprendices). Por ejemplo: evitar las trampas frecuentes de Word, crear u desmontar pdf, compartir documentos y revisarlos, detectar plagio

Al final de la sesión el profesor de ELE tiene a su disposición unas herramientas fáciles de manejar para elaborar materiales didácticos.

1. Materiales

Entre los sitios con materiales que se pueden usar en clase, destacan:

- Todoele.net: el sitio más conocido con materiales – pero que también contiene una agenda de formaciones, por ejemplo.



- MarcoELE.com: una revista de didáctica igual de conocida que también propone actividades y materiales.

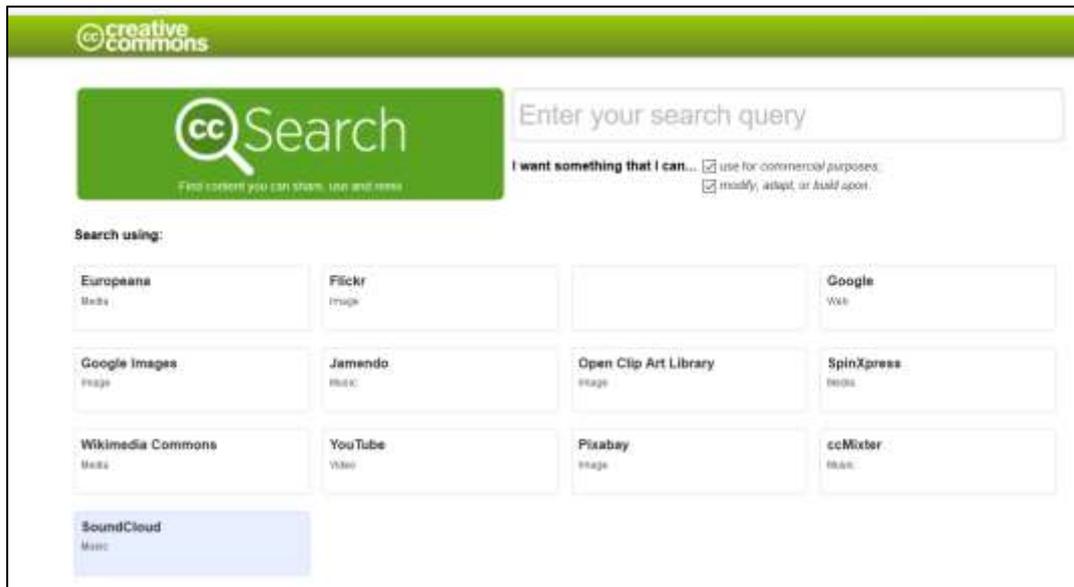


- iSLCOLLECTIVE.com: una web menos conocida que contiene imprimibles

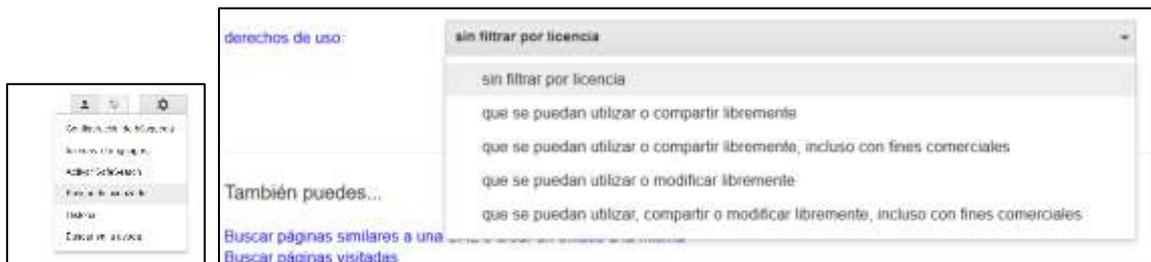


Evidentemente, si nos gusta a todos los profesores usar materiales ya elaborados, este tipo de intercambio solo puede subsistir si algunos se animan a contribuir, y siguen contribuyendo.

Pero lo más probable es que un profesor busque con un buscador como Google. En este contexto, es importante destacar que todos los materiales creados o publicados son la propiedad intelectual exclusiva de su autor y protegida hasta 70 años después de su muerte. La excepción son los materiales libres de derecho, que se pueden encontrar en www.creativecommons.com.



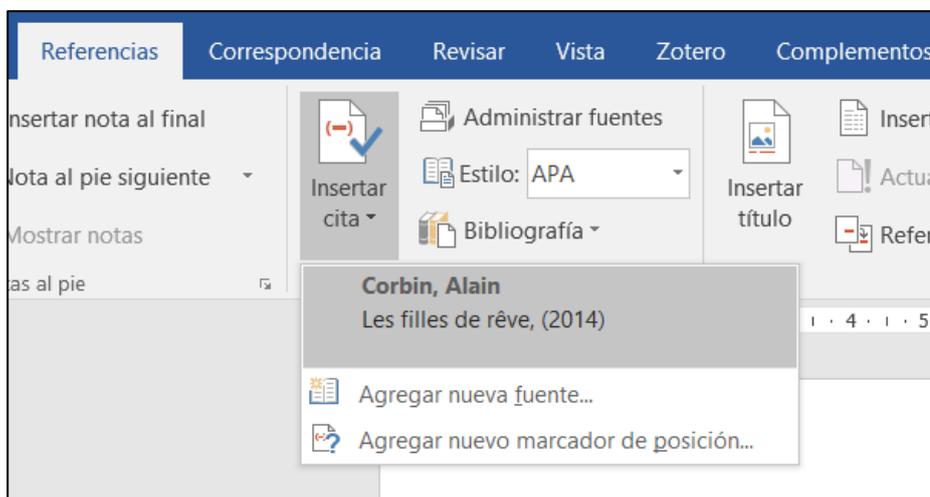
O en Google, pasando por las opciones avanzadas, que contiene la búsqueda avanzada y dentro de esta, el filtrado por licencia.



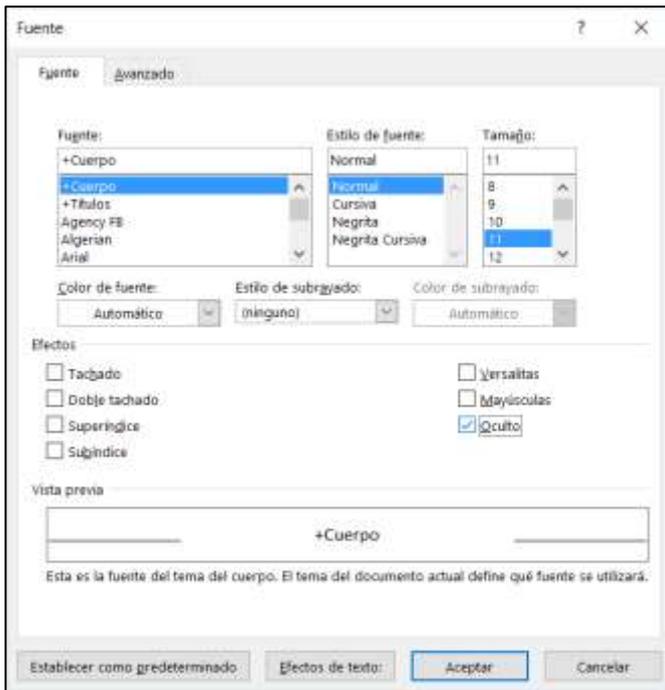
2. Tratamiento de texto

El tratamiento de texto seguramente es la herramienta más usada. Los aspectos que suelen ser más importantes son sin duda:

- las **herramientas bibliográficas** bajo *Referencias*



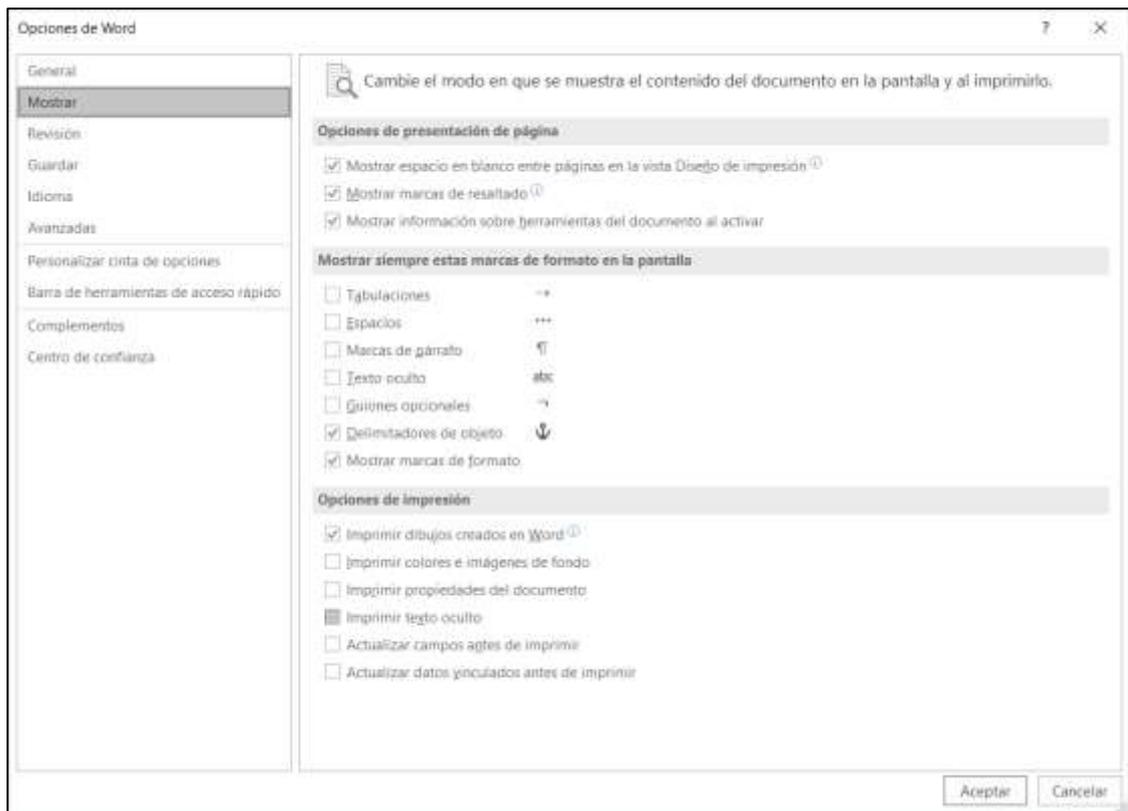
- el **texto oculto**, que es una parte del texto marcado oculto que se imprime si así lo decide el usuario



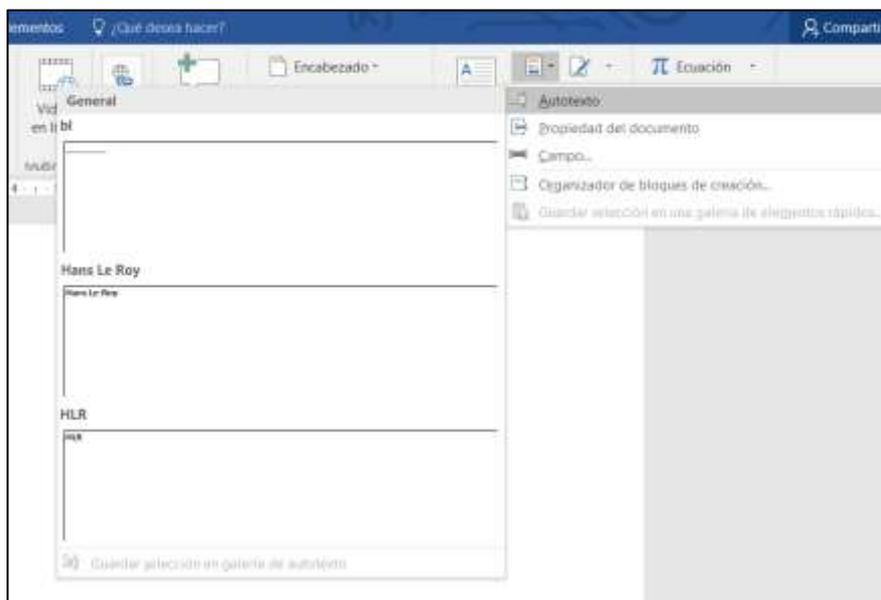
que se puede visualizar o no



e imprimir o no, lo que dará una copia de ejercicios y otra de clave.



- la **colaboración** vía Onedrive que se puede hacer en tiempo real, y la posibilidad de marcar revisiones o de comparar diferentes versiones de un mismo texto
- el **autotexto**, que es la posibilidad de guardar un fragmento de texto (por ejemplo, una retroalimentación estándar) para usarlo después



3. Herramientas multimediales y en línea

La disponibilidad de los teléfonos inteligentes y de las tabletas, y la casi ubicuidad del acceso a Internet han

causado una proliferación de apps móviles. Entre las funcionalidades que se destacan, quiero señalar el audio y video, y las herramientas para anotar, compartir y hacer crear. Propongo una selección de las más útiles en www.hlrnet.com/sptt.htm.

HLRnet.com: Idiomas: Recursos para el español: Tecnología e informática
HLRnet.com: Onderwijs: Technologie en onderwijs

Tecnología y educación

Una lista de (las) herramientas que me parecen (más) interesantes para un profesor. Buscas alguna herramienta similar a una de las listadas? Consult [AlternativeTo](#).

Een lijstje van tools die me (het meest) interessant lijken voor en leerkracht. A list of tools that look (the most) interesting to me.

Abreviaciones: D - descargar e instalar / L - en línea / C - necesita cuenta (login) / P - de pago
Apartados: [A] autoría - [B] bitácoras - [MM] multimedia - [COOP] cooperación - [DOC] documentos - [IMG] imágenes - [MAT] materiales - [ORG] organización [W] sitios web

1. **Actieforum** LC
Foro con chateo y calendario
Forum met chat en kalender
2. **Alternative.to**
Web que propone alternativas a servicios o programas que usamos o que pretendemos usar.
Website die per softwarepakket of -dienst alternatieven aanbiedt.
3. **Amara** L
Subtitular vídeos
Video's ondertitelen
4. **Anki** LC
Tarjetas de memorización que se sincronizan entre aparatos
Flashcards met synchronisatie tussen apparaten
5. **Appointy** LC
Un sistema de citas
Afsprakensysteem

4. Para saber más

En Alt164.info se recogen fichas que detallan el qué y cómo de esas herramientas.

The screenshot shows the 'hlr' website's 'Agenda' section. The main content area features two workshop listings:

- 2016.06.22-24 Workshop «Definiteness across Languages» (DEFLANG1)**
Publicado diciembre 15, 2015 | Por Hans Le Roy
22-24 jun
Workshop «Definiteness across Languages» (DEFLANG1)
Ciudad de México
<http://sites.google.com/site/definitenessacrosslanguages/>
Publicado en Agenda, Internacional, Jornadas y congresos (int), México
- 2016.06.23-25 «Maneras de ver, maneras de ser. Representar las voces del turismo»**
Publicado agosto 16, 2015 | Por Hans Le Roy
23-25 junio
«Maneras de ver, maneras de ser. Representar las voces del turismo»
Bergamo, Italia
<http://dinamico.unibg.it/cerike/paga.aspx?p=278>
Publicado en Agenda, Internacional, Italia, Jornadas y congresos (int)

The right sidebar, highlighted with a green box, lists resources for teachers:

- Para profesores
- audición casual
- conversación
- cultura ELE scripto
- escritura historia
- juegos lectura
- lengua literatura
- materiales mo3 TIC
- video Word

El sitio contiene además los enlaces que importan, y una agenda de formaciones.

LAS MÁXIMAS DE GRICE Y EL GRITO DE AUXILIO DEL USUARIO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

HANS LE ROY
CVO BEC, Odisee

RESUMEN: Uno de los aspectos desesperantes del uso de las nuevas tecnologías sin duda son los problemas técnicos que se presentan en el momento más inoportuno, y la dificultad de encontrar la solución a esos problemas. Al buscar medios para hacer más eficaz el tratamiento de esos problemas, podemos intentar la estrategia propuesta por Grice. El intentar aplicar esas directrices hace relucir unos veinte aspectos lingüísticos que podemos activar en clase para hacer hablar nuestros estudiantes y alumnos

Muchas veces el grito de auxilio de un usuario de un ordenador en apuros es una lucha desesperada tanto del que tiene el problema como del que intenta contestar. Veamos los aspectos lingüísticos de la cuestión.

1. Primera aproximación

Empecemos por un análisis rápido de los datos. Si podemos definir las abreviaciones siguientes:

- P = el que formula la pregunta
- R – el que formula la respuesta

podríamos definir las intenciones de las dos partes como

- P resolver el problema / quitar el problema de por medio
- R prestar ayuda / cobrar y pasar a lo siguiente

Y los requisitos como

- R la información necesaria para saber de qué se trata, reconocer el problema,
- P entender lo que dice R, los recursos para poner en práctica la respuesta.

Una primera aproximación se puede hacer a partir de las máximas de Grice, que son exigencias definidas por el filósofo inglés Paul Grice (1913-1988) para que la comunicación sea eficaz y puede funcionar. En breve se puede resumir diciendo que es necesario decir toda la información que hace falta decir; no dar informaciones falsas o inútiles (Neale, 1992; Frederking, 1996).

En el CVC se definen así las máximas de Grice (Instituto Cervantes, s. f.):

- *Máxima de cantidad.* Se relaciona con la cantidad de información que debe darse. Comprende, a su vez, las siguientes submáximas:
 - “Haga su contribución tan informativa como se requiera (de acuerdo con el propósito de la comunicación)”.
 - “No haga su contribución más informativa de lo requerido”.

- *Máxima de calidad.* Esta categoría comprende una máxima: “Intente que su contribución sea verdadera”, que a su vez se desglosa en las siguientes submáximas:
 - “No diga lo que crea que es falso”.
 - “No diga aquello sobre lo que no tiene pruebas”.
- *Máxima de relación.* Contiene una única máxima:
 - “Sea relevante”.
- *Máxima de manera.* Se relaciona con el modo de decir las cosas, más que con el tipo de cosas que hay que decir. Comprende una máxima: “Sea claro”. Y se complementa con otras:
 - “Evite la oscuridad de expresión”.
 - “Evite la ambigüedad”.
 - “Sea breve”.
 - “Sea ordenado”.

Aplicando estas reglas en un primer movimiento podríamos decir por ejemplo:

1. Al describir lo que está pasando el usuario P puede decir “No he hecho nada [especial] [fuera de lo común]” mientras que lo “nada especial” puede ser exactamente sí algo en concreto que puede causar los síntomas.
2. Una frase como “gris es gris” (para parafrasear el ejemplo “la estrella de la mañana es la estrella de la noche” de Searle) es verdadera pero no tiene sentido (excepto en circunstancias determinadas). Pero si la frase así formulada llama la atención por su redundancia, igual pasa con frases como por ejemplo
 - “Pulsa Fichero *en el menú*” – porque *Fichero* es una parte constitutiva del menú (y para R es indudable todo el mundo lo sabe).
 - P dice “Veo un error” porque a él le parece lo único que hay que decir.
3. Ver si se dan todas las informaciones necesarias – y como se comprueba si el otro tiene todas esas informaciones y se complementa si hace falta
4. En qué medida el locutor da información falsa; mal recordada; omitida en parte; mal usada; mal reformulada; mal entendida; transformada por el tiempo o por ser recuperado de otro contexto distinto.
5. En qué medida el locutor ha verificado la información antes de decirla.

Pero así de fácil no es: se ha mostrado que la violación de reglas implícitas tiene mayores consecuencias y compromete en mayor medida la comunicación que la violación de reglas analíticas (Donovan & Epstein, 1997; Chenail & Chenail, 2011)

2. Analizando más adelante

Pensando más los elementos lingüísticos que intervienen desde nuestra experiencia de enseñanza de lenguas extranjeras y de tecnología, nos llaman la atención los puntos siguientes.

2.1. La preocupación

1. Este punto puede ser el que más llama la atención. El papel de los que participan en la comunicación es muy distinto.
 - P quiere resolver su problema cuanto antes, de la manera más definitiva posible, a menor coste posible – coste definido como inversión de tiempo, esfuerzo, dinero.
 - R quiere ayudar si cree que lo puede hacer, basándose en las informaciones dadas.
 - P espera de R que por lo menos haga el esfuerzo de leerlo.
 - R espera de P que por lo menos le dé todas las informaciones necesarias. Que lo lea. Y que ponga en práctica correctamente todos los pasos que le indique R.

2.2. La intención lingüística

2. Como el locutor se posiciona frente al interlocutor / lingüísticamente (nivel de lengua, registro usado, variante sociolingüística). Si un interlocutor no toma la pena de saludar al otro, o si se pone en un registro desconocido por el otro, la comunicación tiene una gran probabilidad de fracasar. Entre las estrategias que observo con frecuencia la más usada es la amenaza por parte de P diciendo “no sé nada de informática”, “soy novato”, “soy muy viejo” o “soy muy joven” – como si la edad tuviera experiencia, o quitara la obligación de resolver un problema técnico por medios técnicos.

2.3. La forma lingüística

3. Los términos que se usan y los que no – y la manera de combinarlos
 - P no quiere usar términos técnicos. Por no conocerlos o por cualquier otro motivo.
 - P puede usar un término equivocado, lo que lleva a R a conclusiones equivocadas.
 - R no puede prescindir de ciertos términos técnicos. Bien se sabe en lexicografía que el gran problema es que no se puede ‘salir del diccionario’: cualquier palabra que se usa también está en el diccionario.
4. La estructura del texto
 - Cuanto más complejo la estructura del texto tanto más difícil su interpretación y tanto mayor el riesgo de malentendido.
 - Muchas veces faltan elementos cruciales en el texto – cosas que P iba a poner pero que por las prisas ha olvidado.
5. La forma/ variante de la lengua que se usa
 - Como en cualquier campo de especialidad, la solución de un problema requiere el uso de herramientas. Poder escoger las herramientas adecuadas y decidir qué hacer con ellas, un mínimo de términos técnicos es inevitable. Pero hay un desequilibrio entre la variante que usa P y la que usa R. en particular, R a veces debe referir a artículos técnicos, a veces escritos en inglés.

2.4 El espacio lingüístico

6. El tema y el rema

Las presuposiciones compartidas y otras que no lo son. Tanto P como R a la hora de entrar en acción lingüística dicen o tematizan lo que les parece importante decir, y no hablan de lo que suponen que el otro ya sabe. Por ejemplo

- P dice “tengo un error” sin decir cuál.
- P a veces dice cosas como “lo intenté todo” (que si así fuera seguro no habría solución posible, pero tampoco habría lugar a formular cualquier pregunta) – o “xxx ha desaparecido” (casi siempre sin buscar lo que dice que ha desaparecido).
- P dice que ve una pantalla azul, pero eso deja una gran variedad de posibilidades.
- R dice “pincha ...”, pero puede que R no tenga ni idea, o que cometa un error y rompa más.
- Ejemplo ya citado antes: al describir lo que está pasando el usuario P puede decir “No he hecho nada [especial] [fuera de lo común]” mientras que lo “nada especial” puede ser exactamente sí algo en concreto que puede causar los síntomas.

7. Lo dicho frente a lo no dicho – de manera consciente o inconsciente

Tanto P como R pueden callar informaciones que el otro necesita para entender de qué se trata. Por ejemplo:

“Imposible ingresar en una página web”

sin que se aclara si se trata de una página en particular (en cual caso se necesita saber cuál) o todas las páginas web.

8. El espacio de los temas ya hablados antes / lo nuevo - el espacio que deja algo ya dicho para ir más lejos o más allá (profundizar, detallar, transformar, pasar a otro tema)

- P puede necesitar informaciones complementarias, pero R quiere que se resuelva su problema cuanto antes, y no tiene ninguna gana de contestar a preguntas que quizá ni siquiera entienda. A modo de ejemplo este intercambio en un foro Microsoft Answers
http://answers.microsoft.com/es-es/ie/forum/ie_other-iewindows8_1/inconveniente-para-ingresar-a-una-p%C3%A1gina-web/d11db0b0-2773-43e1-9a25-0e839b861bda:

Inconveniente para ingresar a una página web

JP

No me permite ingresar a una página web como corresponde. Solicito asesoramiento.

Jesús Ruiz García

JRG respondió

Hola, Juan Pablo:

Con los datos que nos ofrece es imposible ayudarle con el problema que tiene.

No nos indica la página web que le da el problema, ni tampoco nos explica qué es lo que ocurre cuando entra en ella.

Un saludo.

- R puede necesitar informaciones complementarias, pero P considera que ya ha dado la respuesta adecuada, y no tiene ninguna gana de ir más allá, o no sabe hasta dónde profundizar. Es que cualquier detalle, al explicarse, complica la ejecución de un acto que de por sí puede ser muy simple.

2.5 Competencias

9. Lo que sabe o no sabe el locutor / el interlocutor.
Puede ser lo más visible de esta situación de desequilibrio comunicativo. La brecha entre lo que sabe P y lo que sabe R puede ser tan desequilibrado que
10. Lo que entiende el otro – en el mismo momento, o después (lo que hace con este mensaje).

2.6. Expresión

11. Las formas usadas hubieran podido ser otras. P espera por ejemplo no encontrar términos técnicos que le pueden dar miedo. R necesita términos (técnicos) o fórmulas (mensajes literales de error) para poder saber de qué se trata.
12. La deixis puede ser problemática. Si P dice “No puedo entrar a una página”, ¿se refiere a una sola página o a todas?

2.6 Efecto

13. En qué medida el interlocutor cree lo comunicado.
 - R puede suponer que el problema puede ser distinto. Es el caso, por ejemplo, cuando lo descrito por P no tiene sentido.
 - P puede no creer los consejos dados.
14. Hablar (o escribir) no es solo (ni en primera instancia) comunicar contenidos: es establecer contacto, es relacionarse, es retórica (como paleta de recursos o herramientas, y/o como argumentos falsos que parecen sanos (o “sound” como se dice en inglés).

Algunas maneras de decir no tienen (casi) nada que ver con lo que dicen literalmente, pero poner duda lo que se dice corta la comunicación

- P: “lo he intentado todo”
porque si ha intentado todo, ha demostrado que no hay solución posible
- “Lo peor que puede pasar ...”
Siempre hay muchas cosas peores que pueden pasar
- “Mil veces” – seguramente no se trata de 999+1
- Estrategias para llamar la atención – actuar o reaccionar al contenido literal cortaría enseguida la posibilidad de comunicar
 - i. “Nada” como respuesta a “¿Qué te pasa?” o “¿Cómo pasó?”

- ii. “Lo que pasa es que ...” en el mismo momento pasan miles de otras cosas igual de trascendentes
- iii. “Lo suyo es ...” – en el mismo momento esa persona tiene miles de otras cosas
- iv. “O [lo uno] o [lo otro]” – en el mismo momento hay miles de otras posibilidades

15. El efecto que puede producir el mensaje. El interlocutor se puede sentir tomado (por ejemplo) en serio / acompañado / arropado / halagado / ofendido / ridiculizado / olvidado / silenciado / manipulado y muchas otras posibilidades más. Pero entre todos uno me parece el más importantes que los otros: el sentirse (o no) tomado en serio.

16. La alergia que se tiene a ciertas palabras, ciertas asociaciones (que pueden ser involuntarias), a ciertas variantes de la lengua, a ciertos argumentos que se pueden usar. Una alergia así puede ser causada por malas experiencias, por prejuicios o por tabúes culturales u otros.

2.7. Actuar

17. P y R actúan por palabras.

- Aunque P quisiera muchas veces que R interviniera directamente (o por magia), sin tener que hacer preguntas ni contestar otras que le parecen insensatas. Es lo que suelo llamar ‘el sueño de la computación telepática’.
- R tiene que hablar (mejor dicho: escribir) con P aunque lo que hace falta es que P haga algo (los pasos necesarios) para que arregle su problema por sí solo.

18. El momento de la actuación

- ¿Cuánto tiempo espera P antes de formular su pregunta?
- ¿Cuánto tiempo necesita R para encontrar y formular la respuesta?
- ¿Cuánto tiempo está dispuesto P a dejar a R

19. Lo que se hace con lo que ha dicho otro – transformar; olvidar; ...

- P ve un problema o un error. Pero a la hora de formular su pregunta, ya puede hacer olvidado parte de los síntomas, y transformado el error hasta tal punto que se vuelve irreconocible.

20. Ideas de causalidad

- P y R ambos tienen su ‘sistema interno de causalidad’- su red de convicciones de qué acto puede conllevar qué consecuencias. Por ejemplo, P puede tener miedo a hacer algo (quizá el acto que puede acabar con el problema) porque supone que puede dañar algo. También puede instalar un programa extremadamente dañino creyendo que va a servir para resolver la duda.

2.8. Ética

21. Si P tiene una pregunta relacionada con un programa ilegal o usado de manera ilegítima, ¿qué puede hacer R?

22. Los participantes en la comunicación, ¿se enteran de las consecuencias de lo que dicen o no dicen y cómo lo dicen? ¿Les importa el tema?

23. Las consecuencias de un error. Algunas cosas son sin remedio. Por eso es importante que R aclare lo bastante lo que tiene que hacer P para evitar que meta la pata. Muchas veces a P le parece información

3. Conclusiones

Entre la lista de elementos que hemos destacado, los que la experiencia me hace destacar como los más importantes me parecen ser:

- Lo que para el uno es información, no necesariamente lo es para el otro. Información – mera información, o información *necesaria / importante*. O quizá información razonable y sensata – adjetivos definidos respectivamente en el DRAE como “Adecuado, conforme a razón. Proporcionado o no exagerado.” Y “Prudente, cuerdo, de buen juicio”.
- Algunas cosas (algunas palabras, algunos términos, la falta de alguna información) pueden exasperar al otro y comprometer o romper la comunicación.
- Debido al desequilibrio fundamental de las esperas y de las competencias de ambas partes (P y R), este campo es uno que se rige ante todo por la negociación del sentido: qué quiere decir el uno, y qué debe o puede decir el otro.
- Ninguno de los dos (ni P ni R) dispone de bola de cristal. Ambos buscan algo como un acceso directo al sentido, más allá de la expresión. Pero en la comunicación humana solo existe el más aquí de la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

CHENAIL, J. S., y R.J. CHENAIL (2011): «Communicating qualitative analytical results following Grice’s conversational maxims», *The qualitative report*, 16, 1, 276-285.

DONOVAN, S., y S. EPSTEIN (1997): «The Difficulty of the Linda Conjunction Problem Can Be Attributed to Its Simultaneous Concrete and Unnatural Representation, and Not to Conversational Implicature», *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 1, s.l, 1–20.

FREDERKING, R. E. (1996): “Grice’s maxims: do the right thing”, presentación en Computational Implicature workshop en el AAAI-96 Spring Symposium Series, Stanford. [En línea]
<http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1424893510.3786grice-final.pdf> (15 de marzo de 2016).

INSTITUTO CERVANTES. (s.f.): *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm (28 de marzo de 2016).

NEALE, S. (1992): «Paul Grice and the philosophy of language», *Linguistics and philosophy*, 15, 5, 509–559.

EL CUADRO DE LA VIRGEN CON EL NIÑO CAMINO A EGIPTO (LA VIRGEN VESTIDA DE GITANA) DE LUIS DE MORALES⁵⁰

ELENA KALÚGUINA

Museo Estatal de Tsarskoye Zelo San Petersburgo

RESUMEN: En la obra del pintor extremeño Luis de Morales (1510/1511–1586) ocupan un lugar particular los cuadros de la Virgen del sombrero, también llamados “Virgen vestida de gitana”. En el siglo XVI existía la opinión generalizada de que los gitanos residían en Egipto cuando Cristo vivía en la tierra. El interés por este pueblo exótico quedó reflejado en la literatura, en autos sacramentales, en funciones teatrales y también en la pintura. Se puede afirmar que en estos cuadros de Morales llamados “La Virgen del sombrero” o “La Virgen vestida de gitana” está representada la huida nocturna de la Sagrada Familia a Egipto. La aparición de tales obras y otras más de este tipo en el maestro pacense puede explicarse por la peculiar situación espiritual que se vivía en España a mediados del siglo XVI, así como por la búsqueda en el terreno de la llamada “devoción interior”, de nuevos caminos de espiritualidad individual, así como por las creencias populares en diversos tipos de profecías y predicciones de tipo astrológico.

Dentro de la obra pictórica de Luis de Morales, “El Divino” (1510/1511–1586) ocupan un lugar especial algunos cuadros de temas iconográficos poco frecuentes, como los llamados de la “Virgen vestida de gitana” (también llamados “Virgen del sombrero”), en que la Madre de Dios aparece ataviada con un sombrero plano con ala ancha redondeada. Existe una serie de cuadros con este tema en el pintor pacense, entre los cuales destacan el cuadro de la colección de Plácido Arango, Madrid (h. 1567- 1570), obras del Fondo Cultural Villar Mir y de la colección antigua del conde Adanero, actualmente en la colección particular, Madrid (1567-1568), de la colección Balanzó de Barcelona (h. 1567), del Ashmolean Museum de Oxford (h. 1567), del Museo Carmelitano Teresa de Jesús, Alba de Tormes (1560-1570) y otras obras, así como numerosas copias y trabajos de taller que testimonian hasta qué punto este tema era muy popular en el siglo XVI.

Una de las versiones más singulares y perfectas se encuentra en la colección de Plácido Arango en Madrid ((h. 1567- 1570). Este cuadro se caracteriza por su altísimo nivel de ejecución y su detallada técnica pictórica de carácter plateresco, con una delicada elección colorística en una apagada gama de tonos azulados que producen una verdadera impresión musical.

En el cuadro se figura una escena nocturna. María, con un vestido blanco y un manto azul está representada con un fondo oscuro y parece estar iluminada por la luz de la luna (Mateo Gómez, 2007: 16). La cabeza de la Virgen está cubierta con un sombrero de ala ancha con bordes exteriores plegados y adornado con delicadas cintas entrelazadas, de gasa rosada transparente, a través de las cuales se vislumbra el color del sombrero. El manto

⁵⁰ Agradezco al padre Mariano José Sedano Sierra, cmf. la traducción, corrección y redacción del presente artículo – E. K.

azul de María está ceñido con un gran nudo en el hombro izquierdo. Dentro del manto, como si de una cuna se tratase, la Virgen ha puesto al Niño y lo abraza con una mano, acercándolo a sí.

Este tema poco habitual ha sido interpretado de diversas maneras por los especialistas. D. Angulo Iñíguez ha supuesto que en el origen de este cuadro de Morales puede quizá encontrarse una versión castellana del cuadro de Rafael de la “Madonna del Gran Duque” (1504–1508, Galería de los Uffizi, Galería Palatina, Florencia). Además, según su opinión, en el pintoresco ropaje de la Virgen hay un toque de arcaísmo y la forma de ejecución del sombrero, las mangas y el cuello confieren a la obra un cierto aire impersonal, como si fuese una muñeca. Dicho autor considera estas composiciones anticipaciones de la posterior iconografía barroca de la imagen de “La Divina Pastora” de Francisco Zurbarán (Angulo Iñíguez, 1955: 238, 239). C. Solís Rodríguez cree, sin embargo, que el cuadro se parece más al tipo de “La Peregrina Divina” (Solís Rodríguez, 1999: 216). J. Camón Aznar considera que el sombrero es un elemento de la vestimenta palaciega, mientras que A. Rodríguez G. de Ceballos y F. Marías lo retienen un detalle “arqueológico y erudito” (Rodríguez Gutiérrez de Ceballos, 1987: 202; Marías, 1989: 342). Según la opinión de I. Mateo Gómez, las imágenes del sombrero con cintas que se cruzan, estaban muy extendidas en la pintura flamenca y se encuentran también en las obras de los maestros portugueses y españoles del siglo XVI. El mismo sombrero de alas anchas puede verse en un personaje femenino en la bóveda de la Sala de la toma de la Goleta del Palacio de los Condes del Besto en Évora, ejecutado por el pintor flamenco Francisco del Campos, que trabajó en Portugal. Dicha investigadora ha hecho notar este mismo detalle en la pintura “San Pedro Y Safira” ejecutado por el pintor toledano J. Correa de Vivar en la década de 1540 para el Monasterio de San Martín de Valdeiglesias de Toledo que se halla actualmente en el Museo de la Casa del Greco de dicha ciudad (Mateo Gómez, 2007: 19). I. Mateo cree que una obra de Morales sobre este tema es un retrato “a lo divino” de la reina Isabel de Portugal bajo la imagen de la Virgen con su pequeño hijo el futuro Felipe, y que su fuente iconográfica sería un retrato de la Emperatriz, hecho por Antonio de Holanda en el año 1529. El retrato de la Emperatriz fue el origen de las versiones de las Vírgenes del Sombrero de Morales (Mateo Gómez, 2007: 15, 21,24). Según ella, este tipo de vestidos con mangas abombadas, atado con aros de oro, era típico de la moda de la segunda mitad de la década de 1520 y la primera mitad de la década de 1530⁵¹.

A. E. Pérez Sánchez ha supuesto que dichos cuadros representan a la Virgen en su huida a Egipto y que la inspiración de esta iconografía tan poco habitual la habría recibido Morales del Obispo de Badajoz, Juan de Ribera. Este estudioso ha publicado un documento con la firma de Luis de Morales del 26 de septiembre de 1567 en el cual el pintor se compromete a ejecutar para Ribera “dos cuadros de la Virgen, vestida de gitana, con el Niño” (Pérez Sánchez, 1977: 313). En la opinión de dicho investigador, este tipo de imágenes no estaban vinculadas a la cultura popular o el folclore, sino que expresaban los gustos del comitente. Según este autor, en la España del siglo XVI la expresión “Virgen vestida de gitana” se usaba para designar un tipo de iconografía muy extendida, que posteriormente se ha perdido (Pérez Sánchez, 1977: 314).

⁵¹ En la citada versión de la colección del Museo Carmelitano Teresa de Jesús (Alba de Tormes) el sombrero que cubre la cabeza de la Virgen está cubierto por las cintas no lisas, sino decoradas con un dibujo en forma de “ese” a cada lado de un eje central (Mateo Gómez, 2007: 21, 23, fig. 22). Este sombrero, en opinión nuestra, es similar al representado en el retrato de Ana Jagellón de Hungría y Bohemia (h. 1528), grabado de Erhard Schoende (Bartsch, t. 13. Commentary, 1984: 481, n. 261).

Pérez Sánchez ha relacionado este documento con la xilografía “La Egipcia” del maestro francés François Desprez del “Recueil de la diversité des habits, qui sont de présent en usage, tant en pays d’Europe, Asie, Affrique et isles sauvages, le tout fait après le naturel”, que apareció en el año 1567. En dicha estampa está representada una mujer con un gran sombrero de cintas entrelazadas, un vestido largo de rayas con mangas anchas y puños fruncidos así como una capa ancha, recogida en el hombro derecho, dentro de la cual lleva a su hijo. Existe una descripción en verso debajo del dibujo en la que se lee:

L’egyptienne
Il est certain qu’ainsi l’ Egyptienne
Jusqu’au aujourd’huy porte son vestement,
Telle’a est’e sa coustume ancienne,
Comme vostre oeil voit presentement.

Dicha estampa, datada igualmente en 1567, según la opinión de dicho autor, sería el prototipo de la composición del pintor pacense que estamos comentando. Este grabado fue reproducido en un artículo de François de Vaux de Foletier sobre la Iconografía de los Egipcianos⁵². El investigador francés también publicó un grabado con la imagen de una familia gitana de la “Cosmographia universalis” de teólogo y geógrafo alemán Sebastián Münster (Базель, 1544), reimpresa muchas veces y traducida a diferentes idiomas (Vaux de Foletier, 1966: 170). En la estampa puede verse un vestido de gitana parecido, con sombrero y vestido de rayas. El grabado ilustraba el capítulo “De Gentilibus Christianis quos vulgò Züginer vocant y latiné Errones” del libro III de Münster.

La presencia de gitanos en Castilla está documentada ya en el primer tercio del siglo XV.

Dicen venir huyendo del turco e ir en peregrinación hacia los Santos Lugares (Compostela, Roma, etc.) para expiar una culpa de apostasía. La etiqueta de peregrinos les confería derecho a una limosna oficial que las ciudades entregaban por ganar las bulas papales. Unos declaran venir de distintos puntos del Peloponeso y entienden el griego vulgar, a estos se les llamará “grecianos” en España, otros se declaran oriundos de cierto “Egipto la menor”. (Torrione, 1995: 22, 23).

Las leyes españolas del siglo XVI exigían a los gitanos, bajo severas penas, abandonar su vida trashumante, sus vestidos y sus costumbres y llevar la vida común para todos los vasallos de la corona. Sin embargo, todos los intentos de obligar a los gitanos a asimilarse a la sociedad resultaron infructuosos. Las ocupaciones habituales de los gitanos de aquel tiempo eran el comercio de cuadrúpedos (sobre todo asnos, mulos y caballos) y los oficios ligados a la forja del hierro. Las mujeres pedían limosna o se dedicaban a la quiromancia y la buenaventura.

La falta de un salario fijo empujaba a los gitanos al robo, la extorsión, e incluso no pocas veces el bandolerismo. Por eso contra ellos se tomaban medidas represivas y muchos de ellos terminaban encadenados a

⁵² *Gazette des beaux-arts*. Tomo LXIII. Septiembre, 1966: 165-172. El artículo hace referencia a la iconografía de los egipcianos, se describen los antiguos trajes de los gitanos, se reproducen una serie de estampas en que los personajes femeninos llevan siempre un sombrero de ala ancha.

los remos de las galeras. En los campamentos gitanos había también representantes de las capas bajas de la sociedad: siervos fugitivos, moriscos y otros que intentaban burlar la expulsión del país, aventureros, pícaros y gente fuera de la ley. Además, en Sevilla, Granada y otras ciudades vivían gitanos que se habían hecho sedentarios y que ejercían diversas profesiones.

Lo que más molestaba de ellos era su indiferencia religiosa. Ellos de sí mismo afirmaban que eran cristianos y por eso no estaban bajo la vigilancia de la Inquisición, como los judíos o los moriscos, que profesaban otra religión. Ellos no practicaban ninguna, en realidad. Existía la opinión generalizada de que no estaban bautizados, ni se casaban según las normas, ni observaban las leyes de la iglesia pero todo esto era muy difícil de probar debido a su forma de vida trashumante. Algunos preladados exigían tenerlos bajo control e intentaron establecer sobre ellos cierta vigilancia. A finales del siglo XVI o principios del XVII, las leyes contra los gitanos se hicieron más duras. Se les prohibió hablar en su lengua, adosar sus vestidos típicos, bailar, dedicarse a la adivinación y vivir en sus campamentos separados (Domínguez Ortiz, 2006: 212, 213).

En el siglo XVI estaba muy extendida la opinión de que los gitanos eran los habitantes de Egipto al comienzo de nuestra era, en los tiempos de Cristo. Sebastián de Covarrubias Horozco en el *Tesoro de la lengua castellana o española*, editado en 1610, indicaba que el vocablo “gitano” procedía de

“quasi egitano, de Egipto[...]. El vulgo cree que estos vinieron de Egipto y de aquella tierra adonde estuvo retirada la Virgen Nuestra Señora con su preciosísimo Hijo, por orden del Espíritu Santo, según se le reveló al santo José por el ángel; Matthaei, cap. 2: “Surge, et accipe puerum et matrem eius, et fuge in Aegyptum”. (Covarrubias Horozco, 2008: 977)⁵³.

El interés hacia este pueblo exótico ha encontrado su reflejo en la literatura, el arte dramático y la pintura. Gil Vicente, Lope de Rueda, Cervantes, Lope de Vega son algunos ejemplos de ello. Cervantes, por ejemplo, escribe sobre este tema, a veces con simpatía y comprensión hacia este pueblo bohemio que aportaba un especial colorido a una España severa y rigurosa de golas plisadas y capas negras (Domínguez Ortiz, 2006: 212). El ejemplo más claro es "La Gitanilla" de Cervantes, publicada en 1613. Sin embargo, ya desde mucho antes, existían farsas y comedias, en las cuales salían a relucir imágenes estereotipadas de gitanos con su peculiar indumentaria y ocupaciones típicas, particularmente su capacidad de predecir el futuro, sus danzas y sus canciones. Un viejo Romance llamado “de la reyna Saba” (Granada, 1588) de un autor desconocido, evoca especialmente el tocado extraño de las mujeres de dicho pueblo:

“Encima una saboyana
y un nunca visto tocado
a manera de gitana
revuelto con su tranzado”⁵⁴.

⁵³ La cita de Covarrubias está tomada del artículo de I. Mateo Gómez. (Mateo Gómez., 2007: 24)

⁵⁴ El texto del romance lo encontramos en el artículo de M. Torrión sobre el atuendo de los gitanos (Torrión, 1995: 31)

Los gitanos aparecen “en autos, entremeses, mojjingangas, pasos, loas. [...] y en numerosos villancicos, hasta convertirse en los representantes de un Egipto folclorizado y familiar” (Torrione, 1995: 27). En Évora, Gil Vicente presentó sus fantásticas obras teatrales, entre otras “Farça das Ciganas” y “Auto de festa” para la corte portuguesa. Francisco Delicado, que publicó en 1528 “La lozana Andaluza” alude a la brujería gitana, mientras que el “Buen placer trovado” de Juan Hurtado de Mendosa (1550) se refiere a su vida nómada (Leblon, 1982:12). En la Comedia llamada Aurelia, de Joan de Timoneda (Valencia, 1564) también encontramos a los gitanos. En su frontispicio xilográfico, entre otros personajes, están representados un gitano y una gitana, ella con su peculiar y característica indumentaria (Leblon, 1982: 12; Torrione, 1995: 30, f. I; El Divino Morales (Catálogo de la exposición), 2015: 100). Se trata, según Torrione de la “más antigua imagen de los gitanos en España” (Torrione, 1995: 29). El llamado “Códice de autos viejos” (1559-1578) de la Biblioteca Nacional de Madrid, como ha señalado Ana Ávila, atestigua la presencia de personajes gitanos con sus danzas y canciones en autos sacramentales, funciones teatrales y bailes (El Divino Morales (Catálogo de la exposición), 2015: 100). En el teatro sacro, autos sacramentales, fiestas religiosas, etc., las imágenes de los gitanos estaban estrechamente relacionadas con los temas de la Huida al Egipto, y también con la Navidad. En el auto “La Huida al Egipto” de un autor desconocido de la segunda mitad del siglo XVI, los gitanos dan albergue al Niño pelegrino, a su Madre y a San José y pronuncian la profecía sobre el futuro del Niño Jesús y de la Virgen María (Léo Rouanet, 1901: 374-387). En los “pastores de Belén”, la novela pastoril sobre el nacimiento de Jesús de Lope de Vega, la gitana Maranda de Memphis “en aquella tierra era tenida en veneración de Sibyla y Prophetisa” (Lope de Vega, s.a: 179). En el auto “El tirano castigado”, también de Lope de Vega, aparece una gitana en el portal de Belén y pronuncia una profecía acerca de la Encarnación, Pasión y Resurrección de Cristo (Vega Carpio Lope de, 1892: 473, 474). Estas imágenes están profundamente arraigadas, si bien más en el folklore, que en la literatura espiritual de la época⁵⁵.

La Novela de Cervantes “La Gitanilla” habla de las costumbres de los gitanos, llamados “astrólogos rústicos” y de los campamentos gitanos trashumantes en España, y especialmente por las tierras de la rica Extremadura. Muy probablemente Morales ha visto muchas veces gitanos en su vida, sea como personas reales, sea como personajes de relatos y comedias. Badajoz, situada en el centro del camino real que une Madrid y Toledo con Lisboa, ha visto pasar frecuentemente diversos cortejos de las cortes reales de España y Portugal, legaciones diplomáticas, procesiones religiosas, caravanas de comerciantes y grupos de gentes del teatro. En Badajoz existía en su tiempo el famoso teatro de Diego Sánchez de Badajoz.

Sombreros amplios, cubiertos con cintas entrelazadas, vestidos a rayas, manteletas adornadas con orlas, turbantes, tocas lisas o con rayas... Estos son los típicos signos de indumentaria que distinguen a las gitanas y que están muy extendidos en la pintura europea de los siglos XVI– XVII. Estos personajes podemos ver en la parte central del tríptico “El Carro de Heno” del Bosco (1500-1502, Museo del Prado). También los hallamos en

⁵⁵ En la colección de “Cantos Populares Españoles”, recogidos por Fr. Rodríguez Marín, una canción habla de la adoración de la gitana en el portal de Belén y de la buena ventura que “merece llamarse malventura”, que dicha gitana echa a la Virgen María y al Niño Jesús. El autor señala que esta Buena ventura tiene algo que ver con un papel impreso en Sevilla en 1630, y titulado “La Buena ventura que dijo un alma en traxe de hitana a Cristo” (Rodríguez Marín, 1951: 155-156 (6495), 170, nota 29).

otras obras, como en el cuadro “La curación de un ciego por parte de Cristo” de Lucas van Leyden (1531, Museo del Hermitage)⁵⁶ o en algunos tapices franco-flamencos de Tournai de finales del XV o primera década del XVI, donde vemos representada la llegada de las primeras caravanas de Egipcianos o Grecianos a tierras de Flandes (Torrione, 1995: 29, 32, 34). Igualmente, en la talla de la Gitana con el niño (1528-1529) de Andrea da Corbetta e Alberto Meleguli o Francesco Medici da Seragno⁵⁷, o en “La predicación de Juan el Bautista” de Pieter Brueghel, el Joven (comienzos del XVII, en el Museo Nacional de Cracovia). Probablemente en el grabado de un maestro desconocido de Ferrara (de finales del siglo XV, Darmstadt), que representa a una mujer con un gran sombrero, que lleva consigo tres niños, se representa a una gitana⁵⁸.

Las imágenes de mujeres, que usan sombreros de ala ancha o turbantes adornados con cintas entrelazadas, encontraron su puesto en las pinturas o grabadas sobre temas del Antiguo y del Nuevo Testamento. Entre todos ellos podemos destacar los grabados de H. Goltzius, dedicados a la historia de Ruth y Booz o de F. Galle “Ruth lleva espigas de trigo” (estos grabados están ejecutados a partir de imágenes de las mujeres más sobresalientes del Antiguo y Nuevo Testamento de M. van Heemskerck) o “Cristo y la mujer cananea”; Maestro BR con Anchor “Cristo y la samaritana” o bien Jost Amman “Ruth lleva espigas de trigo”.

En la pintura, la representación de gitanos está estrechamente vinculada con el tema de la Huida a Egipto y la residencia de la Sagrada Familia allí. Luis de Morales ha figurado a la Virgen vestida de gitana, según las representaciones de su tiempo. En la iconografía relacionada con este tema, María frecuentemente aparece vestida con un sombrero de ala ancha como un signo del lugar en que la Sagrada Familia buscó refugio contra la ira de Herodes. Así, por ejemplo, el grabado la “Huida al Egipto” de Durero, las obras sobre este tema de los grabadores alemanes de H. Hopfer y Hans Lautensack. Un tipo parecido de sombrero se muestra en la estampa “La Vuelta de Sagrada familia de Egipto” (1549) de Augustin Hirschvogel, que creó las ilustraciones para las historias del Antiguo y Nuevo Testamento. Este grabado se corresponde con el “Moisés regresa a Egipto desde Madián”. A la “Huida al Egipto” se corresponde al grabado “Moisés salvado de las aguas”⁵⁹. Como ya señaló Ana Ávila, Francisco de Holanda en “De aetatibus mundi imágenes” (1545-73), marca un punto de inflexión al representar a la Virgen en el episodio de la Huida a Egipto con una indumentaria parecida (El Divino Morales (Catálogo de la exposición), 2015: 100,101, nota 18).

En los grabados “La Huida a Egipto” de J. Matham, (de la pintura de B. Spranger), y en “La Sagrada Familia con San Juanito” (1581) de Bernardino Passari (Bartsch, t. 34, p. 107, n. 70 (36) la Virgen está representada con un sombrero plano con cintas entrecruzadas. En las estampas de Camillo Procaccini “El Descanso en la camino a Egipto” y de A. Tempesta “La Huida al Egipto” la cabeza de la Virgen está cubierta con

⁵⁶ También observó esto mismo A. Ávila (*El Divino Morales* (Catálogo de la exposición), 2015: 102, nota 15).

⁵⁷ Como señaló Ávila (*El Divino Morales* (Catálogo de la exposición), 2015: 99,100); vease Agosti y Stoppa, 2014: 280, fig. XXXIX.

⁵⁸ *The illustrated Bartsch*, t. 24, part 3, 1999: 232-233, n. 0 27

⁵⁹ En la literatura existen indicios de que en algunas de las pinturas de maestros europeos sobre este tema la hija del faraón se representa en un sombrero con cintas entrelazadas ((Mateo Gómez, 2007: 18, nota 25).

un turbante. Su fuente era probablemente un grabado «Cingara orientale, o vero donna errante» del libro de Cesare Vecellio «Degli habiti antichi e moderni», publicado en Venecia en 1590.

Francisco de Pacheco en su obra “El Arte de la pintura”, describe con detalle esta iconografía, presentando las amplias referencias a la literatura espiritual de la época en que se apoya. Cita, por ejemplo, a Fray Luis de Granada, en particular, sus "Adiciones al Memorial de la Vida cristiana", así como textos de Alonso de Villegas del Flos sanctorum (Pacheco, 1990: 623, nota 95).

Pacheco describe cómo se debe representar la huida a Egipto:

“Nuestra Señora sentada en su asnita, con su manto azul, ropa rosada y toca en su cabeza el sombrero de palma puesto; el Niño envuelto en sus brazos [...]. San Josef adelante... con su báculo, llevando de la diestra la jumenta y un ángel sobre ellos que les muestra el camino (Pacheco, 1990: 625, nota 101)⁶⁰.

Pacheco señaló que es posible representar la escena sin ángel alguno, como en un grabado de Durero. Escribe que “si quiere alguno, podrá pintar esta historia de noche, a la luz de la luna por cumplir con el rigor de aquella primera jornada, aunque será más dificultoso... o pintarla de día, por huir de las dificultades al representar las luces y sombras” (Pacheco, 1990: 625, nota 101).

Pacheco señaló que la vivienda de la Sagrada Familia debe ser dibujada como “una casa pobre, por cuya puerta se ve la calle... para que se conosca ser en Egipto, parezcan en la calle algunas casas y gitanas que andan por las calles, unas acompañadas de varones y otras con gitanillas de la mano” (Pacheco, 1990: 626, nota 104). Sugiere Pacheco incorporar también gitanos en la pintura que representa la salida de la Sagrada Familia de Egipto (Pacheco, 1990: 627).

Con todos estos presupuestos, podemos afirmar con certeza que en el cuadro de Morales está representada la Huida nocturna a Egipto, por lo cual este cuadro podía servir para la meditación personal. En el cuadro del pintor pacense de la colección Valderuey de Madrid, publicó por Isabel Mateo, a ambos lados de la Virgen se hallan representados cortinajes, lo que con probabilidad es una prueba de su procedencia de una capilla privada ((Mateo Gómez, 2007: 24, f. 24).

Como conclusión quisiera traer aquí el cuadro de “La Sagrada Familia con el horóscopo de Cristo” de Morales de la Sociedad Española de América, de Nueva York”, en el que está representada una muchacha que anuncia el Nacimiento, la Muerte y la Resurrección del Salvador. Sobre sus hombros lleva una manteleta de rayas, como las que llevan con mucha frecuencia las profetisas o sibilas en la pintura. Si ponemos en comparación esta imagen con el llamado “Retrato de una joven gitana” también conocido como “La Zingarella”, que se atribuía hasta hace relativamente poco a Benvenuto Tisi Garofalo, y más recientemente a Boccaccio Boccaccino (1504-1505, en los

⁶⁰ Curiosamente que A. Palomino en su pintura “Huida a Egipto” (Museo de Bellas Artes de Córdoba) siguió esta iconografía y representa la Virgen en un sombrero con cintas entrelazadas.

Ufficci de Florencia, que mira atentamente al espectador cubierta con un insólito pañuelo de rayas, anudado bajo la barbilla, se puede percibir su íntima afinidad. Una cinta o lazo de una tela similar se puede ver en la cabeza de una gitana en una escena de buenaventura en un cuadro, ciertamente mucho más tardío, de una colección privada finlandesa.

La situación especial que vivía España en la esfera espiritual a mediados del siglo XVI, encontró su reflejo en la original obra artística de Luis de Morales. La búsqueda en el terreno de la “religiosidad interior”, la exploración de nuevos caminos religiosos individuales, introdujeron en el ámbito de la fe en la Revelación divina un sinfín de profecías y predicciones astrológicas, incluso dentro de la esfera eclesial. Sólo un clima de este tipo puede explicar la aparición de obras como las arriba analizadas del maestro pacense.

BIBLIOGRAFIA

AGOSTI, Giovanni y Jacopo STOPPA (2014): *Bernardino Luini e i suoi figli* [cat. exp. Milán, Palazzo Reale] , Milan: Oficina Libreria. 2 vols.

ANGULO IÑÍGUEZ, Diego (1955): *Ars Hispaniae. Historia universal del arte hispánico. Volumen XII. Pintura del Renacimiento*, Madrid: Editorial Plus – Ultra.

COVARRUBIAS HOROZCO, Sebastian de (1611/2008): *Tesoro de la lengua castellana o española*. Edición integral e ilustrada de Ignacio Arellano y Rafael Zafra. Universidad de Navarra: Iberoamericana, Vervuert, Real Academia Española, Centro para la Edición de Clásicos Españoles.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio (2006): *El Antiguo Régimen: Los Reyes Católicos y los Austrias*, Madrid: Alianza Editorial.

LEBLON, Bernard (1982): *Les gitans dans la littérature espagnole*, Toulouse: Institute d'études hispaniques et hispanoaméricaines, Université de Toulouse-Le Mirail,

MARÍAS, Fernando (1989): *El largo siglo XVI. Los usos artísticos del Renacimiento español. Conceptos fundamentales en la historia del arte español*, Madrid: Taurus. Vol. 5.

MATEO GOMÉZ, Isabel (2007): «Flandes, Portugal y Toledo en la obra de Luis de Morales. Las Virgenes gitanas o del sombrero», *Archivo español de arte*, V. LXXX, N 317, Madrid: Instituto de Historia (CSIC), 16 - 24.

PACHECO, Francisco (1990): *Arte de la pintura*. Edición, introducción y notas de Bonaventura Bassegoda i Hugas, Madrid: Cátedra.

PÉREZ SÁNCHEZ, Alfonso Emilio (1977): «Un nuevo y curioso documento de Morales», *Archivo español de arte*, t 50, N 199, Madrid: Instituto de Historia (CSIC), 313-316.

RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ DE CEBALLOS, Alfonso (1987): «El mundo espiritual del pintor Luis de Morales en el IV centenario de su muerte», *Goya*, 196, Madrid: Fundación Lázaro Galdiano, 194-203.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco (1951): *Cantos Populares Españoles, recogidos, ordenados e ilustrados por Francisco Rodríguez Marín*, IV. Madrid: Ediciones Atlas.

ROUANET, Léo (1901): *Colección de Autos, Farsas, y Coloquios del siglo XVI*, Barcelona: L'Avenç.

RUIZ GÓMEZ, Leticia (ed.) (2015): *El Divino Morales* (Catálogo de la exposición), Museo Nacional del Prado, Bilbao, Museo de Bellas Artes de Bilbao, Barcelona, Museo Nacional d'Art de Catalunya.

SOLÍS RODRÍGUEZ, Carmelo (1999): *Luis de Morales*, Badajoz: Fundación Caja de Badajoz.

THE ILLUSTRATED BARTSCH (1984): *German masters of the sixteenth century: Erhard Schoen and Niklas Stoer*, 13Commentary, Nueva York: Abaris Books.

The Illustrated Bartch (1999): *Early Italian masters*, 24, Nueva York: Abaris Books.

TORRIONE, Margarita (1995): «El traje antiguo de los gitanos», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 536, Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, 19-42.

VAUX DE FOLETIER, François (1966): «Iconographie des “Egyptiens”. Présur le costume ancien des tsiganes», *Gazette des beaux-arts*, LXIII, 165-172.

VEGA CARPIO, Lope de (s.a.): *Pastores de Belen*, Madrid: Compañía ibero-americana de publicaciones, 2 tomos.

VEGA CARPIO, Lope de (1892): *Obras de Lope de Vega*, Madrid: Real Academia Española, Establecimiento tipográfico “Sucesores de Rivadeneira, tomo II: Autos y coloquios”.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL SIGLO XXI: ¿INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA?⁶¹

TATIANA LOURENÇO DE CARVALHO⁶²

Universidad de Salamanca y Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMEN: En el artículo se analiza cómo se imparte la enseñanza de la escritura en una carrera de Letras Español de la Educación a Distancia - EaD de Brasil, destacando si esta modalidad educativa presenta una propuesta innovadora en la enseñanza. La recopilación de datos se ha realizado a partir de cuestionarios aplicados a los docentes y al autor del material didáctico de una de las asignaturas de la carrera en cuestión. Los autores utilizados como base teórica son: Arrarte (2011 y 2007), Baptista (2013), Brasil (2006) entre otros. Se ha observado que todavía hay que mejorar diferentes aspectos relacionados a la enseñanza de este idioma en el país luso americano, pese la novedad de la EaD en el país.

1. Introducción

Ante el contexto de la presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación – TIC, cada vez más recurrente en el siglo XXI, no solo en la educación, sino también en las relaciones sociales, las cuestiones generadas en torno a la comunicación mediada por ordenador han llevado a diversos investigadores a intentar comprender el impacto de esas nuevas formas de comunicación, en especial a través de los géneros digitales⁶³ en la enseñanza de lenguas. Esto viene produciendo nuevas dimensiones en la enseñanza de idiomas interfiriendo directamente en la lectura y, principalmente, en la escritura. Por este motivo, el fenómeno del boom del acto de escribir en los medios digitales ha despertado el interés de estudiosos que tratan particularmente la enseñanza y la investigación sobre lenguas maternas y/o extranjeras en estos contextos (Aragão, 2009; Araújo y Biasi-Rodrigues, 2007; Carvalho, 2009 y 2010; Caiado, 2007; Dieb y Avelino, 2009; Fontes, 2007; Leal, 2007; Motta-Roth *at al.*, 2007; Souza; 2007).

⁶¹ Este artículo forma parte del trabajo desarrollado en el proyecto de doctorado escrito bajo la dirección del profesor José Luis Herrero Ingelmo, en la Universidad de Salamanca (USAL).

⁶² Profesora del Departamento de Letras Extranjeras de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN) y doctoranda en el Programa de Doctorado *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura* de la Universidad de Salamanca (USAL). Becaria del Programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF) de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), Brasil.

⁶³ Géneros del medio digital, o simplemente géneros digitales, son aquellos géneros textuales emergentes con el advenimiento de la tecnología digital, en especial el de Internet, tales como: correos electrónicos, *chats*, *blogs*, e-foros entre otros. También denominados *cybergenres* (Shepherd y Watters, 1999) o *web genres* (Crowston y Williams, 1997), podrían definirse como los equivalentes virtuales de documentos tradicionales, que se han adaptado a las condiciones del medio digital y, a su vez, han aprovechado las posibilidades técnicas que ofrece la red. Pero no todos son basados en otro ya existente. Algunos han surgido gracias a las posibilidades técnicas que ofrece la web y que carecen de réplicas en los medios tradicionales.

En lo que respecta a la enseñanza de español en Brasil, se debe resaltar que esta es una lengua que viene despuntando en el escenario nacional de este país. Uno de los factores es la aprobación, el 05 de agosto de 2005, de la ley 11.161⁶⁴ que obliga a la oferta de esta lengua en la enseñanza secundaria y faculta su oferta en la primaria de las escuelas públicas brasileñas. En este contexto de creciente importancia del aprendizaje de la lengua española en Brasil comprendemos que la Educación a Distancia – EaD por medio de las TIC gana una relevancia todavía mayor en la enseñanza de tal idioma, pues sirve tanto como un medio de socializar más rápidamente los conocimientos, como de instrumento de integración e interacción entre aprendices y profesores que están separados geográficamente.

Dado el actual contexto tecnológico educativo es inevitable no estar de acuerdo con lo que dice Aretio (2007) cuando destaca que hoy en día no se puede tratar la EaD sin entender previamente la evolución de la propia sociedad en la cual ella está insertada. Separarla de su ambiente es simplemente no comprender las propuestas que están siendo llevadas a cabo en la actualidad, ni captar el porqué de la coexistencia de diferentes modos de entenderla y desarrollarla. En este sentido, queremos saber si se está dando alguna innovación en la enseñanza de la escritura del español como lengua extranjera (LE) en el actual entorno de educación a distancia en una carrera universitaria brasileña de Letras Español del actual siglo, pese al creciente avance de la inserción de los medios tecnológicos en la mayoría de los contextos sociales y educacionales.

2. Enseñanza de español: el caso de la escritura en la EaD

Especialmente en lo que concierne al área de enseñanza de la lengua española, estudios sobre el desarrollo de la destreza escrita en los modelos de la enseñanza a distancia de Brasil, si existen, todavía no son de nuestro conocimiento. En líneas generales, se habla mucho de cuánto se escribe en la EaD, cuán importante es esta modalidad para el desarrollo de la redacción, pero poco o casi nada se ha publicado sobre contribuciones metodológicas efectivas para la práctica docente del profesor de idiomas en hacer con que los alumnos desarrollen su escritura en las clases de EaD conforme podemos verificar en las investigaciones que mencionaremos a continuación.

Uno de los trabajos que trata del acto de escribir fue publicado en Brasil y tiene como título: “*O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem*” (AVA) (Baptista, 2013). En él, la autora se interesa por reflexiones sobre la enseñanza de la escritura en ambiente virtual de aprendizaje, haciendo hincapié en las cuestiones de la *literacidad* digital⁶⁵ y de la elaboración de las actividades presentes en las clases virtuales que puedan favorecer la competencia escrita en la lengua meta de aprendizaje.

⁶⁴ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>

⁶⁵ Se entiende por *literacidad* digital el uso de las tecnologías digitales, más específicamente la apropiación que uno tiene de utilización de las herramientas de comunicación disponibles gracias a los recursos tecnológicos. Xavier (2002) y Buzato (2003) afirman que la *literacidad* digital presupone el dominio de las herramientas digitales, pero de forma a garantizar las prácticas letradas, atribuyendo sentido al que se lee y se escribe en la pantalla, habilidades esas que envuelven la comprensión del empleo de imágenes, sonidos, la no linealidad de los hipertextos, la selección y evaluación de las informaciones.

En “Las tecnologías de la información en la enseñanza del español” de Arrerte (2011), el autor enumera los recursos de aprendizaje en la era informática presentes tanto en el aula como fuera de ella, además de describir los usos que profesores y alumnos hacen de esos recursos en el contexto de las escuelas españolas.

En “Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: guía para profesores tutores”, obra de Rozgiene *at al.* (2008), se habla de la importancia de aprender idiomas con el auxilio de las TIC y se expone los motivos para utilizarlas en el aprendizaje. La obra también enseña cómo los profesores de lenguas pueden auxiliar a los alumnos a utilizar los recursos informáticos para aprender el idioma, especialmente los procesadores de textos, programas específicos para la escritura en el ordenador.

En las publicaciones mencionadas antes, vemos que hay un interés y preocupación por la inserción de los recursos digitales en la enseñanza; sin embargo, no hay ningún estudio que se destaque por el trato más directa de la actuación docente en la enseñanza de la escritura de una lengua, sea ella materna o extranjera, en la educación a distancia.

3. EaD brasileña: el caso de la carrera de Letras Español del IFRN

Con la expansión de la EaD nace, en 2006, la *Universidade Aberta do Brasil* – UAB y con ella muchas carreras en esta modalidad tal como la licenciatura en Letras Español del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN⁶⁶). Los principales objetivos y especificidades de la EaD en esta institución son: la interiorización⁶⁷ de una educación de calidad; la posibilidad del acceso a la formación universitaria, por personas que viven lejos de los centros urbanos y educacionales, a la enseñanza superior; la ampliación de la oferta institucional; la diversificación de las modalidades educativas de atención a los estudiantes y el fomento de la inclusión digital.

Las clases de la licenciatura en Letras Español en la EaD del IFRN están organizadas de la siguiente forma: en la oferta se propone un modelo de enseñanza que mezcla actividades presenciales y a distancia. En el curso en cuestión son realizados una media de dos encuentros presenciales, más un taller de algún tema específico de la lengua española en cada asignatura por semestre teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes. Así se atiende a lo que determina el decreto 5.622/2005⁶⁸ que especifica que las clases presenciales de una carrera a distancia, en Brasil, deben cumplir 40% de sus actividades totales. Las tareas realizadas a distancia en el IFRN comprenden el uso de los recursos del ambiente virtual de aprendizaje (AVA) que son, entre otros, foros, *chats*, envíos de archivos, cuestionarios, además de la lectura del material impreso enviado al alumno para el acompañamiento del contenido base de cada asignatura. El acceso a la plataforma virtual de aprendizaje en cuestión se hace a través de la dirección: <ead.ifrn.edu.br/moodle>.

⁶⁶ El IFRN es una institución brasileña de enseñanza superior, secundaria, técnica-profesional y otras modalidades educacionales, vinculada directamente al Ministerio de la Educación del país.

⁶⁷ Interiorización se refiere a llevar la educación superior de calidad a ciudades del interior.

⁶⁸ <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>.

Así se resume, en el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la carrera de Licenciatura en Letras Español a distancia del IFRN, cómo se da la formación en EaD y la actuación de sus principales partícipes en este proceso de enseñanza y aprendizaje:

O presente projeto pedagógico delinea, portanto, um curso de graduação a distância, utilizando *Internet* e materiais em suporte eletrônico articulados com outras mídias, levando sempre em consideração as condições do polo ofertante e dos alunos inscritos. Conta com um sistema pedagógico e de tutoria que envolve os papéis do professor elaborador de material, professor formador, tutor presencial e tutor a distância com o intuito de articular e estimular o trabalho cooperativo. Isso, sem abrir mão de uma das características mais básicas da educação a distância, que é a autonomia do estudante e sua liberdade de aprender. (Pacherrez Velasco *at al.*, 2012: 40).

En la cita anterior, de manera oportuna, los autores del proyecto pedagógico del curso hablan de los principales agentes de la EaD que son: las tecnologías, los profesores y los alumnos. Más específicamente, en el caso de la EaD del IFRN, las tecnologías están representadas básicamente por las herramientas disponibles en la plataforma virtual *Moodle*⁶⁹. Ya los docentes se dividen en las siguientes funciones: *profesor elaborador de material*, *profesor formador*, *profesor tutor a distancia* y *profesor tutor presencial*. Finalmente, los docentes asumen especial protagonismo en la EaD.

Los agentes de esta forma de enseñanza y aprendizaje son los que nos interesan en el análisis de este artículo son los docentes (el *profesor formador*, el *profesor tutor* y el *profesor elaborador de material*) porque son los profesionales con formación específica para el trabajo con la lengua española. El *profesor tutor presencial* no será investigado en esta investigación, pues su trabajo consiste básicamente en auxiliar a los universitarios en el uso de la plataforma virtual de aprendizaje.

Sobre la función docente, que tiene varias ramas en la EaD, merece la pena especificar que el *profesor formador* es el responsable, entre otras actividades, de administrar el contenido programado, orientar a los estudiantes en las actividades didáctico-pedagógicas y elaborar, cuando es necesario, material didáctico para suplir necesidades emergentes a lo largo del curso. El *profesor tutor a distancia* actúa dando soporte al *profesor formador* y al *profesor tutor presencial* en la interacción con los alumnos y está a disposición de estos resolviéndoles dudas de carácter pedagógico o no. Por último, el *profesor elaborador de material* que, como el propio nombre denota, es responsable por la elaboración del material didáctico impreso y en otros formatos.

Tras haber visto las especialidades de los docentes del curso observado para el estudio en este artículo, pasamos al análisis de los datos propiamente dicho.

⁶⁹ El *Moodle* es un *software* de licencia libre y gratuita de apoyo al aprendizaje. Constituye uno de los AVA más usado hoy en día en todo el mundo por tratarse de un sistema abierto. Es desarrollado colaborativamente por una comunidad virtual, que reúne programadores y desarrolladores de *software* libre, administradores de sistemas, profesores, *designers* y usuarios de todo el mundo.

4. Datos de la investigación

En el primer semestre de 2015, aplicamos un cuestionario a cada uno de los participantes del proceso de enseñanza de la EaD de la carrera de Letras Español del IFRN, más específicamente, los que trabajaban en la asignatura Lengua Española IV, puesto que optamos por realizar el estudio en un contexto de enseñanza de español en nivel intermedio.

Por cuestiones éticas en una investigación que envuelve seres humanos, no identificaremos quiénes son los partícipes del estudio manteniendo su anonimato. Por esto trataremos a los docentes, como *profesor formador*, *profesor tutor* y *profesor elaborador de material* conforme la tarea desarrollada por cada uno sin distinción de sexo. A continuación, presentamos los datos referentes los profesores.

4.1. Análisis de las respuestas de los profesores

Esta sesión está dividida en cuatro subsecciones referentes a cuatro preguntas de los cuestionarios dirigidos a los docentes sobre cómo ellos desarrollaban sus actividades en el contexto de enseñanza en la educación a distancia especialmente la enseñanza de la escritura en la lengua española. Tanto las preguntas de los cuestionarios como las respuestas de los profesores fueron parafraseadas a continuación en las subsecciones que siguen.

4.1.1. Capacitación hacia la enseñanza de la escritura en la EaD

Cuando preguntamos sobre capacitación acerca de la enseñanza de la destreza escrita a través de los medios digitales disponibles en el AVA usados en la EaD del IFRN ninguno de los profesores declaró haber hecho algún curso en este sentido. Tampoco declararon haber leído bibliografía alguna que les auxiliaran en su actuación como docentes de la EaD. Además, no tenemos conocimiento, hasta hoy, que se ofrezca la posibilidad de capacitación específica referente a las cuatro destrezas comunicativas a partir de la utilización apropiada de los recursos disponibles en los AVA debido, entre otros motivos, a la relativa novedad que esta modalidad de enseñanza representa para el contexto educacional brasileño. Tampoco se sabe de bibliografía en este sentido. Sin embargo, los dos profesores que ya habían trabajado elaborando material se posicionaron afirmando, el *profesor formador* que contemplaba las cuatro habilidades de igual modo en la elaboración del material, pero sin especificar como, mientras el *profesor elaborador de material* no especificó cómo se trabaja la destreza escrita ni ninguna de las demás en el acto de creación de los materias, pero declaró que el manual didáctico posibilita al alumno ir desarrollando competencias y que al profesor cabe acompañar a los discentes en el proceso de aprendizaje.

En el siguiente cuadro se puede observar una síntesis de lo que declaró cada uno de los profesores sobre el espacio dado a la enseñanza de la escritura por medio de los recursos digitales tanto en su formación, ítems “a” y “b”, como en su actuación docente, ítem “c”.

Cuadro 1: Capacitación vuelta a la enseñanza de la escritura a través de los medios digitales

| ENSEÑANZA DE LA DESTREZA ESCRITA | | |
|----------------------------------|----------------|-------------------------|
| PROFESOR FORMADOR | PROFESOR TUTOR | ELABORADOR DE CONTENIDO |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | |
| a) Algún sobre a la temática de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | | |
| No | No | No |
| b) Lectura de algún libro que trate del tema de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | | |
| No | No | No |
| c)Espacio dado a la destreza escrita a la hora de elaborar algún material didáctico | | |
| <i>El material que elaboré en conjunto con más de 8 autores, para el curso del programa e-Tec Idiomas, contemplaba de igual forma las 4 habilidades.</i> | - | <i>Los ejercicios que están contemplados en las lecciones deben permitir al alumno el poder incrementar las estructuras que van adquiriendo y poder apreciar si son capaces de ir transformándolas en competencias. Y ahí cabe al profesor acompañar al alumno, que en mi caso, revisaba el escrito de cada estudiante para poderle hacer toda la retroalimentación necesaria.</i> |

Teniendo en cuenta como se manifestaron los profesores sobre la elaboración del material, y que ninguno expresó de forma específica la preocupación con el uso de las tecnologías a la hora de planificar actividades apropiadas a la modalidad de enseñanza a distancia, observamos que se necesita la capacitación docente para la modalidad EaD no solo para el uso de las herramientas digitales, sino sobre todo para el uso pertinente de los recursos del AVA en una enseñanza que no sea una mera reproducción de lo que sucede en clases presenciales, puesto que el contexto es otro y mucho más tecnológico.

4.1.2. Promoción de la interacción escrita en español con los alumnos

Al contestar a la pregunta sobre cómo se daba *la promoción de la interacción escrita en español con los alumnos* en sus respectivos cargos docentes, todos los profesores afirmaron ya haber ejercido actividades esencialmente docentes en el contexto de la EaD. El *profesor formador* declaró que interactuaba con los alumnos “frecuentemente”, mientras los demás, *profesor tutor* y *profesor elaborador de material*, informaron “siempre” interactuar con los discentes. Todos se manifestaron sobre la gran importancia del manejo de la escritura en la EaD; sin embargo, enfatizaron también que hay dificultades en el trabajo con esta destreza en el contexto en cuestión. Entre ellas, el *profesor formador* habló que no todos los alumnos están motivados a aprender e incluso algunos interactúan con poca frecuencia en el AVA y que, cuando esto sucede, él intenta estimularlos a que haya un cambio de postura hacia una mayor interacción, pero hay muchos alumnos que buscan aprender a su ritmo sin interactuar. La interacción, en EaD, es uno de los indicadores de que el discente está “presente” en clase; sin embargo, si llevamos en consideración el carácter autodidacta que se espera en el aprendizaje a distancia, lo importante es que el discente consiga demostrar buen desempeño de forma autónoma. Siempre que cumpla con las actividades propuestas en el AVA, el estudiante puede tener éxito en esta modalidad de aprendizaje.

4.1.3. Géneros digitales del AVA por los que hay la interacción escrita

Al responder a la pregunta que trata de *los géneros digitales responsables por promocionar la interacción virtual entre profesores y alumnos en el Moodle*, los dos profesores que contestaron a esta pregunta, *formador* y *tutor*, los que están o deberían estar en contacto directo con los alumnos, mencionaron el uso del género virtual “foro”, aunque el *tutor* también destacó el uso de “mensajes privados” dependiendo de los propósitos comunicativos.

De acuerdo con nuestra observación, en diferentes experiencias en la EaD, sabemos que la diferencia entre el “foro” y el “mensaje privado” es que el primero es público y todos los participantes de la asignatura tienen acceso a lo que se escribe en él, mientras el segundo, como el propio nombre enfatiza, se caracteriza por la comunicación privada. A partir de estos dos géneros virtuales, se puede trabajar a menudo la destreza escrita, puesto que son los medios más recurrentes de comunicación virtual en el AVA del IFRN. De forma más particular, el profesor puede corregir equívocos de escrituras de cada alumno individualmente a partir de los “mensajes privados” y el “foro” cuando el objetivo es tratar de temas de interés de todo el grupo.

Otro de los géneros virtuales comunes en los AVA y que no fue mencionado por ninguno de los profesores es el “*chat*”. Este medio de comunicación posibilita una interacción escrita síncrona, diferentemente de los demás, o sea, profesores y alumnos necesitan estar conectados al mismo tiempo para que suceda el “diálogo” a través de ese género. Aunque no escrito en sus respuestas, quizás este género no haya sido mencionado por los profesores, debido a alguna dificultad de conexión, algo no raro de suceder en algunas regiones menos favorecidas económicamente, en el contexto específico de la UAB, en el IFRN. Además, muchos alumnos de la EaD ejercían actividades de trabajo en los horarios laborales y los propios profesores también tenían otros trabajos en contextos presenciales. Esto imposibilitaba todavía más la compatibilidad de horarios para una comunicación síncrona en línea en el AVA.

4.1.4. Tratamiento dado a la escritura en la enseñanza y en la elaboración del material de la EaD

Además de las tareas específicas creadas para la realización de actividades de producciones escritas por parte de los alumnos, los profesores de la EaD destacan que, a la hora de enseñar tal destreza, los recursos disponibles en el AVA estimulan y favorecen la producción escrita constante de los estudiantes. Un ejemplo de esto es la comunicación que se da por medio de los “foros” que, conforme el *profesor formador*, es el medio por donde se direccionan los debates y es a través de este género como se puede instigar el desarrollo de la escritura de los alumnos. Cuando se trata de la acción docente, con vistas a la *enseñanza de la destreza escrita en la EaD*, observamos en la exposición del *profesor formador*, puesto que él asumió crear y propiciar un contexto favorable para el aprendizaje del idioma, cierta madurez y censo crítico en la utilización de los recursos digitales de la plataforma virtual. Ya el *profesor tutor*, cuando se refiere a su actuación para favorecer el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos, no resaltó el uso de las herramientas específicas del medio digital. Quizás esto haya sucedido porque el docente llevaba, durante el período de recolección de datos para esta investigación, poco tiempo trabajando en la EaD y/o porque él tenía la concepción de que cabía primero al *profesor formador* la tarea de crear actividades en el contexto de la EaD. Sin embargo, el *tutor* también puede crear actividades en colaboración con el *formador*, pese a que su actividad primordial sea acompañar más directamente el aprendizaje de los alumnos, sacándoles dudas y estimulando su participación.

Al contestar a la pregunta relacionada con el tratamiento dado a la habilidad escrita en la elaboración del material de la EaD, el *profesor elaborador de material* enfatizó, más específicamente, que trabajaba con temas relacionados con la cultura como forma de estimular la motivación para la redacción de los alumnos sin resaltar cómo sucedía esto, si se recomendaba o no la utilización de los recursos virtuales disponibles en el AVA, o sea, las propuestas de redacción, conforme su respuesta, son tratadas sin tener en consideración los recursos tecnológicos a la hora de su elaboración.

4. Consideraciones finales

Pese a la recurrencia de las nuevas tecnologías digitales en diferentes contextos sociales de comienzos del siglo XXI, concluimos que es necesaria la calificación específica del profesor para el trabajo en contextos educativos a distancia, no solo para aprender a utilizar las herramientas digitales disponibles en los AVA, sino para el uso efectivo de estos recursos tecnológicos atendiendo a habilidades específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Para esto, hace falta, todavía, estrategias didácticas de desarrollo de la escritura en estos contextos, destreza comunicativa tan practicada en los medios tecnológicos, pero subutilizada en lo que se refiere a su enseñanza sacando mejor provecho de la interactividad digital.

El material didáctico producido para la modalidad de enseñanza a distancia también necesita adecuarse a este contexto de innovación tecnológica. Los manuales, de modo general, deben estar siempre pasando por actualizaciones, y principalmente en el caso de la EaD ya que el medio virtual cambia continuamente y es, muchas veces, a través de los propios recursos del trabajo docente que se puede generar y percibir tales cambios que interfieren didácticamente en la actuación del profesor.

Resaltamos, también, que el predominio de la comunicación escrita en los AVA no significa decir que la enseñanza de esta destreza está libre de cambios que representen innovaciones; sino que hace falta estudios que auxilien a los docentes a desarrollar sus tareas teniendo en cuenta los recursos específicos de los soportes electrónicos de la EaD para estimular la práctica de una escritura colaborativa, reflexiva, funcional y apropiada al contexto académico de formación de futuros profesores de Español como LE.

Finalmente, conforme lo presentado en este artículo, el aprendizaje de una lengua extranjera mediada por ordenador, aunque necesite mejorar significativamente en el contexto didáctico observado, representa avances en lo que se refiere a la ampliación de las posibilidades de aprendizaje de un idioma mediante ordenador socializando la educación universitaria también para las personas que viven alejadas de los grandes centros urbanos del país. De esta forma, la enseñanza del español – lengua que tiene especial destaque en Brasil – por medio de la EaD representa avances en dos aspectos básicos de la democratización del conocimiento en este país: inclusión social y digital.

BIBLIOGRAFÍA

ARAÚJO, Júlio César y Bernadete BIASI-RODRIGUES (2007): «Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna», *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, Rio de Janeiro: Lucerna, 78-92.

ARRARTE, Gerardo (2011): *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.

CAMARGO ARAGÃO, Rodrigo (2009): “Projeto forte”: formação, reflexão e tecnologias no ensino de inglês na Bahia. *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 58-81.

CROWSTON, Kevin y Marie WILLIAMS (1997): «Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web», *Actas de la 30ª Conferencia Internacional Hawaii Anual de Ciencias del Sistema*. [En línea] <http://crowston.syr.edu/papers/webgenres.html> (30 de junio de 2016).

DIEB, Messias y Flávio César BEZERRA AVELINO (2009): «Escrevo abreviado porque é muito mais rápido: O adolescente, o internetês e o letramento digital», *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*, Fortaleza: Edições UFC, 264-282.

DO CARMO MARTINS FONTES, Maria (2007): «O uso de emoticons em chats: afetividade em ensino a distância», *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, Rio de Janeiro: Lucerna, 64-77.

EL KHOURI BUZATO, Marcelo. «Letramento digital abre portas para o conhecimento», *EducaRede*. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona: Editorial Ariel.

LOURENÇO CARVALHO, Tatiana (2009): «O professor de espanhol diante dos letramentos da web e a utilização dos gêneros digitais», *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*, Fortaleza: Edições UFC, 82-98.

LOURENÇO CARVALHO, Tatiana (2010): *O Gênero digital e-mail no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira*, disertación (maestría) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MOTTA-ROTH, Désirée, Susana Cristina REIS y Débora MARSHALL (2007): «O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês», *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, Rio de Janeiro: Lucerna, 126-143.

PEREIRA LIMA VERDE LEAL, Viviane (2007): «O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacionais», *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, Rio de Janeiro: Lucerna, 48-63.

ROZGIENE, Inga, Olga MEDVEDEVA y Zuzana STRAKOVÁ (2008): *Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: guía para profesores tutores*, Lituania y Eslovaquia: Sócrates.

SHEPHERD, Michael y Carolyn WATTERS (1998): «The evolution of cyber genres», *Actas de la 31ª Conferencia Internacional Hawaii Anual de Ciencias del Sistema*. [En línea] <http://web.cs.dal.ca/~shepherd/pubs/evolution.pdf> (30 de junio de 2016).

SOUZA, Ricardo Augusto (2007): «Aprendizagem em regime Tandem: Uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online», *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, Rio de Janeiro: Lucerna, 205-220.

TIBA BAPTISTA, Livia Márcia (2013): «O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA)», *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*, Campinas: Pontes, 143-162.

TRINIDAD PACHERREZ VELASCO, María, Noel ALVES CONSTATINO, Ilane FERREIRA CAVALCANTE y Carla AGUIAR FALCÃO (2012): *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância*, Natal: Publicación del Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

VARGINHA RAMOS CAIADO, Roberta (2007): «A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar», *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, Rio de Janeiro: Lucerna, 35-47.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (2002): *Letramento digital e ensino*. [En línea] <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> (22de marzo de2016).

“MANOS A LA OBRA” – TRABAJO CON TEXTOS PARALELOS EN EL AULA E/LE: CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

CARMEN MARTÍN DE LEÓN
CRISTINA GARCÍA HERMOSO
Universidad de Southampton

RESUMEN: El objetivo de nuestra investigación ha sido analizar las ventajas que resultan de la contextualización de la lengua cuando son los estudiantes los que crean activamente el contexto. Dicha contextualización la llevan a cabo los aprendices usando un método que hemos desarrollado y que consiste en un análisis comparativo de textos estructuralmente análogos en lo que se refiere a patrones de comportamiento. Hemos llamado *Trabajo con Textos Paralelos* a nuestro método y lo hemos aplicado a una clase para estudiantes de E/LE con nivel B2/C1. Hemos utilizado las obras de *Don Quijote* y *El Mundo de Custodio*, que parecen compartir líneas de comportamiento similares. Asimismo, a través de este “Quijote moderno” quisimos familiarizar a nuestros estudiantes con la obra cervantina.

Introducción

Hemos diseñado el método de *Trabajo con Textos Paralelos* partiendo de dos ideas: la primera idea es que la adquisición competente de una lengua no puede darse al margen de los contextos en los que esta tiene significado; la segunda idea es que los contextos en los que se desarrolla todo acto comunicativo no son entidades estáticas ni externas a los interlocutores de una conversación. Por el contrario, entendemos que los usuarios de una lengua, para poder comunicarse, participan activamente en la configuración de los contextos en los que el lenguaje cobra sentido.

En la primera parte de nuestro trabajo hablamos de los fundamentos teóricos sobre los que hemos desarrollado el método que proponemos. En la segunda, ponemos el método en práctica en una clase de español impartida a cinco grupos diferentes de estudiantes. Ya, en la tercera y última parte, ofrecemos una reflexión sobre el potencial didáctico del *Método de Textos Paralelos* a la luz de los resultados de la clase y de los datos obtenidos en cuestionarios que hemos hecho a nuestros alumnos.

1. Primera parte: Fundamentos teóricos y descripción del método de *Trabajo con Textos Paralelos*.

1.1. Las unidades fraseológicas en el aula E/LE. El texto como pretexto

Como profesoras de español, llevábamos tiempo trabajando con las unidades fraseológicas en nuestras clases, ya de manera espontánea, según aparecían en textos aislados con los que estábamos trabajando, ya de manera sistemática y, entonces, siguiendo asociaciones (según categoría gramatical, campos semánticos o función comunicativa). Si las presentábamos dentro de un contexto, lo hacíamos bien *a posteriori*, y entonces usábamos el texto en cuestión a modo de ejemplo o bien *a priori*, usando el texto como pretexto. Después, trabajábamos con las fraseologías a través de actividades controladas (que implicaban tanto su clasificación, según las

categorías antes indicadas, así como su utilización en ejercicios en los que se pedía completar huecos, seleccionar entre posibles expresiones, etc.). Esperábamos de nuestros estudiantes que las pudieran utilizar después en redacciones que les pedíamos hacer y que implicaban ya una producción libre en español. A la vista de sus trabajos de redacción nos dábamos cuenta de que, en muchas ocasiones, nuestros estudiantes usaban fraseologías de tal modo que o bien fallaba su significado (por ser demasiado literal) o bien fallaba el estilo, y entonces la unidad fraseológica aparecía como un ruido distorsionado dentro de la frase.

Decidimos investigar el papel que el contexto juega en la comunicación en general y, entonces, desarrollar una estrategia que, haciéndose cargo de la necesidad de la contextualización de las fraseologías, las abordara de manera más eficiente. A su vez, queríamos explorar las posibilidades de utilizar la literatura desde el principio, como contexto socio-cultural y no ya solo como pretexto, para acceder a la fraseología y a toda su carga cultural.

1.2. El contexto cultural y social en el ámbito de la comunicación, cambio de paradigma

Kaplún (1996: 15-51) desarrolla tres modelos para explicar la comunicación, a saber, el modelo que enfatiza la transmisión (que es el más conocido y que aparece representado con una flecha que va del emisor al receptor), el modelo que enfatiza los efectos (y en este caso la comunicación tiende a ser persuasiva al estar centrada en obtener respuesta por parte del receptor) y el modelo que enfatiza los procesos intersubjetivos (en el cual los participantes de la comunicación se alternan en sus papeles activos, y, por tanto, como emisores). En todos estos modelos, la parte activa de la comunicación recae siempre en el lado del emisor y atribuye al receptor un papel pasivo. A estos tres modelos de comunicación Spinelli (2010: 1-4) añade un cuarto, que nos llama la atención porque pone el énfasis en los procesos culturales e implica un concepto de comunicación que va más allá de la transmisión de la información, efectos y medios.

Mientras que los modelos de comunicación presentados por Kaplún podrían ser interpretados como una gradual democratización de la comunicación dentro de una misma estructura dicotómica, el modelo ofrecido por Spinelli ya no se puede entender como un añadido a los presentados por Kaplún. Pues, en la medida en que este cuarto modelo se relaciona con el entorno socio-cultural en el que se produce, nos obliga a replantear la misma idea de comunicación. Si la comunicación ya no se encuentra al margen, sino completamente involucrada en los mismos procesos socio-culturales en los que se hace significativa, entonces el emisor y el receptor dejan de estar en planos opuestos y empiezan a compartir un espacio común significativo. Ya no se imaginan enfrentados uno frente al otro, relacionados únicamente por un canal unidireccional, sino como cohabitantes de un mundo común al que ambos pertenecen y en el que ambos actúan.

Los modelos de transmisión de información entre un emisor y un receptor no permiten explicar la comunicación. El problema de este tipo de modelos que no cuentan con el entorno socio-cultural es que parten de una visión del conocimiento dualista en la que el conocimiento es interpretado en términos de enfrentamiento entre los sujetos cognoscentes y un mundo- objeto, ajeno a ellos y *a priori* constituido y significativo. Dentro de este esquema, no se entiende cómo el receptor consigue descifrar el mensaje que le llega, pues, para poder comprenderlo, ha de interpretarlo de modo activo. El mundo no es significativo al margen de los que se comunican en él, ya que los participantes de la comunicación deben que construir (interpretar) activamente un mundo común (contexto para

la comunicación) para que el mensaje les diga algo. No podemos hablar de receptores pasivos de mensajes como si los mensajes no necesitaran ser interpretados, tenemos que ver en los comunicantes verdaderos artistas, los creadores de cada entorno socio-cultural inmediato que les ayudará a interpretar los mensajes.

1.3. El modo en que los participantes de la comunicación construyen los contextos socio-culturales

Los agentes de la comunicación son los verdaderos creadores del contexto en el que se comunican. Y, es en este sentido en el que interpretamos a Varela, quien describe la comunicación como creación y configuración recíproca de un mundo común mediante la acción conjunta (1990: 113). Esta misma idea la encontramos en el lingüista Guerrero (2005), quien utiliza el concepto de “contexto situacional” para referirse a aquellas estructuras semióticas determinantes de los componentes semánticos de cada lengua. Una especie de malla condicionante de la conducta lingüística de los individuos en sociedad. ¿Dónde se halla esa malla que determina nuestro modo de comportarnos lingüísticamente? Guerrero nos dice que es un constructo mental, aquel constructo mental que los interlocutores deben construir en cada acto comunicativo y que deben ajustar a cada situación concreta. De modo que, se trata de un contexto interno, ya no externo a los interlocutores como algo que les viniera dado de modo *a priori*. Esta idea de contexto como pensamiento la hallamos en la teoría del psicólogo Vygotsky (1995:74), quien también concibe el proceso cognoscitivo desde una perspectiva socio-cultural.

Ahora bien, si los contextos no están ya configurados como entidades enfrentadas a los sujetos sino que son los sujetos los que construyen los contextos como pensamientos, ¿cómo lo hacen? Guerrero nos explica que no lo hacen desde el vacío, sino que lo hacen partiendo de convenciones social y culturalmente compartidas, y que estas convenciones les sirven a los hablantes como “indicios”. Para poner un ejemplo, podríamos poner la televisión y sintonizar el canal de las noticias, encontrarnos de sopetón las imágenes de lo que sucede en la bolsa y, en apenas unos segundos, construir un marco de sentido para un comportamiento tan absurdo como el de una multitud de señores que agitan sus brazos y dan alaridos en una sala atestada de gente. Habríamos podido comprender un acto tan increíble como este a partir de ciertos indicios. Si no hubiéramos crecido en el mundo donde semejantes comportamientos se han naturalizado, pensaríamos que algún incidente habría ocurrido para que se organizase semejante alboroto. Y pasaría que, por mucho que tratásemos de comprender lo que allí sucediera y por mucho que llegáramos a escuchar frases con sentido en aquella algarabía de gritos, aun así, no llegaríamos a enterarnos de casi nada. Si entendemos lo que sucede en los actos comunicativos es porque compartimos *convenciones* que nos dan pistas para saber lo que está ocurriendo, por muy absurda que una situación pueda resultarle a aquel que carece de ellas.

Si en el apartado anterior habíamos llegado a la conclusión de que los participantes de una acción comunicativa eran los propios creadores de los contextos significativos del lenguaje, ahora además sabemos que construyen dichos contextos como constructos metales, y que lo hacen a partir de ciertas convenciones que comparten.

1.4. El papel que ha tenido el contexto socio-cultural en la didáctica de las lenguas extranjeras

En los últimos 30 años, el componente cultural ha experimentado transformaciones. Con el enfoque comunicativo, el componente cultural se ha ido integrando cada vez más en el proceso de aprendizaje de la lengua, y lo ha hecho, no como algo añadido, sino como parte de la misma lengua (reconocida en su dimensión

formativa). En este sentido, la cultura ha ido ganando presencia en el mismo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras como condición necesaria para el buen desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

No obstante, Areizaga (2001:157-160) nos advierte que con el concepto de “componente cultural” cabe distinguir entre dos aspectos: los aspectos socio-culturales del lenguaje (variedades lingüísticas, comportamiento comunicativo y los significados socio-culturales del vocabulario), y la realidad socio-cultural (contexto en el que una lengua se usa y cobra sentido). Y, nos explica que, mientras que el componente cultural como realidad socio-cultural ya estaba presente en las clases de lenguas extranjeras en el método tradicional de enseñanza (si bien con una función principalmente informativa), no lo iba a estar tanto en la segunda mitad del siglo XX, cuando, con nuevas teorías de enseñanza el componente cultural iba a adquirir importancia, si bien, más en lo que se refiere a los aspectos culturales del lenguaje y no tanto en cuanto contexto.

Este interés por integrar la cultura como contexto cultural, y no ya solo los aspectos socio-culturales del lenguaje en el aula E/LE, es un reto para los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Merece la pena afrontarlo? Si lo merece, no es solo porque que la integración de la realidad socio-cultural como contexto es una condición imprescindible para el buen desarrollo de las competencias comunicativas, si merece la pena el esfuerzo es porque, esta realidad socio-cultural es ese “contexto socio-cultural” que hace posible toda acción comunicativa significativa, es decir, ni más ni menos, ese “constructo mental” que los interlocutores deben crear para poder comunicarse.

Sin este constructo mental en el que ubicar la comunicación, nos encontraremos, con más frecuencia de la deseada, con situaciones en las que los aprendices usen la lengua “de manera extraña”. Y esto será debido, probablemente, al hecho de que participarán en situaciones comunicativas en las que no sabrán “por dónde van los tiros”⁷⁰. Para evitarlo, necesitarán conocer las convenciones que orientan y posibilitan el marco de sentido compartido para dichas situaciones comunicativas, contar con esos “indicios” a partir de los cuales es posible construir contextos para la comunicación.

La cuestión que se plantea a los profesores de lenguas extranjeras entonces es la siguiente: ¿cómo proporcionar a los estudiantes las pistas necesarias para que ellos puedan construir el contexto significativo con el que ya cuentan los agentes competentes de la lengua? Lo hemos hecho a través del método que a continuación vamos a explicar.

1.5. El método: Trabajo con Textos Paralelos en aula E/LE

1.5.1. Las unidades fraseológicas como huellas de la cultura

Habíamos dicho que, con las nuevas teorías de enseñanza en las lenguas extranjeras, el componente cultural había tenido mayor protagonismo en las aulas. Dijimos además que, este componente cultural había sido, principalmente, incorporado en las clases de idiomas a través de los rasgos socioculturales del lenguaje. Pues

⁷⁰ Nos parece pertinente utilizar esta expresión que tiene origen en la experiencia de los soldados novatos desorientados en el campo de batalla. Aquí funciona la metáfora, pues contexto y orientación están directamente relacionados.

bien, vamos a ocuparnos de estos rasgos del lenguaje, centrándonos en la enseñanza/aprendizaje de la fraseología⁷¹.

Si optamos por la fraseología es debido a que en esta los rasgos de una cultura se hacen mucho más perceptibles, ya que en ella abundan las imágenes, imágenes que resultan difíciles de entender para el aprendiz poco familiarizado con contextos informales. Así, la perplejidad que podría causar la escena de una actividad histórica en el hall de un edificio de La Bolsa a un individuo ajeno a nuestra cultura podría compararse con la que produce en los estudiantes de E/LE la imagen implícita en expresiones como “ponerse las botas”. Este tipo de expresiones requieren del conocimiento del contexto en el que se utilizan, ya que una traducción de sus componentes no devela su significado.

Es precisamente para la interpretación de las expresiones a las que hemos considerado “huellas de la cultura”, para las que deberemos buscar aquellos “indicios” que nos permitan contextualizarlas, y al hacerlo, hacerlas inteligibles. ¿Qué indicios son estos?

Si nos fijamos en las fraseologías, nos damos cuenta de que son expresiones que, a menudo, además de tener una función referencial de significado, traen consigo juicios de valor (por ejemplo la expresión “no da su brazo a torcer” no solamente significa “no cede” sino que, a la vez, implica el juicio de valor que supone que, en la situación en la que se dice, lo esperado es que la persona aludida “debería haber cedido”) Por esta razón, un lenguaje con fraseologías exige de sus usuarios el conocimiento, no solo de lo que con ellas se dice, sino de *por qué* se dice y de *cómo* se dice. Es decir que, para comprender las U F (unidades fraseológicas) en su carga valorativa, necesitaremos estar al tanto de ciertos modos de comportamiento que se esperan en cada acto comunicativo. Modos de comportamiento que dan pistas de los motivos e intenciones que provocan los actos comunicativos en los que se pronuncian dichos juicios de valor a través de las U F.

Con el método de *Trabajo con Textos Paralelos* proponemos un análisis comparado entre textos estructuralmente parecidos en lo que atañe a patrones de comportamiento. Nuestro objetivo es que con este método podamos clarificar las convenciones que permiten en cada caso acceder al lenguaje de las fraseologías, es decir, que podamos acceder a los indicios necesarios que nos ayuden a usar las UF de modo competente. Nos hemos propuesto en definitiva que, el componente cultural entendido como contexto (recuperado a través del método aquí propuesto) nos ayude a entender el otro componente cultural (los rasgos culturales del lenguaje) y sacar así el máximo provecho a la cultura para la enseñanza de las lenguas.

1.5.2. La noción de “texto paralelo”

El concepto de “texto paralelo” en el contexto educativo se refiere a un trabajo personal que el estudiante elabora para reflejar en él sus experiencias de aprendizaje en un área curricular determinada. En el campo de la traducción, sin embargo, los “textos paralelos” hacen mención a textos en la lengua de destino, que son utilizados como guías, en la medida en que se ajustan a ciertas características o funciones que debe cumplir el texto meta. Nuestra propuesta de utilizar textos paralelos para la enseñanza de lenguas extranjeras no se refiere a

⁷¹ En este sentido, estas fraseologías actúan como- y aquí usamos una metáfora que usa Carrillo- las “huellas” de una cultura

ninguno de los casos anteriores. Nosotras proponemos un trabajo con textos literarios en las aulas E/LE que permita participar a los estudiantes del contexto socio-cultural implícito en toda situación comunicativa. Un método de trabajo que provoque la participación activa en la comunicación por parte del estudiante, y lo haga, a partir de la interpretación de la realidad socio-cultural en la que tiene lugar.

Para que nuestro método funcione, las similitudes estructurales deberán ser tales que, a partir de un análisis comparado entre los textos, salgan a la luz los valores, las convenciones, los propósitos y las intenciones de los agentes implicados en la comunicación. Todos ellos constituyen, a nuestro modo de ver, indicios a partir de los que los aprendices de una lengua podrán configurar escenarios de comunicación significativos.

La literatura provoca empatía por parte de los lectores cuando estos comprenden los modos de comportamiento implicados, un objetivo que también es el nuestro. Por otra parte, coincidimos con Sanz (2006: 122-138) en que el texto literario es el lugar idóneo para la adquisición de los aspectos culturales del lenguaje y en que la literatura es una opción interesante para recrear situaciones en las que el alumnado pueda actuar de un modo auténtico, dado que en ella se dan, al mismo tiempo, el lenguaje escrito y el hablado.

2. Segunda parte: Aplicación del método de *Trabajo con Textos Paralelos*

2.1. Descripción de nuestra práctica

Desarrollamos una clase E/LE, para estudiantes de español de nivel B2/C1, con el objetivo de que fueran capaces de expresar desacuerdo y de persuadir en situaciones de disparidad de opiniones. Para ello, nos situamos en el contexto de la burla satírica (ya que ofrece situaciones límite) y nos centramos en la enseñanza/aprendizaje de las UF características del español en el contexto de la literatura española.

Los materiales para la clase fueron dos textos literarios, *Don Quijote Y El Mundo de Custodio*. En estos libros se pueden distinguir patrones de comportamiento lo suficientemente parecidos como para que, al compararlos, los estudiantes empiecen a construir el contexto amplio de propósitos, intenciones y actitudes, de los personajes que aparecen en ellos. El primer libro de la colección *El Mundo de Custodio* nos interesa debido a la gran cantidad de unidades fraseológicas que contiene, *Don Quijote*, en la medida en que notamos que Custodio sigue muchos patrones de comportamiento “quijotescos”. Pensamos que estos patrones, una vez extrapolados del análisis comparado de extractos de ambas obras en paralelo, iban a permitir a los estudiantes entender el modo disparatado de actuar de los personajes, poder anticipar por qué los personajes de los libros dicen lo que dicen; y, en definitiva, poder comprender el lenguaje con que se expresan. Nos habíamos propuesto que los estudiantes no aprendieran series de coloquialismos sino que fueran capaces de aprehender el sentido con el que se expresan dichas UF en el contexto amplio de la realidad en la que cobran sentido. Para ver la eficacia de esta metodología, decidimos introducirla solo al final de nuestra clase, y así contrastar su eficacia con los métodos que habíamos usado hasta entonces. La clase empezó con una actividad que trabajaba con las UF fuera de contexto, con ella, los estudiantes, valiéndose de los conocimientos lingüísticos y culturales (que poseían), debían escribir lo que a ellos les parecía que significan una serie de frases idiomáticas que, en general, se resistían a poder ser traducidas literalmente.

Con las siguientes actividades fuimos introduciendo gradualmente diferentes contextos para ayudar a los estudiantes a decodificar las UF ofrecidas en la primera actividad. Esto les ayudó a seleccionar, de entre las definiciones que se habían propuesto en la clase, las más apropiadas. Sin embargo, aún no podíamos estar seguras de que los estudiantes apreciaran ni el registro, ni el tono con que eran dichas las UF, como tampoco las connotaciones implicadas.

Entonces introdujimos el método de *Trabajo con Textos Paralelos*. Les pedimos que, a partir de la lectura de Don Quijote de la Mancha (extracto de la aventura de los molinos) y de El Mundo de Custodio (un extracto del primer capítulo en el que este personaje trata, en vano, de luchar contra los muchos peligros de la medicina moderna), discutieran de qué manera ambos protagonistas percibían la realidad. Debían centrarse en la actitud de los personajes principales (Don Quijote y Custodio), su locura, idealismo, ingenio, valor, etc. Después hicimos lo mismo con los personajes secundarios, por cuya boca habla el sentido común. Esperábamos que los estudiantes percibieran la frustración de estos últimos, en sus intentos fallidos de hacer entrar en razón a sus compañeros de aventuras.

Terminamos la clase con una actividad que nos iba a servir para comprobar si realmente los estudiantes habían podido crear los contextos, tal y como nosotras esperábamos, y si, a partir de estos, habían podido utilizar de manera competente las UF. Llamamos *Manos a la "obra"* a esta última actividad que implicaba el uso de las UF de manera competente (con un registro, significado y el tono adecuados), ahora ya en un contexto que les debía resultar familiar.

2.2. Desarrollo de la metodología de Trabajo con textos Paralelos

Para esta clase habíamos decidido introducir las expresiones fraseológicas: "...cara de pocos amigos...", "...a diestro y siniestro...", y "...tomar medidas". Empezamos trabajando con ellas fuera de contexto para ir gradualmente añadiendo mayor contexto significativo. En un segundo paso, trabajamos con las mismas UF apoyándonos en textos "descontextualizados", esto es, en fragmentos de textos más amplios, para ellos desconocidos. ¿Basta con un fragmento para saber utilizar una palabra o una expresión? Para que respondieran ellos mismos a esta pregunta, introdujimos diferentes fragmentos para cada expresión. Algunas veces el significado ya no era el mismo. Una vez que les concienciamos de la problemática, pasamos a utilizar el método como una herramienta útil para que aprendieran a comunicarse de manera competente en diferentes registros. A partir de un análisis comparado entre los textos de El Quijote y *El Mundo de Custodio*, los estudiantes tuvieron que responder a preguntas de comprensión de texto dirigidas a que discutieran sobre la realidad tal y como es percibida por los personajes de ambas obras. A continuación presentamos un ejemplo del tipo de preguntas que planteamos:

1. *Lee ambos textos y compara cómo se presentan en conflicto dos mundos: el de la realidad y el de la ficción.*
2. *Decide y discute con tus compañeros:*
 - 2.1. *¿De qué manera se desfigura la realidad en cada caso?*
 - 2.2. *¿Cuál es el papel de Sancho a la hora de presentar los dos mundos en conflicto?*
 - 2.3. *¿De qué manera intenta Sancho persuadir a su compañero de que está equivocado?*

2.4. ¿Cómo crees que Milagros intentará hacer entrar en razón a Custodio mientras van en la ambulancia?

Nuestro objetivo era que los estudiantes pudieran contar con estos dos planos de realidad (locura/sensatez, idealismo/realismo) a fin de reconocer los comportamientos en consonancia con los valores de verdad y validez de cada personaje. La ventaja de hacerlo a través de un comentario de dos textos comparados en lugar hacerlo con uno solo (como se vienen haciendo los comentarios de texto de manera habitual) es que, mediante la comparación, no solo extraemos lo semejante, discriminamos lo diferente, establecemos nexos o aplicamos lo aprendido a situaciones nuevas (destrezas todas ellas básicas para el aprendizaje en general), sino que aprendemos a movernos en un mundo en el que confluyen diferentes planos contextuales, un mundo que no es otro sino el mundo en el que nos comunicamos de manera natural⁷².

La última actividad de la clase “Manos a la obra”, la dedicamos a poner en práctica lo aprendido. A partir de sus conocimientos acerca de los personajes de Custodio y Milagros, pero también de Don Quijote y Sancho Panza, quisimos que ellos mismos empezaran a crear una historia. La actividad se desarrolló del siguiente modo: dividimos la clase en grupos de 3-4 estudiantes y les mostramos el dibujo de una escena de *El Mundo de Custodio*. A algunos grupos les repartimos la descripción de la escena (extraída del texto) al resto les entregamos el diálogo que sucede a dicha descripción. A los que habían recibido la descripción les pedimos que creasen los diálogos, a los que habían recibido el diálogo, que describieran la escena. Además, les dijimos que debían tener en cuenta los modos de actuar de los personajes que habíamos visto tanto en el Quijote como en Custodio y, en la medida de lo posible, hacer uso del vocabulario con el que habíamos trabajado en clase. Cuando terminaron, unimos los diálogos de unos grupos con las descripciones de otros. Comprobamos cuáles casaban mejor con cuáles y a qué era debido.

3. Tercera parte: Conclusiones a partir de los cuestionarios y resultados de la clase

3.1. Objetivos propuestos: creación de los contextos en los que tiene lugar la comunicación como herramienta para la comprensión de la fraseología

Nuestro objetivo principal había sido que, trabajando dialógicamente con los dos textos literarios, los alumnos se diesen cuenta de la importancia de haber contado con el contexto amplio de sentido, creado por ellos a partir de un trabajo con textos literarios comparados. Esto les iba a servir de utilidad a la hora de trabajar de manera independiente. Además, esperábamos que, a partir de dicho contexto amplio que se habían formado, les resultara más fácil comprender la ironía presente en los textos analizados y el significado de las abundantes UF utilizadas en el lenguaje coloquial.

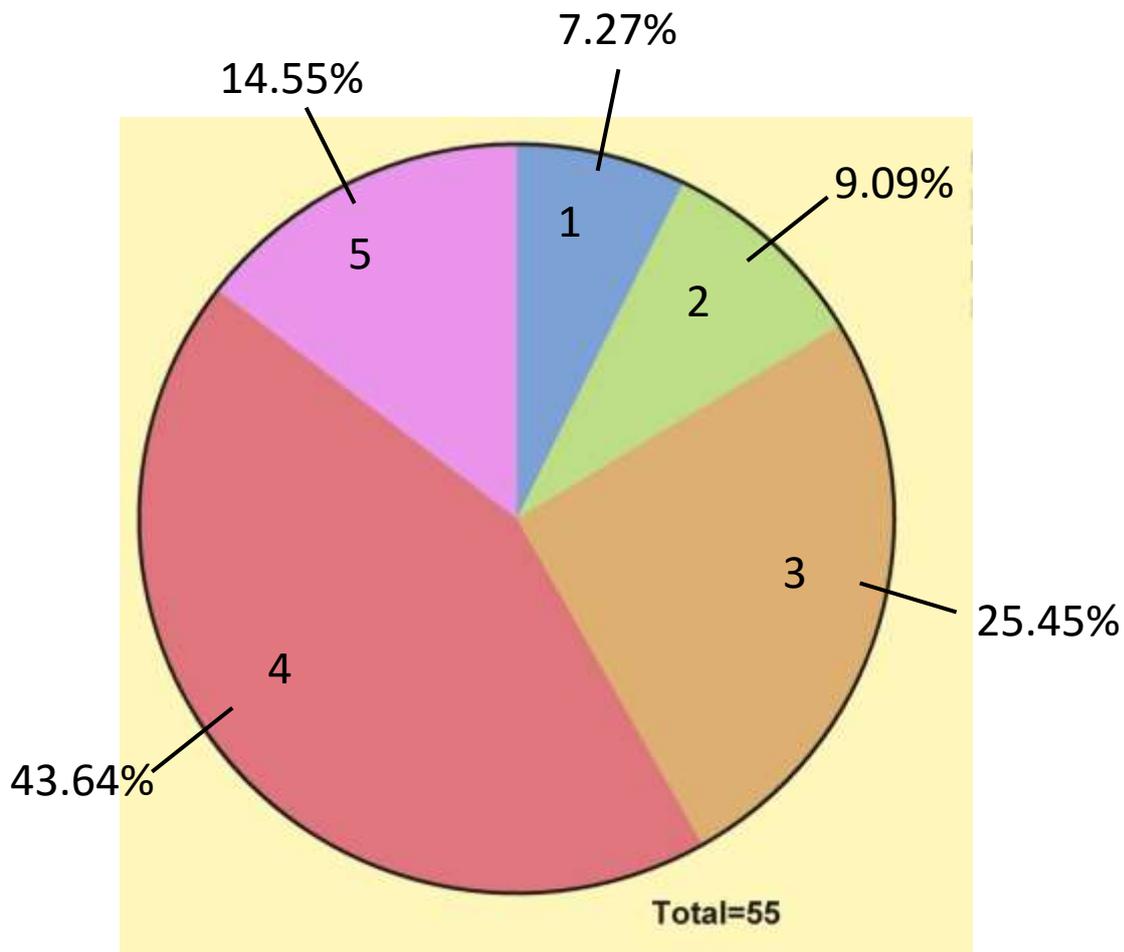
A partir de la puesta en práctica del método en el aula comprobamos cómo los estudiantes supieron usar las fraseologías en actividades de escritura creativa. Nos demostraron que eran capaces tanto de imaginar escenarios (y esto supone participar en la creación de contextos para la comunicación) como de improvisar conversaciones (y demostrar con ello que conocen las intenciones y propósitos de los participantes de los diálogos). El siguiente es un ejemplo de su producción:

⁷² En ningún momento nos comunicamos en un solo contexto socio-cultural. Si charlo con otra persona debo tener en cuenta múltiples contextos, por ejemplo: si se habla español, si es el español de España o lo es de Argentina, si me encuentro en un ambiente académico o familiar, si es un entorno más o menos culto o no lo es, etc....

“En la ambulancia a Custodio le pitan las orejas, está sentado al lado de su mujer, que le mira con cara de pocos amigos”, “- Dios mío, acabad con este ruido insoportable, si no vais a despertar a los muertos”, “- Por favor, no nos moleste o tendremos que tomar medidas.”

3.2. Percepción de los estudiantes. Cuestionarios

Preparamos cuestionarios para averiguar la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad de la metodología que habíamos introducido a la hora de utilizar el lenguaje coloquial. Estos cuestionarios corroboraron los buenos resultados que ya habíamos conseguido en las aulas. Fueron un total de 55 estudiantes los que valoraron la utilidad del método. Debían evaluar puntuando del 1 al 5, siendo el 5 la valoración más positiva. La mayoría coincidió en considerar muy útil o bastante útil el método que habíamos aplicado para aprender nuevas UF.



3.3. Reflexión a partir de la práctica

Con la práctica en el aula comprobamos que el método funcionaba, que los estudiantes habían sabido utilizar el lenguaje coloquial de una manera muy competente. Habíamos ayudado a nuestros estudiantes a utilizar UF manteniendo el significado a la vez que el registro y el estilo. A la vez, pudimos corroborar que a partir de ciertos indicios los estudiantes eran capaces de conocer comportamientos y de contruir contextos para la fraseología.

En esta etapa de nuestra investigación, contando con nuestro método, hemos preparado solo una clase de manera aislada. Esta clase se la hemos impartido a cinco grupos. En el curso próximo queremos hacerlo de manera continuada, en sesiones continuas en las que trabajemos con los mismos textos. De esta manera, a través de la literatura comparada, los estudiantes de español en países extranjeros, donde no es posible la inmersión, podrán recrear escenarios alternativos y coherentes para una comunicación operativa fuera del aula.

Por otro lado, recuperar las obras de literatura con propósitos didácticos no solo resulta útil, sino que, en un mundo cada vez más globalizado, creemos que imprescindible extender las fuentes de riqueza cultural con las que contamos más allá de nuestras fronteras. Dar a conocer una obra clásica como es la de Don Quijote de la Mancha, sirviéndonos de un “Quijote moderno” del siglo XX, ha infundido en muchos de nuestros estudiantes el deseo de saber más sobre esta gran obra maestra.

BIBLIOGRAFÍA

AREIZAGA, E. (2002): *El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico*. Cultura y Educación.

AREIZAGA, E. (2006): *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*. Revista de Psicodidáctica. Números .11-12.

CARRILLO GUERRERO, L. (2005): «Actualización retórica de la lengua: el registro» *Revista electrónica de estudios filológicos*, 9.

CERVANTES, M. (2015): *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Alfaguara.

KAPLÚN, M.. (1996): *El comunicador popular*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

MARTÍN DE LEÓN, C. (2015) *El Mundo de Custodio I: El papel higiénico y otros asuntos de suma importancia*. Verbum.

SAGREDO SANTOS, A. (2008): *Learning a foreign language through its cultural background: “Saying and doing are different things”*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SANZ PASTOR, M. (2006): *Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto*. Madrid: Ediciones Universidad Antonio de Nebrija.

SPINELLI, E. (2004): *Los Modelos de Comunicación*. Curso de Comunicación en las Organizaciones Públicas, IPAP.

EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LOS MEMES EN LA COMUNICACIÓN CIBERNÉTICA

LILIA MOISEENKO

Universidad Estatal Lingüística de Moscú, Rusia

RESUMEN: En este artículo se examina un fenómeno popular en la cultura cibernética actual: los memes. Son productos espontáneos y creativos de los cibernautas que pueden ser usados intencionalmente en tecnologías políticas, publicidad, creación de marcas, marketing y formación de la opinión pública. Tales campos de acción representan el creciente interés por ellos y su popularidad como nuevos fenómenos socioculturales, como marcadores de la mentalidad moderna.

Los medios de comunicación modernos crean realidades y las saturan de acontecimientos (“Si hay una imagen, hay un acontecimiento”), hacen noticia la vida de las celebridades, producen y comercializan mercancías a partir de ello (Kliaguin, 2008: 49–66). Las transformaciones socioculturales han llevado a que el ciudadano sea cada vez menos el representante de la opinión pública y se transforme en un consumidor interesado en disfrutar de espectáculos mediáticos (Canclini García, 1995). Por esta razón, toda noticia de actualidad es analizada como forma discursiva basada en el movimiento de la información y su sentido. Incluso, como unidad integradora cada vez más difícil de interpretar, exigiendo un salto desde los límites propios del texto al espacio discursivo y al intertexto.

Tales posiciones representan el interés por los memes y su popularidad como nuevos fenómenos socioculturales, como marcadores de la mentalidad moderna. Después de aplicar la teoría de la genética al ambiente informativo, Richard Dawkins en su libro “The Selfish Gene” (1976) llama meme a la unidad de información cultural reproducida en la red que se transmite de un individuo a otro, de una mente a otra. Los memes nacen habitualmente en los blogs, foros o tableros de imágenes y pasan a las redes sociales (Facebook, Twitter) por medio del habla, los mensajes, vídeos, etcétera. Es decir, tienen distintas naturalezas semióticas (verbal, visual, audiovisual).

El meme, como unidad de información, comprende conocimientos científicos, literatura, películas, anécdotas, música, eslóganes publicitarios, locuciones proverbiales, moda, etc. (Tiron, 2009; Budovskaya, 2013). Savitskaya no está de acuerdo con una definición tan amplia: “el meme no puede igualarse a las universales culturales ni ser un transmisor básico de cultura” (Savitskaya, 2013).

A menudo, el meme es interpretado como un chiste cibernético, como un nuevo formato de broma enmarcado en las tradiciones del humor y la cultura de masas del siglo XX. Así, por ejemplo, en la red rusa es conocido el meme de “Донки-Хот”, una burla basada en la homofonía del personaje de Cervantes (Don Quijote) y la expresión inglesa “donkey hot” (literalmente: *burro caliente*), que en la jerga significa hipersexual.

La transmisión exitosa del mensaje en este meme está determinada por la popularidad del personaje y el sentido que le han dado a su imagen en la cultura receptora (Radchenko, 2013).

Los investigadores han determinado como rasgos característicos del meme: direccionalidad, cercanía al lenguaje hablado y las subculturas juveniles, rápida accesibilidad, fácil olvido, aire provocativo, fundamento en estereotipos, capacidad de automultiplicación y carácter viral (Ableev, Kuzminkaya, 2002; Stoletov, 2009; Ksenofontova, 2009; Shomova, 2015). Como ejemplo nos puede servir un meme popular entre los blogueros mexicanos durante la campaña electoral del 2012. En la lucha por la presidencia se encontraban dos candidatos: Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador. El encuentro de Peña Nieto con los estudiantes de la Universidad Iberoamericana resultó fatal pues el candidato no pudo dar respuesta a ninguna de las preguntas formuladas. Los estudiantes indignados decidieron difundir el vídeo “131 alumnos de la Ibero responden” que luego engendró el movimiento #yoSoy132, donde los mexicanos se solidarizaban con el estudiantado y sus comentarios en las redes sociales. El movimiento tenía como primer objetivo la democratización de los medios masivos de comunicación y fue proclamado la “Primavera Mexicana”.



Fig. 1

El meme puede ser construido por medio del empotramiento de imágenes en carteles de antología y la correlación de las mismas con personajes populares del mundo de la política y los medios, acercándose así a textos precedentes. De esta manera, el candidato a presidente de México, Enrique Peña Nieto, es representado sobre un conocido cartel propagandista de la Segunda Guerra Mundial¹ (Fig. 2) con las palabras “No conozco el salario mínimo porque no soy la señora de la casa” (Fig. 3).

¹ El cartel estadounidense “We can do it!” (¡Podemos hacerlo!), conocido también como “Rosie, la remachadora”, fue creado para la compañía Westinghouse Electric (1943) con el fin de levantar la moral de sus trabajadoras, con el objetivo de que las mujeres contratadas pusieran más empeño en sus labores.



Fig. 2



Fig. 3

Los memes junto a los tradicionales instrumentos de marketing son ejemplos de creatividad mercadotécnica ² y se usan en publicidad y creación de marcas como instrumentos de campaña con información subliminal.

El análisis de los memes en el ciberespacio hispanohablante nos ha permitido distinguir sus dos temas básicos: el fútbol y la política / el poder. Veáse, a continuación, la reacción al partido de fútbol entre España y Holanda durante el mundial del 2014 en Brasil.



Fig. 4. A pesar del meme, todos te adoramos Iker

² El uso de memes en las estrategias de marketing ha recibido el nombre de *memejacking* (lit.: uso del meme como palanca – Vozniuk, 2012).

Para comprender los memes es necesario conocer en concreto su contexto cultural. La frase *¿Por qué no te largas?* nos recuerda el *¿Por qué no te callas?* pronunciado por el rey de España, Juan Carlos I (representado en la foto), ante las críticas del presidente de Venezuela, Hugo Chávez, contra la política de José María Aznar en la XVII Cumbre Iberoamericana (2007). Dicha frase se hizo un verdadero fenómeno público. Bajo tal rúbrica aparecieron programas de televisión (en el canal argentino Telefe) y dominios de Internet (www.porquenotecallas.com; www.porquenotecallas.es); la juventud española la usaba como timbre en sus teléfonos móviles. Las palabras del rey empezaron a ser comparadas en todas partes con las del personaje Kiko, de la serie mexicana “El Chavo del Ocho”: *¡Cállate, cállate que me desesperas!*. Existen páginas web que surgieron a raíz de esto: porquenoterías.com, porquenosocallavos.com. Hay incluso una que usa el lenguaje popular, cierraelhocico.com³. Semejante difusión no fue tan solo el resultado de la popularidad de Juan Carlos sino también el elevado índice de comunicatividad del español en el mundo hispanohablante.



Fig. 5. Una frase que pasará a la historia

Las palabras del rey comenzaron a ser usadas en los debates por otros políticos. El 1 de julio de 2008, el presidente peruano, Alan García, las utilizó para responder a los comentarios de su homólogo boliviano, Evo Morales: “*Habría que decir como (el rey) Juan Carlos de España, ¿por qué no te callas!, métete en tu país y no te metas en el mío*”.

³ Véase también: *¿Por qué no te callas?* se convierte en un espacio de actualidad y entretenimiento (www.formulatv.com); El rey se enfrenta a gritos con Chávez en defensa de Aznar : *¿Por qué no te callas?* (El Mundo, 10 de noviembre de 2007). Nuevo video: *Llegó Su Majestad y lo mandó a callar* (Noticias 24).

Durante la visita oficial de Hugo Chávez a España en julio de 2008, las dos partes bromearon a propósito de la famosa frase y el rey Juan Carlos regaló al presidente de Venezuela una camiseta con la inscripción *¿Por qué no te callas?*, demostrando su intención de normalizar las relaciones entre los dos países.



Fig. 6. Las camisetas con la famosa frase

Descontenta con la política actual en Venezuela la oposición aplica la famosa frase al presidente Nicolás Maduro.



Fig. 7. La famosa frase aplicada al presidente Maduro

En el estudio del enfoque memético para la divulgación de la información en las redes sociales se ha revelado que el fútbol es uno de los temas básicos.

Entre los comentarios del partido entre Argentina y Chile (25.03.2016), cabe destacar los memes acerca del triunfo argentino. La derrota de la selección chilena se transmite a través del neologismo *chilencio* que claramente provoca asociaciones con el sustantivo silencio.



Fig. 8. Los comentarios meméticos del partido entre Argentina y Chile (25.03.2016)

En el ciberespacio, concretamente en la página www.memedeportes.com, se comenta del siguiente modo la derrota de la selección colombiana ante los argentinos.



Fig. 9. Argentina vs Colombia

Por el hecho de haber nacido en el ciberespacio y de propagarse a través de publicaciones en la red, los memes se convierten en un fenómeno sociocultural que pertenece a cierto grupo virtual. Por ejemplo, el meme en respuesta al ataque terrorista en Bruselas (22.03.2016), refleja la solidaridad entre belgas y franceses (Fig. 9), también víctimas del terror (13/09/2015), y ha sido publicado millones de veces.



Fig. 10

Otro meme que vale la pena mencionar es el de la visita de Obama a Cuba (Fig. 10), donde el presidente de los EE.UU. es representado como un típico cubano que, después de muchas horas en la aduana habanera, vuelve a casa con un montón de maletas (Cuba ha vivido varias décadas bajo un embargo económico impuesto por los EE.UU., sufriendo un déficit de todo tipo de mercancías).



Fig. 11

Estos ejemplos comprueban que los memes propagados en el ciberespacio pueden llegar a ser instrumentos implícitos en la formación de la opinión pública.

Desde el punto de vista didáctico, podemos utilizar los memes para crear competencias discursivas en estudiantes de ELE con nivel C1 y/o C2, aprovechando que reflejan la actualidad y el punto de vista de la población socialmente activa (especialmente de los jóvenes) en las redes sociales. Así pues, el meme a continuación (Fig. 12) se utiliza para comentar el refrán “Al mal tiempo, buena cara” y el de la figura 13 crea una situación discursiva para presentar un nuevo iPhone.



Fig. 12



Fig. 13

El análisis propuesto permite estudiar el meme desde lo didáctico, desde su aplicación para modelar competencias lingüísticas en niveles C1 y/o C2 de ELE y desde su potencial como conjunto de reglas constructoras de un discurso a partir de temas actuales.

BIBLIOGRAFÍA

ABLEEV S. R., S. I. KUZMINSKAYA (2002): “Massovaya kultura sovremennogo obshchestva: teoretichesky analiz y prakticheskiye vivody”, *Chelovec d sotsialnom mire: problemy, issledovaniya, perspektivy* [en línea]. Vyp. 2002/1 (No 8), p. 39-42. Disponible en <http://naukarus.com/obraz-naslediya-v-kulture-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-ponyatiya-naslediya> (fecha de consulta: 21.09.2016).

BUDOVSKAYA Yu. V. (2013): *Memetichesky podkhod k izucheniyu printsipov rasprostraneniya informatsii v sotsialnij setij y sotsialnij media* (Memoria de una tesis doctoral). Universidad de la Amistad de los Pueblos: Moscú.

CANCLINI GARCÍA, Néstor (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

KLIAGUIN S. V. (2008): “Poesis vremeni v prostranstve sobitiya”, *Vestnik RGGU. Seriya Politologiya, Sotsialno-kommunikativniye nauki*, No 1/08, pp. 49-96.

KSENOFONTOVA I. V. (2009): “Spetsifika kommunikatsii v usloviyaj anonimnosti: memetica, imidzhbordy, trolling”, *Internet y folklor*, Moscú: GRTSRF, pp. 285-291.

RADCHENKO D. (2013): “Krosskulturnaya adaptatsia personazhey setevogo folklor: ot Gipnozhabiy do Zoicha” [en línea], *Antropologichesky forum No 18*. Disponible en <http://www.anthropologie.kunstkamera.ru/files...radchenko.pdf> (fecha de consulta: 21.09.2016).

SAVITSKAYA T. E. (2013): “Internet-memy kak fenomen massovoy kultury”, *Kultura v sovremennom mire* [en línea]. No 3. Disponible en <http://infoculture.rsl.ru> (fecha de lectura: 23.09.2016).

STOLETOV A. (2009): *Memy: mify y realnost* [en línea]. Disponible en <http://www.advertology.ru/article74564.htm> (fecha de consulta: 26.09.2016).

SHOMOVA S. A. (2015): Politichesky Internet-mem: suszhnost, spetsifika, raznovidnosti [en línea]. Disponible en <https://www.hse.ru/data/2015/04/27/1098324363/%D0%A8%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> (fecha de consulta: 23.09.2016).

VOZNIUK K. (2012) *Memy v reclame y brendingue* [en línea]. Disponible en <http://www.sostav.ru/news/2012/12/29/memy/> (fecha de consulta: 23.09.2016).

BILINGÜISMO, C2 Y EFICACIA COMUNICATIVA

DAVID PÉREZ RODRÍGUEZ

Universidad de Valladolid

RESUMEN: Dependiendo de cual sea el objetivo por el que aprendemos una lengua, no es lo mismo desear alcanzar el bilingüismo, obtener un certificado de nivel C2 o poder hacer gala de una eficacia comunicativa al margen de clasificaciones referenciales. A pesar de que existen materiales para fines específicos, la realidad es que en la mayoría de los casos se usan manuales generalistas con una misma metodología sea cual sea la finalidad por la que estudiamos, lo que supone un grave error si queremos llegar a cualquiera de ellas de forma eficiente. En este trabajo se analizan los tres posibles objetivos ideales y una serie de propuestas metodológicas para cada uno de ellos.

Los objetivos que se pueden tener a la hora de aprender una lengua extranjera pueden ser muchos y muy diferentes. Sea cual sea el nuestro, y a pesar de los muchos esfuerzos que hacen los expertos didácticos y las editoriales en crear cursos de idiomas con fines específicos, la razón por la que empezamos un proceso tan largo como es el de dominar una segunda lengua debería ser el pilar sobre el que se fundamenta la metodología que puede llevarnos al éxito. Sin embargo, independientemente de las motivaciones que tengamos para aprender otra lengua disponemos solamente de una única herramienta: los métodos de idiomas. Estos manuales, revestidos de colores y fotografías más o menos atractivas, son tan solo la adaptación (en muchos casos ni siquiera encubierta) de los que ya existían antes del Marco Común Europeo de Referencia, y en los que encontramos un sistema basado en la gradación de contenidos léxicos y gramaticales de acuerdo con el aprendizaje que se llevaba a cabo con lenguas muertas, es decir, con los contenidos nivelados siguiendo una teoría gramatical anticuada al margen de todos los factores de componente comunicativo. En esta concepción, la gramática se organiza de acuerdo con la complejidad que entraña la comprensión de determinados conceptos abstractos como la concesión o la subordinación sustantiva, pero no atendiendo a la necesidad, urgencia o practicidad dentro del proceso de la comunicación que un hablante no nativo pueda tener. No queremos decir con esto que no haya actividades con una finalidad comunicativa en sus páginas, porque las hay. Sin embargo, no son realmente las que vertebran el método, sino las que ponen en práctica el contenido gramatical que sí fundamenta la división de los niveles. A este respecto lo primero que debemos preguntarnos es por qué los contenidos están divididos por dificultad y no por necesidad, es decir, ¿por qué no se estudia antes lo que se necesita antes, aunque sea más difícil? Quizá haya quien responda algo como que precisamente por eso, por ser más difícil. En ese caso habría que continuar preguntándose quién ha determinado lo que es más fácil o más difícil y para quién. Está claro que para un hablante de una lengua románica habrá conceptos del español que le sean totalmente familiares y otros que no, pero no tienen por qué coincidir con un hablante de una lengua germánica o sino tibetana, ya que la idea de lo fácil o lo difícil es tan subjetiva como la de lo bonito o lo feo.

Quizá al leer estas líneas parezca que pretendemos hacer una crítica furibunda a los métodos existentes, pero no es así. De la misma forma que en medicina hacemos uso de un medicamento hasta que aparece otro nuevo de mayor efectividad fruto de la investigación, y que puede tomar como origen el medicamento existente, aunque también puede estar formado por componentes totalmente diferentes, nosotros defendemos la tradición gramatical que contienen estos métodos, pero igualmente creemos en el avance científico de las humanidades y en la necesidad que hay de aportar soluciones a problemas sin tener que repetir lo que se viene diciendo prácticamente desde Nebrija. Puede que alguien que se dedique a la aplicación de las TIC en el aula, o incluso haya adaptado a ellas alguno de estos métodos pueda pensar que no es cierta la afirmación y que muchas editoriales ya se están encargando de adaptar los contenidos a las nuevas herramientas. Sin embargo, no estamos hablando tampoco de lo moderno que sea el método por el que aprendemos a usar los tiempos verbales, por ejemplo, sino que estamos cuestionando la metodología misma. Está muy bien que las nuevas tecnologías se integren en el aula para hacer más efectivo el trabajo tanto del profesor como de los alumnos, ¿pero de qué sirven si los pilares en que se basan están equivocados? Por otra parte, además de esas cuestiones, habría que preguntarse también si los métodos, pensados para ser seguidos desde el principio del proceso hasta los más altos niveles se siguen realmente, ya que muchas personas se acercan y se alejan a una segunda lengua de forma intermitente durante toda su vida, y por qué la mayoría de ellos, si buscan acompañarnos a lo largo de todo nuestro proceso de aprendizaje, no pasan del nivel B2.

De alguna forma, los tres objetivos ideales que podemos perseguir como meta cuando aprendemos una L2 son los tres reseñados en el título del trabajo: ser bilingües, obtener un certificado de nivel C2 o sencillamente poder comunicarnos de manera eficaz. Si los objetivos que podemos tener son diferentes, ¿por qué la vía para conseguirlos ha de ser la misma? Siguiendo con las metáforas médicas, si nos duele la cabeza quizá tomaremos una aspirina, pero a nadie se le ocurriría hacerlo si le duele el estómago. En ese caso, ¿por qué adoptamos diferentes medidas para buscar remedios cuando hablamos de nuestra salud y no para solucionar los problemas de nuestro proceso de aprendizaje?

En cuanto al primer objetivo, el de ser bilingüe, debemos tener claro qué significa eso, al menos desde la teoría. Supongamos que significa un total conocimiento de las reglas gramaticales. ¿Acaso un nativo las conoce? En ese caso, quizá sea mejor definirlo como un dominio de la gramática con la solvencia de un nativo, pero ¿de qué nativo? ¿No hay nativos que “hablan peor” que otros y que se saltan las reglas académicas por desconocimiento, que no por descuido? Además, ¿no sabemos que hay una clara diferencia entre la norma y el uso de la gramática? Quizá para entender lo que podríamos entender como ser bilingüe haya que adoptar una postura más generalista y decir que podría suponer el dominio eficaz de las estructuras gramaticales con la solvencia de un nativo y un conocimiento del componente léxico (incluida la fraseología), así como de los niveles de comunicación consciente e inconsciente como los de un nativo para poder usar ambas lenguas en igualdad de condiciones y de situaciones. Esta realidad, que puede darse, necesita de una inmersión y manejo constantes de ambos códigos, por lo que será imposible alcanzarla pegados a las páginas de cualquier método, sea este el que sea.

La siguiente meta ideal que podemos tener en nuestra mente es la obtención de un certificado de nivel C2, que teóricamente certifica que:

- a) No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
- b) Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
- c) Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
- d) Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
- e) Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias⁷³.

Al mirar estos descriptores es necesario hacerse esta pregunta: ¿qué es lo que realmente certifica el nivel C2? Desde luego no el ser bilingües, sino más bien que somos hablantes cultos en la L2, confundiendo el nivel lingüístico con la erudición, y es que, como todos sabemos, hay cientos de miles de hablantes nativos que son incapaces de elaborar algunas de las tareas anteriormente reseñadas.

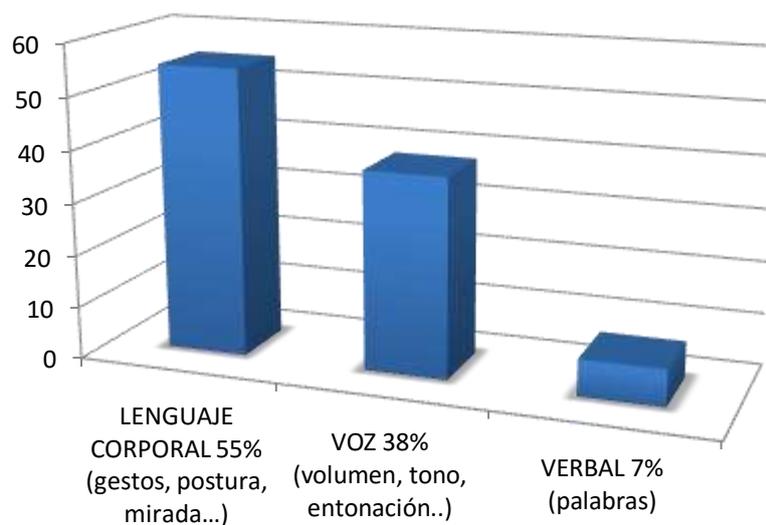
En cualquier caso, cuando uno se interesa por este nivel no suele hacerlo por una cuestión de motivación personal sino más bien por una necesidad del certificado quizá porque así se lo demanden en su trabajo, porque vaya a hacer un examen de nacionalidad o cualquier otra razón ajena a lo puramente lingüístico. Por ello, los materiales de que disponemos no están orientados al aprendizaje de la lengua, pues no es este el objetivo (curiosamente) del certificado, sino a adquirir las técnicas necesarias para superar el examen. ¿Aprobar el examen teórico del carnet de conducir nos convierte en expertos conductores? Evidentemente la respuesta es no. Este examen solo certifica que hemos aprendido unas reglas útiles y necesarias para la práctica. Lo mismo sucede con este examen: superarlo no nos convierte en bilingües, sino que tan solo afirma que poseemos las herramientas necesarias para poder desenvolvemos entre nativos sin problemas. Sin embargo, del mismo modo que aprobar el examen completo que nos lleve a la obtención del carnet de conducir no nos convierte en conductores solventes, la obtención del certificado de C2 tampoco asegura que nuestra forma de comunicarnos sea la más eficaz en términos comunicativos.

La última de las razones por las que aprendemos una lengua es la de usarla como elemento vivo dentro de una sociedad. En este aspecto habría que diferenciar dos tipos de hablantes. En primer lugar, los que tengan interés en un uso instrumental, por lo que los enfoques por tareas le aportarían la solución a sus problemas. Parece obvio que si uno va a ir de vacaciones a un país extranjero y tan solo busca poder comprar en las tiendas y pedir en los restaurantes, con afianzar un modelo sobre el que hacer determinadas permutaciones será suficiente. Sin

⁷³ Estos descriptores han sido tomados literalmente de los disponibles en la página web del Instituto Cervantes en junio de 2016 (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm).

embargo, hay otro grupo de hablantes que buscan en un idioma un elemento socializador en sí mismo, es decir, usar la lengua para poder establecer vínculos sociales al margen de las tareas. Y es que, cuando hablamos, ¿de qué hablamos? ¿Para qué hablamos? ¿No es cierto que muchas veces hablamos porque sí, sin otra finalidad que el coloquio en sí mismo, es decir, que hablamos por hablar, y que este tipo de intercambio es, sin duda, el más común en las conversaciones no motivadas? En este caso, es decir, el que utiliza la lengua como un factor clave en la socialización, debemos introducir el término que hemos utilizado en último lugar para el título: la eficacia comunicativa.

Con este término nos estamos refiriendo a la capacidad de poder comunicarse con solvencia en diferentes situaciones reales (no como se haría en un enfoque por tareas, sino considerando el proceso de la comunicación como un acto socializador en sí mismo sin una finalidad práctica o instrumental), teniendo en cuenta la realidad del proceso comunicativo, de acuerdo con los postulados del profesor Albert Mehrabian sobre la comunicación humana. Según el antropólogo, la información que recibimos durante el proceso de la comunicación por los diversos canales se estructuraría de la siguiente manera:



Desconocemos si los porcentajes se ajustan fielmente a la realidad o si, por el contrario, alguno de ellos podría ser modificado, por lo que a falta de otros estudios no tenemos otro remedio que confiar en la palabra del profesor Mehrabian. En cualquier caso, tanto si la información que recibimos a través de lo puramente verbal es un 7%, un 6% o un 10%, lo que sí es cierto es que es un porcentaje muy inferior al del resto de elementos. A pesar de ello, los métodos tradicionales tan solo enseñan gramática combinada con elementos léxicos, funcionales y culturales, pero en todo caso, siempre dentro de ese 7% de lo verbal. Ante esta situación parece necesario preguntarse si es realmente eficaz desde un punto de vista comunicativo un sistema de aprendizaje basado en un 7% de la totalidad de elementos que entran en juego durante el proceso. La respuesta sin duda parece negativa. Ahora bien, ¿cómo es posible abordar el 93% restante? ¿Existe alguna técnica que nos permita

alcanzar la excelencia comunicativa abordando todos los factores en juego? En este caso, la respuesta es, por suerte, afirmativa.

Esta técnica a la que nos referimos no es otra que la Programación Neurolingüística o PNL. Nacida en la década de los 70 en California de la mano de Richard Bandler y John Grinder se trata de una estrategia de comunicación, desarrollo personal y psicoterapia fundamentada en las conexiones que existen entre los procesos neurológicos y el pensamiento. Es cierto que la PNL no puede ser considerada una ciencia y ha sido desacreditada en muchas ocasiones, quizá por centrarse demasiado en la parte de lo *neuro* y poco en la de *lingüística*. Sea como sea, lo que sí es cierto es que aporta un sistema o modelo basado en la comunicación que nos permite saber cómo construimos nuestros pensamientos y así poder aprovechar habilidades propias y ajenas para generar cambios positivos. Para ello nos hablan de la necesidad de una actitud de curiosidad, aventura, aprendizaje constante y excelencia humana. También nos proponen una metodología basada en presuposiciones mediante la cual podemos modelar nuestra estructura mental y actitudinal. Por último, aporta una tecnología con la aplicación de una técnica precisa para conseguir el resultado que buscamos. Al margen de si este método puede tener valores terapéuticos o no, si en verdad es un modelo de excelencia comunicativa y personal, ¿por qué no usar esta técnica aplicada a un contexto de aprendizaje de lenguas?

La PNL fundamenta sus teorías en una serie de presuposiciones (en torno a una docena, dependiendo de la bibliografía que manejemos) que se han de tomar como ciertas para poder avanzar en el método. Es decir, independientemente de si algunas de estas presuposiciones pueden ser discutidas desde diferentes puntos de vista han de ser tomadas como verdaderas de antemano para poder establecer las bases necesarias para el nuevo sistema. Este hecho no supone, sin embargo, un error de método, sino tan solo un punto de partida que acabará corroborando la teoría. Esto significa a su vez que estas presuposiciones aplicadas de forma diferente a la que se pensó cuando fueron concebidas deberán ser revisadas, adaptadas e incluso complementadas con otras nuevas nacidas para este nuevo uso interlingüístico. Para el presente trabajo, teniendo en cuenta la novedad del tema, hemos decidido respetar las publicadas por Salvador Carrión (2001) por ser sus libros los más completos y fieles a la tradición dentro de la bibliografía disponible en español⁷⁴.

Vida y mente son sistemas en proceso continuo de transformación, por lo que debemos tener claro que cuando enseñamos una lengua no solo estamos acercando a otra persona a un código de comunicación diferente al suyo sino que estamos también cambiando su vida y su cosmovisión a través de la organización de la realidad en otro código diferente que ordenará su pensamiento de una nueva manera. Además, *todos tenemos los recursos necesarios para realizar los cambios deseados*, por lo tanto, afirmaciones como que no somos hábiles con las lenguas deberían quedar desterradas desde el principio del proceso. Como es sabido, todo lo que puede decirse en una lengua puede decirse en otra, y si otros han podido aprender cómo hacerlo, nosotros también. No se trata de un problema de capacidades, sino de metodología. Teniendo en cuenta este factor, para el diseño de las clases y las actividades es necesario saber que *todos tenemos tres niveles de comunicación y filtros en la percepción que nos condicionan*. En un principio parece que solo hay dos niveles en la comunicación (el consciente, en el que se centra el esfuerzo de los métodos, y el inconsciente que controla el procesamiento de la información y las

⁷⁴ Las presuposiciones tomadas del citado manual aparecerán resaltadas en cursiva, aunque el orden en que se citan no es el mismo que podemos encontrar en el original por razones propedéuticas.

estructuras profundas), pero no hay que olvidar un tercer nivel que depende de la cultura y el contexto en que se produce el aprendizaje y que está relacionado con lo transpersonal y la fenomenología del ser; pero también tenemos filtros, es decir, los factores que condicionan la percepción que tenemos de la realidad. Hay algunos genéticos, como las omisiones, distorsiones o generalizaciones que nuestra mente produce de forma automática, pero también los hay adquiridos como las expectativas que tenemos de nuestro propio proceso, y las creencias sobre nosotros y el mundo que nos rodea y que pueden ser tanto positivas como negativas. Los primeros no podemos controlarlos sin trabajar, ya que forman parte de nuestra esencia genética, pero en el caso de los segundos es necesario tenerlos en cuenta ya que sí podemos modificarlos con cierta facilidad, evitando con ello las cortapisas que se puedan crear y que alimentan nuestras convicciones personales. En esta línea, es preciso elaborar el método adaptado al *sistema representacional* y los *metaprogramas* que cada uno tenga. En el caso de nuestro sistema representacional, si somos más visuales, actividades como la comprensión auditiva será más complicada que quizá esa misma audición apoyada con un vídeo. Si nuestro sistema es auditivo, las lecturas serán arduas y tediosas, además de improductivas. Por último, si nuestro sistema es kinestésico, el aula deberá ser un espacio dinámico y activo, y no un lugar donde sentarse pasivamente para recibir informaciones. Por su parte, los metaprogramas o programas mentales son patrones inconscientes que determinan nuestra forma de actuar. Así, podemos ser más procedimentales u opcionales, actuar alejándonos o acercándonos, valorar las situaciones de forma interna o externa, ser más proactivos o reactivos... en definitiva, todas las opciones que podemos encontrar y que condicionan la forma de actuar y trabajar. No obstante, para trabajar y avanzar hay que tener en cuenta que *los canales sensoriales deben estar abiertos y limpios*, por lo que se debe fomentar un clima de interacción real, no de intercambio motivado de turnos conversacionales basados en una respuesta cerrada de imitación de un modelo muchas veces artificial. Es por eso también que dentro de estas páginas no tiene cabida otra de las razones por las que se aprende otra lengua, que es por obligación, ya que cualquier método que usemos será siempre inefectivo si no se cuenta con la motivación necesaria para conseguir lo que nos proponemos. De hecho, estos primeros estadios del aprendizaje son los que, en muchas ocasiones, crean esos filtros negativos que nos condicionarán posteriormente. Aun en esos casos, incluso con desinterés, estaremos comunicando. *No existe la "no comunicación"*, por lo que cualquier respuesta a un estímulo que sea acertada y eficaz en ese contexto debería ser tomada como correcta. *No hay errores o fracaso en la comunicación, solo resultados*, así que la corrección del error debe ser replanteada en términos de funcionalidad comunicativa y no solo de adecuación a la norma, ya que, de hecho, incluso entre nativos, en el coloquio se producen constantes rupturas de la regla, errores de concordancia, frases truncadas y otra serie de errores gramaticales que podrían ser enmendados por nuestros interlocutores, que sí los perciben. Pero, ¿si no corregimos esos errores a nuestros interlocutores nativos, por qué lo hacemos con un no nativo, con todo lo que eso conlleva en un hablante que antes de hablar ha de llevar a cabo un complejo proceso de adaptación de la idea a un código nuevo? Quizá ese error se deba a una de esas faltas características propias del coloquio o a que el estudiante no tiene los conocimientos necesarios para expresarse con la corrección gramatical debida, por lo que quizá el volumen de errores que debieran ser enmendados en el aula sea mucho menor que el que en realidad es. Además, la corrección positiva y la reflexión sobre los propios errores nos ha de llevar también a nuevas conclusiones útiles. Si toda una clase, así como la nueva que llega el curso siguiente, comete siempre el mismo error, ¿no será que el problema está en el método y no en el estudiante? A pesar de ello hay que tener en cuenta que la responsabilidad del proceso no recae únicamente en el profesor, y *el esfuerzo positivo de una persona se mantiene constante*

mientras el valor y la adecuación de la conducta sean cuestionados, de forma que es absolutamente necesario que el estudiante forme parte de su propio proceso de aprendizaje reflexionando constantemente si lo que está haciendo es lo mejor que puede hacer y si puede mejorarlo en algo, o hacerlo de otra forma más económica o más eficaz en términos de comunicación. Así, si un alumno se distrae o no hace las tareas debidamente, quizá nos esté dando señas de un fallo metodológico que hay que corregir para que sigamos teniendo éxito, ya que *todo comportamiento tiene siempre una intención positiva*.

Es preciso también saber que *quien tiene más alternativas tiene el control*. Tradicionalmente el individuo con más alternativas era siempre el profesor, pero para aportar valor y seguridad al aprendiente tal vez haya que invertir los roles y transportarle la idea de que tiene el control ya que posee todas las alternativas necesarias para desenvolverse en una situación comunicativa concreta. En esta dirección habría que considerar que *el resultado de la comunicación es la respuesta que obtenemos, independientemente de nuestra intención*, de forma que hemos de evaluar también nuestro sistema de enseñanza en términos de efectividad de resultados más que de intención frustrada. Por último debemos referirnos al precepto por el que suele comenzarse, y es que *el mapa no es el territorio*. Si entendemos como mapa la interpretación que cada uno tiene del mundo nos daremos cuenta de que el mapa no es el territorio, es decir, la realidad abstracta en la que cada uno nos desarrollamos, y que cada uno tiene su propio mapa, que, como es lógico, no cubre todo el territorio. Dado que ningún mapa es más verdadero o más real que otro, lo que debemos hacer es ayudar a cambiar el mapa para que sea más útil para quien va a utilizarlo, y no rompérselo para darle uno mejor ante nuestros ojos pero quizá inefectivo ante los ojos de quien lo recibe.

En conclusión, y a la luz de los datos aportados, debemos decir que enseñar una lengua es abrir las puertas de un nuevo mundo vivo, por lo que tan importante o más que la gramática es el componente semiótico del que obtenemos también gran cantidad de información. Igualmente, deberíamos replantearnos la necesidad de modificar el sistema de enseñanza de lenguas, que sigue empezando en una obligación académica cristalizada en un sistema basado en el que se usaba con las lenguas muertas y centrado en el aprendizaje gramatical y léxico, ya sea a través de la PNL o de cualquier otro planteamiento que se pregunte la importancia de la gradación fundamentada en la utilidad de los elementos en términos comunicativos, y no en la idea de la dificultad de los mismos. Teniendo en cuenta estos conceptos, si queremos que la comunicación sea eficaz debemos reconsiderar los principios metodológicos existentes porque lo verbal es la parte más pequeña en todo el proceso de la comunicación, sabiendo que, a día de hoy, el único modelo del que disponemos que busca la excelencia personal y comunicativa es el aportado por la PNL.

BIBLIOGRAFÍA

CARRIÓN, S. [2001]: *Curso Practitioner en PNL* (2ª edición). Barcelona: Obelisco.

CARRIÓN, S. [2002]: *PNL para principiantes*. Barcelona: Océano-Ámbar.

INSTITUTO CERVANTES [2001]: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte.

INSTITUTO CERVANTES [2006]: *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Edelsa.

SMARTPHONES, IPHONES, IPADS, TABLETS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

MARÍA MAR SOLIÑO PAZÓ

Universidad de Salamanca

RESUMEN: El uso de los Smartphones, iPhones, iPads y Tablets en el aula de lengua extranjera parece garantizar a los aprendientes un uso rápido e inmediato de la lengua extranjera, no sólo porque implica inmediatez sino también en cuanto al manejo de aplicaciones.

En esta comunicación se revisará la relación entre tecnología y metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras y se reflexionará también sobre las posibles líneas de evolución en el futuro cercano; se valorarán además materiales ya creados y que arrasan en la red como son por ejemplo *Duolingo*, *Busuu*, *Voxy*, *Babbel*, *MosaLingua*, *MindSnacks*, etc. Se presentarán tareas que favorecen el aprendizaje con dispositivos móviles y, asimismo, se facilitan pautas para diseñar materiales propios de aprendizaje, con el fin de fomentar la creatividad y el desarrollo de habilidades discursivas.

1. Introducción

Todos sabemos que las nuevas tecnologías y sobre todo Internet se han convertido en una nueva plataforma en la educación en la que es muy sencillo crear, subir o compartir información. No debemos además olvidar que los más jóvenes han estado desde que tienen uso de razón en contacto con estas herramientas y las explotan diariamente subiendo fotos, vídeos o incluso escribiendo blogs. En todos estos espacios construyen perfiles personales, colaboran entre distintos usuarios y de alguna manera fomentan la creatividad. Ahora no vamos a valorar los efectos negativos de su uso, sino que vamos a determinar cómo podemos explotar aún más estas herramientas en el aula de lengua extranjera (en lo sucesivo LE). Las preguntas que como docente nos hacemos son: cómo esta educación tecnológica se traslada al aula, qué hay que darle a nuestros alumnos en realidad porque ellos ya saben muy bien utilizar toda esta tecnología, por tanto, ahora consiste que toda la información a la que puedan acceder la conviertan en conocimiento y en eso no están preparados y es ahí donde entra la labor del docente.

Existen un número de aplicaciones gratuitas que se pueden emplear en educación y que ayudan a motivar al alumno en el proceso de aprendizaje, como son:

- Wolfram Alpha (<https://www.wolframalpha.com/>) – se trata de una aplicación de matemática online, vía web gratis y la información que se visualiza aquí se puede generar un pdf y se puede distribuir automáticamente (por ejemplo se puede hacer partícipe a un alumno en la resolución de una ecuación)
- Haiku-Deck (<https://www.haikudeck.com/>) – aplicación que permite escribir en tiempo real, el tema se plasma a modo de power point.

El uso de Smartphones con fines pedagógicos es muy común en Finlandia. Hemos revisado diferentes estudios realizados en la Universidad de Helsinki y hemos visto que ya desde edades tempranas los docentes proponen por ejemplo actividades de lectura con la ayuda de dispositivos móviles (Smartphones, iPhones, iPads y Tablets); así aprenden a leer a través de esta actividad dirigida.

Una tarea de este proyecto de uso de dispositivos móviles en las Escuelas de Primaria de Finlandia que llama la atención es el uso en didáctica de la denominada *secuencia* (dentro del enfoque por tareas) que como sabemos se divide en: planteamiento (decisión del tema y organización del trabajo), preparación (práctica de las destrezas necesarias para llevar a cabo la tarea) y realización (elaboración del producto mediante las actividades). Así pues la secuencia comienza con un mensaje de texto que se visualiza en un proyector y en el que se informa a los alumnos de que han recibido unas cartas secretas. La secuencia se estructura de la siguiente manera: A modo de ejemplo se lee en voz alta la carta de la profesora. Después recogen las cartas los alumnos, que contienen diferentes instrucciones y las leen, y es ahora el momento en que cogen sus Smartphones y comienzan a realizar la tarea. Su desarrollo continúa de la siguiente manera: 1) Fotografían distintos elementos o acciones y que confieren en realidad la comprensión del texto que han leído. Cada instrucción de la carta tiene una relación directa con conceptos de su libro de lectura. 2) En grupos de 3 alumnos graban un vídeo con los Smartphones. Cada miembro del grupo tiene una misión: uno graba, el otro lee el pasaje del libro y el tercero representa la acción descrita en el libro sobre un papel A3 donde previamente habrán representado gráficamente la historia. En conjunto cabe decir que la experiencia es muy exitosa debido a que se practica la lectura, los alumnos trabajan en grupos, los resultados se pueden ver inmediatamente, es atractivo y motivador en el aula⁷⁵.

Así pues podemos decir que los alumnos ya no aprenden de la misma manera dado que se potencia el efecto aprendizaje y el efecto motivador del proceso de aprendizaje. De alguna manera los aprendientes o alumnos están más presentes e involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Reflexión: tecnología y metodología

Hasta hace pocos años los alumnos de una LE superaban la barrera en las clases y concretamente en los vacíos léxicos con el uso de diccionarios bilingües; sin embargo en los últimos años esto ha dado un giro en el aula y durante la clase de LE espontáneamente los alumnos cogen su Smartphone y buscan las dificultades que van apareciendo en la clase a través de información online o con la ayuda de aplicaciones.

De esta manera se constata que el uso de los teléfonos móviles en primer lugar (sean Smartphones o iPhones), y en segundo lugar de las Tablets o iPads en el aula de LE, parece garantizar a nuestros alumnos un uso rápido e inmediato de la LE que están estudiando.

Se trata de un método de trabajo sincrónico (interacción espontánea entre profesores y alumnos) y asincrónico (interacción intermitente, diferida en el tiempo) a la vez, que motiva más a los alumnos, fomenta el trabajo

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=1RTJfJvPWj8> (última fecha de acceso 02/07/2016).

individual de aprendizaje. Todo ello se suma a una retroalimentación inmediata y a un acceso no lineal a la información que los alumnos agradecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hasta ahora todo suena muy positivo, pero ¿es en realidad tan positivo todo o puede verse desvirtuada la interacción comunicativa del proceso de aprendizaje al emplearse constantemente estas herramientas?

A lo largo de los tres últimos años se han hecho numerosos estudios sobre el tema y se ha llegado a la conclusión que en primer lugar es mayor el uso de los Smartphones que de las Tablets. En segundo lugar que el uso es mayor con respecto a la búsqueda de palabras en diccionarios online o aplicaciones léxicas y en tercer lugar está la búsqueda de información en google y en wikipedia e incluso el uso de gramáticas online (*todo-claro*, *ProfeDeELE* y *eleclips* para ELE, *canoo.net* o *grammis* para el alemán, *La Mansion* para el inglés, *cyberitalian* o *soitaliano* para el italiano...)⁷⁶.

Plasmamos como ejemplo la herramienta creada por profesionales (docentes e informáticos) para profesores y alumnos de ELE de la Universidad de Valladolid⁷⁷:



Este programa ofrece cientos de vídeos de la vida cotidiana para aprender ELE; además le ofrece al profesor de ELE, según los parámetros que necesite para su unidad didáctica o programación didáctica de su clase múltiples actividades y vídeos, todo con el fin de desarrollar la competencia auditiva, lectora, escrita, etc. También se puede seleccionar el léxico según el nivel lingüístico del alumno, la variante diatópica, el contenido gramatical y/o cultural. (Véase <http://eleclips.agilicedigital.com/#demo>)

⁷⁶ www.todo-claro.com; <http://eleclips.agilicedigital.com/>, [www.ProfeDeELE](http://www.ProfeDeELE.com), www.canoo.net, <http://hypermedia.ids-mannheim.de/>, www.mansioningles.com, www.cyberitalian.com, www.soitaliano.com

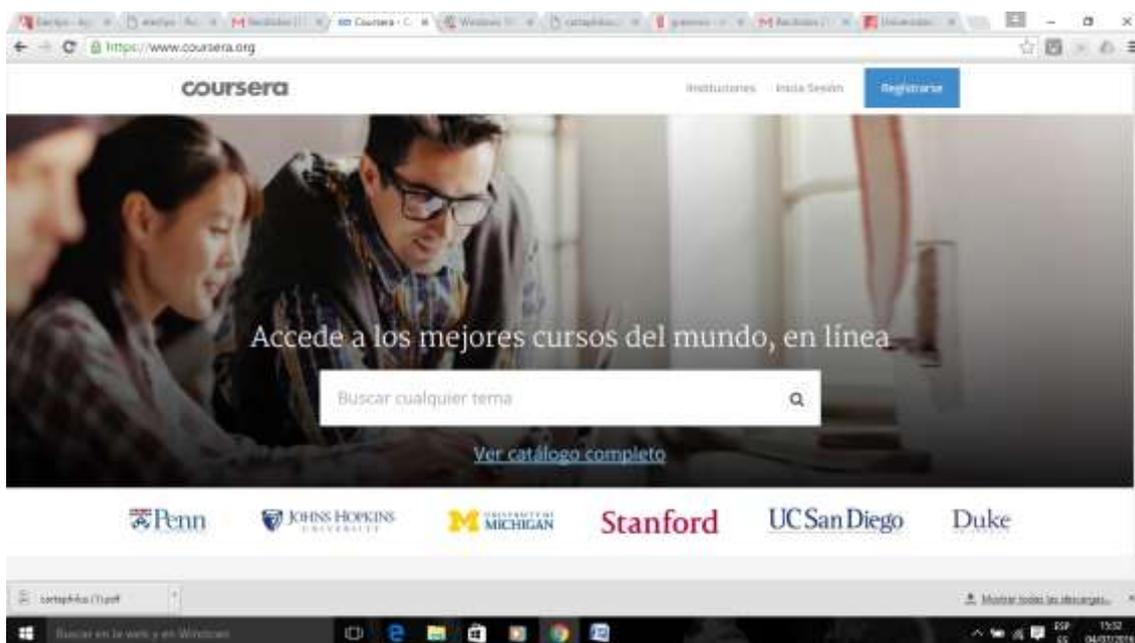
⁷⁷ Agilice digital, tal y como se dice en la web, es una Spin-off de la Universidad de Valladolid para transferir a la sociedad los resultados de investigación de distintas ramas de las humanidades (cfr. <http://www.agilicedigital.com/>).

Ahora bien no sólo debemos observar este incremento de uso de las herramientas digitales sino que también hay que tener en cuenta el incremento de las redes sociales porque han sustituido prácticamente ya las clásicas plataformas virtuales como *moodle* o *blackboard* con las que los docentes estamos mayormente familiarizados dado que son los entornos académicos, y que están más controlados y son formales. Este nuevo entorno es importante puesto que el propio estudiante puede crear su propio entorno personal de aprendizaje que va a proporcionarle una mayor flexibilidad.

Si aprovechamos el fin último de las redes sociales y que todos conocemos, tenemos un instrumento diseñado facilitador de todo tipo de interacciones que hace que estas herramientas se conviertan apropiadas para las tareas cooperativas en el aula y la resolución de los problemas que se plantean en la materia⁷⁸.

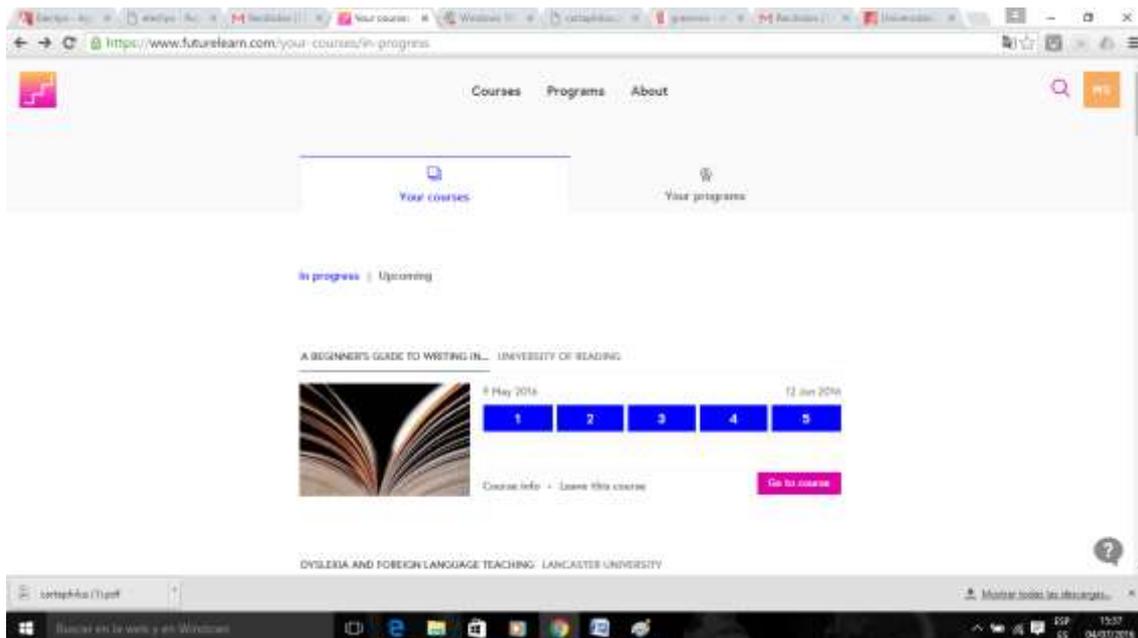
3. Aplicaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras

En Internet existen un sinnúmero de aplicaciones y programas para aprender lenguas extranjeras gratis y online. Uno de los programas más populares hoy día es *Coursera*, se trata de una de una plataforma de cursos online gratuitos (*moocs*, *massive online open*, etc.).



Otra plataforma importante es *Futurelearn* del Reino Unido que tiene un sinnúmero de cursos que son realmente interesantes para la actualización de métodos y teorías para la comunidad académica de todo el mundo, tanto docentes como estudiantes.

⁷⁸ Véase Ruipérez García, G. & García Cabrero, José Carlos (2012), «Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales», *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 18, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 821-827.



También destaca el portal INNOVA de Educación en Red de la Universidad de Salamanca. Este nuevo tipo de aprendizaje híbrido o combinado lo califica Mitschain (2010) como *M-Learning* – o *MALL* (Mobile assisted language learning), como sostiene Ros i Solé (2009), y que es en realidad una forma de designar el proceso de aprendizaje en el que se combina el aprendizaje cara a cara en el aula con el aprendizaje online, asegurando - como hemos afirmado con anterioridad - flexibilidad en interacción, tiempo, ritmo y/o espacio.

Existen una serie de aplicaciones para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras como son *Duolingo*, *Busuu*, *Voxy*, *Babbel*, *MosaLingua*, *MindSnacks* y *Wlingua*. Cada una de estas Apps incluyen podcasts, vídeos, juegos, scripts de los audio interactivos e incluso la posibilidad de recibir clases de tutores nativos. Los usuarios de estas Apps sostienen que se puede aprender y mejorar el nivel de LE. Veamos ahora las características de alguna de estas aplicaciones:

- *Duolingo* (para iPhone y Android): permite combinar el aprendizaje de dos lenguas extranjeras a la vez. Hay que tener al menos de uno un cierto nivel. Se puede aprender inglés, francés, italiano, portugués y alemán.
- *Busuu* (para iPhone, iPad y Android): abarca nivel de principiante hasta intermediario. Permite aprender directamente con hablantes nativos a través de conversaciones online desde casa a través de vídeo-chat. Las lecciones incluyen vocabulario, diálogos de audio y exámenes interactivos. Es gratuita pero hay una posibilidad de pagar una pequeña cantidad mensual para tener acceso a herramientas y contenidos adicionales.
- *Voxy* (para iPhone y Android): sólo para aprendizaje de inglés y se basa en intereses especiales como son por ejemplo, obtener el TOEFL. Los creadores de la aplicación sostienen que se mejora un 22% los resultados de TOEFL. Se ofrece incluso la posibilidad de recibir clases particulares.

- *Babbel* (para iPhone y Android): App para ampliar conocimiento de alemán, inglés, italiano, indonesio, holandés, portugués, turco, sueco o polaco. Permite ampliar el vocabulario a través de imágenes y frases. Dispone además de un reconocimiento de voz para mejorar la pronunciación.
- *MosaLingua* (para iPhone, iPad y Android): para aprender inglés, francés, italiano, alemán y portugués. La app está basada en el sistema de repetición por espacios y orientada en mejorar el vocabulario de forma útil y especializada.
- *MindSnacks* (para iPhone y Android): se aprende mediante juegos educativos y es esencial utilizar un vocabulario determinado, de ahí que la aplicación incluya 1000 palabras y frases, 50 lecciones del mundo real. Se pueden aprender inglés, francés, chino, italiano, japonés y portugués.
- *Wlingua* (para iPhone y Android): sobre todo para aprender inglés y es ideal para principiantes. Consta de 4 niveles de dificultad, más de 600 lecciones, 7000 palabras, con su significado, su pronunciación y uso. Incluye audios de nativos, transcripción, lecciones de fonética, grabación de voz y ejercicios.

Hemos revisado estas siete aplicaciones para todo tipo de dispositivos móviles, creadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras de una forma fácil, manera autónoma, aprendiendo o perfeccionando sin horarios y sin costes adicionales. Sin embargo, hemos observado que estas aplicaciones en realidad están basadas en ejemplificaciones detalladas de reglas gramaticales y que se aplican los conocimientos a la traducción de oraciones y textos. Así pues, su objetivo principal es el conocimiento de palabras y reglas gramaticales de la lengua meta. Estamos en estas aplicaciones ante una enseñanza de LE por medio de la L1, ya que se toma toda la información necesaria de la L1 para construir una oración y se ejercita a través de la traducción (sea directa o inversa). Es como construir un edificio con ladrillos lingüísticos mediante unas reglas gramaticales.

¿No nos recuerda todo esto a un método centenario? Claro que sí, estamos ante el método de gramática y traducción, ante el método exclusivamente deductivo, ante un aprendizaje cognitivo que fomenta el desarrollo cognitivo e intelectual, pero no la competencia comunicativa eficaz. Así pues con estas Apps retrocedemos de alguna manera cien años en la teoría de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Las aplicaciones para los dispositivos móviles en realidad no son pues tan innovadoras en el sentido de lo que entendemos como método dentro de la lingüística aplicada, sino que el uso de estas aplicaciones únicamente facilita la portabilidad y la conectividad del momento y del lugar.

Ahora bien la idea de esta aportación no es hacer un repertorio de aplicaciones ya existentes sino el uso de estas herramientas digitales en el aula de lenguas extranjeras, esto es el uso de un Smartphone, iPhone, iPad o Tablet. La pregunta es por tanto: ¿Cómo podemos utilizar esta herramienta en el aula y qué actividades podremos realizar? No nos basamos en el uso de estas herramientas con las aplicaciones creadas sino simplemente el uso de la herramienta en el aula, es decir, los dispositivos móviles en el aula, tal y como reza el título de esta aportación.

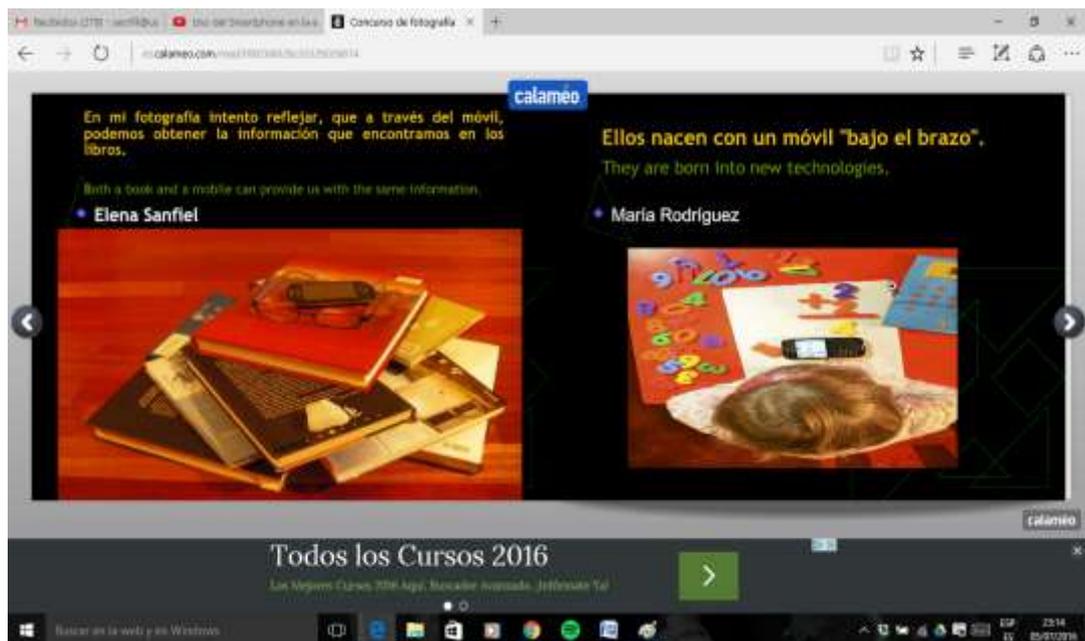
4. Planificación didáctica: diseño de materiales

Para responder a estas preguntas tenemos que plantearnos los objetivos y habilidades que queremos lograr con este tipo de tareas. ¿Qué se puede hacer entonces en el aula de lenguas extranjeras con estas herramientas de nueva generación? Se pueden:

- comprobar hechos en segundos,
- debatir temas,
- tomar fotos (esto es como una cámara, para ilustrar el trabajo y presentaciones)
- hacer vídeos y/o producciones propias o grupales,
- hacer fotos o vídeos y potenciar la escritura o la oralidad.

Veamos algunas tareas:

- a. “Pon un móvil en tu día a día”: se realiza con este título una reflexión sobre el uso de los móviles (smartphones o iPhones) con finalidad puramente educativa. Todas las fotos de los participantes deben incluir una reflexión sobre el uso de los móviles con finalidad educativa. Se fomenta así la competencia escrita y se comienza a intentar producir textos cohesionados y coherentes. Ejemplo:



<http://es.calameo.com/read/000266028c33528026874>

- b. Elaboración de vídeos con la temática “Nuestro colegio”: a modo de portafolio digital, mediante un dispositivo móvil se graban vídeos con diferentes secuencias o tomas de diferentes lugares del centro educativo. La finalidad es: grabación de lugares singulares, grabación de sonidos (*soundralley*, esto es identificación de ruidos cotidianos e identificación en la LE a aprender), grabación de secuencias y producción de diálogos. De esta tarea pueden salir también proyectos teatrales y cortometrajes (*storyboard* en LE).

- c. Uso de tablet y iPad: búsqueda de recetas online y “recreación” de la receta en la cocina del centro educativo. Esta tarea contiene diferentes fases: 1) práctica de vocabulario específico; 2) ideas para realizar la receta seleccionada en el grupo; 3) medios comunicativos a emplear en la tarea serán entregados por el docente (por ejemplo el uso del imperativo de forma oral y escrita); 4) grabación de todo el proceso de elaboración; 5) presentación del plato elaborado en el aula junto con la explicación de la receta (de forma oral y escrita); 6) ponderación de los resultados en el pleno del aula, con su evaluación final de la tarea.
- d. Concurso de microrrelatos: se toman fotos con el dispositivo móvil y después se escriben con las imágenes tomadas relatos, que deben comenzar con “*Aquel día, al mirar mi móvil...*”

Estas son algunas de las tareas que se pueden realizar para fomentar la creatividad en el aula empleando dispositivos móviles, siempre con el fin de desarrollar diferentes habilidades pero sin olvidar de potenciar las habilidades discursivas. No tenemos que irnos a Finlandia para encontrar experiencias con dispositivos móviles en educación, Alemania, Austria, España e Italia cuentan ya con numerosas experiencias que se pueden consultar en el siguiente enlace <http://www.scoop.it/t/smartlearn>

5. Conclusiones

En esta breve aportación hemos intentado resumir el uso de dispositivos móviles en el aula, apoyando plenamente que su uso fomenta la oralidad, la interacción sincrónica, la escritura, el intercambio entre alumnos mediante el uso del lenguaje de una manera viva y autónoma, con el fin de seleccionar sus propios materiales de aprendizaje y matizar así el aprendizaje bajo una pauta significativa que se cristaliza en el ritmo que cada alumno o sujeto aprendiente necesita.

El tipo de aprendizaje pasa a ser ahora significativo, constructivo y colaborativo pues el alumno asume un papel activo y toma decisiones a partir de los resultados obtenidos online. Los alumnos pasan además a colaborar en la construcción del significado, de ahí la cooperación y colaboración⁷⁹ (no descuidamos la base vygotskiana del aprendizaje).

Las nuevas tecnologías y el aprendizaje a través de Internet suponen una revolución en la educación, aunque queda todavía mucho por evaluar y optimizar, se pueden conseguir beneficios con la tecnología móvil online, ya que aumenta la portabilidad y la conectividad en cualquier lugar y momento pudiendo generar nuevas rutinas de trabajo eficaces para resolver problemas cotidianos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ahora bien, no hay que olvidar que el docente debe establecer una lista de acciones que se resumen en: ser claro, flexible, paciente, monitorizar convenientemente las directrices de las tareas a realizar, establecer reglas y normas claras para la realización de la tarea, organizar y moderar la interacción, y sobre todo dar siempre respuestas al inicio de las tareas⁸⁰.

⁷⁹ Soliño Pazó, María Mar (2008), «El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje», *Cartaphilus*, 4, Murcia: Universidad de Murcia, 177-187.

⁸⁰ Soliño Pazó, 2008: 183-184.

No olvidemos nunca de que aprendemos haciendo y la tecnología móvil sabe mucho de ello.

BIBLIOGRAFÍA

CANTILLO VALERO, C. y M. ROURA REDONDO (2012): «Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación». [En línea] http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf (27/06/2016)

FEICK, D. (2014): «*Mobile Learning - Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*». Mackus, N. & Möhring, J. (eds.): *WEGE öffnen für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Göttingen:Universitätsverlag, pp. 317-332.

MITSCHIAN, H. (2009): *m-Learning - die neue Welle - Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*, Kassel: Kassel Uni. Press.

RUIPÉREZ GARCÍA, G. y J.C. GARCÍA CABRERO (2012): «Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales», *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 18, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 821-827.

ROS I SOLÉ, C. (2009): «The Fleeting, the Situated and the Mundane: Ethnographic approaches to MALL», VALVOULA, G., N. PACHLER y A. KUKUSKA-HULME (eds.). *Researching Mobile Learning: Frameworks, tools and research designs*. Oxford y New York: Peter Lang, pp. 137-149.

RÜCK, Heribert (2004): «Prinzipien des frühen Fremdspracherwerbs», *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 57, pp. 188-207.

SOLIÑO PAZÓ, M.M. (2008): «El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje», *Cartaphilus*, 4, pp. 177-187.

SOLIÑO PAZÓ, M.M. (2010): «Grammatik für Deutschlernende im Internet», JARRILLOT RODAL, C. (ed.), *Bestandaufnahme der Germanistik in Spanien*, Berna: Peter Lang, pp. 277-287.

VERA VILA, J. y N. MORENO MARTÍNEZ (2012): «Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo» [En línea] http://oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Vera_Julio.pdf

WIDLÖK, B. (2014): «Die Sendung mit dem Elefanten lädt zum Mitmachen ein – Kurzfilme im frühen Fremdsprachenunterricht», *Frühes Deutsch*, 31, pp. 39-45.

LAS TIC Y LAS TAC COMO APOYO IMPRESCINDIBLE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE, DENTRO Y FUERA DEL AULA

MAJA VELJKOVIC MICHOS
Universidad Singidunum de Belgrado

RESUMEN: Hoy empleamos las TIC tanto en la educación a distancia como en la presencial. El rol del profesor en este proceso es fundamental, porque debe lograr que sus alumnos aprendan usando la tecnología. En entornos educativos, al utilizar las TIC para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es cuando nos referimos a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). En este contexto, el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido) implica tanto la integración de las TIC en la enseñanza, como las competencias en TIC para los docentes. Por tanto, vamos a proponer unas herramientas útiles, tales como “portal de asignatura”, “*e-learning*” y otros recursos digitales que fomentan significativamente la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

1. ¿Las TIC o las TAC?

Las TIC no solo contribuyen a la innovación en la enseñanza de idiomas dentro del aula, sino nos permiten también diseñar cursos a distancia y crear unos nuevos ambientes y diferentes experiencias de aprendizaje. Sin embargo, las tecnologías de la información y comunicación no proporcionan innovación educativa si no facilitan que un alumno adquiera conocimientos y habilidades a través del aprendizaje apoyado en las TIC.

En entornos educativos, al utilizar las TIC para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es cuando nos referimos a las TAC, definiéndolas como Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento. Es necesario explorar las TAC como herramientas tecnológicas que pueden ser integradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los sectores educativos, con el fin de mejorar el aprendizaje individual del alumno (Coombs, 2000). En otras palabras, las TAC representan el uso adecuado de las TIC al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento.

Las TAC “tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” (Lozano 2011). No es importante solo asegurar un dominio de una serie de herramientas informáticas, sino es de fundamental importancia poner énfasis en la metodología y en los usos adecuados de la tecnología, es decir, conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Por tanto, los profesores deben evaluar cada nueva herramienta TIC que encuentren antes de su incorporación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de asegurarse si encaja en su plan de estudios y su metodología didáctica.

Para saber si se trata de un recurso TAC, orientado al aprendizaje y conocimiento, y no solo una herramienta TIC, cada docente puede proponerse algunas preguntas útiles:

1. ¿El uso de las TIC fomentará el aprendizaje?
2. ¿Con el uso de las TIC los alumnos aprenderán más y con mejor eficacia?
3. ¿Encajan en nuestra metodología didáctica?
4. ¿Hemos considerado los posibles riesgos?
5. ¿Responden a las necesidades de nuestros estudiantes?
6. ¿Sabemos utilizarlas correctamente?
7. ¿Necesitamos seminarios y cursos de formación para aprender a utilizarlas adecuadamente?

Si las respuestas a estas preguntas (u otras que los profesores consideren más adecuadas) son positivas, nos estamos refiriendo a las TAC que pueden ser incorporadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Veljković Michos, Petrović Petronić, 2016).

2. El rol del docente

Como se acaba de señalar, en el proceso de enseñanza – aprendizaje el rol del docente no deja de ser fundamental, porque debe lograr que sus alumnos desarrollen la voluntad consciente necesaria para aprender la lengua a través de las TIC. Para lograr eso, un buen profesor debe ser experto en varios ámbitos del conocimiento y, además, tener un conocimiento pedagógico del contenido de su disciplina (Shulman, 1987). Por tanto, además de ser competente en la materia que enseña, cada profesor de ELE, debido a un constante progreso técnico y didáctico, debe actualizar tanto sus conocimientos lingüísticos, metodológicos y pedagógicos, como sus competencias digitales.

Una de las aportaciones de las TIC, aparte de otras ventajas, es que facilita a los docentes una constante actualización profesional de forma fácil y rápida, puesto que en Internet se pueden encontrar numerosas fuentes virtuales que pueden contribuir a mejorar las competencias profesionales. A través de la red podemos mantenernos constantemente actualizados en los ámbitos profesionales de enseñanza del idioma español. Se ofrece a los profesores la posibilidad de estar en contacto inmediato con otras instituciones educativas de todo el mundo y realizar todo tipo de colaboración e intercambio profesional, pero también poner el fin a las clases con trabajos repetitivos, monótonos y rutinarios.

En realidad los alumnos dominan a veces más que sus profesores las aplicaciones digitales, están constantemente conectados a Internet y realizan a diario diferentes actividades *online* (navegan, chatean, ven videos, escuchan música, leen textos, escriben correos). Por tanto, el profesor debe evaluar las herramientas digitales antes de aplicarlas de acuerdo con diferentes factores: tipo de curso o tipo de alumnos, ya que existe una gran cantidad de información disponible en la red y resulta difícil acceder siempre a los contenidos deseados.

En otras palabras, los profesores deben conseguir que sus alumnos, “nativos digitales”, aprovechen su dominio de las herramientas TIC al servicio del aprendizaje de aquellos contenidos que les proporcionen sus profesores, “inmigrantes digitales”, y de esta manera paliar la existente “brecha digital” (o generacional) entre ellos (Prensky 2010).

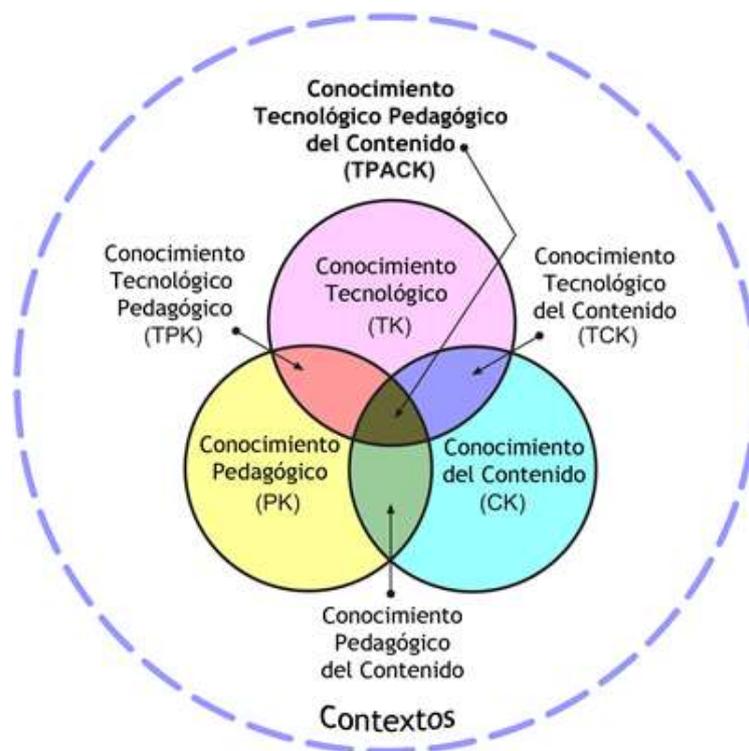
3. Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico - Pedagógico del Contenido)

Las TIC deben integrarse en una pedagogía innovadora acorde con los cambios de rol de alumnos y profesor de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. También es necesario aplicar una metodología adecuada para poder incorporar a las aulas las TAC, y realizar la creación de los contenidos digitales, es decir, materiales multimedia que fomentan la creatividad, cooperación, participación y el aprendizaje en entornos virtuales (M. López 2013).

Para desarrollar la competencia digital y así reducir la brecha digital existente entre los docentes, considerados inmigrantes digitales, y los alumnos considerados nativos digitales, es necesario hacer el hincapié en la metodología más adecuada para poder incorporar a las aulas las TAC, que responde al modelo diseñado por profesores de educación de la Universidad de Michigan, Mishra & Koehler, conocido por sus siglas TPACK, acrónimo de la expresión “*Technological Pedagogical Content Knowledge*” (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido). Este modelo se ha convertido en un recurso muy útil para docentes, como una guía para la aplicación de la tecnología en aulas (Mishra and Koehler 2006:1017-1054).

Según este modelo, solo los conocimientos “múltiples” del propio docente le permiten aplicar adecuadamente las TIC y las TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: no es el único conocimiento el de la materia que el docente va a enseñar y en la que es especialista, sino que también debe desarrollar los conocimientos informáticos para poder utilizar las herramientas de la Web 2.0, tanto como los conocimientos sobre metodologías didácticas, lo que permitirá convertir las aulas en espacios de aprendizaje compartido, donde se construye el conocimiento. (Mishra y Koehler, 2006). Este modelo propone la incorporación de las TIC a través de tres interacciones de conocimiento: Tecnología, Pedagogía y Contenido de las materias. Las combinaciones de análisis que ofrece el modelo son siete:

1. CK (*Content Knowledge*): Conocimiento de la materia y contenidos.
2. PK (*Pedagogical Knowledge*): Conocimiento sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje.
3. TK (*Technological Knowledge*): Conocimiento tecnológico.
4. CPK (*Pedagogical Content Knowledge*): Conocimiento didáctico sobre la materia.
5. TCK (*Technological Content Knowledge*): Conocimiento del contenido tecnológico.
6. TPK (*Technological Pedagogical Knowledge*): Conocimiento de tecnologías educativas.
7. TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): Conocimiento tecnopedagógico para el aprendizaje-enseñanza de una materia.



[Fuente: <http://www.tpack.org/>]

Para saber más del desarrollo de las competencias necesarias en TIC de los profesores, se pueden consultar los Estándares aprobados por UNESCO de Competencia en TIC para Docentes (ECD-TIC) que nos ofrecen un modelo de referencia para la integración curricular de las TIC. En este modelo destacan cinco componentes relevantes para la incorporación adecuada de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje: Plan de estudios (currículo) y evaluación, Pedagogía, Utilización de las TIC, Organización y administración de la institución educativa, y Práctica y Formación profesional del docente. (url: UNESCO ECD-TIC).

4. Las TIC y las TAC dentro y fuera del aula

4.1. Dentro del aula

Para el aula hoy existen numerosas herramientas disponibles en Internet: plataformas, cursos, textos, vídeos, prensa, cine, fotos, canciones, etc⁸¹. Sin embargo, no son todos recursos útiles que se puedan usar en una clase de español. Por otra parte, aunque nunca han sido pensadas para los fines educativos, algunas herramientas se han mostrado de gran utilidad. En este sentido, y antes de aplicar las TIC en el aula, el docente debe explorar las fuentes virtuales, evaluar las herramientas que puedan ser útiles y planificar estrategias para su uso efectivo.

⁸¹ Sin embargo, no son pocos los inconvenientes de su uso, como puede ser la falta de control de la calidad, la dificultad de acceso y uso, el exceso de libertad y los derechos de propiedad intelectual, tanto como otras desventajas de su uso inapropiado, que va a ser el objetivo de un próximo trabajo de investigación sobre la TIC y ELE.

La página web de *Youtube* por ejemplo, conocida mundialmente por su función de subir y compartir vídeos, para la clase de lenguas es una herramienta sumamente útil porque nos ofrece un sinnúmero de materiales aprovechables: videos, películas, series, canciones, mensajes publicitarios o anuncios de la TV. Para que esta herramienta sea “una TAC”, los videos deberían presentarse siempre en versión original, o con subtítulos en español, y tratar contenidos elaborados en clase, con el fin de mejorar el aprendizaje de alumnos (<https://www.pinterest.com/manasol2/neem-nuevo-esp%C3%B1ol-en-marcha-video/>; <https://www.videoele.com/> ; <http://www.ver-taal.com/>; etc.)

Por otra parte, en vez de prohibir el uso de los teléfonos móviles en clase, los podemos utilizar como recursos útiles ya que son dispositivos inseparables de nuestros estudiantes. Una de las aplicaciones más útiles que se puede utilizar en el momento de aprender idiomas son los diccionarios electrónicos. Mediante estos recursos los alumnos pueden perfeccionar la escritura en el idioma extranjero, traducir palabras, buscar sinónimos y antónimos, encontrar definiciones y ver el uso de palabras o expresiones dentro del contexto. (www.reverso.net ; www.worldlingo.com; www.babylon.com; www.wordreference.com).

Mediante el uso de juegos o programas lúdicos los alumnos pueden resolver cooperativamente y creativamente diferente tipo de actividades. La herramienta *kahoot* (<https://create.kahoot.it/#login?next>) es una forma muy útil para “gamificar” en clase, es decir integrar el juego en el aula para incrementar la motivación del alumno y el compromiso con su proceso de aprendizaje. Los profesores como usuarios de esta plataforma gratuita pueden crear cuestionarios, discusiones o encuestas sobre diferentes contenidos y temas, mientras que los alumnos puedan acceder a la plataforma desde sus teléfonos móviles y empezar a “jugar”. El hecho de que el tiempo es limitado para la respuesta y la puntuación, la posibilidad de autoevaluación añade una “competitividad” entre alumnos. Se puede utilizar de dos formas: por una parte, como actividad de “calentamiento”, cuando introducimos un contenido nuevo y los alumnos tienen que suponer las respuestas de los temas no conocidos, o para repasar los contenidos trabajados.

4.2. Fuera del aula

Como se ha señalado antes, una de las aportaciones fundamentales de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que rompen las barreras espacio-temporales y fomentan la autonomía y distintos estilos de aprendizaje de alumnos en este proceso. Otras ventajas como la independencia del tiempo y el espacio, es decir, aprendizaje en cualquier sitio y momento contribuye al acceso de todos a la educación. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje a distancia se han hecho realidad gracias a las TIC.

4.2.1. Página oficial de asignatura

Conforme a lo que se ha señalado en relación con la integración curricular de las TIC y su incorporación adecuada al proceso de enseñanza y aprendizaje de español, a continuación proporcionaremos la puesta en práctica de las competencias en TIC en un contexto educativo de la enseñanza superior. Una de las herramientas que se ha mostrado muy útil y altamente evaluada por los estudiantes es un portal de la asignatura, que hemos denominado “página oficial de asignatura”⁸².

⁸² Fuente propia de la Universidad Singidunum de Belgrado

Esta herramienta ha sido diseñada por los profesores de las asignaturas que se imparten en la Universidad, con el fin de proporcionar una enseñanza de calidad, actualizada y centrada en las necesidades del estudiante. En otras palabras, a través de una plataforma que administra la propia universidad podemos diseñar un portal de nuestra asignatura.

La página de asignatura tiene doble función: informativa y didáctica. En el primer caso funciona como un tablón de anuncios virtual, proporcionando al alumno toda la información importante y actualizada sobre la asignatura, accesible en la red.

El profesor puede subir a este portal, una vez introducido el nombre de usuario y el código establecido, todo tipo de información relevante para sus alumnos: avisos importantes, el calendario con horarios de clases y consultas, fechas de exámenes, cambios ocurridos, resultados de pruebas y exámenes, etc. Los estudiantes, por su parte, deben consultar esta página a diario para estar al día con el curso de su asignatura.

En el segundo caso, la página de asignatura ofrece también material didáctico para aquellos alumnos que por alguna razón no asistan a clase (empleo, distancia, discapacidad, enfermedad, etc). Además de proporcionar el temario completo de asignatura y plan semanal de clase, el profesor debe subir al portal archivos con los contenidos presentados en clase: textos, estructuras gramaticales, ejercicios, bibliografías, fuentes de consulta y cualquier otro tipo de material descargable (en formatos *Word*, *pdf*, *ppt*) para que los alumnos puedan conseguir y consultar dicho material a cualquier hora y desde cualquier lugar, a través de sus ordenadores, tabletas o teléfonos móviles.

Esta herramienta se ha mostrado muy útil tanto para los cursos presenciales y semipresenciales, como para los cursos a distancia, porque permite el uso de dos modalidades de interacción: uno solo, apoyándose en la técnica de acceso a la información y descarga de materiales; y uno a uno, donde la comunicación se establece entre dos personas (profesor-alumno o alumno-profesor) a través del correo electrónico. Esta herramienta también forma parte de la educación a distancia, con tal diferencia de que *e-learning* es un proceso más completo que implica también la evaluación, y otras modalidades de interacción que se van a tratar a continuación.

4.2.2. *E-learning* - asignatura TIC

La enseñanza a distancia es un proceso mediante cual un aprendiz puede adquirir conocimientos y habilidades en una materia determinada, sin que existan limitaciones de tiempo y espacio. En los cursos virtuales, el profesor y el alumno están separados físicamente, el ordenador es el canal de comunicación y el alumno toma parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La herramienta principal que utilizamos en la enseñanza a distancia del español es la plataforma *moodle*. Es un sistema de gestión de la enseñanza (también denominado “Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje” (“*course management system* o *learning management system*” en inglés) diseñado para ayudar a los educadores a crear

sus cursos en línea. Esta aplicación informática ofrece al usuario las herramientas necesarias para crear un curso: textos, animaciones, gráficos, vídeos, chat, foros y correo electrónico⁸³.

Según los datos proporcionados por la Universidad Singidunum de Belgrado, el número de estudiantes que han elegido la opción de estudiar a distancia ha crecido en los últimos años porque les permite una autonomía casi completa de aprendizaje⁸⁴. El curso de español a distancia que hemos diseñado a través de la plataforma educativa dispone de un menú muy completo de actividades (lecciones, tareas, blog, foros, glosarios) que permiten recrear un espacio virtual de aprendizaje interactivo. Este curso en línea se podría denominar “asignatura TIC” porque utiliza el sistema institucional de aprendizaje a distancia, con la aplicación de las TIC como apoyo a la docencia. Dispone de la siguiente estructura:

1. Temario completo en la red
 - Programa de la asignatura
 - Material didáctico
2. Actividades dirigidas online (foros, glosarios, tareas, cuestionarios)
3. Tutoría virtual (*skype*, correo, mensajes)
4. Evaluación en la red (pruebas y *tests* en línea)
5. Videoconferencia («Aula virtual»)

La evaluación *online* se formaliza de dos formas: por un lado se ofrece “prueba objetiva de autoevaluación”, una actividad que propone diferentes tareas, cuestionarios y actividades *online*, y que sirven como ejercicios preparatorios para el examen. Contienen pruebas de gramática, vocabulario y comunicación, creadas por el profesor y adaptadas a diferentes niveles de conocimiento de los estudiantes. Estas actividades son interactivas y “autocorregibles”, de manera que cada alumno puede comprobar al instante sus aciertos y errores, siempre con un *feedback* centrado en el trabajo realizado y los logros alcanzados de acuerdo a criterios claros, preestablecidos.

La siguiente modalidad de evaluación llamada “examen de tiempo real” es un examen *on-line* que debe ser realizado por los estudiantes en un periodo de tiempo determinado. Es una prueba de tipo cerrado, creada para un grupo de alumnos del mismo nivel de conocimiento, y se puede realizar solo una vez por parte de un estudiante. Sin embargo, estudiantes pueden decidir desde dónde van a hacer la prueba, es decir, pueden elegir su ubicación y el ordenador de trabajo (introduciendo los códigos de acceso específicos). Cada actividad realizada se valorara con una puntuación determinada por el profesor, y los aciertos obtenidos por el estudiante entran en su calificación final⁸⁵. Lo que tienen en común las dos pruebas de evaluación es el tipo de actividades que les

⁸³ Moodle es una plataforma de aprendizaje a distancia en Software libre. La primera versión apareció en el año 2002 y su creador fue Martin Dougiamas, informático y doctor en educación. Hoy en día *moodle* cuenta con 7.770.128 cursos y 69.585.270 usuarios. El número de recursos es 70.949.546 (Fuente: *Moodle*)

⁸⁴ Sin embargo, se intenta limitar esta modalidad de estudios a aquellos estudiantes que por razones objetivas no puedan asistir a clases presenciales (empleados o domiciliados fuera de Belgrado), debido a la necesidad de reincorporar a los alumnos a las aulas de clase, ya que la asignatura TIC debería servir de apoyo a la docencia y no convertirse en su objetivo (Fuente: propia)

⁸⁵ Es imprescindible comunicar a alumnos metas de aprendizaje y los criterios de evaluación, para cada tarea o actividad que será evaluada. Las valoraciones de logros deben ser entendibles y legibles para cada alumno.

constituye. En la mayoría de los casos son cuestionarios de opción múltiple, o tareas de tipo “emparejamiento”, “ensayo”, “respuesta de opción múltiple”, “respuesta abierta”, o “verdadero/falso”. La calificación de las pruebas las realiza personalmente el profesor encargado del curso, con la opción de enviar a los alumnos comentarios y aclaraciones de sus logros a través del correo electrónico.

Otra herramienta que se ha mostrado muy útil a la hora de borrar la distancia espacial entre el profesor y sus estudiantes es la videoconferencia. Aunque esta herramienta había sido diseñada para las “reuniones virtuales” de negocio, cada vez más se utiliza para los fines educativos. La gran ventaja de esta herramienta es que la interacción se produce de modo inmediato, se recrea una clase del aula tradicional, donde la comunicación establecida no es sólo textual sino también visual y auditiva. El profesor puede enseñar, controlar y corregir a los estudiantes, mientras que ellos pueden obtener la explicación del profesor al instante (comunicación sincrónica), sin tener que esperar la información, como es el caso de un foro o un correo (comunicación asincrónica).

Las actividades diseñadas gracias a la plataforma *moodle* facilitan diferentes posibilidades en la formación, tales como el aprendizaje o la construcción de conocimiento, proponiendo diferentes modalidades (individual, grupal, colaborativa); la evaluación, y la comunicación. La plataforma ofrece la posibilidad de crear foros, glosarios y blogs en los que todos los usuarios pueden participar de forma fácil e instantánea.

5. Conclusiones

La aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es hoy en día imprescindible porque responde a las necesidades de alumnos y docentes de la actual “era digital”. Las TIC no solo contribuyen a la innovación en la enseñanza de idiomas dentro del aula, sino nos permiten también diseñar cursos a distancia y crear unos nuevos ambientes y diferentes experiencias de aprendizaje. Por eso insistimos en el uso de las TIC al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento - las TAC.

El rol del profesor es fundamental en este proceso porque debe desarrollar en los alumnos las habilidades y conocimientos suficientes para comunicarse en la lengua española de manera oral y escrita, con el uso de las TAC. Para lograr eso, el nuevo perfil del docente debe caracterizarse por una constante actualización y desarrollo de las competencias clave: lingüísticas, pedagógicas, didácticas, culturales y digitales.

El modelo TPACK no propone solo la integración curricular de las TIC sino también las competencias digitales del docente, como dos componentes fundamentales para un contexto educativo, en nuestro caso, para la enseñanza de ELE en la educación superior.

En este contexto, a través de una plataforma que administra la universidad, podemos crear una “asignatura TIC”, o bien, podemos diseñar nuestro “portal de asignatura”, con el fin de proporcionar una enseñanza de ELE actualizada y centrada en las necesidades del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

COOMBS, S. (2000): "The psychology of user-friendliness: The use of Information Technology as a reflective learning medium". *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*. 10(2), 19-31. Korea: Keimyung University.

FERRO, C., A.I. MARTÍNEZ, M.C. OTERO (2009): «Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles», *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29 (Julio 2009). (http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/edutec29_ventajas_TIC_docentes_universitarios.html). [15/02/2016].

GONZÁLEZ LÓPEZ-ROMERO, E. (2007): "Las TIC en la enseñanza del español presencial y on-line". *Actas XLV (AEPE)*, 161-168. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_15.pdf). [15/03/2016]

LÓPEZ, M. (2013): "De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales", *Revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*. Nº 27, (<http://www.pangea.org/dim/revista.htm>) [15/04/2016].

LOZANO, R. (2011): "De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento". *Anuario ThinkEPI*, 2011, v. 5, pp. 45-47

MARQUES GRAELLS, P. (2008): "Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria", *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 11. (<http://ddd.uab.cat/record/25661>) [10/02/2016]

MISHRA, P. y M. J. KOEHLER (2006) "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge". *Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017-1054, recuperado de (http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf) [10/04/2016]

SHULMAN, S. L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, Harvard Education Publishing Group, 57(1), pp. 1-22.

PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives Digital Immigrants", *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, 5.

UNESCO (2008): *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes*. (<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.php>) [15/04/2016].

VELJKOVIC MICHOS, M. y L. PETRONIC PETROVIC (2016): "Necessary step from 'ICT' to 'LTK' in teaching and learning a foreign language", *Sinteza - International Scientific Conference on ICT and E-Business Related Research*, Belgrade, Singidunum University, pp. 321 - 325

VIVANCOS, J. (2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

GONZÁLEZ CACHEIRO, M.L. (2012): “Diseño y evaluación de recursos educativos en la red”, *Vega journal*, (Año VIII, n.1), 2012, pp.1-19; <http://www.vegajournal.org/content/archivo/59-anno-viii-numero-1/259-diseno-y-evaluacion-de-recursos-educativos-en-la-red?format=pdf> [15/04/2016].

DE UNA LENGUA A OTRA – LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO UN NUEVO RETO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ALEMANIA

URSULA VENCES

RESUMEN: Junto a las cuatro destrezas tradicionales - leer, escribir, escuchar y hablar - se ha implementado una quinta competencia en la enseñanza de lenguas en Alemania, la mediación lingüística. Por ella se entiende la transmisión selectiva de contenidos, p.ej. del alemán al español o viceversa, en una situación concreta, respondiendo al requerimiento y los intereses explícitos de una persona determinada. Por la introducción de esta nueva competencia el uso de la lengua alemana, como lengua materna o lengua vehicular, cobra nuevamente importancia en la enseñanza reglada del español concebida originariamente como enseñanza monolingüe, excluyendo, en el mayor grado posible, el uso del alemán en clase y por lo tanto también la traducción tradicional de textos. El artículo se completa con ejemplos concretos.

1.1 Desarrollo de la enseñanza del español en Alemania

En los últimos años, en Alemania ha sido incorporada a la enseñanza de lenguas una nueva tarea en la gama de los ejercicios y prácticas para estudiantes de la misma, por lo tanto también para los aprendices del español: la mediación lingüística. Por ella se entiende la transmisión selectiva de contenidos, p.ej. del alemán al español o viceversa, a requerimiento de una persona determinada, en una situación concreta, respondiendo a los intereses explícitos de la misma, conceptos que se explicarán más adelante.

A primera vista este nuevo ejercicio, considerado la quinta destreza conjuntamente con las cuatro destrezas tradicionales de leer, escuchar, escribir y hablar, podría confundirse con la traducción la cual se había practicado tradicionalmente en las clases de lengua. Sin embargo, desde la implementación del español en la enseñanza reglada, en los años 70 del siglo pasado, el uso del alemán había quedado largamente excluido de la clase de español, con algunas raras excepciones p.e. en el estado federado de Baviera, por considerar su uso contraproducente dentro del concepto de la enseñanza comunicativa. La meta era y sigue siendo que el estudiante sepa usar progresivamente los recursos lingüísticos aprendidos hasta un momento determinado y por lo tanto a su alcance, para formular sus ideas con fórmulas y frases propias. Para la enseñanza del español rige la norma del "monolingüismo moderado" (*aufgeklärte Einsprachigkeit* en alemán), es decir que el profesorado se esfuerza por hablar únicamente la lengua meta evitando recurrir a la lengua vehicular o materna, siendo en este caso el alemán. Esto debe ocurrir solamente en casos extremos, p.e. para la explicación de partes difíciles de la gramática. Con este procedimiento se pretende lograr además una progresión más rápida en el estudio del español en comparación con las lenguas aprendidas con anterioridad, teniendo en cuenta que normalmente el español es L2 o L3.

Como consecuencia se había eliminado igualmente, en la mayoría de los estados federados de Alemania, el ejercicio de la traducción, teniendo en cuenta que la buena traducción clásica suponía la transmisión literal lo más precisa y completa posible; para ello muchas veces le faltaban el vocabulario y el estilo requerido al estudiante de la lengua meta lo cual llevaba al uso excesivo del diccionario. Además había que tomar en cuenta las crecientes deficiencias y la falta de un conocimiento exhaustivo y bien fundado de la propia lengua, o sea del alemán. Por estas múltiples razones, la traducción prácticamente no se pedía ni se pide actualmente a un estudiante de lengua mientras que la mediación lingüística se puede practicar a partir de un momento temprano del estudio del español.

1.2 La mediación lingüística – producto de necesidades cotidianas

El nacimiento de la nueva práctica de la mediación lingüística surgió de observaciones pragmáticas. Se debe al reconocimiento de que – aún habiendo estudiado mucho y además a base de textos auténticos con el resultado de buenas notas – el estudiante, en sus primeros encuentros con hispanohablantes o con determinados textos auténticos en la lengua meta, muy frecuentemente se halla en la situación de apenas estar capacitado de entenderlos. Y eso sobre todo en caso de ciertos enunciados cuyas palabras sueltas a lo mejor sí entiende, sin captar, sin embargo, el sentido dentro del contexto. Necesita ayuda por parte de su interlocutor. Esta situación se da con frecuencia en los momentos del intercambio escolar en el cual los participantes son representantes de su propia lengua y de la respectiva lengua aprendida del otro a la vez. Surge a modo natural la urgencia de ayudarse mutuamente traduciendo y explicando a su pareja aquellas partes que ésta no o aún no entiende.

Por esto, el estudiante, desde un momento temprano de su aprendizaje, debería estar en grado de paliar ciertas situaciones como las mencionadas, o por lo menos intentarlo. Para ello, necesita otras estrategias que la traducción literal. Necesita prepararse – en forma de simulaciones y a base de material auténtico – a situaciones reales con las que podría encontrarse en el futuro.

Además hay que tener en cuenta – y es muy importante este aspecto – que en las circunstancias descritas la traducción literal no solamente *no* es necesaria, sino que tampoco funcionaría satisfactoriamente con miras a los intereses del interlocutor, porque éste, por lo general, busca una información precisa, necesita entender somariamente una información o solamente una parte determinada de una información compleja, un solo aspecto de la misma; o porque entiende las palabras sin captar el sentido porque le falta información de fondo. No olvidemos, por la condición de deber trabajar con material auténtico en la clase de español en Alemania, que muchos mensajes en la lengua meta estudiada por el estudiante se dirigen por lo general a un público de lengua materna pre-informado (prensa, chistes, publicidad etc.) Este fenómeno p.ej. se encuentra frecuentemente en comentarios de la prensa que presuponen conocimientos de la materia en el lector/auditorio. En estos casos una traducción literal apenas sirve para *entender* realmente de qué va. Falta información de fondo.

Entonces, y a mucha diferencia de la traducción tradicional, se le presenta al interlocutor el reto de omitir a veces partes del texto respectivamente de la información o, por lo contrario, añadir explicaciones al texto en cuestión: ¡Algo más o algo menos!

Y a raíz de esta necesidad ha surgido en Alemania este ejercicio relativamente nuevo al que se ha dado el nombre de mediación lingüística – *Sprachmittlung* en alemán. El nombre puede dar lugar a equívocos por hacer pensar en seguida en la práctica de *mediar* en la disputa entre dos personas para lograr una solución satisfactoria para ambas partes. En estos casos el mediador debería ser una persona neutral, mientras que en el ejercicio de mediación lingüística toma parte activa añadiendo o quitando contenidos, y por lo tanto adoptando también una cierta postura u opinión personal y hasta subjetiva en el asunto.

Si se ha pensado inicialmente que la mediación lingüística sería menos difícil que la traducción para el estudiante, pues estas últimas observaciones manifiestan claramente que los retos y dificultades sí son muy diferentes, pero evidencian también que las dificultades no solo no son menores sino que son a menudo mucho más complejos. Exigen flexibilidad al estudiante y a veces incluyen la necesidad de que él mismo se informe igualmente sobre el trasfondo del tema antes de poder responder; es decir que a la vez que practica y obtiene mayor agilidad en el uso del español, aprende y profundiza en su propia lengua y cultura. La práctica de la mediación lingüística tiene positivos efectos tanto retro- como pro-activos. Es decir el que la practica tiene que asegurarse de sus conocimientos previos y adquiere nuevos conocimientos en el momento de tener que buscar informaciones suplementarias desconocidas para él mismo.

Para que el estudiante sepa como proceder ante este nuevo reto y para que no se desanime, es necesario poner a su disposición, desde el primer momento de enfrentarse con la mediación, las estrategias necesarias que le permitan solucionar la tarea satisfactoriamente (ver primer ejemplo). Estas estrategias hay que ir ampliando según avanza el estudiante y tiene que enfrentarse con materiales más complejos en el acto de la mediación.

La complejidad de la tarea de mediación se muestra además en el hecho de que, a veces, se profundiza o estudian de paso otros aspectos más de la comprensión de textos. El primer ejemplo de mediación permite reconocer la estructura de un texto: en la primera parte se procede a mostrar las consecuencias de la mala costumbre de ser desordenado, la segunda parte consta del propio consejo el cual debe ser la información mediada.

Además hay que tomar en consideración el valor añadido que se genera casi automáticamente por la reflexión intercultural que se produce a continuación del ejercicio gracias a la comparación de las manifestaciones y objetos de la mediación en la cultura de los interlocutores, con la valoración mutua de aspectos positivos y negativos. Para fomentar este efecto secundario, el reto para el profesorado consiste en la selección de textos y materiales apropiados que lo provoquen. Las tareas de mediación expuestas a continuación sirven de ejemplo.

El ejercicio de la mediación consiste siempre de tres partes: la descripción de la situación en la que se formula la tarea concreta; las estrategias; el material en español o alemán. Para facilitar la comprensión, en el caso concreto del artículo se presenta únicamente material en lengua española.

Para resumir lo anteriormente dicho y antes de presentar algunos ejemplos valga el siguiente cuadro de las diferencias entre traducción tradicional y mediación lingüística:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;">Traducción tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión literal y fiel al texto • Lo más completa posible, con todos los detalles • Uso de vocabulario específico y especializado (caso aparte: la traducción literaria: es, en parte, recreación del texto y requiere libertad creativa) | <p style="text-align: center;">Mediación lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumen del contenido • Transmisión selectiva de contenidos, según el interés del interlocutor • Uso de palabras y términos al alcance del hablante (sin necesidad de términos específicos; uso de palabras disponibles que reflejen el sentido) |
| <p style="text-align: center;">El traductor/la traductora</p> <ul style="list-style-type: none"> • El traductor, de formación profesional, se dirige a un público anónimo numeroso • Público, a menudo, muestra intereses comunes • Ponencia/texto para especialistas, conocedores materia • Transmisión exacta de los contenidos del texto • Transmisión lo más cercana posible al original • Posición neutral en la transmisión del contenido • Abstención de toma de postura, comentarios o opinión personal | <p style="text-align: center;">El mediador/la mediadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mediador se dirige al individuo, frecuentemente conocido personalmente • Transmisión enfocada en los intereses del interlocutor • Asuntos de la vida diaria • Reducción o omisión de partes del texto ; selección según los intereses del interlocutor (algo menos) • Añadir explicaciones suplementarias para facilitar comprensión (algo más) • Dar informaciones de fondo para explicar contexto (discurso intercultural) • Posición activa en el proceso : • Cierta toma de posición por la selección de las partes por transmitir • Reducción neutralidad por añadir información |

1.3 La práctica: Texto lineal

A continuación se presentarán algunos ejemplos de cómo se realiza la mediación lingüística en la clase de español en Alemania. El primer ejemplo ha sido diseñado para principiantes y se encuentra en un manual de español publicado en Alemania⁸⁶. Viene acompañado de las necesarias estrategias. Y puede ser ampliado hacia una conversación real entre compañeros de intercambio sobre sus costumbres de poner y mantener el orden en su habitación, sobre la importancia que tiene el tema para ellos etc. llegando de esta forma a la comunicación intercultural.

El ejemplo corresponde a la categoría *algo menos* porque la tarea consiste en sacar de un texto en lengua española relativamente largo solamente aquella parte que se necesita para responder a la consulta del interlocutor.

Ejemplo I: propuesta para principiantes: Ordenar la habitación

Situación: Una amiga española ha pedido consejo a una revista juvenil para ordenar mejor su propia habitación. Un amigo alemán con problemas parecidos, que no entiende el español, quiere saber lo que ha recomendado la revista.

Tarea: Escribe un correo electrónico en alemán a tu amigo.

Material: Consulta de Amalia: *¿Cómo ordeno mi habitación?*

⁸⁶ *Apúntate I* (2016). Berlin: Cornelsen Verlag, pág. 37

¡Siempre es un caos! Mi chaqueta está en la estantería, al lado de mis cedés, mis libros en el armario, mi mochila debajo de la cama. ¿Por qué? No sé. Necesito ayuda, por favor. (*Amalia, 12 años; tarea de "Apúntate 1", p. 37*)

Respuesta de la revista:

Tu habitación es tu rincón favorito. Allí estás siempre y allí están tus cosas. Allí escuchas música, lees, estudias o hablas con tus amigos. Pero ... ¡el caos siempre es un problema! Buscas tus cosas para el cole y necesitas un montón de tiempo para preparar tu mochila. Y siempre llegas tarde al colegio. Imagínate: tus amigos te llaman y tú no contestas porque buscas tu móvil. Está en tu escritorio debajo de tus libros. Y seguro que llegan tus amigos y no hay una silla libre para charlar, ¿verdad? Mira, para ordenar tu habitación necesitas un plan.

Un día ordenas tu escritorio y tus libros, otro día el armario y tu ropa, más tarde la estantería y el fin de semana tus revistas y tus cedés (*Según Okapi, no. 59*).

Estrategias para solucionar la tarea

Para los principiantes las instrucciones vienen aún en alemán –aquí traducidos al español–: “Tienes que resumir solamente lo más importante para responder a lo que quiere saber el amigo. Para ello”

- Lee los dos textos completos.
- Marca las informaciones importantes que responden a lo que quiere saber tu amigo
- Formula el texto en alemán (presentación oral o por escrito)

1.4 La Práctica: Texto discontinuado – El sentido doble o figurado de las palabras en la publicidad

Un grado mayor de dificultad para la mediación lo presentan aquellos textos que traen mensajes no verbales en forma de imágenes y además expresiones que incluyen juegos de palabras, usan un lenguaje coloquial, establecen una relación muy específica entre imagen y texto que solo se revela a la segunda mirada etc. Entre estos materiales se sitúa la publicidad que de esta forma pretende ser innovadora y/o chistosa para hacer mayor impacto en el que la ve. Descifrar este tipo de textos presenta un reto muy grande para una persona para la cual el alemán no es lengua materna sino aprendida o a veces totalmente desconocida. Y a la vez es un reto igual de importante para el mediador. No basta con traducir únicamente las palabras sino hay que explicar también p. ej. el sentido doble de las mismas, ente muchos otros aspectos más. Sirva de ejemplo el siguiente cartel publicitario de una ONG que defiende los derechos de las trabajadoras en la industria de la moda.

El interlocutor entiende la palabra *Mode* por ser un internacionalismo. La palabra *Sklaverei* es posible que la sepa deducir de su propia lengua: *esclavo – esclavitud*. La expresión *ist in Mode*, al traducirla significa *estar de moda* con lo cual a primera vista la frase significaría que *la esclavitud está de moda* – afirmación chocante. Aquí empieza la labor del mediador. Relacionando la frase con la imagen de la mujer delante de la máquina de coser y los montones de ropa alrededor de ella – informaciones no verbales que se revelan al mirar detenidamente la imagen -, se llega rápidamente al sentido de que *la esclavitud está en (la confección) de moda*. Y de allí se consigue captar el verdadero mensaje del anuncio. Probablemente el mediador tiene que informar, además, sobre las condiciones extremadamente malas bajo las cuales muchas mujeres en los países del así llamado tercer mundo

tienen que trabajar, circunstancias que justifican la palabra *Sklaverei*. Y si no lo sabe, el mismo mediador debería buscar información para transmitir el mensaje completo. La propuesta siguiente se presta igualmente para evidenciar el paso casi automática hacia la comunicación intercultural.

Ejemplo II - Propuesta para el grado medio/avanzado: La moda

La situación: Tu amigo/a español/a de intercambio está actualmente en Alemania. Sabe ya algo de alemán, pero no entiende todo. En la calle ha visto este anuncio, pero aunque entienda cada palabra suelta, no comprende que sentido tiene el eslogan. Ayúdale explicando de qué trata. Piensa en las informaciones que necesita tu interlocutor para captar el sentido.

Material:



Publicidad de la NGO terre des hommes Ruppenkampstr. 11^a, 49084 Osnabrück www.tdh.de

Estrategias:

Si no sabes hacerlo espontáneamente, procede a los pasos siguientes y explica:

- la palabra *Sklaverei* relacionándola con la persona y los objetos que se ven en el dibujo. ¿Quién será la persona? Dónde estará? ¿Qué hace y para quién?
- El doble sentido del eslogan *in Mode sein*.
- El mensaje del cartel publicitario. ¿A quiénes se dirige? ¿Qué denuncia? ¿Qué pide? Si tú tampoco entiendes bien el mensaje, lee el breve texto e incluye la información en tu mediación.

La industria textil es una de las que más trabajo genera en todo el mundo. Por ejemplo, en Asia da trabajo a más de 15 millones de personas que en su gran mayoría son mujeres y niños y niñas. Las marcas internacionales ganan millones todos los años, pero esta industria floreciente depende de la mano de obra barata de millones de trabajadoras, a quienes se explota y se paga sueldos que están muy por debajo de los salarios dignos. (Fuente: <http://www.ropalimpia.org/es/salariosdignos> visitado 12.10.14)

- Comenta con tu amigo/a si estáis de acuerdo con el mensaje y por qué (no). ¿En qué medida nosotros en Alemania y en Europa estamos involucrados también en el tema del cartel publicitario.

1.5 La Práctica: Texto discontinuado – La mezcla de lenguas en la publicidad

Un grado mucho mayor de dificultad lo presenta la publicidad cuando en ella se mezclan diferentes lenguas o partes de la misma, dialectos, palabras pronunciadas de forma coloquial etc. En estos casos la relación muy específica entre imagen y texto se revela incluso para los nativos solamente después de mirarla detenidamente, y además requiere amplios conocimientos del mediador tanto de la propia lengua como también de otras lenguas

extranjeras o del lenguaje juvenil. La meta de este tipo de publicidad es igualmente ser innovadora así como chistosa para hacer mayor impacto en el observador, de preferencia en un público comprador joven. Es a la vez un documento de cómo cambia la sociedad alemana tanto en el habla como también en las costumbres con lo cual se llega igualmente al discurso intercultural.

Un ejemplo de esta tendencia lo constituyen recientemente los carteles publicitarios de una empresa que entrega comida internacional a domicilio los cuales se pueden observar por todas partes en las calles de las ciudades alemanas. Hay que decir que a muchos alemanes les gusta presumir de su actitud cosmopolita y conocedora de comidas extranjeras. Además en Alemania ha aumentado considerablemente la proporción de población extranjera, con tendencia en aumento todavía, lo cual se plasma en el lenguaje coloquial. Se puede observar una cada vez mayor mezcla de lenguas de la cual salen nuevas palabras que, aunque no entran en el diccionario Duden, sí se escuchan por la calle. Un ejemplo típico es la palabra *handy* para hablar del teléfono móvil; el término que a primera vista parece ser una palabra inglesa, pero que no existe en inglés sino que se trata de un neologismo surgido y muy difundido en alemán. En el año 1996 la palabra entró en el Duden, el diccionario oficial de la lengua alemana, y pertenece además al grupo de las *palabras de los decenios* dando testimonio, de esta forma, del rápido cambio que se produce en la lengua.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se presenta aquí uno de estos anuncios para estudiar cómo éste refleja estas tendencias. Para darse cuenta de las dificultades que puede ofrecer el anuncio a un visitante de habla española, a la vez que los retos que presenta la mediación lingüística de este tipo de textos, hace falta un análisis detenido del mismo y sacar de allí las correspondientes estrategias de apoyo para el mediador. En realidad, éste debería anticipar posibles dificultades de su interlocutor y encontrar respuestas. ¿Cuáles serán probablemente estas preguntas? ¿Qué pedirá el hispanohablante a su amigo alemán? ¿Y qué deberá contestar y explicar éste? Tratándose de un texto no lineal, las preguntas respectivas pueden surgir además a partir de cualquier parte del mismo.

Ejemplo III - Propuesta para avanzados: La publicidad Lieferando

La situación: Estás paseando con tu pareja de intercambio por una calle central de tu ciudad. A tu amigo le llama la atención este anuncio publicitario. Dice que entiende algo del texto alemán, pero que no capta el sentido. Supone solamente que tiene algo que ver con la comida. Y pide a su compañero que se lo explique.

Tarea: Explica a tu interlocutor de qué se trata en el anuncio así como el uso de la lengua para conseguir los fines publicitarios.

El material:



Estrategias/Análisis: Para ayudar a tu interlocutor, posiblemente debes proceder a explicar las expresiones siguientes. Aquí se te ofrece la ayuda necesaria, si es que no estás en grado de responder espontáneamente.

Apoyo mínimo para entender el lenguaje:

Lenguaje coloquial –isch → ich;

Ortografía y doble sentido de Penne (pasta ital.) – pennen (col. “dormir” en alemán)

Influencia lengua extranjera (español): Te ayuda descomponer el nombre de la empresa

Análisis más profundo: Para llegar a descifrar y transmitir la información que transporta el cartel más allá de la simple oferta de comida, conviene analizar y transmitir al interlocutor informaciones sobre otras dificultades más como la que presenta p. ej. la expresión *isch will mit dir Penne*. Por un lado se compone de palabras muy sencillas, pero según los conocimientos gramaticales adquiridos, el hispanohablante espera un verbo después de *will* (verbo modal), pero ve una palabra con letra mayúscula que evidentemente, según la ortografía alemana, es un sustantivo. Muy raro. Si por casualidad no conoce la comida italiana y no sabe que *Penne* es un tipo de pasta, la información queda incomprensible.

Seguramente le llama también la atención la forma *-ando* en la palabra *Lieferando* por recordar el sufijo español para la formación del participio presente. ¿Pero en combinación con *liefer*? ¿Y la relación entre imagen y texto?

Por las múltiples facetas que se pueden elaborar a base de anuncios de este tipo, la tarea de la mediación lingüística debería desembocar casi automáticamente en la reflexión intercultural. Por esto se muestran algunas opciones al final.

Veamos ahora la tarea que le incumbe al hablante de alemán para realizar la mediación lingüística completada por las soluciones.

- *Isch* = forma dialectal de *ich*, pero además una pronunciación frecuentemente practicada por extranjeros todavía no muy seguros en la pronunciación del alemán
- *Penne* = el nombre italiano de un cierto tipo de pasta (que se ve en el plato), aquí escrito con letra mayúscula al principio como si fuese una palabra alemana, en un texto alemán; pero también, si en vez de leer el texto, éste se pronuncia en voz alta y solamente se escucha, quiere decir *schlafen* (dormir), en lenguaje coloquial; debería ser *pennen*, pero la forma alude nuevamente a un dialecto o una cierta dejadez en la pronunciación al comerse la *e* final
- *Lieferando* = combinación entre una palabra alemana – *liefern*/entregar – y la forma del participio presente español *-ando* que se usa además en el gerundio (estar + gerundio,

Verlaufsform en alemán) que expresa que alguna cosa está en trámite, que está haciéndose. Por lo tanto nos encontramos delante de un nombre de fantasía el cual, sin embargo, quiere impactar por esta nueva construcción y alude además a conocimientos de lengua.

Más tareas:

2. ¿A qué público se dirige probablemente este tipo de cartel publicitario? Comprueba tu opinión con argumentos.
3. ¿Qué efecto quiere producir la empresa en los lectores del anuncio? ¿Qué efecto produce en ti personalmente?
4. ¿Qué nos dice esta mezcla de palabras procedentes de varias lenguas sobre el actual desarrollo de la sociedad alemana?
5. ¿Qué te parece a ti la mezcla lingüística. ¿Estás en favor – en contra? ¿Por qué?
6. ¿Conoces otros términos del lenguaje juvenil y/o coloquial alemán que estén compuestos o derivados de otras lenguas? Aporta ejemplos y explícalos.

Lógicamente no siempre se podrán dar todas estas explicaciones, sin embargo, algún y otro aspecto sí que podrá transmitirse, reflexionando el mismo mediador sobre lo que ve. Tiene que informarse él mismo probablemente sobre determinados aspectos entregando mucho más que la simple traducción. Con estos trabajos se comprueba igualmente el efecto retroactivo respectivamente proactivo del trabajo de la mediación. En todo caso el ejemplo pone en evidencia los muchos aspectos lingüísticos detrás de un supuestamente *simple* anuncio publicitario que ven miles de personas y que forma inconscientemente el habla y la actitud ante las lenguas así como el comportamiento lingüístico.