

Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.

Pedro Jesús Molina Muñoz & María del Mar Cuadra Arance (Eds.)

Comité científico: Pedro Jesús Molina Muñoz, Stefan Schlaefli Fust, Teresa Paola Valle Larrea.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de ésta por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler.

Edición digital.

Colección ELEChipre.

ISBN 978-9963-700-93-6

2015 Centro de Lenguas – Universidad de Chipre

Nicosia - Chipre

<http://www.ucy.ac.cy/>

Diseño: Pedro Jesús Molina Muñoz

Imagen portada: Teresa Paola Valle Larrea

**Actas de las VII Jornadas de Formación para
Profesores de Español en Chipre.**

Pedro Jesús Molina Muñoz y María del Mar Cuadra Arance
(Eds.)

Índice

	<u>Pág.</u>
▪ <u>¿Cómo motivar/desmotivar al alumnado de idiomas a través de la retroalimentación escrita? Estrategias para el profesorado de ELE</u>	
Adrián Carreras Rabasco & Alberto Rodríguez Lifante	3
▪ <u>Actividad interactiva para descubrir los estilos de aprendizaje en el aula de Español como Lengua Extranjera</u>	
Francisco Hernández Salmerón	22
▪ <u>¿Qué gramática aplicar para la enseñanza de la distinción imperfecto e indefinido?</u>	
María Victoria Soulé & Beatriz Granda	45
▪ <u>Dificultades fonéticas de los chipriotas que aprenden Español como Lengua Extranjera</u>	
Viki Makri	60
▪ <u>La negociación en clase de ELE</u>	
Pedro Jesús Molina Muñoz	72
▪ <u>Animales en clase</u>	
Azucena Mollejo-Chrysostomou	103
▪ <u>Los géneros cortos poéticos. Fuentes para conocer el universo hispanohablante en el aula de E/LE</u>	
Violetta M. Benchik & Guido Kettling Lobatón	114
▪ <u>La lengua y el componente cultural, maridaje indisoluble en la clase de ELE</u>	
Teresa Paola Valle Larrea	123



¿CÓMO MOTIVAR/DESMOTIVAR AL ALUMNADO DE IDIOMAS A TRAVÉS DE LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA? ESTRATEGIAS PARA EL PROFESORADO DE ELE

Adrián Carreras Rabasco
Universidad de Jordania

Alberto Rodríguez-Lifante
Universidad de Alicante



RESUMEN

En este artículo tratamos de explorar algunos usos de la retroalimentación en la expresión escrita con el objetivo de potenciar la participación del docente como motor del aprendizaje en la corrección de los textos que produce el alumnado. Para ello, presentamos diferentes textos que los asistentes podrán corregir y evaluar. Estos permitirán explicar algunos de los tipos de retroalimentación escrita y, también, su relación con la dimensión afectiva. A continuación, analizaremos diferentes ventajas e inconvenientes del empleo de diferentes métodos de retroalimentación y trataremos de concienciar de la importancia de la participación activa del profesor no solo como corrector y evaluador, sino como agente motivador.

PALABRAS CLAVE

Expresión escrita, retroalimentación, motivación, autoconcepto, dimensión afectiva, Español como Lengua Extranjera (ELE).

ABSTRACT

In this article, we examine some applications about feedback in written expression in order to promote the role of teachers as the driving force of learning process. For that, we provide examples of students' written production to be corrected by the attendees. These models allow the explanation of different types of written feedback and, also, its relation to affective dimension. Then, we examine the pros and cons of several correction and feedback techniques in favor of encouraging teachers to develop their function as motivators.

KEY WORDS

Written expression, feedback, motivation, self-concept, affective dimension, Spanish as a Foreign Language (SFL).



OBJETIVOS DEL TALLER

- Exploración de diferentes tipos de retroalimentación escrita en el aula de ELE.
- Familiarización del profesorado de ELE con la diversidad de tipos de retroalimentación.
- Análisis de la relevancia de la retroalimentación escrita en el aprendizaje afectivo.

1. Introducción

A lo largo de nuestra experiencia como docentes y aprendientes de idiomas, resulta llamativo el recurrente desequilibrio entre el uso de la lengua escrita y el de la lengua oral. Desde la puesta en práctica de los últimos métodos y enfoques centrados en la comunicación oral, cada vez se reduce más el tiempo en nuestras aulas dedicado al ejercicio de la expresión escrita, lo que impide a su vez la creación de un espacio que ofrezca una adecuada retroalimentación de esta al alumnado. De hecho, esta tendencia se halla en la línea del resto de actividades de nuestra vida diaria. Lo resume con las siguientes palabras Cabezuelo (2005: 9):

El ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%. Por consiguiente, no se trata sólo de que la comunicación sea algo fundamental en la persona, sino que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo, dedicando además el 75% del mismo a las destrezas orales. Así pues, podemos afirmar que la importancia de la comunicación mediante el código oral radica tanto en su propia naturaleza como en el volumen de uso que hacemos del mismo a lo largo de nuestra vida (Cabezuelo, 2005: 9).

Asimismo, estamos más acostumbrados a preguntar por el nivel de competencia oral de una lengua (*¿hablas español?*) que a hacerlo por la escrita (*¿escribes español?*). De ahí que no sea de extrañar que la destreza escrita no reciba el valor suficiente en el aula de lenguas extranjeras, convirtiéndose incluso en la “oveja negra” de las actividades de idiomas. Prueba de ello es el hecho de que se le dedique poco tiempo (a veces los últimos minutos de clase, para “rellenar” el tiempo que queda) o, incluso, ninguno (convirtiéndose en los “deberes” para casa).

En este sentido, a través del presente artículo, como se deriva del taller impartido, presentamos diversas reflexiones con el objetivo de potenciar el uso de la expresión escrita, por una parte, como un recurso didáctico que permita a nuestros estudiantes la reflexión sobre sus propios errores, y por otra parte, estimular la relación entre los agentes que intervienen en el aula de manera que se desarrolle el componente afectivo. Para ello, en las líneas que siguen analizamos diversos estilos de retroalimentación de la expresión escrita destacando sus ventajas e inconvenientes en el aula de ELE.



2. La retroalimentación escrita en el aula de ELE: ¿Corrección o evaluación?

Señala Brown (1994: 219) que “una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el *feedback* que el aprendiente recibe de los demás”. Por ello, no debemos olvidarnos de una de las máximas más recordadas en el ámbito de la afectividad (Stevick, 1980: 4), que dicta que “el éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro del aula y entre las personas que interactúan en ella”. Es decir, el éxito depende menos de las “cosas” y más de las “personas”. Estas ideas señalan la estrecha relación entre retroalimentación (escrita/oral) y afectividad y algunos factores como la motivación, las actitudes, la ansiedad, la autoestima o la autoimagen, entre otros.

Ahora bien, cabe distinguir adecuadamente dos conceptos muy usados, en ocasiones de manera indiscriminada, al relacionarlos con el tema que abordamos. Estos son la corrección y la evaluación. Por ello, vamos a comentar a continuación qué aspectos tienen en común y cuáles los diferencian.

Por un lado, de acuerdo con las varias acepciones que recoge el *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, el vocablo *corrección* consistiría en (1) enmendar lo errado; (2) advertir, amonestar, reprender; (3) Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación.

Sin embargo, estas definiciones pueden resultar insuficientes a la hora de referirnos al contexto del aula. Por ejemplo, Silva Cruz (2013) afirma que “corregir es una actividad que tiene como propósito mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores. El proceso no debe ser uno para juzgar o valorar los conocimientos del alumno”.

Siguiendo la misma idea de Silva, en el *Diccionario de términos clave de ELE*, encontramos también una referencia a la necesidad de poner en práctica recursos con los que generar aprendizaje a través de la corrección:

Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones — desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc.— que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta, y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades *ad hoc* (Martín Peris, 2008).

Por otro lado, el término *evaluación* está registrado en el *DRAE* con las siguientes



acepciones: (1) Acción y efecto de evaluar; (2) Examen escolar. En ambos casos, el sentido es bastante reducido si tenemos en cuenta la complejidad que implica la evaluación.

Además de estas, otros autores poseen una visión más amplia del proceso de evaluación. Por su parte, Vázquez (2007: 114) completa las definiciones anteriores al afirmar que “no hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global”. Es decir, la evaluación se entiende como una acción complementaria de la corrección, la cual tendría una doble dimensión: una puntual, que se aplicaría en un momento determinado, en una actividad dada durante el proceso de aprendizaje; y otra global, que estaría destinada a abarcar el aprendizaje en conjunto.

Asimismo, Fernández (1988: 28) señala acertadamente que “la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Con ello advierte de que la evaluación debe estar orientada a ser un instrumento de mejora para el estudiante, no un recurso del cual se sirve el profesor para mantener una posición de dominio en la clase.

Dadas las siguientes posibilidades, nos preguntamos de qué manera podemos utilizar la producción escrita de nuestro alumnado para convertirlas en un *input* que les conduzca a reflexionar sobre sus propios errores de manera efectiva. De este modo, se puede realizar una mejor explotación de la producción de nuestros estudiantes con la intención de puedan obtener beneficios para el desarrollo de la destreza de la expresión escrita.

3. Modelos de retroalimentación escrita

Como docentes al frente de un grupo heterogéneo hemos de adaptar la metodología a los diferentes estilos de aprendizaje y rasgos individuales de nuestro alumnado. Podemos afirmar que las diferentes prácticas empleadas en la retroalimentación parten de estas cuatro cuestiones: cómo, cuándo, dónde, por qué. No obstante, pueden destacarse otros muchos aspectos que deben ser considerados. Nos referimos a algunos de ellos a continuación:

1) La visión del error y el modo de tratarlo variará en función del enfoque metodológico de la enseñanza. Recordemos que una metodología tradicional centrada en la instrucción de la gramática y el vocabulario habrá de tratar unos errores que pueden diferir de aquellos que preocupan al enfoque comunicativo.



2) El objetivo curricular incide en el hecho de que el profesor se preocupe por corregir unos errores y obvie otros. Por ejemplo, dentro de un nivel A2, el profesor se habrá de concentrar en los errores de uso de los pasados y dejar de lado los errores en el uso del subjuntivo.

3) El contexto de enseñanza en que se desarrolla el aprendizaje varía según el individuo. Como profesores, es importante atender a la variedad de estilos de aprendizaje que incurren en nuestras aulas. En consecuencia, la manera de tratar el error habrá de adaptarse a aquella que se acomode mejor a la diversidad del alumnado y su éxito de aprendizaje.

4) El modo en que hacemos llegar la retroalimentación, sea de la expresión oral o de la escrita, habrá de emplear una metodología diferente según los objetivos fijados en cada una.

5) A la hora de corregir las producciones de nuestros alumnos, los docentes debemos centrarnos en aspectos concretos de manera que nuestra retroalimentación les llegue con la máxima claridad. De acuerdo con esto, en unas ocasiones habremos de hacer hincapié en la corrección formal y en otras en la fluidez, es decir, en qué es capaz de expresar con eficacia de acuerdo con el tiempo del que disponga. La retroalimentación que hagamos de un tipo de pruebas u otro habrá de adoptar una metodología adecuada a cada caso.

6) Son varios los aspectos relacionados con el nivel de seguridad y de competencia del docente que influyen en la manera en que éste afronta la labor de corrección y evaluación de sus estudiantes. La competencia lingüística tanto de los profesores nativos como de los no nativos puede variar según su formación, y ello, en consecuencia, se verá reflejado en la retroalimentación que podrán recibir sus estudiantes.

Asimismo, hemos de considerar a Ellis (2005: 23), quien sostiene que:

Entre los docentes fluctúa considerablemente la frecuencia de la corrección y se destaca una amplia inconsistencia. Corrigen a unos estudiantes y a otros no, atacan algunos tipos de errores y otros los olvidan.

Esta consideración apoya la idea de que a veces el profesorado falla al utilizar el tipo de retroalimentación adecuada, ya que, como hemos señalado arriba, las necesidades de los alumnos difieren de un individuo a otro.



En esta misma línea, siguiendo a Silva Cruz (2013), pueden identificarse fundamentalmente dos tipos de retroalimentación escrita:

- a. **Directa:** Más relacionada con la corrección que con la retroalimentación. Es el estilo más empleado por la metodología tradicional. El alumnado recibe el documento que ha producido con los errores marcados y la respuesta correcta indicada y, en ocasiones, explicada por el profesorado sin que sea necesaria una reflexión sobre el error.
- b. **Indirecta:** Con la intención de que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, el docente evidencia los errores que el discente ha cometido sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas. De este modo, se ofrece la posibilidad del desarrollo de la autocorrección y, con esta, de la autonomía del aprendizaje.

La corrección indirecta transforma la producción de los alumnos en un nuevo *input* con el que trabajar en clase temas muy diversos relacionados con la escritura. El profesor puede transformarlo de la manera que considere más adecuada para obtener el mejor resultado. A continuación, nos detenemos en presentar algunas propuestas de corrección indirecta que poseen utilidad en el aula de ELE¹.

- **Propuesta 1** (Véase anexo 1): Santos Gargallo (1990: 173) propone la elaboración de una lista de frases incorrectas extraída de los trabajos escritos de los alumnos. Mediante la revisión de aquellos errores comunes recogidos de manera anónima en el documento, el docente invita a la reflexión gramatical y pragmática para actuar directamente sobre ellos. La corrección de los escritos se lleva a cabo señalando la causa del error para que el propio alumno se autocorrija con la ayuda de diccionarios u otros recursos didácticos a su disposición.

Además de conocer los objetivos y contenidos lingüísticos que conviene trabajar según el nivel de la clase, el profesorado ha de tener en cuenta qué errores se cometen con mayor frecuencia y cuáles han sido heredados de otros niveles. Todo ello los ayudará a sistematizar las reglas que todavía no han interiorizado.

¹ Dichas propuestas consisten en una muestra de las posibilidades que nos ofrece la retroalimentación indirecta. Por ello, no debe entenderse como una lista cerrada, sino más bien como un punto de partida que ha de ser adaptado a las particularidades de cada grupo de aprendientes.



- **Propuesta 2** (Véase anexo 2): El profesor, ya por cuenta propia ya junto al conjunto del profesorado de su centro, elabora previamente un sistema de signos o marcas que actúen como pistas para que los alumnos puedan descifrar el tipo de error que han cometido. Silva Cruz (2013) pone en práctica esta propuesta con un grupo de estudiantes norteamericanos para concluir que este tratamiento del error permite a los alumnos “reconocer los errores y autocorregirse, ya que les proporcionan pistas facilitadoras”.

También es necesario tener en cuenta algunos inconvenientes que se nos pueden presentar al aplicar este sistema de códigos en clase. Por ejemplo, ¿qué ocurre si el profesorado cambia el código de un curso para otro? El aprendizaje del código requiere un esfuerzo adicional por parte del alumnado, por lo que, en el caso de que no haya continuidad al cambiar el profesor o el nivel, se convertirá en una inversión de tiempo y trabajo que no aportará ventajas a largo plazo.

- **Propuesta 3** (Véase anexo 3): Cassany (2004: 16) propone entregar al alumnado un baremo de evaluación y así hacerlo partícipe del proceso de corrección y evaluación en cada tarea. Su modelo consiste en una rúbrica clasificada según distintos descriptores a los que se atribuye una puntuación determinada que reunida suma el total de la prueba. Ahora bien, dado que la complejidad de los términos empleados podría provocar un efecto disuasivo en el alumnado, sobre todo en aquel de nivel inicial al que la comprensión de los mismos resultaría muy difícil, proponemos que la rúbrica así como la información expuesta en los descriptores sea adaptada e incluso simplificada de acuerdo con el nivel de la clase en la que la ponemos en práctica. De este modo, en lugar de hablar de “la adecuación”, podemos hacer hincapié en “la presentación”; en lugar de “la variación”, “el vocabulario”; etc.

Junto a todas estas propuestas se nos plantean algunas dudas, ¿cuál ha de ser el mejor momento para poner en práctica los mecanismos de retroalimentación? ¿Cuándo vamos a conseguir una retroalimentación más efectiva? Ciertamente, cuanto mayor tiempo dejemos pasar entre la realización del ejercicio y la retroalimentación, más difícil será conseguir que su puesta en práctica sea eficiente. Es más, la retroalimentación a tiempo facilita el aprendizaje, es decir, que necesitamos agilizar el proceso de retroalimentación de manera que llegue a los alumnos lo antes posible, debido a que como expone Ilgen *et*



al. (1979: 354) al formular su ley del valor decreciente de la retroalimentación: “The longer the delay in the receipt of feedback, the less the effect of feedback on performance”. La retroalimentación llevada a cabo en el momento más cercano posible al proceso de producción, resulta más efectiva que aquella que se realiza después de varias semanas. De modo que la inmediatez es otro factor determinante en el éxito de la retroalimentación, para lo cual la rúbrica es la mejor herramienta (Stevens y Levi, 2005).

A continuación, nos detenemos en el papel de los factores afectivos y su relación con la retroalimentación indirecta.

4. La retroalimentación afectiva: la motivación y el autoconcepto.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*:

La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua” (...) (Este factor) consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes (Martín Peris, 2008).

Estas categorías corresponden fundamentalmente a cuatro (*motivación intrínseca, extrínseca, integrativa e instrumental*). En estas líneas no nos ocupamos de cada uno de ellos y las implicaciones que poseen², sino de la conexión global que existe entre la retroalimentación escrita y la motivación del alumnado. Estrechamente unido a este factor personal no podemos olvidarnos del autoconcepto, al que gran parte de los estudios más recientes sobre enseñanza de lenguas está prestando atención (Taylor, 2013; Csizér y Magid, 2014; Mercer y Williams, 2014). Éste “consiste en la visión que todo individuo y, por extensión, el aprendiente de una segunda lengua (SL) o lengua extranjera (LE), tiene de sí mismo” (Martín Peris, 2008). Esa configuración que desarrolla cada persona tiene lugar a partir de componentes emocionales, cognitivos y sociales. Por ello, al igual que la motivación, el autoconcepto interacciona tanto con el contexto social dentro del aula como fuera.

Ahora bien, no parece casual que sea este el momento en el que los factores individuales estén recibiendo la atención de los estudiosos de segundas lenguas (ASL). Por un lado, el componente afectivo en la enseñanza de idiomas cuenta con varias obras de obligada

² Remitimos al lector interesado en profundizar en estos aspectos a la rigurosa y sucinta recopilación de Lorenzo (2004 y 2006).



consulta (Arnold, 1999; Gabrys-Barker y Bielska, 2013)³, si bien la mayoría de las publicaciones se centran en el inglés como LE y, por otro, nos hallamos en una encrucijada donde las sinergias científicas poseen cada vez un mayor valor. El análisis y estudio de estos factores personales no podrían entenderse sin las aportaciones procedentes de la psicología, la biología, la neurología o la física. La proliferación de nuevas líneas de investigación está ofreciendo marcos teóricos distintos a los existentes, que, a su vez, están propiciando vías inexplorables en la investigación de ASL. Pensemos, por ejemplo, en la neurociencia y su aplicación al ámbito de la psicología, la educación y la enseñanza/aprendizaje de idiomas o en las técnicas (la programación neurolingüística, *mindfulness* o el coaching, por citar algunos) procedentes de otras disciplinas (Rodríguez Lifante, 2014: 101-103).

Jane Arnold, conocida por sus aportaciones sobre la dimensión afectiva, propone la importancia de una enseñanza afectiva para lograr un aprendizaje efectivo (Arnold y Fonseca, 2004: 45). Esta máxima resume gran parte de los resultados de trabajos sobre este tema desde la década de los cincuenta. Si bien el aprendizaje está relacionado con factores cognitivos del estudiante, no pueden obviarse otros como los emocionales y sociales, ya que de estos últimos dependerá la regulación de los cambios a los que cualquier persona a lo largo de su vida y aprendizaje se enfrentará. En este sentido, el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y complejo que requiere gran constancia, lo que implica la inversión de mucho tiempo durante un período, a veces, indeterminado. De ahí que debamos replantearnos un hecho probablemente obvio, pero que en ocasiones no tenemos en cuenta: nuestro alumnado -pero también el propio profesorado- puede llegar a experimentar cambios de motivación a lo largo de este proceso.

Unida a la máxima que mencionamos, se halla también la idea de la variedad como ingrediente básico de la motivación (o desmotivación) del alumnado de idiomas. La diversidad y complejidad de todos los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje se convierten en la clave que nos puede hacer entender mejor estos mecanismos. Ahora bien, ¿cómo se materializa este principio en el contexto del aula y

³ Estas publicaciones son las más relevantes sobre el componente afectivo propiamente dicho, si bien, desde el ámbito de la ASL, en torno a las diferencias individuales en general y sobre determinadas variables afectivas hay numerosas publicaciones, entre las que pueden resaltarse algunas (Skehan, 1989; Robinson, 2002; Ellis, 2004; Dörnyei, 2009 y 2010; Pawlak, 2012)



de qué modo está conectado con la retroalimentación escrita del profesorado y el aprendizaje efectivo? La primera parte de esta cuestión pone de manifiesto el cambio de las creencias del profesorado de lenguas extranjeras, es decir, apela a la constante actualización y creatividad de los docentes para atender a los cambios que curso tras curso introduce el alumnado. Del mismo modo que se producen avances científicos y tecnológicos, también los hay de índole metodológica y psicológica. Estos últimos deben ocupar la atención de nuestro profesorado, ya que, probablemente, la velocidad con la que asimila nuestro alumnado, especialmente el joven y adolescente, los nuevos “inventos” tecnológicos (aplicaciones o plataformas) supera con diferencia a la que podemos invertir en conocerlos todos ellos. Entonces, ¿por qué no aprovechamos esos conocimientos para integrarlos en el aula de idiomas? ¿por qué no conectamos con nuestro alumnado y lo hacemos partícipe de su propio aprendizaje? Estas dos preguntas señalan directamente la importancia de la retroalimentación tanto oral como escrita como parte de esa conexión entre profesorado y alumnado. En este sentido, la retroalimentación escrita puede actuar de regulador afectivo del aprendizaje del estudiante, reduciendo su nivel de ansiedad (los errores y correcciones los conoce el propio estudiante o los puede compartir de manera anónima con el resto de compañeros), incidiendo en su memoria a largo plazo a través de la reconfiguración de las estructuras cerebrales, ya que “el cambio o la estabilidad de esas estructuras depende de la retroalimentación recibida” (Stevick, 1999: 70), creando un clima de aprendizaje cooperativo (el alumnado está aprendiendo un idioma, pero el profesorado también forma parte de ese aprendizaje a través de las propias cuestiones que plantean los estudiantes y de sus aportaciones sobre sus conocimientos “tecnológicos” del mundo), aumentando su autoestima (los aprendices son conscientes de que el error forma parte del aprendizaje y esto se refleja en las anotaciones o comentarios que el profesorado aporta a las producciones escritas del alumnado) y su percepción de competencia (el propio estudiante observa su evolución y desarrollo mediante una retroalimentación escrita dosificada, acorde con otros factores personales). Todos estos aspectos modelan la autoimagen del aprendiz, que es lo que, en definitiva, ayuda a fortalecer su autoconcepto actuando de catalizador del aprendizaje.

Por esta razón, en la medida en que empleemos una mayor variedad de tipos de retroalimentación escrita, combinada con diversas metodologías, materiales y actividades, y, sobre todo, con una capacidad de adaptación a todos los cambios que,



con seguridad, tendrán lugar en el contexto del aula, aumentarán las actitudes positivas y la motivación no solo hacia la lengua meta, sino también hacia la asignatura (y clase) de ese idioma. Al respecto, es interesante proponer modelos como el de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), cuya aplicación en el aula de idiomas ha resultado ser efectiva en el desarrollo de creencias positivas a pesar de no poseer una elevada competencia lingüística (Puchta, 1999: 274)⁴. El aprendizaje de una lengua implica un proceso en el que se van adquiriendo diferentes estadios y en el que los rasgos individuales del alumnado también variarán en función de otros factores internos y externos.

El carácter complejo del proceso de aprendizaje puede dar lugar a que optemos por una metodología concreta o una actividad en un grupo un día determinado y funcione, pero, azarosamente, el mismo día podamos intentarlo con otro grupo y suceda todo lo contrario. El carácter impredecible de estos fenómenos nos obliga necesariamente a reflexionar acerca de la siguiente pregunta: *¿Existe un método infalible para nuestro alumnado?* que manifiesta si realmente existe una única manera de que nuestro alumnado obtenga resultados de manera exitosa. La respuesta, implícita en la arriesgada cuestión que planteamos, es obvia. Es difícil aventurarnos a dar una solución a un hecho que depende de múltiples factores tan cambiantes a lo largo del tiempo y en función de cada individuo. *En la variedad está el gusto* de nuestro alumnado y, probablemente, también su motivación e intereses. Si lo llevamos a cabo en nuestra práctica docente, lograremos generar el clima propicio para la emergencia de elementos que nos ayuden a explorar los complejos procesos del aprendizaje.

5. Reflexión final

En nuestro taller hemos tratado de analizar muy brevemente algunos de los recursos que el profesorado tiene a su disposición para impulsar la motivación y la autoimagen del alumnado a través de las muy variadas posibilidades que ofrece la retroalimentación de la expresión escrita. Hemos partido de la situación en que encontramos la ejercitación de la expresión escrita en el aula de ELE para centrar a continuación nuestro interés en

4 Algunas propuestas didácticas interesantes para el aula de ELE de este modelo están recogidas en Puchta et al. 2012. Para una aproximación teórica y práctica al tema remitimos a la lectura del artículo sobre la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples en el aula de ELE (Rodríguez Lifante y Matsaridou, 2013).



el tratamiento que recibe la producción de nuestro alumnado desde el punto de vista de la evaluación y la corrección. Tras el debate sobre la acepción más adecuada para el contexto de segundas lenguas, hemos analizado diferentes tipos de corrección. Asimismo, hemos señalado algunas de las ventajas e inconvenientes de tres propuestas de corrección indirecta a la hora de ponerlas en práctica en el aula y en el cuarto apartado hemos reflexionado sobre las implicaciones de la retroalimentación en la motivación y el autoconcepto.

A modo de balance, hemos considerado oportuno añadir una serie de consejos prácticos inspirados en Cassany (2006: 15) que conviene que el profesor tenga en cuenta durante el proceso de corrección de la expresión escrita para que pueda resultar de mayor utilidad.

- Corrige solo lo que el alumno pueda aprender.
- No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
- Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc.
- No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos.
- Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales. Por ejemplo: *reescribe el texto, fíjate en este punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2º párrafo...*
- Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones.
- Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.
- Enseña a los alumnos a autocorregirse (por ejemplo, a través de una rúbrica).
- No tengas prisa por corregirlo todo.
- Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas y adáptalas a las características de cada alumno.

Este decálogo no debe entenderse, sin embargo, como una lista cerrada sino más bien como diferentes aspectos que nos puedan guiar hacia una resolución efectiva de aquellos criterios que pueden contribuir a la mejora de nuestro trabajo como docentes efectivos y también afectivos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). “Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua”. En Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F. (2004), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Sevilla: Edinumen, pp. 45-60. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm [15/07/2015].
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge-Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cabezuelo Martín, M. (2005). *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*. En *Biblioteca virtual redELE*, 5 (primer semestre 2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CABEZUELO-M.html> [15/07/2015].
- Cassany, D. (2006). “Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE”. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/PadagInstitut.pdf [23/07/2015].
- Csizér, K. y Magid, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). *Psychology of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2010). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eburne, S. (2008). *Corrective feedback in the language classroom*. Disponible en: http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom [23/07/2015].
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda: Auckland Uniservices Limited. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 [15/03/2015].



- _____ (2004). “Individual differences in second language learning”. En Elder, C. y Davies, A. (eds.), *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 525-551.
- Fernández, M. S. (1988). “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”. En *Actas I ASELE*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf [23/07/2015]
- Gabrys-Barker, D. y Bielska, J. (eds.) (2013). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol, Multilingual Matters.
- García Parejo, I. (1994). “La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas”. En *Actas V ASELE*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [23/07/2015].
- García Pujals, A. (2007). “Estudio de percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión”. En *MarcoELE*, 17. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/17/garcia-pujals_retroalimentacion.pdf [23/07/2015].
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of multiple Intelligences*. Basic Books: Nueva York.
- Ilgén, D., R., Fisher, D. F. y Taylor M. S. (1979). “Consequences of individual feedback on behavior in organizations”. En *Journal of Applied Psychology*, 64, pp. 349-371.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como SL/LE*. Madrid: SGEL, pp. 305-328.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Peris, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE [en línea]*, Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes, . Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [23/07/2015].
- Méndez, N. J. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. En *Biblioteca virtual redELE*, 11 (primer semestre 2010). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_17Mendez.pdf?documentId=0901e72b80e1951b [23/07/2015].
- Mercer, S. y Williams, M. (2014). *Multiples perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.



- Pawlak, M. (ed.) (2012): *Individual differences in language learning and teaching*. Berlin: Springer.
- Puchta, H. (1999). “Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas”. En Arnold, Jane (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge-Madrid: Cambridge University Press pp. 263-275.
- Puchta, H., Rinvoluceri, M. y Fonseca Mora, F. C. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. SGEL, Madrid.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Madrid: Espasa.
- Robinson, P. (ed.) (2002). *Individual differences in second language acquisition*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez Lifante, A. y Matsaridou, D. (2013). “Todos a una como en Fuenteovejuna. La programación neurolingüística y la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de ELE”. En P. J. Molina Muñoz (ed.), *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp. 103-114). Nicosia: Centro de Lengua - Universidad de Chipre.
- Rodríguez Lifante, A. (2014). “Nuevos enfoques teóricos en lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE”, *MarcoELE*, 18, 100-112.
- Santos Gargallo, I. (1990). “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”. En *Actas II ASELE*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf [23/07/2015].
- Silva Cruz, M. (2013). “La retroalimentación en la corrección”. *Revista de Lingüística Nebrija*. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-retroalimentacion-en-la-correccion-de-la-escritura> [23/07/2015].
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Stevens, D. D. y Levi, A.J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA.: Stylus Publishing.
- Stevick, E. W. (1999). “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”. En Arnold, J. (ed.), pp. 63-76.
- Tatawy El, M. (2002). “Corrective Feedback in Second Language Acquisition”. En *Columbia*



University Working papers in TESOL & Applied Linguistics, vol 2. No 2, pp. 1-19.

Taylor, F. (2013). *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Vázquez, G. (2007). “Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía”. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1-10.



ANEXO 1⁵

PROPUESTA 1: SELECCIÓN DE ERRORES

Señala dónde está el error en las siguientes frases y palabras y escríbelas otra vez correctamente.

1. tengo quatorce anos

.....

2. mi llamo ---- y soy Jordanio

.....

3. yo mi gusta el cine y salir con mis amigos

.....

4. mi profesores se llama Carlos y Ana.

.....

5. mi madre es trabaja ama de casa.

.....

5 Actividad pilotada para alumnado arábófono de español en la Universidad de Jordania.



ANEXO 2⁶

PROPUESTA 2: LISTA DE SIGNOS

ERRORES GRAMATICALES
CON – Concordancia
ART – Artículo
G- Género
INF – Infinitivo
P/P – Confusión por/para
ETV – Error tiempo verbal
VI – El verbo está conjugado incorrectamente
OIP – Orden incorrecto de palabras
I/S – Confusión entre el uso del indicativo y subjuntivo

ERRORES GRÁFICOS
TIL – Tilde
EO – Error de ortografía

ERRORES LÉXICOS
S/E – Confusión entre el uso de ser y estar
UIV – Uso incorrecto del vocabulario
X- Omisión de palabras
(...) - Reescribir, no se entiende

⁶ Adaptado de Silva Cruz (2013).



ANEXO 3⁷

	PROPIEDAD	PUNTUACIÓN
Adecuación		
• <i>Presentación</i> limpia: ¿Hay márgenes y líneas rectos, caligrafía inteligible, párrafos separados, título, apartados, etc.? ¿El título es congruente con el escrito?		1 punto
• <i>Registro</i> apropiado: ¿No hay expresiones vulgares ni demasiado técnicas o complejas para el tema? ¿Tratamiento apropiado de <i>tú</i> o <i>usted</i> ?		2 puntos
• <i>Propósito</i> comprensible: ¿Están claro el objetivo y las ideas e informaciones principales? ¿Se ha conseguido la comunicación?		2 puntos
Coherencia		
• <i>Información</i> : ¿Contiene los datos relevantes e imprescindibles? ¿Hay defecto o exceso de información? ¿Existen enunciados contradictorios?		2 puntos
• <i>Estructura</i> : ¿Hay ordenación lógica de la información? ¿No hay repeticiones, lagunas ni rupturas?		2 puntos
• <i>Párrafos</i> : ¿Cada párrafo trata una idea distinta?		1 punto
Cohesión		
• <i>Puntuación</i> : ¿Hay errores graves de puntuación? ¿Coma entre sujeto y verbo, ausencia de puntos, etc.?		1 punto
• <i>Conectores</i> : ¿Hay alguna conjunción, marcador textual o enlace de oraciones mal usado?		1 punto
• <i>Pronombres</i> : ¿Hay errores en el uso de pronombres entre las frases? (anáfora, referencia)		2 puntos
• <i>Orden de las palabras</i> : ¿Las palabras de la frase están ordenadas de forma lógica y comprensible?		1 punto
Corrección		
• <i>Gramática</i> : ¿Cuántas faltas ortográficas, sintácticas o léxicas hay? Aplicar baremo siguiente:		5 puntos
0 faltas:	5 puntos	
1-3 faltas:	4 puntos	
4-6 faltas:	3 puntos	
6-10 faltas:	2 puntos	
11-15 faltas:	1 punto	
+16 faltas:	0 puntos	
Variación		
Puntuación global sobre recursos expresivos generales: complejidad sintáctica, variación, riqueza y precisión léxicas, riesgo que toma el alumno.		5 puntos
Total:		25 puntos.

⁷ Extraído de Cassany (2006: 16).



ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Francisco Hernández Salmerón
Université de La Picardie Jules Verne



RESUMEN

El conocimiento de los estilos de aprendizaje (EA) presentes en el aula de una lengua extranjera (y sus diferentes dimensiones: sensorial, cognitiva, ejecutiva, temperamental, afectiva y social) permite, tanto al docente como a los estudiantes, saber cómo es procesada la información, qué tipo de tarea se prefiere, cómo se reacciona a las mismas, cómo son resueltas, así como qué habilidades grupales se dan y cómo podría plantearse el fomento y desarrollo de estrategias en el aula. Una información valiosa para el docente, con el fin de optimizar su intervención pedagógica, y para el estudiante, con el objetivo de desarrollar su autonomía como aprendiente de lenguas. Teniendo en cuenta que nuestro trabajo es enseñar español como lengua extranjera y que los docentes contamos con herramientas menos atractivas, dinámicas o motivadoras, para conocer los EA (p.ej.: los cuestionarios), vamos a presentar una actividad para recopilar dicha información de los estudiantes y trabajarla de una manera interactiva y con una participación dinámica.

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje, desarrollo de la autonomía, aprender a aprender

ABSTRACT

Becoming aware of the learning styles present in a foreign language classroom (and its different dimensions: sensorial, cognitive, executive, temperament-affective and social) allows both the teacher and the students to understand several aspects: how the information is processed, what kind of learning task is preferred, how the students react to it, how the tasks are resolved, and what kind of social skills group takes part in the classroom and how the development and the improvement of learning strategies could be implemented. This information is valuable to the teacher in order to optimize his/her pedagogy. It is also crucial for the students who have the goal of developing his/her autonomy as a language learner. In our job as a teachers Spanish as a foreign language we do not have so much motivational, dynamic or interactional tools which allow us to be aware of learning styles (such as “surveys”). Having taken this into account I will present an activity for gathering that information from the students in order to work with it (and them) in a interactional and a dynamic way.

KEY WORDS

Learning Styles, development of autonomy, learn to learn



OBJETIVOS DEL TALLER⁸

- Realizar una introspección deliberada y guiada sobre los propios EA.
- Asociar las propias conductas, tendencias, preferencias, etc., a rasgos del propio EA.
- Pensar en voz alta en relación con las propias tendencias, preferencias, desarrollo de estrategias y procedimientos propios.
- Observar a otras personas (profesor, compañeros) a través de entrevistas en relación con sus estilos y procedimientos propios.

1. Consideraciones previas

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, diferentes aportaciones interdisciplinarias (lingüísticas, sociolingüísticas, etnográficas, pragmáticas, etc.) contribuyeron a un cambio de paradigma en la comprensión de los procesos de adquisición de lenguas, en la conceptualización del lenguaje, las lenguas y el usuario o hablante, que influirían de manera irreversible en la enseñanza de idiomas. Los trabajos de Chomsky (1959 y ss.), Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Rubin (1975), Holec (1981), Griffiths (2008), Oxford (1990, 1996, 2011) y Cohen (1998)⁹, entre otros, favorecieron, a menudo unos como respuesta a la obra de otros, una transformación¹⁰ en la pedagogía de lenguas que ha sido asumida institucionalmente con el cambio de siglo y de milenio. En este sentido, de todos es conocida la obra auspiciada por el Consejo de Europa, a través de su Departamento de Política Lingüística, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2001)¹¹, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*¹² (2006), que sigue de cerca las propuestas del primero¹³.

⁸ Los objetivos del taller coinciden con los objetivos de la actividad que proponemos para ser llevada al aula y que se encuentra al final del presente artículo. Estos han sido extraídos —y levemente reformulados— de la primera parte del inventario número trece (“Procedimientos de aprendizaje”) del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español* (2006), concretamente del epígrafe titulado “Conciencia y regulación del proceso”.

⁹ Los autores y las fechas mencionados corresponden a algunas de las aportaciones más notorias y pioneras en el cambio del paradigma Skinneriano y estructuralista a los modelos comunicativos que fueron el germen de la comprensión actual de la pedagogía de idiomas, que comenzara por la reseña de Chomsky (1959) (véase en las referencias bibliográficas al final del presente trabajo), varias veces retomada por el propio autor en diferentes publicaciones (en 1964 y en 1967 en dos ocasiones).

¹⁰ Para un resumen más amplio, puede consultarse García Santa-Cecilia, A. (2002), «Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2)», en «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*.

¹¹ En adelante, *Marco* o MCERL. La edición en español fue publicada en papel en 2002 en Madrid por el MCED, el Instituto Cervantes y el Grupo Anaya, conjuntamente. Si bien está disponible la edición digital en la red, en la siguiente dirección http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

¹² En adelante PCIC.

¹³ A ambos documentos nos referiremos con más concreción más adelante.



Actualmente, a ningún profesional dedicado a la enseñanza de idiomas, incluidos los masterandos y doctorandos que se forman e investigan en dicho campo, al menos en Europa, le resultan extraños enunciados como *competencia comunicativa*, *currículo centrado en el alumno*, *atención a la diversidad*, *aprender a aprender* o *estrategias de aprendizaje*, entre otros. Conceptos que emanan de los trabajos destacados en el párrafo anterior y que, a partir de los documentos mencionados, vertebran y vehiculan los currículos de centros educativos, la formación del profesorado de español, la edición de manuales, etc., y que, en definitiva, determinan en gran medida la realidad de nuestra labor como docentes de español como lengua extranjera.

Durante breves conversaciones en jornadas, seminarios y/o congresos de formación de profesorado de español en diferentes países, solemos coincidir con docentes que asumen el fomento de la autonomía en sus clases, pero que se tropiezan con dificultades para su implementación. Así, no obstante la presencia de profesores formados en este paradigma, prácticamente implantado de manera general en el ámbito europeo, a pesar de los currículos de centro adaptados y la edición de manuales acordes, en gran medida¹⁴, con las recomendaciones recogidas en el *Marco* y, más concretamente en lo que respecta al español, en el inventario número trece —”Procedimientos de aprendizaje”— del *PCIC*, los docentes coinciden en que no se encuentran materiales suficientes, variados y apropiados en el mercado editorial, que conjuguen actividad de lengua y tratamiento inductivo explícito¹⁵ de la autonomía, por un lado, y/o que es un trabajo enorme para el que no hay tiempo, ya en el aula, ya en sus horarios fuera de clase para la preparación de materiales adecuados, por otro.

En el presente trabajo, nos vamos a centrar, sobre todo, en los dos documentos¹⁶, el *Marco* y el *PCIC*, en cuyas recomendaciones curriculares será integrada nuestra

¹⁴ Sobre los manuales de español como lengua extranjera, queda pendiente un estudio amplio y exhaustivo a propósito de cómo se trabaja en ellos la dimensión del fomento de la autonomía en el aprendiente de lenguas, que, por razones de espacio y concreción temática, no será tratado en el presente trabajo.

¹⁵ Como se ha señalado anteriormente (véase la nota 7), el tratamiento de la dimensión del fomento de la autonomía en los manuales no es objeto de estudio de este trabajo. No obstante, cualquier usuario de manuales de español podrá encontrar, en la mayor parte de ellos, una propuesta de desarrollo de la autonomía caracterizada por la inducción implícita, con lo que el papel del docente queda al margen del proceso, en contra de lo que autores como Rebecca Oxford (1990, 1996, 2011), por ejemplo, y otros (Cohen, 1996) defienden sobre un tratamiento de inducción explícita en el que el docente interviene como guía y facilitador del fomento y desarrollo de la autonomía.

¹⁶ En ocasiones, las referencias y citas de autores e investigadores externos a las instituciones y a los documentos mencionados aparecerán a lo largo del artículo por su relevante aportación al trabajo sobre algunos de los puntos tratados en el presente taller.



propuesta de intervención pedagógica respecto del fomento de la autonomía del aprendiente de lenguas.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, el *Marco* se conforma como documento de referencia a comienzos del siglo veintiuno. El carácter holístico del *Marco*¹⁷ respecto de la comprensión del fenómeno lingüístico y de la comunicación (el lenguaje; el uso y el usuario de la lengua), con una voluntad orientadora y no prescriptiva, heredero de los trabajos e investigaciones que revolucionaron el paradigma dominante hasta los años setenta, articula, a través de un enfoque orientado a la acción¹⁸ (MCERL, 2002: 9), la visión del usuario de la lengua en tres pilares o dimensiones básicas:

- El usuario de la lengua como agente social.
- El usuario de la lengua como hablante intercultural.
- El usuario de la lengua como aprendiente autónomo.

Aquí nos proponemos abordar esta última dimensión como un objetivo transversal en el currículo del aula de idiomas, por lo que se espera que el docente incorpore el fomento de la autonomía que permitirá al aprendiente continuar su aprendizaje de manera autónoma a lo largo de su vida; una perspectiva de formación permanente presente en las sociedades modernas bajo el lema, en inglés, *Lifelong Learning*.

Como la propia Joan Rubin apunta más de treinta años después, en referencia a los cambios producidos en todo este tiempo y, más concretamente, con relación al papel protagonista dado al alumno y al aprendizaje en el proceso de enseñanza:

Perhaps the most important change in the field of language research and teaching since my 1975 publication “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us” is the clear recognition the field now gives to the role of learning as a critical component in the process of teaching, with an acceptance that the two are inseparable from one another and that teachers need to place not only on the target language but also on the learning process. In addition, there has been a radical change in research and teaching giving increased recognition and attention to the critical role of learners in shaping their own learning (Griffith, 2008: 10).

En este contexto del currículo centrado en el alumno, en sus necesidades y objetivos, la importancia de los factores, características o rasgos diferenciales de los aprendientes de

¹⁷ Para comprender mejor el documento, en el año 2007, se publicó un libro que puede ser de gran ayuda para aquellos que se acerquen por primera vez al MCERL como profesores de idiomas. Se trata del libro de Susana Llorián, *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Santillana-Universidad de Salamanca.

¹⁸ Esto a pesar de la declaración de principios que hacen los autores del MCERL: “(...) el Marco (...) no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de idiomas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás.” (MCERL, 2001: 19)



idiomas, ha sido señalada por numerosos investigadores (Gardner y MacIntyre, 1992; Sternberg, 2002; Robinson, 2002; Sanz, 2005; entre otros¹⁹). Algunos la han resaltado en términos tan elocuentes como los que emplean Robinson (2002: 2): “(...) it is only in establishing and researching the interaction of each of these kind of person variables with the learning context that the nature of the optimal ‘fit’ between learning and instruction can be identified”; o Sanz (2005: 3): “It is the interaction between internal processing mechanism and IDs on the one hand, and external factors, (...) on the other, that explain why some adult language learners learn faster than others and get further ahead in the acquisition process”.

Por su parte, en el contexto institucional y curricular en que se integra el presente taller, el *Marco*, desde una aproximación general al fenómeno hasta consideraciones de relativa concreción, apunta lo siguiente: “Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, *aprender a aprender*²⁰, etc.)” (MCERL, 2002²¹: 7). Es decir, *aprender a aprender* se configura como una dimensión inseparable de la propia adquisición y/o aprendizaje de la llamada competencia comunicativa, por lo que, entendemos nosotros, debe ser integrada a esta en el desarrollo curricular del aula de segundas lenguas. Sobre todo si tenemos en cuenta que, aunque se trata de un componente de aplicación general en el mundo educativo, en palabras del *Marco*, “resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas” (MCERL, 2002: 12).

La capacidad de aprender (saber aprender) (...) moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. (...) Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas (...). Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido (...). *Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo “el estilo de aprendizaje” o “el perfil del alumno”, en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable*²² (MCERL, 2002: 12-13).

Al hablar de la competencia “existencial” (saber ser) y tras presentar los “factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las

¹⁹ Una lista más amplia y exhaustiva se dará en próximos trabajos. Dada la naturaleza del presente taller, nos hemos preocupado, ante todo, por integrar la actividad en un cuadro institucional que iría de lo general, el *Marco*, a lo más concreto, la programación del aula, pasando por el *PCIC*, como referencia curricular general para el español.

²⁰ La cursiva es nuestra. No aparece en el documento original.

²¹ Se cita por la versión española (véase la referencia en la nota 4).

²² La cursiva es nuestra. No aparece en el documento original.



motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (MCERL, 2002: 103), los autores del *Marco* destacan la importancia que dichos factores tienen en el proceso de aprendizaje y en relación con la práctica docente:

...los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una *personalidad intercultural*²³ que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma (MCERL, 2002: 104).

Acto seguido, en uno de los cuadros de reflexión propuestos al usuario del documento, se plantea una cuestión que nos servirá de base para nuestra propuesta de actividad en el presente taller: “(...) de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua” (MCERL, 2002: 104). Asimismo, en otro de sus cuadros de reflexión, que viene a completar nuestra aproximación al fomento de la autonomía del aprendiente y que se conforma como un punto de partida para nosotros, el *Marco* nos plantea las siguientes cuestiones:

- Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas.
- Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomentan en los alumnos o se les enseña a desarrollar.
- Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua (MCERL, 2002: 106).

Y una última referencia al *Marco*, que resume la necesidad de construir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la atención a la diversidad presente en el aula y que se erige como uno de los postulados básicos de nuestro taller: “La eficacia²⁴ depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos” (MCERL, 2002: 141).

En un nivel de concreción curricular más cercano a nosotros como docentes de español, el otro documento de referencia en el que se integra nuestra actividad, en la introducción del inventario número trece del *PCIC* (2006: 473-477), “Procedimientos de aprendizaje”, ya mencionada anteriormente, se señala, en relación con la diversidad presente en el aula de lenguas extranjeras:

Es preciso tener presente que cada situación de aprendizaje es única y vendrá determinada por unas condiciones específicas, entre las cuales se encuentra la diversidad de formas de

²³ Entre comillas españolas en el documento original.

²⁴ Habla de los “métodos” de enseñanza.



enfrentarse a las tareas por parte de cada alumno (tendencias, preferencias, estilos, creencias, etc.), (PCIC, 2006: 474).

Y más adelante, con respecto a la intervención pedagógica en relación con el desarrollo de estrategias, estrechamente vinculadas a la dimensión del usuario como aprendiente autónomo, el *PCIC* indica lo siguiente:

...las propuestas que se hagan en clase de procedimientos de aprendizaje²⁵ que conduzcan al alumno al desarrollo de estrategias dotarán a este de la capacidad para controlar y regular su proceso de aprendizaje y el uso que haga de la lengua. De esta forma, mejorará su rendimiento e incrementará su capacidad de aprender autónomamente, lo que le permitirá obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos (PCIC, 2006: 475).

En esta última cita, en el primer subrayado, queda patente que será el docente quien consciente y personalmente lleve al aula la propuesta para el fomento de la autonomía, tal como se apunta en la parte subrayada del final.

En la actividad presentada en el taller y al final de este trabajo, nos hemos guiado por los procedimientos que aparecen en el subapartado 1.1, “Planificación y control del propio proceso de aprendizaje”, del ya mencionado inventario número trece del *PCIC*, para el establecimiento de nuestros objetivos de intervención pedagógica respecto del fomento de la autonomía del aprendiente. Como se apunta en la Introducción de dicho inventario, el “epígrafe presenta procedimientos que permiten la toma de conciencia del proceso, la planificación y la gestión de los recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua” (PCIC, 2006: 476). En este sentido, la actividad propuesta se centra en la toma de conciencia de los EA presentes en el aula por parte del profesor y de los propios alumnos.

Veamos, a continuación, brevemente, qué se entiende por ‘estilos de aprendizaje’, cómo interpretan algunos autores su aplicación en el campo de la enseñanza de idiomas y qué nos ha llevado a adoptarlos como instrumento para nuestra actividad respecto del conocimiento de las características de nuestros estudiantes.

Los estilos de aprendizaje (EA), como señalan Richard Riding y Stephen Rayner, son:

...un concepto que ha sido utilizado técnicamente en el estudio psicológico de las diferencias individuales en el aprendizaje y la conducta. A este respecto —siguen diciendo— es utilizado como un ‘constructo’. Un constructo es una idea o noción psicológica. Otros ejemplos de constructos son la inteligencia, la extraversión, y la neurosis²⁶ (Riding & Rayner, 1998: 1).

²⁵ El subrayado presente en esta cita es nuestro.

²⁶ En inglés en el original. La traducción al español es nuestra.



No entraremos aquí en la crítica que algunos autores, como Zoltán Dörnyei (2005: 160 y 2009: 183), apuntan en relación a los EA (sobre todo respecto de su conceptualización de base intuitiva, no científica, y que suelen ser contruidos como una amalgama de factores afectivos, cognitivos y situacionales²⁷). Como veremos en la actividad propuesta, dicha crítica no se muestra como una debilidad del constructo, sino como un recurso rico para la reflexión y la obtención de información sobre las características del aprendiente, en relación tanto con factores internos (el autoconcepto, el dominio, las actitudes, otros estados afectivos), como con factores externos al alumno (personas significativas, el carácter de la interacción, el entorno), según los recogen Marion Williams y Robert L. Burden (1997: 145-148).

Es cierto que, al consultar la literatura sobre los EA, el docente puede verse abrumado por variadas y muy distintas propuestas, que difieren ampliamente según los autores consultados. Un ejemplo puede verse en las obras editadas por Joy M. Reid (1995 y 1998²⁸), en las que la misma editora advierte en el “prefacio” de una de ellas:

The most substantial problem for teachers interested in using learning styles approach in their classrooms is that the ‘field’ of learning styles is so fragmented. Researchers have regularly identified aspects of learning and created new terms and instruments, which is no doubt an indication of the complexity of the learning process (Joy M. Reid, 1998: xi).

Dada esta variedad en la conceptualización y, por tanto, en los aspectos particulares tratados por cada autor, es trabajo del docente seleccionar la propuesta más acorde para implementarla en su grupo de aprendientes. Dependerá, en cada caso, de qué tipo de información quiere conocer y trabajar en relación con el fomento de la autonomía. En este trabajo, nosotros hemos optado por los estilos perceptivos de aprendizaje. Esta tipología nos permite conocer diversas características de los aprendientes, en relación con dinámicas de grupo y almacenamiento y recuperación de la información, entre otros aspectos. Para ello, hemos adaptado un cuestionario, elaborado por Joy Reid en 1984 y recogido en su edición de 1995 (pp: 202-27), utilizando sus ítems en la elaboración de nuestras tarjetas²⁹. Veamos con más detalle en qué consiste la actividad en el apartado siguiente.

²⁷ Como hemos visto anteriormente, en el propio *Marco* se recoge esta complejidad de factores que inciden en la dimensión del aprendiente en el fomento de la autonomía (o el aprender a aprender).

²⁸ Véase las referencias bibliográficas al final del presente trabajo.

²⁹ Véanse las tarjetas en el Anexo I.



2. Actividad para descubrir los estilos de aprendizaje en el aula de ELE

En el taller de las *VII Jornadas de formación de profesores de español* celebradas en la Universidad de Chipre, en Nicosia, en junio de 2015, presentamos una actividad cuyo formato permite, tanto al docente como a los aprendientes, descubrir su propio estilo —o estilos— de aprendizaje, así como los estilos presentes en el aula, con el objetivo de configurar una visión más clara de las características y las necesidades del grupo, por parte del profesor, y para desarrollar la autoconciencia como aprendientes de lengua en los alumnos.

Los objetivos que se plantean en el desarrollo de la actividad, extraídos del inventario número trece del *PCIC* (“Procedimientos de aprendizaje”), concretamente del epígrafe titulado “Conciencia y regulación del proceso”, se integran en la primera fase del desarrollo de la autonomía: la toma de conciencia por parte de los agentes participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cuyos objetivos son:

- Realizar una introspección deliberada y guiada de los propios EA.
- Asociar las propias conductas, tendencias, preferencias, etc., a rasgos del propio EA.
- Pensar en voz alta en relación con las propias tendencias, preferencias, desarrollo de estrategias y procedimientos propios.
- Observar a otras personas (profesor, compañeros) a través de entrevistas en relación con sus estilos y procedimientos propios.

La actividad consta de tres pasos o micro-tareas a través de los cuales el aprendiente de español descubrirá su EA predominante y el de sus compañeros/as.

Preparación:

- Antes de comenzar la actividad, el profesor pegará en la pared las treinta y seis tarjetas (véase el Anexo I) de que consta la actividad. Hay seis tarjetas para cada EA y hay seis EA diferentes. Para diferenciarlos, las tarjetas de cada EA se han impreso en un color diferente (en el Anexo I, en la parte superior de cada lámina aparece consignado el EA y el color correspondiente). Debe dejarse suficiente espacio entre ellas en la pared para que los estudiantes puedan acercarse a cada una con cierta comodidad sin molestar a otros compañeros/as.
- El profesor repartirá la tabla (véase el Anexo II) en donde el alumno consignará el color de las tarjetas y sus textos correspondientes con las que más se identifica en el aprendizaje de idiomas (mínimo cinco tarjetas, no importa de qué color, y máximo diez).



- Es importante que el profesor transmita y haga comprender bien la idea de que no hay un EA mejor que otro, que todos son igual de rentables en el aprendizaje de lenguas. (Será al final de la actividad, en la puesta en común con el gran grupo, el momento apropiado para recoger toda la información y hacer un balance de la actividad mediante una reflexión sobre la idoneidad de poder desarrollar todos los EA por parte de una misma persona y sobre cuáles serían sus beneficios.)

Desarrollo:

- 1) En primer lugar, con la ayuda de unas tarjetas colgadas en las paredes del aula³⁰, el alumno realizará una reflexión personal y la toma de notas³¹ sobre algunas de sus características relacionadas con el aprendizaje de lenguas: la manera de aprender una lengua extranjera, la preferencia de trabajo tanto dentro como fuera del aula (de forma individual o en grupo), el modo como almacena y recupera la información lingüística, entre otras.
- 2) A continuación, comentará con sus compañeros cuáles son las características con las que se ha identificado y de ellos recibirá la misma información³².
- 3) Por último, el docente coordinará una puesta en común, plenaria³³, cuyo objetivo primario es la toma de conciencia sobre las creencias, estilos y preferencias de cada aprendiente presente en el aula, con el fin de saber cuáles son las necesidades específicas que se va a encontrar. De esta manera, podrá ayudar al estudiante, en las sesiones siguientes, a autorregular el propio proceso de aprendizaje a través de la reflexión y de la implementación sucesiva de herramientas y estrategias, tanto socio-afectivas y cognitivas como meta-cognitivas, que fomenten la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

En relación con este último punto, el docente puede consultar una amplia bibliografía para ampliar su conocimiento sobre las características propias de cada estilo³⁴ y la relación de estos con el uso de determinadas estrategias de aprendizaje. El objetivo mayor, desde el punto de vista del fomento de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, es la ampliación a

³⁰ Véase el Anexo I. Seis tarjetas para cada estilo y un color diferente para cada EA. En total, el alumno leerá treinta y seis tarjetas, de entre las cuales debe seleccionar mínimo cinco y máximo diez y copiar el texto de cada una en la tabla de que dispondrá para ello.

³¹ Véase el Anexo II. Se trata de una tabla donde el alumno consignará el color y el texto de las tarjetas con las que se siente identificado personalmente respecto del aprendizaje de idiomas.

³² Véase el Anexo III. Se trata de una tabla donde el alumno consigna los estilos y preferencias de, al menos, tres compañeros/as de su grupo de aprendizaje.

³³ El profesor informará sobre qué EA corresponde a cada color. Por ejemplo: “las características del color rosa corresponden a un estilo de aprendizaje individual”.

³⁴ Véanse, por ejemplo, autores como Joy M. Reid, Andrew M. Cohen o Richard Riding y Stephen Rayner, todos ellos consignados en las referencias bibliográficas al final de este trabajo.



otros estilos y el desarrollo y fomento de la eficacia en la selección y el uso de las estrategias más rentables para cada tarea que el alumno emprenda, bien en el aula, bien fuera de ella.

Conclusiones

El interés de la actividad no radica solo en cómo adapta una dimensión básica y transversal del currículo (recordemos: *el usuario como aprendiente autónomo*) al trabajo de adquisición lingüística y comunicativa³⁵, sino por su versatilidad, es decir, se trata de una actividad que puede ser llevada al aula independientemente del nivel de dominio de lengua de los aprendientes. En este sentido, el único requisito es adaptar tanto el grado de exigencia en la producción (en el caso propuesto es un curso de A1.2), introduciendo cambios en la tipología de las actividades (la tercera fase, por ejemplo, en un nivel de dominio avanzado, podría construirse a modo de debate, enriquecido con la aportación de textos escritos, audiovisuales, etc.), como el grado de complejidad del *aducto*, esto es, la dificultad de los exponentes lingüísticos trabajados (por ejemplo, en un A1.1, habría que hacer un trabajo previo para asegurarnos de que todos comprenden los enunciados o frases presentes en las tarjetas donde se contiene información sobre las características de los estudiantes en relación con sus estilos³⁶). En relación con este punto, parece necesario realizar un inciso a propósito de la lengua utilizada en la tarea. A pesar de la creciente actualización del discurso sobre el uso de la lengua materna o L1 en el aula de L2³⁷, desde nuestro punto de vista, en relación con esta actividad, consideramos que estamos en una clase de español, cuyo objetivo principal es la práctica y la adquisición de nuevos exponentes de lengua española, vehiculados por una dinámica de micro-tareas que nos permiten trabajar un segundo objetivo: el fomento de la autonomía del aprendiente de idiomas. No se trata, por consiguiente, de una actividad integrada en un curso de *aprender a aprender*³⁸ o de apoyo al aprendizaje, por lo que la lengua que se trabajará en los contenidos lingüísticos de la

³⁵ Los objetivos de aprendizaje y exponentes de lengua de las tarjetas del Anexo I han sido preparados para un curso de A1.2, en el que el docente puede trabajar los verbos regulares e irregulares en presente de Indicativo (“preferir”, por ejemplo) y/o expresiones del tipo “me gusta + infinitivo”. En el caso de trabajar con otros contenidos de lengua y/o en otros niveles de dominio, el docente deberá modificar y adaptar los exponentes a sus objetivos de aprendizaje lingüístico-comunicativo.

³⁶ Para una mejor comprensión de lo descrito en este párrafo, véanse las tarjetas en el Anexo I al final.

³⁷ Puede verse a este respecto la aportación de Galindo Merino, M^a Mar (2011): “L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?”, en *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 25, pp. 163-204, Universidad de Alicante.

³⁸ Un libro dedicado a este tipo de instrucción es el de Cohen, A. D., y Weaver, S. J. (2006): *Styles-and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*, CARLA Working Paper, Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.



actividad será siempre el español (o la L2 objeto del curso). Esto no implica la ausencia de la L1 en el aula, cuya presencia deberá ser gestionada por el docente en los momentos y para los fines que considere más rentables respecto de la optimización de la adquisición de la L2³⁹.

Por último, la actividad no solo trabaja unos objetivos lingüísticos⁴⁰ y los “estratégicos”, es decir, el fomento de la autonomía del aprendiente de lenguas, sino que implica o comprende también algunos micro-objetivos muy útiles en el aula de idiomas, como pueden ser, de una parte, “la apropiación del espacio físico del aula por parte de los estudiantes”, con el fin de que el alumno no se sienta reducido al pupitre que ocupa, sino que se sienta cómodo en un espacio compartido por otros, frente a la tradicional separación jerárquica del espacio de autoridad del profesor y el espacio del alumno; y, de otra parte, trabajar el componente socio-afectivo, en clara relación con el anterior, al estar los alumnos obligados a compartir el espacio de otra manera, a moverse por el mismo regulando los accesos a los diferentes emplazamientos de las tarjetas. En este transcurso, los estudiantes se miran, se cruzan, se piden permiso y/o disculpas, en definitiva, se propicia y se crea un ambiente de comunicación previa a la comunicación propiamente verbal, que se dará en el segundo paso de la actividad, cuando ya cada uno haya vuelto al asiento que ocupaba antes de iniciar la actividad.

En definitiva, la actividad ofrece la posibilidad de ser utilizada para fines u objetivos muy versátiles. Uno no menor sería la adaptación de nuestras estrategias, herramientas y materiales docentes a los diversos estilos presentes en el aula. Terminemos ahora con las palabras de Lynne Celli Sarasin, que resumen nuestra perspectiva, desde un punto de vista constructivista, en relación con la creación de un andamiaje (o *scaffolding*) de doble sentido, aprendiente-docente, docente –aprendiente, para la optimización del aprendizaje y de la enseñanza de idiomas:

The most promising hope for further developments in the field of learning styles comes through the commitment of instructors to designing curricula and lessons with learning styles in mind. New information about learning styles and teaching strategies appropriate to them will come from instructors who teach to accommodate their students learning styles. We will all learn more from these experiences and further improve our ways of helping students learn. The ultimate goal always is the learning success of each and every student (2006: 102).

³⁹ Véase la nota 27.

⁴⁰ Para nuestra propuesta, véase la nota 24.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- _____ (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.
- Chomsky, N. (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". En *Language*, 35, No. 1, 26-58.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Londres y Nueva York: Longman
- Cohen, A. D., y Weaver, S. J. (2006). *Styles-and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*, CARLA Working Paper. Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Secretaría General del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Galindo Merino, M^a Mar (2011). "L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?", en *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 25, pp. 163-204, Universidad de Alicante.
- García Santa-Cecilia, A. (2002). "Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2)", en "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1992). "A student's contribution to second language learning: Part I, Cognitive factors". En *Language Teaching*, 25, pp. 211-220.
- Griffith, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.



- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). Nueva York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Santillana y Universidad de Salamanca.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- _____ (Ed.) (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i.
- _____ (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Hong Kong: Pearson Education Limited.
- Pemberton, R., Toogood, S. y Barfield, A. (Eds.) (2009). *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Reid, J. M. (Ed.) (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- _____ (Ed.) (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Riding, R. y Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Styles Differences in Learning and Behaviour*. Londres: David Fulton Publishers.
- Robinson, P. (2002). "Researching individual differences and instructed learning". En Robinson, P. (Ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 1-10). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- _____ (Ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Rubin, J. (1975). "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". En *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1 (Mar., 1975), pp. 41-51
- _____ (2008). "Reflections". En Griffith, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanz, C. (2005). "Adult SLA: The Interaction between External and Internal Factors". En Sanz, C. (Ed.) (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. (pp. 3-20). Washington: Georgetown University Press.



- _____ (Ed.) (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington: Georgetown University Press.
- Sarasin, L. C. (2006). *Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom*. Madison: Atwood Publishing.
- Scharle, A. y Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2002). "The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing". En Robinson, P. (Ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 13-43). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



ANEXO I
ESTILOS DE APRENDIZAJE – NICOSIA – 2015

VERDE OSCURO - VISUAL	
<p><u>Aprendo</u> mejor leyendo lo que el profesor escribe en la pizarra.</p>	<p>Quando leo instrucciones, las <u>recuerdo</u> mejor.</p>
<p><u>Entiendo</u> mejor cuando leo las instrucciones.</p>	<p><u>Aprendo</u> mejor leyendo que escuchando a alguien.</p>
<p><u>Aprendo</u> más leyendo mi libro de texto que escuchando al profesor.</p>	



BLANCO - TÁCTIL	
<p><u>Aprendo</u> más cuando puedo hacer un modelo.</p>	<p><u>Aprendo</u> más cuando hago algo para un proyecto de clase.</p>
<p><u>Aprendo</u> mejor si dibujo cuando estudio.</p>	<p>Cuando construyo algo, <u>recuerdo</u> mejor.</p>
<p><u>Disfruto</u> haciendo algo para un proyecto de clase.</p>	



CELESTE - AUDITIVO	
Cuando el profesor me dice las instrucciones, <u>entiendo</u> mejor.	Cuando alguien me dice cómo hacer algo en clase, <u>aprendo</u> mejor.
<u>Recuerdo</u> mejor las cosas que he oído , que las cosas que he leído.	<u>Aprendo</u> mejor en clase cuando el profesor habla .
<u>Aprendo</u> mejor en clase cuando escucho a alguien.	



VERDE CLARO – GRUPAL	
<u>Trabajo</u> más y mejor cuando trabajo con otros.	<u>Aprendo</u> más cuando estudio en grupo.
En clase, <u>aprendo</u> mejor cuando trabajo con otros.	<u>Disfruto</u> trabajando una actividad con dos o tres compañeros/as.
<u>Prefiero</u> estudiar con otros.	



AMARILLO - CINESTÉSICO	
<p><u>Prefiero aprender</u> haciendo algo en clase.</p>	<p>Cuando hago cosas en clase, <u>aprendo</u> mejor.</p>
<p><u>Disfruto</u> aprendiendo en clase haciendo experimentos.</p>	<p><u>Entiendo</u> mejor las cosas en clase si participo en un role-playing.</p>
<p><u>Aprendo</u> mejor en clase cuando puedo participar en tareas que se relacionan entre sí.</p>	



ROSA - INDIVIDUAL	
Quando estudio solo , <u>recuerdo</u> mejor.	Quando trabajo solo , <u>aprendo</u> mejor.
En clase, <u>trabajo</u> mejor cuando trabajo solo .	<u>Prefiero</u> trabajar en un proyecto de manera individual .
<u>Prefiero</u> trabajar de manera individual .	



ANEXO II

A. Escribe el color de las tarjetas (y su texto correspondiente) con las que estés más de acuerdo (Mín. 5 tarjetas).

COLOR	TEXTO
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.



ANEXO III

A. Busca a tres (3) compañeros(as) y consigna en la tabla siguiente la información relativa a los puntos 1, 2 y 3:

1. Los colores de las tarjetas que han seleccionado.
2. Sus preferencias en relación con el aprendizaje de lenguas.
3. ¿Desde cuándo aprende español? ¿Ha aprendido antes otras lenguas? (Otras.)

COMPAÑERO/A 1	
COLOR(ES)	
PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE	
COMPAÑERO/A 2	
COLOR(ES)	
PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE	
COMPAÑERO/A 3	
COLOR(ES)	
PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE	



¿QUÉ GRAMÁTICA APLICAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA DISTINCIÓN IMPERFECTO E INDEFINIDO?

María Victoria Soulé

Beatriz Granda

Centro de Enseñanza para Extranjeros - UNAM



RESUMEN

Este trabajo persigue abrir un espacio de reflexión sobre las diferentes aproximaciones con las que se suele abordar en los manuales de ELE la enseñanza de los pretéritos imperfecto e indefinido. Para ello se revisarán las propuestas analíticas de gramáticas formalistas como la tradicional, prescriptiva o descriptiva y se discutirán, a través de una serie de ejercicios, las posibles consecuencias que tiene para el aprendiente la utilización de estas gramáticas. A continuación, se presentará una propuesta de enseñanza orientada a fomentar en el aprendiente la capacidad de comprender el funcionamiento de los tiempos verbales mencionados desde su integración a una tipología textual narrativa, organizada según grados de dificultad.

PALABRAS CLAVE

Gramática discursiva, texto narrativo, aspecto léxico, pretéritos imperfecto e indefinido.

ABSTRACT

This work aims to create a space for reflection on the different approaches which address the teaching of Preterit and Imperfect tenses in the manuals of Spanish as a Foreign Language. We will revise analytical proposals and formalist grammars mainly traditional, prescriptive or descriptive ones and we will discuss the possible implications that the use of these grammars has for the learner. Furthermore, we will present and assess the validity of the implementation of a discursive grammar directed towards encouraging the learner's ability to understand the operation of the aforementioned verbal tenses, from their integration as a textual typology organized by degree of difficulty.

KEY WORDS

Discursive grammar, Narrative text, Lexical aspect, Preterit and Imperfect tenses.



OBJETIVOS

- Revisar las diferentes aproximaciones con las que se aborda la enseñanza de la distinción pretérito imperfecto/ pretérito indefinido.
- Reflexionar sobre las consecuencias que tiene para los aprendientes la aplicación de dichas aproximaciones.
- Establecer una tipología de ejercicios que facilite la adquisición de los usos de las formas *canté/ cantaba*.

1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la distinción pretérito imperfecto/pretérito indefinido han sido considerados, en no pocas ocasiones y desde diferentes planteamientos (Güell, 2010; Gutiérrez Araus, 1995; Llopis García *et al.*, 2012), como tareas arduas, difíciles y complejas para alumnos de español como lengua extranjera. Para el docente la complejidad surge ante la diversidad de modelos analíticos plasmados en los manuales de ELE con los que trabaja, manuales en los que no suelen faltar definiciones taxonómicas como las siguientes (Jurado, 1998:10-11):

El pretérito imperfecto se utiliza para:

Describir de personas, cosas o situaciones:

(1) Hacía bastante calor.

Dar cuenta de una profesión u ocupación permanente en el pasado:

(2) Mi abuelo era maestro.

Sin embargo es posible:

(3) Hizo bastante calor.

(4) Mi abuelo fue maestro.

Al mismo tiempo, parece haber cierta insistencia en definir el comportamiento de los dos pretéritos atendiendo a su uso con determinados marcadores temporales. Así, no es extraño encontrar que:

El pretérito indefinido se utiliza con marcadores temporales como: *ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado*, etc.

(5) Ayer vi un programa muy interesante.

El pretérito imperfecto se utiliza con marcadores como: *antes, nunca, siempre, todos los días, a veces*, etc.

(6) Antes no veíamos tanta televisión.



Sin embargo:

(7) Siempre visité/visitaba a mis abuelos con gran alegría.

(8) Anoche tuve/tenía mucha fiebre.

Por último, en la descripción del funcionamiento de estos dos tiempos se suele apelar a ciertas categorías que no siempre terminan por ajustarse a la realidad del sistema verbal español⁴¹. De este modo se insiste en que el pretérito indefinido designa una acción puntual frente al imperfecto que señala una acción durativa. Sin embargo, ha quedado demostrado (García Fernández, 2013) que tanto la puntualidad como la duración no son propiedades de la temporalidad de las formas *canté* y *cantaba* sino más bien del lexema verbal y su interacción con diferentes argumentos (Verkuyl, 1993), tal como puede observarse en los ya clásicos ejemplos propuestos por Weinrich (1968: 199):

(9) La guerra de los 100 años duró en realidad 116 años.

(10) El reloj daba la una cuando entró.

Explicaciones como las que hemos revisado no solo dificultan la labor del docente, quien puede verse obligado a improvisar respuestas poco acertadas ante las inquietudes de sus alumnos, sino que también pueden retrasar el aprendizaje o incluso llegar a ocasionar la fosilización de errores⁴².

Para salvar estas dificultades sugerimos, en primer lugar, evitar descripciones de los usos de los pretéritos imperfecto e indefinido basadas en exposiciones ceñidas al nivel oracional —como los ejemplos (1-10) que suelen aparecer en los materiales didácticos— y recomendamos centrar estas explicaciones con referencia al nivel textual, por la sencilla razón de que los aprendientes van a utilizar los dos tiempos de pasado para comunicarse, para construir un discurso, no para formar frases aisladas de todo contexto. Y en segundo lugar, vamos a proponer que la instrucción incorpore los resultados de numerosas investigaciones sobre la secuencia de adquisición de la morfología verbal.

⁴¹ Nos referimos a la utilización de la categoría de aspecto y más concretamente a la falta de consenso en cuanto a su validez para dar cuenta del comportamiento de las formas del sistema verbal español (García Fernández, 1998; Veiga, 2008).

⁴² Seguimos a Selinker (1992) en la interpretación del concepto de fosilización entendido como el mecanismo mediante el cual un aprendiente tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos tanto de su lengua materna como aquellos originados por procesos de hipercorrección o generalización de reglas gramaticales durante el proceso de aprendizaje.



2. Gramática discursiva: el pasado y las funciones narrativas

Teniendo en cuenta los problemas que puede ocasionar una gramática de base formalista o taxonómica como la que se encuentra detrás de las definiciones analizadas, proponemos llevar al aula una gramática discursiva, entendida como la descripción del sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados que conforman un texto o discurso (Van Dijk, 1978). En este sentido, el discurso puede presentar cinco modalidades (Smith, 2003)⁴³ entre las que, para los objetivos de este trabajo, destacamos el modo narrativo.

La configuración de los textos narrativos desde la perspectiva de su temporalidad se caracteriza por presentar dos planos (Weinrich, 1968; Hopper, 1979): el primer plano en el que tienen lugar los eventos principales del suceso narrado, conformado generalmente por situaciones dinámicas y télicas que se ordenan en secuencia temporal y hacen avanzar la narración mediante el uso del pretérito indefinido y el segundo plano o plano de fondo en el que, a través del uso del pretérito imperfecto, se aporta información descriptiva y en cierta medida explicativa de lo que se está narrando en el primer plano; a diferencia del primer plano, el segundo plano no permite que la narración avance temporalmente debido al estatismo de los predicados que lo componen⁴⁴, como se puede observar en (11) donde se entrecruzan ambos planos:

(11) Entró al metro y bajó las escaleras, la estación estaba llena de gente,
hombres y mujeres que caminaban con la mirada perdida.

Junto a este modelo analítico existen otras aproximaciones discursivas como la propuesta por Labov (1972: 370-375) para quien la estructura narrativa se compone de

⁴³ Los cinco modos del discurso propuestos por Smith son: narración, descripción, noticia (*report*), información y argumentación (2003: 8).

⁴⁴ La propuesta didáctica que presentaremos a partir de § 4 se inscribe en la correlación existente entre la distribución discursiva-temporal de los pretéritos imperfecto e indefinido y el modo de acción. Desde una aproximación simplificada como la propuesta por Vendler (1967), el modo de acción o aspecto léxico se interpreta a partir de las propiedades inherentes que presenta la raíz verbal y su interacción con los argumentos que conforman un predicado:

		Dinamismo	Duración	Delimitación	
Predicados atélicos o imperfectivos	<i>Estados</i>	No	Sí	No	<i>ser, saber, tener</i>
	<i>Actividades</i>	Sí	Sí	No	<i>hablar, comer</i>
Predicados télicos o perfectivos	<i>Realizaciones</i>	Sí	Sí	Sí	<i>leer un libro</i>
	<i>Logros</i>	Sí	No	Sí	<i>nacer, morir</i>



siete elementos: el *resumen* que encierra el argumento de la historia, ofreciendo una versión completa de esta. Según Labov esta sección de la narración responde a la pregunta: “¿De qué se trata el asunto?”. La *orientación* proporciona información sobre las personas que intervinieron en la historia, como así también sobre el tiempo y el lugar en que tuvo lugar. La *complicación de la acción* o *desarrollo* está integrado por sucesivas respuestas a la pregunta “y luego, ¿qué pasó?”. En la *evaluación* el narrador indica la razón de ser de la narración, es decir, por qué fue contada. El autor destaca que hay diferentes tipos de evaluación: la *evaluación externa* en la que el narrador detiene la narración, se dirige al oyente y lo interpela; y la *evaluación incrustada* en la que el narrador expresa un sentimiento como si le hubiera ocurrido en el momento de lo narrado, sin interrumpir la narración. El *resultado* o *resolución* es la conclusión de la narración y responde a la pregunta “¿qué pasó finalmente?”. Por último, el *epílogo* es empleado por el narrador para indicar que la narración ha finalizado; en ocasiones también puede contener observaciones generales o mostrar los efectos que los eventos del relato han producido en el narrador.

La distribución de las formas verbales del español en la estructura narrativa propuesta por Labov ha sido analizada por Colombo (1992). Esta autora destaca una tendencia bastante generalizada de encontrar el pretérito indefinido en el resumen, en la resolución o resultado y en el epílogo donde se da por concluido el relato. Por el contrario, el pretérito imperfecto es el tiempo característico de la orientación, que por lo general se encuentra al comienzo del relato o aparece intercalada en distintos puntos de este. En esta sección se describen las circunstancias de lugar, tiempo o las características de las personas implicadas en el relato. En cuanto al desarrollo y la evaluación, Colombo subraya que pueden estar integrados por el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el denominado “presente histórico”. El pretérito indefinido es empleado en las oraciones propiamente narrativas y el imperfecto desempeña la función accesoria de segundo plano:

- | | | |
|------|--------------------|--|
| (12) | Resumen | Esta historia se trata de una princesa, una bruja y un príncipe. |
| | Orientación | Había una vez un príncipe que vivía en un castillo. |
| | Desarrollo | Una bruja lo convirtió en rana. |
| | Evaluación | |
| | Interna | Era una rana muy infeliz. |
| | Externa | Esto no fue nada agradable —¿no te parece?— |
| | Resolución | Una hermosa princesa besó al príncipe y rompió el hechizo. |
| | Epílogo | ...desde entonces fueron muy felices. |



3. El proceso de adquisición de los pretéritos imperfecto e indefinido en el español L2/LE

Como señalábamos más arriba, nuestra propuesta didáctica no solo se inscribe en el marco de la gramática discursiva sino que también tiene en cuenta los resultados de numerosas investigaciones sobre la secuencia de adquisición de la morfología verbal. Entre estas investigaciones destaca la llamada *hipótesis del aspecto* propuesta por Andersen (1991). Desde esta hipótesis se defiende que los aprendientes adquieren la distinción pretérito indefinido/ pretérito imperfecto de indicativo a través de etapas en las que interviene de manera decisiva el modo de acción o aspecto léxico. De este modo, los aprendientes comienzan a utilizar primero el pretérito indefinido con logros, a partir de la etapa 2. En la etapa 3 comienzan a utilizar el imperfecto pero solamente con estados. En la cuarta etapa el uso del indefinido se extiende a las realizaciones y el imperfecto a las actividades; es decir, en las primeras etapas el indefinido se utiliza para construir predicados télicos y el imperfecto predicados atélicos. La combinación de los cuatro tipos de situaciones con los dos pretéritos no se alcanza hasta la octava etapa, tal como queda reflejado en el siguiente cuadro:

Etapas	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
1	tiene	Juega	Enseña	se parte
2	tiene	Juega	Enseña	se partió
3	tenía	Juega	Enseña	se partió
4	tenía	Jugaba	Enseñó	se partió
5	tenía	Jugaba	enseñó/enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/se partía
8	tenía/ tuvo	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/ se partía

Cuadro1. Desarrollo de la codificación del tiempo y el aspecto para la morfología verbal de pasado a través de etapas (Andersen, 1991: 314).

Los efectos de la instrucción en esta secuencia de adquisición de la temporalidad verbal fueron examinados por Tracy-Ventura (2008) desde el marco de la teoría de la procesabilidad (Pienemann, 1998). Esta teoría establece que la adquisición de los procedimientos de procesamiento del lenguaje seguirá una secuencia implicacional, esto es, se necesita procesar los niveles más bajos de la jerarquía para poder acceder al siguiente. Por consiguiente, no es posible saltarse una etapa. Si un aprendiente se encuentra en la etapa 3, no podrá procesar de manera exitosa contenidos gramaticales correspondientes a la etapa 5. Y fueron precisamente estos resultados los que obtuvo



Tracy-Ventura en su investigación: “those learners who received developmentally appropriate instruction more often increased in their stage development compared to those learners who received advanced instruction or no explicit instruction” (2008: 155).

A partir de lo expuesto podemos destacar que para que la labor de los docentes de ELE sea productiva y tenga una repercusión significativa en el proceso de aprendizaje, es necesario llevar a cabo una instrucción que considere las etapas de adquisición en las que se encuentran los aprendientes, seleccionando cuidadosamente el input con el que se trabaja en la clase.

4. Propuesta didáctica

Teniendo en cuenta la secuencia de adquisición de la temporalidad verbal y la distribución de la morfología verbal en el discurso narrativo, nuestra propuesta parte de la creación de una tipología textual narrativa organizada según grados de dificultad (Granda, 2008, 2009) y diseñada en función de los niveles de lengua establecidos en MCERL (2002):

Nivel de ELE (MCER/PCIC)	Tipología Textual	Tiempos verbales y tipos de predicado
A2	Secuencia de la narración.	Pretérito indefinido y predicados télicos
A2	Descripción de personas, lugares, objetos.	Pretérito imperfecto y predicados atélicos
A2/B1	Secuencia de la narración (primer plano) y descripción de las circunstancias (segundo plano).	Pretérito indefinido con predicados télicos y pretérito imperfecto con predicados atélicos
B2	Estructura narrativa: orientación, secuencia de acciones, descripción del escenario, resolución y epílogo.	Ambos pretéritos con todo tipo de predicados

Cuadro 2. Tipología textual organizada en torno a los niveles de ELE.

4.1. Nivel A2: secuencia de la narración y textos descriptivos

El MCER establece que a partir del nivel A2 el aprendiente ha de ser un usuario de la lengua que sepa “describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno” (MCERL, 2002: 26) y así también lo recoge el PCIC (Vol. I, 2006: 130-131). A partir de estos descriptores, hemos realizado durante la celebración de las jornadas dos

actividades para el nivel en cuestión. Estas actividades persiguen ejercer un control sobre el input que reciben los aprendientes, atendiendo a la interacción entre la temporalidad verbal y el modo de acción o aspecto léxico (Soulé, 2011) que los estudios sobre adquisición establecen para esta etapa o nivel de aprendizaje.

4.1.1. Actividad 1: ¿Qué hicieron ayer las hermanas Sara y Gwen?⁴⁵

- **Contenidos:** texto narrativo con énfasis en el uso del pretérito indefinido para expresar los eventos secuenciados que hacen avanzar la historia mediante predicados télicos (realizaciones y logros).
- **Destrezas:** comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
- **Agrupamientos:** parejas.
- **Instrucciones:** ordenar los eventos utilizando el pretérito indefinido y eliminando los sucesos que no pertenecen al núcleo narrativo.

<p>(ir) al colegio en bicicleta</p> <p>RRRIIIIIIIIIIIINNGG</p> <p>(llegar) tarde a clase</p> <p>A</p>	<p>(leer) un libro</p> <p>(pintar) un cuadro</p> <p>(escribir) un cuento</p> <p>B</p>	<p>(hacer) sus deberes por la noche</p> <p>(acostarse) muy tarde</p> <p>C</p>
<p>(despertarse) temprano</p> <p>(terminar) sus deberes temprano</p> <p>D</p>	<p>Sara</p> <p>Gwen</p> <p>De pequeñas, (ser) muy diferentes</p> <p>E</p>	<p>(jugar) al fútbol</p> <p>(ver) una película</p> <p>F</p>

⁴⁵ Las viñetas fueron adaptadas del corpus perteneciente al proyecto de investigación SPLLOC 2 (Spanish Learner Language Oral Corpora). Toda la información del proyecto SPLLOC2 puede encontrarse en <http://www.splloc.soton.ac.uk/splloc2/index.html>. [20/05/2015]



4.1.2. Actividad 2: De la forma a la oración y de la oración al discurso

- **Contenidos:** texto descriptivo con énfasis en el uso del pretérito imperfecto mediante predicados atélicos (estados y actividades).
- **Destrezas:** expresión oral y expresión escrita.
- **Agrupamientos:** grupal.
- **Instrucciones:** cada grupo irá recibiendo una tarjeta con un verbo en infinitivo a partir del cual habrá de construir una frase. Una vez construida la primera frase se la entregará a su profesor quien le dará la siguiente tarjeta con otro infinitivo para que haga una nueva frase con la que irá construyendo un texto descriptivo. Gana el equipo que termina primero.

4.2. Nivel B1: Interacción de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo en los planos narrativos

Sugerimos para el nivel B1 trabajar conjuntamente los pretéritos imperfecto e indefinido prestando especial atención a su distribución en los planos narrativos, guiando al aprendiente a través de ejercicios que, de forma explícita, lo lleven a reflexionar sobre el uso de la morfología verbal en el discurso.

4.2.1. Actividad 3: De la forma a la reflexión metalingüística⁴⁶

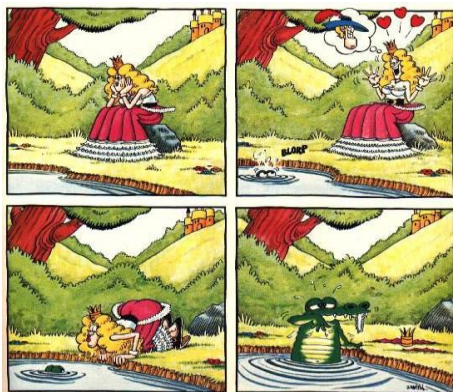
- **Contenidos:** distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según planos narrativos: el pretérito indefinido utilizado en el primer plano para presentar los hechos principales en una secuencia y el pretérito imperfecto utilizado en el segundo plano para describir las circunstancias en las que tienen lugar los hechos principales de la narración.
- **Destrezas:** comprensión lectora y expresión escrita.
- **Agrupamientos:** individual.
- **Instrucciones:** escribir la historia en pasado marcando con una X de acuerdo con la función narrativa correspondiente: 1 para el primer plano (secuencia de acciones de la historia) o 2 para el segundo plano (descripción de las circunstancias de la historia).

⁴⁶ Actividad adaptada de Granda, B. (2014: 17).

	1	2
1. Ya es de día y los rebeldes ya están listos para partir.		
2. A una orden del jefe rebelde, el grupo parte a “Las tres cruces” para atacar desde allí al ejército.		
3. El mensajero llega una hora después con la advertencia de Plutarco.		
4. Los soldados llegan a “Las tres cruces” y se preparan para embocar a los rebeldes.		
5. Cuando los rebeldes llegan, los soldados los reciben a balazos.		
6. Los soldados toman prisioneros a los rebeldes.		
7. Mientras tanto, don Plutarco llega al cuartel.		
8. El capitán, que ya sabe de sus actividades, lo está esperando.		
9. El capitán lo amenaza con su pistola y le exige tocar una canción.		
10. Plutarco se niega.		

4.2.2. Actividad 4: Narración guiada mediante viñetas

- **Contenidos:** instar al aprendiente a que reflexione sobre el uso de los pretéritos imperfecto e indefinido en los planos narrativos mediante una serie de preguntas que guían su distribución.
- **Destrezas:** expresión e interacción oral.
- **Agrupamientos:** parejas.
- **Instrucciones:** relatar la siguiente historia repartiéndose los dos planos narrativos.



Plano de fondo

- ¿Quién era?
- ¿Cómo era?
- ¿Dónde vivía?
- ¿Qué soñaba?

Primer plano

- ¿Qué le sucedió?



4.3. Nivel B2

Tanto las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad verbal como los descriptores del PCIC (Vol. II, 2006: 75-76) establecen que en los niveles avanzados el pretérito imperfecto y el indefinido puedan ser utilizados con todo tipo de predicados, es decir, con predicados télicos y atélicos. La distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa propuesta por Labov permite que dicho uso pueda llevarse a cabo, tal como hemos visto en el ejemplo (12). De este modo, las dos actividades propuestas para este nivel fueron diseñadas teniendo en cuenta este modelo analítico.

4.3.1. Actividad 5: Reflexión sobre la estructura narrativa y la distribución de los tiempos verbales

- **Contenidos:** Introducción a las partes de la narración.
- **Destrezas:** comprensión lectora.
- **Agrupamientos:** parejas.
- **Instrucciones:** relacionar las partes de la narración con su definición.

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1 Evaluación externa | a. Presenta un hecho incidental que da origen a una secuencia de acontecimientos que llevan la trama de la historia. En esta sección, es el indefinido el tiempo verbal que se usa para presentar los eventos en secuencia temporal, la serie de sucesos que son la columna vertebral en la historia. |
| 2 Resolución | b. Los relatos comienzan generalmente con una descripción de los personajes, el lugar y el momento de la historia. Esta sección también se denomina marco. El pretérito imperfecto se usa en esta parte de la narración para describir las circunstancias de la historia en el momento en que se desarrollan. |
| 3 Epílogo | c. Nos informa de qué se tratará el relato. En esta sección se usa el indefinido para presentar los hechos concluidos en el pasado, como una anticipación de la historia. También podemos encontrar formas como el presente. |
| 4 Resumen | d. En esta sección el narrador hace un comentario sobre lo que está narrando sin interrumpir su relato. |
| 5 Desarrollo | e. También denominado moraleja. Aquí el narrador examina lo que ha relatado. Esta parte funciona como puente entre la historia contada y el presente del narrador, por eso en esta sección puede utilizarse el pretérito indefinido o el presente. |

- | | |
|-----------------------------|--|
| 6 Evaluación interna | f. Se refiere al desenlace o forma en que terminó la historia. Generalmente se usa el indefinido. |
| 7 Orientación | g. En esta sección el narrador hace un comentario sobre lo que está narrando, interrumpiendo su relato y dirigiéndose a sus oyentes o lectores. |

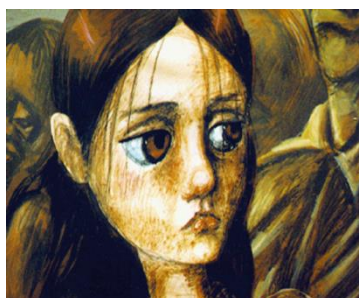
4.3.2. Actividad 6: Narración colectiva guiada mediante el cortometraje “El héroe”⁴⁷

- **Contenidos:** distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa.
- **Destrezas:** expresión oral y escrita.
- **Agrupamientos:** grupal.
- **Instrucciones:** la clase se divide en varios grupos a los cuales se les asigna una sección de la estructura narrativa basada en el cortometraje “El héroe” para ser narrada. A continuación cada grupo presenta la sección que le ha sido asignada de modo que la narración vaya siendo construida entre toda la clase.

Resumen/orientación

Desarrollo/

Resolución/ Epílogo



5. Conclusiones

La enseñanza de la distinción imperfecto/indefinido desde una perspectiva discursiva nos ofrece varias ventajas a los docentes de ELE: en primer lugar, elimina las interminables listas de diferentes valores; en segundo lugar, no presenta los contraejemplos que hemos señalado al inicio de este trabajo; en tercer lugar, presenta una claridad conceptual que se va desarrollando a medida que el aprendiente avanza en su conocimiento de la lengua meta y finalmente, se adecúa a las necesidades comunicativas relacionadas con el uso de los dos pretéritos.

⁴⁷ “El héroe” puede verse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eRwRZ3t0cdU>



En términos didácticos, varios son los enfoques que se pueden adaptar para poner en práctica nuestra propuesta. Sin olvidar que cada docente organiza su clase según sus inclinaciones pedagógicas, sugerimos que tanto la explicación como la puesta en práctica de los pretéritos imperfecto e indefinido se lleven a cabo, en la medida de lo posible, a partir de muestras de lengua auténticas: cortometrajes o textos seguidos de preguntas que inciten al estudiante a reflexionar sobre el uso de los dos tiempos pero que al mismo tiempo se ejerza cierto control sobre el input proporcionado, para que éste sea más fácilmente comprendido y de este modo pueda acompañar el proceso natural de adquisición.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Andersen, R. (1991). "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition". En T. Huebner y Ch. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Colombo, F. (1992). "Tiempo, aspecto y funciones comunicativas". En *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, pp. 20-28.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco/Libros.
- ____ (2013). *El tiempo en la gramática*. Madrid: Arco/Libros.
- Granda, B. (2008). "La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo". En *Decires*, Vol. III, N. 12-13, pp. 27-44.
- ____ (2009). "Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en español como L2/LE" (pp. 53-69). En *Actas del CEDELEQ III*, Universidad de Concordia, Montreal.
- ____ (2014). *Tengo algo que contarte. Narraciones para alumnos de español como lengua extranjera. Nivel B2*. Ciudad de México: UNAM, Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Güell, L. (2002). "Análisis del contraste de los pasados y algunas propuestas didácticas". En *MarcoELE*, 10, pp.89-107.
- Gutiérrez Arau, M. L. (1995). *Formas del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco/ Libros.
- Hopper, P. (1979). "Aspect and Foregrounding in discourse". En T. Givón (Ed.) *Syntax and Semantics, vol. 12: Discourse and Syntax* (pp. 213-241). New York: Academic Press.
- Jurado Salinas, M. (1998). "La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de 'aspecto' y 'tipo de situaciones' y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros". En *Decires*, 1, pp. 9-23.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.



- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". En *IRAL*, 3, pp. 209-231[traducido como "La interlengua", en J. Licerias (ed.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 79-97].
- Smith, C. (2003). *Modes of Discourse. The Local Structure of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soulé, M. V. (2011). "Relevancia del aspecto léxico en la didáctica de los pretéritos imperfecto e indefinido". En *Estudios Hispánicos*, 59, pp. 233-255.
- Tracy-Ventura, N. (2008). *Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 Preterit and Imperfect acquisition in Spanish*. Tesis doctoral inédita: Northern Arizona University.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Veiga, A. (2008). "Co-pretérito" e "irreal"/ "imperfecto" e "inactual". *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*. Lugo: Axac.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. (1993). *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Atemporal Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinrich, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.



DIFICULTADES FONÉTICAS DE LOS CHIPRIOTAS QUE APRENDEN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Viki Makri
Universidad de Salamanca



RESUMEN

El dialecto chipriota tiene rasgos fonéticos propios que lo diferencian del griego moderno hablado en Grecia. Por tanto, las dificultades fonéticas que tienen los chipriotas en la pronunciación del español son distintas a las dificultades que presentan los griegos. En este trabajo se presentarán solo las dificultades fonéticas que repercuten en la comunicación, es decir, aquellas que dan lugar a errores fonológicos. A su vez, se ofrecerán actividades cuyo objetivo es el de consolidar un aprendizaje fonético efectivo en el aula, de modo que dichas dificultades se superen.

PALABRAS CLAVE

Dialecto chipriota, pronunciación, fonética, errores fonológicos, actividades.

ABSTRACT

The Cypriot dialect has its own phonetic features which differentiate it from the Modern Greek spoken in Greece. Thus, Cypriots have different problems than Greeks do when it comes to pronouncing Spanish. This essay will include only those phonetic difficulties that pertain to communication, that is, those problems which cause phonological mistakes. In addition, it will suggest activities that help to promote effective learning practices for the classroom, so that students can overcome these phonetic problems.

KEY WORDS

Cypriot dialect, pronunciation, phonetics, phonological mistakes, activities.



OBJETIVOS

- Presentar las principales dificultades fonéticas que tienen los chipriotas cuando aprenden español.
- Ofrecer actividades para el desarrollo del componente fonético en el aula.

INTRODUCCIÓN

Durante las clases de enseñanza de idiomas se suele prestar mucha atención a los aspectos gramaticales y léxicos de la lengua meta, ya que dichos aspectos se consideran fundamentales para la comunicación. Sin embargo, el buen uso de la gramática y el vocabulario no garantiza por sí solo una comunicación óptima en la lengua extranjera. Otros aspectos de la lengua, como la correcta pronunciación, repercuten también, y de forma determinante, en la comprensión de los enunciados.

La importancia de la fonética a la hora de aprender un idioma es indiscutible, aunque desafortunadamente en las clases de idiomas el tiempo que se dedica a la enseñanza y al aprendizaje de la pronunciación es escaso o nulo. El objetivo de este trabajo es el de presentar los descuidos fonéticos de los chipriotas y las consecuencias que dichos descuidos tienen en sus conversaciones en español, puesto que algunas dificultades en la articulación dan lugar a errores fonológicos⁴⁸, lo que indica que el significado de las palabras cambia y, por tanto, se forman barreras comunicativas. En este artículo solo se presentarán las dificultades que impiden la comunicación o la dificultan, dejando a un lado las que no influyen en el proceso de comunicación⁴⁹, como, por ejemplo, la palatalización de velares ante vocal anterior.

Es necesario aclarar también que el dialecto chipriota, a pesar de ser un dialecto del griego moderno, tiene diferencias fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas y ortográficas significativas⁵⁰ y, por tanto, en el proceso de aprendizaje de un

⁴⁸ Para MacCarthy, los errores fonológicos son "distinctions between one phoneme of a language and another phoneme of the same language, giving rise to actual or potential minimal pairs of words differing in meaning in the language concerned by the substitution of the one for the other" (1978: 31-32).

⁴⁹ Se ha seguido aquí la clasificación de los errores propuesta por Llisterri (2003: 98): "La distinción entre los problemas fonéticos y los fonológicos lleva a emplear un criterio de tipo comunicativo para la clasificación de los errores, diferenciando, al menos, tres categorías: los problemas de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa".

⁵⁰ Arvaniti (2010a) analiza estas diferencias y concluye que el griego hablado en Chipre es suficientemente diferente del griego estándar hablado en Grecia como para ser reconocido como una variedad lingüística que debería denominarse de una manera distinta (*Cypriot Standard Greek*). Para la fonética del chipriota véase también Arvaniti (1999b).



idioma extranjero los chipriotas tienen una serie de dificultades que no comparten con los hablantes del griego moderno hablado en Grecia.

DIFICULTADES FONÉTICAS

En el dialecto chipriota las oclusivas sonoras del griego estándar [b], [d], [g] pueden ensordecirse, tanto al inicio de palabra como en posición intervocálica (Terkourafi, 2001: 62), convirtiéndose en [p], [t], [k], respectivamente⁵¹. Este rasgo lo transfieren también al español, hecho que da lugar a errores fonológicos, ya que palabras como, por ejemplo, *bollo*, *bata*, *baño* y *dejar* son pronunciadas por los chipriotas como [p]ollo, [p]ata, [p]año y [t]ejar, es decir, se produce un cambio de significado que obstaculiza la comunicación en la lengua extranjera. El ensordecimiento del dialecto chipriota influye también en la pronunciación de las fricativas en español, ya que los alumnos, al desconocer los contextos fonéticos de las oclusivas y las fricativas, las suelen confundir, interpretando las fricativas como oclusivas y, por consiguiente, las pronuncian como oclusivas sordas en vez de fricativas sonoras. Palabras como *subieron*, (muy) *denso* y (tengo) *ganas*⁵² se articulan como su[p]ieron, [t]enso y [k]anas, pronunciación que crea problemas comunicativos.

Las oclusivas del griego moderno —cuando no se ensordecen— se prenasalizan en chipriota⁵³, efectuándose como [ᵐb], [ᵐd], [ᵐg], aunque también se pueden efectuar como [mb], [nd], [ŋg]. Por tanto, palabras como *vamos*, *dame* y *gol* se pronuncian como [mb]amos, [nd]ame y [ŋg]ol. Además, si se tiene en cuenta que los chipriotas confunden las fricativas con las oclusivas y viceversa, la adición de nasales aparece también en los

⁵¹ Las oclusivas sordas [p], [t], [k] se sonorizan tras nasal y se pronuncian [b], [d], [g], respectivamente. Las grafías que representan las oclusivas sonoras incluyen la nasal: $\mu\pi$ es la grafía de [b]/[mb], $\nu\tau$ es la grafía de [d]/[nd], $\gamma\kappa$ y $\gamma\gamma$ son las grafías de [g]/[ŋg]. En el griego estándar, en posición inicial de palabra, se pronuncian las oclusivas sonoras sin la nasal precedente en el 97.1% de los casos; eso ocurre también en posición intervocálica (77.95%). Los porcentajes están tomados de la investigación que hicieron Arvaniti & Joseph (2000: 21). En resumen, “several more recent studies show that nasality rarely accompanies voiced stops any more, at least in the variety spoken in Athens and possibly in that of Thessaloniki” (Arvaniti, 2007: 104). El chipriota, en cambio, carece de [b], [d], [g], de ahí que reemplaza estos sonidos o bien ensordeciéndolos —[p], [t], [k]— o bien prenasalizándolos —[ᵐb], [ᵐd], [ᵐg]— (Arvaniti, 2010a: 23). El ensordecimiento y la prenasalización se ven reflejados también en la forma de adaptación de los préstamos léxicos al chipriota: “*bar* > $\pi\alpha\rho$ [pɛr] or $\mu\pi\alpha\rho$ [mbɛr] but not *[bɛr]” (Armosti, 2009: 199). Para más ejemplos de adaptación de préstamos léxicos en el dialecto chipriota con estas características fonéticas véase Arvaniti (2010a: 23-24) y Varella (2006: 143).

⁵² Se agregan las palabras *muy* y *tengo* para señalar el contexto intervocálico de las fricativas.

⁵³ Según Arvaniti (2010a: 23), “prenasalization occurs in Standard Greek as well; however, prenasalized stops are optional, increasingly rare, and occur only intervocalically”.



contextos de las fricativas: (quiero) *beber*, (una) *dama* y (la) *gata*⁵⁴ se pronuncian como [mb]e[mb]er, [nd]ama y [ɲg]ata. Esta realización produce serias dificultades en la comprensión, ya que en la cadena fónica la aparición de tantas nasales impide que los hispanohablantes puedan seguir a los chipriotas durante las conversaciones que mantienen en español. También da lugar a errores fonológicos, pues la palabra *sobra* se pronunciaría como so[mb]ra, es decir, se pronunciaría igual que la palabra *sombra*.

Otro rasgo que influye en la pronunciación del español es la sonorización de las oclusivas sordas tras nasal. En griego moderno, los fonemas oclusivos sordos /p/, /t/, /k/ cuando se encuentran después de nasal —grafías $\mu\pi$, $\nu\tau$, $\gamma\kappa$, $\gamma\gamma$ — se efectúan como [b], [d], [g], respectivamente. En el griego estándar es cada vez menos común la pronunciación de las nasales que preceden a las oclusivas sonoras (véase nota 4); en chipriota, en cambio, se mantienen. La sonorización tras nasal hace que en español palabras como *empresa*, *noventa* y *encanto* sean pronunciadas por los chipriotas como em[b]resa, noven[d]a y en[g]an[d]o. Esta pronunciación da lugar también a errores fonológicos, pues palabras como (un) *torso* o (un) *callo*⁵⁵ se pronuncian tras nasal como [d]orso y [g]allo, es decir, el significado cambia y, por consiguiente, pueden dar lugar a malentendidos. Otro ejemplo representativo es el de la palabra *cuanto* que, al pronunciarse como cuan[d]o, cambia de significado.

En cuanto a las vibrantes, en el sistema fonológico del chipriota existen tanto la vibrante alveolar simple como la múltiple⁵⁶, mientras que en el griego estándar existe un único fonema /r/ con sus correspondientes realizaciones⁵⁷, dentro de las cuales se incluye también la de vibrante múltiple (Kouti, 2010). Sin embargo, los chipriotas suelen pronunciar la vibrante múltiple del español como simple. Eso ocurre porque a los alumnos no se les enseña en qué contextos fonéticos la vibrante en español es múltiple y en qué contextos es simple, y esta confusión les lleva a cometer errores fonológicos en la lengua meta del tipo *pero/perro* o *caro/carro*. Otra cosa que sucede en relación con

⁵⁴ Se agregan *quiero*, *una*, *la* para señalar el contexto intervocálico de las fricativas.

⁵⁵ Se agrega la palabra *un* para señalar el contexto nasal+oclusiva sorda.

⁵⁶ “Cypriot system includes [...] a trill, which [is] present but non-contrastive in Standard Greek” (Arvaniti, 2010b). Arvaniti (1999c: 599), partiendo de Lindau (1985), comenta que el contraste entre la vibrante simple y la múltiple del chipriota es parecido al del español: “An advantageous feature of the Cypriot Greek system is that the single /r/ is a tap [r] – a strictly controlled segment– while the geminate is a trill [r] (the contrast is quite similar to that found in Spanish)”.

⁵⁷ Según Arvaniti (1999a: 168-169), “Greek has one rhotic sound. This is pronounced as an alveolar tap [r] word-initially and intervocally, or when it is followed by another consonant; in fast speech it may be pronounced as an alveolar approximant. In clusters in which it is preceded by a plosive or a fricative it is pronounced as a short trill”. Véase también Arvaniti (2007: 111-113).



las vibrantes múltiples en español es que los chipriotas a veces las articulan con más vibraciones de lo normal, de modo que el sonido resulta forzado.

INTERFERENCIAS GRÁFICAS EN LA PRONUNCIACIÓN

Las grafías juegan un papel determinante en la pronunciación de los sonidos del idioma que se quiere aprender. Según Recaj Navarro (2008: 72), “al aprender una lengua extranjera, el estudiante suele transferir las correspondencias fonológico-gráficas de su lengua materna. En consecuencia, cuando ambas lenguas divergen en este aspecto, las diferencias gráficas se traducen en errores en la pronunciación”. En el caso de los chipriotas que aprenden español, es importante señalar las repercusiones de las grafías en la pronunciación en relación con la sonorización de las oclusivas sordas tras nasal y la articulación de las vibrantes.

En griego las grafías π , τ , κ , cuando se encuentran en los grupos $\mu\pi$, $\nu\tau$, $\gamma\kappa$, $\gamma\gamma$, representan los sonidos oclusivos sonoros [b], [d], [g], respectivamente. La influencia de la grafía hace que los chipriotas pronuncien las oclusivas sordas del español, que se encuentran tras nasal, como sonoras, de modo que leerán em[b]írico en vez de em[p]írico, an[d]ídoto en vez de an[t]ídoto y en[g]omio en vez de en[k]omio. No se citan estos tres ejemplos de palabras de forma casual, sino para subrayar que cuando las palabras españolas son de origen griego, las probabilidades de que se pronuncien incorrectamente en castellano son aún mayores, ya que la tendencia es que las pronuncien igual que en su L1. Cabe señalar que en la escritura también interviene la fonética, pues es común ver errores ortográficos del tipo *combra*, *gende* y *cingo*, en vez de *compra*, *gente* y *cinco*.

En el caso de las vibrantes españolas, se puede observar que cuando los chipriotas pronuncian la vibrante múltiple lo hacen solamente en las palabras en las que el sonido se representa gráficamente como “rr”, sin considerar que en ciertos contextos fonéticos puede encontrarse representado también por la grafía “r”. Eso ocurre probablemente porque en chipriota el sonido vibrante múltiple se suele pronunciar en las palabras que incluyen la grafía ρρ⁵⁸ (“rr”). Por otra parte, los aprendices chipriotas ignoran que la

⁵⁸ Hay que aclarar que no siempre la grafía ρρ en chipriota equivale a la representación gráfica de una vibrante múltiple. Para oír la pronunciación de algunas palabras que se pronuncian con vibrante múltiple y contienen la grafía “ρρ”, tales como *απορρόφηση* y *αρρώνω*, se recomienda acceder a <http://lexcy.library.ucy.ac.cy/>, una base de datos lexicológica del dialecto chipriota creada por la Universidad de Chipre. En esta base de datos aparece, entre otras cosas, la transcripción fonética de los



grafía “r”, tanto en posición inicial de palabra como en posición interior, cuando está precedida por /n/ o /l/, corresponde al sonido de una vibrante múltiple. Por ejemplo, en palabras como *rico* y *Enrique* los chipriotas pronunciarían una vibrante simple —[r]ico y En[r]ique— en vez de una múltiple.

Llama la atención el hecho de que incluso cuando en la lengua materna existen los mismos sonidos que en la lengua extranjera, las asociaciones entre la grafía y la fonética hacen que surjan problemas en la pronunciación que, en principio, no deberían surgir. En el caso de los chipriotas se observa que, aunque en su dialecto existen los fonos [p], [t], [k] y [r], en español acaban pronunciando [b], [d], [g] y [r] respectivamente, en los contextos previamente mencionados. Como resume Recaj Navarro:

La influencia de las relaciones fonológico-gráficas de la lengua materna es tan fuerte que provoca incluso que, cuando el sistema fónico de la lengua materna dispone del mismo sonido o de uno similar al de la lengua meta, el aprendiz continúe pronunciando erróneamente una grafía. De este modo, la influencia de la ortografía impide que el aprendiz se beneficie de la transferencia de algunos elementos de su lengua materna a la lengua meta (2008:72).

Es, por tanto, ineludible la necesidad de explicar a los alumnos cómo se leen determinadas palabras en español, especialmente palabras cuyas grafías llevan a asociaciones fonéticas equivocadas. Es recomendable, además, presentarles algunos ejemplos de palabras cuya pronunciación errónea lleva a un cambio de significado, para que de esta manera se den cuenta de las consecuencias que tiene una pronunciación equívoca en la comprensión de los enunciados.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Dada la repercusión de las dificultades fonéticas en la comunicación, es recomendable profundizar en la fonética del español desde los niveles iniciales, ya que de esta manera habrá menos probabilidades de fosilización de errores relacionados con la pronunciación. Si se agregan actividades de fonética en las clases de español, los alumnos se irán familiarizando con los sonidos de la lengua meta y se evitarán equivocaciones en su realización.

Las actividades que se proponen a continuación tienen como objetivo hacer conscientes a los estudiantes de que las oclusivas sordas que se encuentran después de nasal no se sonorizan en español. Consideramos que es la dificultad a la que más atención debemos

lemas junto con el audio de los mismos. Se observa que en esa base de datos la vibrante múltiple se transcribe fonéticamente como consonante geminada [r:].

prestar, ya que puede provocar barreras comunicativas, especialmente cuando da lugar a confusiones de tipo *cantar/candar* o *manco/mango*. Una forma idónea para solucionar dicha dificultad es mediante el silabeo⁵⁹, de ahí que lo incluyamos en las actividades. No hay que perder de vista que en griego *μπ, ντ, γκ* pertenecen a una misma sílaba⁶⁰, mientras que en español pertenecen a sílabas distintas⁶¹. Por esta razón, el deber del profesor que enseña a alumnos helenófonos es explicar cómo se silabea y cómo se pronuncia en español, especialmente en lo que concierne a los grupos nasales anteriormente mencionados.

Por último, cabe señalar que tanto el número de alumnos como el nivel propuesto para las actividades son orientativos, pues se pueden adaptar según las necesidades del curso para el que irán dirigidas. Dichas actividades se pueden adecuar también a otras dificultades fonéticas, no solo en relación con la sonorización de las oclusivas sordas tras nasal, ya que los docentes pueden ajustar los ejercicios según las dificultades fonéticas de su alumnado.

Actividad 1: ¡SI-LA-BE-E-MOS!

Número aproximado de alumnos: 12

Nivel: A1

Duración: 15 minutos en casa (puntos 2 y 7) y 45 minutos en clase

1. El profesor entrega a cada alumno las siguientes tarjetas de alimentos y bebidas:

 <p>Mantequilla</p>	 <p>Pimientos</p>	 <p>Champán</p>	 <p>Vino tinto</p>
--	--	---	---

⁵⁹ Para las dificultades que presentan los aprendices griegos en la división silábica del español, véase Kouti (2010).

⁶⁰ *Μπ, ντ, γκ* no se separan en la escritura al considerarse “dígrafos, es decir, combinaciones de grafemas para fonemas simples”. Sin embargo *γγ* se separa, ya que en la escritura se trata como “combinación de consonantes iguales y no como dígrafo para la interpretación de un fonema” (Kleris & Babiniotis, 2004: 1031-1032). La traducción es nuestra.

⁶¹ Por ejemplo, la palabra *menta* en griego se silabea *μέ-ντα* y se pronuncia *men[d]a*, mientras que en español se silabea *men-ta* y se pronuncia *men[t]a*.



2. Los alumnos deben llevar a su casa dichas tarjetas, con el fin de grabarse a sí mismos pronunciando todas las palabras de las tarjetas en su móvil. Estas grabaciones las tienen que llevar a la clase siguiente.

3. En la clase siguiente, el profesor pide a los alumnos que coloquen las tarjetas en sus mesas y les da cinco minutos para que escriban en una hoja la división silábica de las palabras que aparecen en las tarjetas.

4. Se forman a continuación grupos de tres estudiantes y se ponen en común las divisiones silábicas que cada miembro había hecho de las palabras, de modo que hablen entre ellos sobre cómo han hecho la división y observen si hay diferencias.

5. Después, el profesor muestra con una diapositiva en el proyector, o simplemente escribe en la pizarra, la división silábica correcta e inicia un diálogo con los alumnos acerca de cómo se silabea en español, prestando atención a las diferencias que hay entre el silabeo de los grupos ortográficos $\mu\pi$, $\nu\tau$, $\gamma\kappa$ del griego moderno y los correspondientes grupos del español. Por supuesto debe hacer hincapié en las diferencias de pronunciación de dichos grupos en chipriota⁶² —[mb], [nd], [ŋg]— y en español —[mp], [nt], [ŋk]—.

6. Una vez aclaradas las diferencias del silabeo y la pronunciación de los dos idiomas, el profesor pide a los alumnos que pongan en común, dentro de los grupos formados, las grabaciones de las palabras que se les pidió que realizaran con su móvil, para que de esta manera detecten los errores comunes de pronunciación entre los miembros del grupo.

⁶² Se especifica que aquí la referencia de la pronunciación atañe solo al dialecto chipriota, pues en el griego estándar hablado en Grecia los grupos mencionados no se efectúan como [mb], [nd], [ŋg] en inicio de palabra, sino como [b], [d], [g] (Arvaniti, 1999a: 168). Véase también nota 4. Para los contextos de la articulación de la nasal o la no articulación de la misma ante oclusivas sonoras en el griego moderno estándar y la influencia de los factores sociolingüísticos, véase Arvaniti & Joseph (2000).



7. Por último, en casa deben volver a grabarse a sí mismos pronunciando las palabras de la actividad y enviar el audio mediante correo electrónico al profesor, para que corrobore que todos los estudiantes han asimilado los contenidos fonéticos enseñados o si, por el contrario, es necesario volver a explicarlos, en el caso de que haya todavía alumnos que pronuncian incorrectamente las palabras.

Actividad 2: ¿ACTUAMOS?

Número aproximado de alumnos: 10

Nivel: C1

Duración: 1 hora

1. El profesor explica a los alumnos que la actividad consiste en realizar la representación de una escena en la que un desempleado se presenta en la oficina de una empresa de trabajo temporal para firmar un contrato cuyas condiciones son pésimas.

2. Se forman parejas y deciden entre ellos quién hará el papel del jefe y quién el papel de la persona que firmará el contrato.

3. Las parejas tienen que representar el diálogo ante sus compañeros en clase. Tienen quince minutos para prepararlo y cinco para representarlo. Deben darle un toque de humor, para que resulte entretenido a la clase. Las palabras que deben utilizar en su actuación son las siguientes:

<i>contrato</i>	<i>aunque</i>	<i>cuenta</i>
<i>cuarenta</i>	<i>empresa</i>	<i>banco</i>
<i>empleo</i>	<i>temporal</i>	<i>comprendido</i>

Cada pareja debe dividir dichas palabras en sílabas, antes de que empiecen a preparar el diálogo.

4. Mientras preparan el diálogo de su actuación, el profesor pasa por cada pareja para ver si han dividido bien las sílabas y les pide que le pronuncien las palabras anteriormente mencionadas, de modo que se asegure de que los alumnos hayan asimilado cómo se silabea y cómo se pronuncia en español⁶³.

5. Cada pareja se sienta en la mesa del profesor y representa la escena.

⁶³ El profesor debe explicar el silabeo y la pronunciación en la clase anterior, o en clases anteriores, de modo que su papel en esta actividad sea el de averiguar si los estudiantes han asimilado los contenidos explicados y resolver posibles dudas.



6. Cuando todos los alumnos hayan actuado, el profesor pondrá en el proyector el vídeo titulado “La canción de las ETT” que se encuentra en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=tolOz-cNRuw>. Se trata de un sketch cómico del programa televisivo vasco *Vaya semanita*. El tema del sketch es el mismo que el de la actividad, de modo que los alumnos podrán ver las similitudes que tuvo su actuación con la del grupo de actores de *Vaya semanita*.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armosti, S. (2009). *The phonetics of plosive and affricate gemination in Cypriot Greek*, University of Cambridge, Department of Linguistics, Cambridge, United Kingdom.
- Arvaniti, A. (1999a). “Illustrations of the IPA: Standard Modern Greek”. En *Journal of the International Phonetic Association*, 29(2), pp. 167-172.
- _____ (1999b). “Illustrations of the IPA: Cypriot Greek”. En *Journal of the International Phonetics Association*, 29(2), pp. 173-178.
- _____ (1999c). Effects of speaking rate on the timing of single and geminate sonorants. En Ohala, J. J., Hasegawa, Y., Ohala, M., Granville, D. & Bailey, A. C. (Eds.), *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 599-602). Berkeley: University of California.
- _____ (2007). “Greek Phonetics: The State of the Art”. En *Journal of Greek Linguistics*, 8(1), pp. 97-208.
- _____ (2010a). “Linguistic practices in Cyprus and the emergence of Cypriot Standard Greek”. En *Mediterranean Language Review*, 17, pp. 15-45.
- _____ (2010b). A (brief) overview of the phonetics and phonology of Cypriot Greek. En Voskos, A., Goutsos, D. & Mozer, A. (Eds.), *The Greek Language in Cyprus from Antiquity to Today* (pp. 107-124). Athens: University of Athens.
- Arvaniti, A. & Joseph, B. D. (2000). “Variation in voiced stop prenasalization in Greek”. En *Glossologia*, 11-12, pp. 131-166.
- Kleris, C. & Babiniotis, G. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Atenas: Ellinika grammata.
- Kouti, M. (2010). “¿Indicios de vibrante múltiple en griego moderno? Descripción acústica de la consonante vibrante griega en posición de coda silábica”. En *Estudios de fonética experimental*, 10, pp. 111-146.
- _____ (2010). “Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE”. En *RedELE*, 19. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_01Kouti.pdf?documentId=0901e72b80dd2432 [27 de julio de 2015]
- Lindau, M. (1985). The story of /r/. En Fromkin, V. A. (Ed.), *Phonetic Linguistics: Essays in Honor of Peter Ladefoged* (pp. 157-168). Orlando: Academic Press.



- Llisterri, J. (2003). “La enseñanza de la pronunciación”. En *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114.
- MacCarthy, P. (1978). *The teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Recaj Navarro, F. (2008). *Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*, Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Salamanca, España.
- Terkourafi, M. (2001). *Politeness in Cypriot Greek: A frame-based approach*, University of Cambridge, Department of Linguistics, Cambridge, United Kingdom.
- Varela, S. (2006). *Language Contact and the Lexicon in the History of Cypriot Greek. Contemporary Studies in Descriptive Linguistics 7*. Bern: Peter Lang AG.



LA NEGOCIACIÓN EN CLASE DE ELE

Pedro Jesús Molina Muñoz
Universidad de Chipre



RESUMEN

En el presente taller se proponen una serie de actividades que pretenden fomentar la negociación tanto de la forma como del significado dentro del aula de lenguas extranjera, en especial en referencia al español como segunda lengua o lengua extranjera. Las propuestas incluyen tanto el empleo de imágenes o tiras cómicas, como de las nuevas tecnologías o tecnologías emergentes, muy presentes en nuestras aulas y en nuestro entorno diario. Se pretende que el alumno emplee sus conocimientos y sus capacidades para la resolución de diversas tareas comunicativas empleando la L2 y teniéndola como objetivo de su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Negociación del significado, negociación de la forma, interacción, desarrollo de competencias.

ABSTRACT

In this workshop a series of activities that tries to encourage the negotiation of both form and meaning in the classroom of foreign languages, particularly in reference to the Spanish as a second or foreign language, is proposed. The proposals include the use of images or cartoons and the new technologies or emerging technologies, very present in our classrooms and in our daily environment. It is intended that students use their knowledge and skills to solve various communicative tasks using the L2 and having it as an objective of learning.

KEY WORDS

Negotiation of meaning, negotiation of form, interaction skills development.



OBJETIVOS DEL TALLER

- Definir el concepto de “negociación”.
- Distinguir entre “negociación de la forma” y “negociación del significado”.
- Presentar diferentes actividades cuyo objetivo es fomentar la negociación en el aula.

Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo.

Arquímedes de Siracusa

Introducción

Uno de los retos a los que nos enfrentamos los enseñantes de lenguas extranjeras en contextos de no inmersión, es el de hacer que nuestra clase sea comunicativa (mediante el empleo de la L2) con el desarrollo de una serie de tareas en diversos contextos. Para ello, se ha de procurar que la situación sea lo más similar posible a la realidad y que la lengua que se está trabajando en el aula tenga una funcionalidad que permita al alumno desenvolverse en diversas situaciones, a la vez que desarrolla una serie de capacidades y competencias.

En ocasiones, contamos con algunos elementos que vienen a complicar aún más esta tarea. En el contexto en el que desempeñamos nuestra labor docente, en la Universidad de Chipre, nos encontramos con que los alumnos, a pesar de ser nativos en una lengua (el griego) bastante cercana o con puntos en común con el español (fonética, gramática y sintaxis), no siempre se apoyan en los conocimientos que poseen sobre su propia lengua materna y suelen recurrir al inglés como punto de refuerzo en la asimilación de estructuras. Ello se explica por el hecho de que el inglés es la primera lengua extranjera que aprenden y en base a esto construyen su metodología en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El aprendizaje mediante tareas, en palabras de Estaire (2009: 9), “es un modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones”. Es decir, pretende que el alumno desarrolle una serie de capacidades a través de la lengua, acompañando procesos psicolingüísticos, a la vez que pone en el tablero de juego sus conocimientos y procesos de aprendizaje. De este modo, el aprendizaje alcanza una mayor dimensión y se adentra en los caminos de construcción del aprendizaje y la concepción cognitiva.

Dentro de este marco de enseñanza-aprendizaje, uno de los elementos clave en el desarrollo del conocimiento y las capacidades del alumno es el trabajo en grupo (ya sea



en parejas o en grupos) y la metodología de trabajo que se deriva de él. Tanto Long (1983) como Krashen (1985) sostienen que cuando los alumnos de lenguas extranjeras efectúan tareas significativas o intercambian información, cada alumno recibe: (a) *input* comprensible de su interlocutor en la conversación; (b) oportunidades de pedir aclaraciones así como aportaciones a su *output*; (c) ajuste del *input* para acercarse al nivel de comprensión del alumno; y (d) la oportunidad de desarrollar nuevas estructuras y patrones de conversación a través de este proceso de interacción⁶⁴. Es decir, en palabras de Ruiz Martínez y Ruiz Fernández:

...las dinámicas de grupo aportan diversas ventajas de las que el profesor de lenguas se puede beneficiar para conseguir crear grupos de trabajo más eficaces, puesto que promueven la participación y el intercambio ayudando a superar las reticencias, la tensión o las inseguridades iniciales; facilitan que se produzca la comunicación, el pensamiento y la escucha activa, ayudan a desarrollar la autoestima, la capacidad de cooperación y a crear conciencia de grupo. A su vez, estas técnicas se pueden llevar a cabo en el aula a través de los distintos tipos de agrupamiento, los mismos que proponen las teorías del aprendizaje cooperativo (Ruiz Martínez & Ruiz Fernández, 2014: 49).

Todo este conglomerado de ideas y procedimientos nos lleva a otro de los elementos clave en este proceso y que surge como componente indiscutible al trabajar con este tipo de dinámicas, la negociación como factor de aprendizaje entre los participantes.

La negociación en clase.

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la negociación atendiendo a dos formas principales: la negociación de la forma y la negociación del significado. En cuanto a la primera de ellas, señala:

La negociación de la forma es un procedimiento de trabajo en el aula de segundas lenguas orientado a que los aprendientes alcancen unos niveles más altos en la corrección lingüística o competencia gramatical. Se aplica en clases en las que se adopta el enfoque comunicativo, que considera la interacción entre los alumnos como el medio más eficaz para el aprendizaje de la lengua.

Este concepto está asociado, por un lado, al de negociación del significado y, por otro, a los de atención a la forma y conciencia lingüística. En todos los casos, la bibliografía usa la expresión «forma lingüística», en singular y no en plural, para distinguir este procedimiento de los que siguen los modelos estructuralistas, que desarrollan una programación basada en estructuras lingüísticas y promueven una práctica que pone la atención solo en las formas lingüísticas⁶⁵.

Esta interacción entre los alumnos favorece la adquisición de cierta información metalingüística que los aprendientes utilizan posteriormente para regular el *output* que

⁶⁴ Tomado de Richards & Lockhart (1994: 140).

⁶⁵ Diccionario de términos clave de ELE. Entrada en referencia a “Negociación de la forma”: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/negociacionforma.htm [15/09/2015].



generan por medio de la interlengua que han “adquirido” por medio del “*input* comprensible” (Krashen, 1982, 1992, 1993; Lightbown 2009). Ese *input* comprensible se genera por medio del conocimiento compartido que lleva a los aprendientes a establecer lazos de unión y conocimiento entre las diferentes áreas o temas que se trabajan en el aula y que se verán analizados desde una perspectiva común (todos son aprendientes) con diferentes opiniones y posturas, a favor o en contra, y con muy variados matices. Es decir, se emplea la lengua para ir más allá del puro conocimiento lingüístico, aunque la lengua en sí es el objetivo primordial de aprendizaje.

En cuanto a la negociación del significado el *Diccionario de términos clave de ELE* la describe de la siguiente forma:

La negociación del significado es un concepto procedente del campo del análisis del discurso. Con él se hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten.

Este concepto también se utiliza en el campo de la adquisición de lenguas. Se han estudiado las características de la interacción discursiva en que participa el aprendiente y se ha comprobado que en ella se producen determinadas modificaciones como consecuencia de la necesidad de negociar el sentido de lo que se dice. Se ha visto que estas modificaciones constituyen la manera más eficaz y frecuente de hacer comprensible tanto el aducto que se recibe como el educto que se produce⁶⁶.

Esta negociación en el significado sería la que incide de manera directa sobre la lengua y su estructura en el texto (ya sea oral o escrito). Se observa, además, como una y otra son complementarias y el empleo de ambas negociaciones en el aula aporta, tanto a docentes como a aprendientes, grandes beneficios. Así lo demuestran diversos estudios realizados (Lightbown, 1991; Lightbown y Spada, 1990; Spada y Lightbown, 1993).

La confluencia de ambas negociaciones, por tanto, aporta múltiples beneficios en el desarrollo de la interlengua de los aprendientes, así como en el desarrollo de las competencias y conocimientos metalingüísticos que por medio de la negociación se adquieren. Pastor Cesteros (2003) afirma que:

... las conversaciones entre HNs⁶⁷ y HNNs⁶⁸ son dinámicas y suponen una continua negociación del significado. En ellas juega un papel importantísimo la destreza que tenga el HNN para seguir y mantener una conversación, porque así podrá continuar beneficiándose de ese *input* modificado del que hablábamos (y que no obtendrá simplemente oyendo la radio o la tele, por ejemplo). Por eso se entiende que el mantenimiento de la conversación es uno de los objetivos prioritarios de los aprendices y para ello recurren a las estrategias comunicativas (Pastor Cesteros, 2003: 263).

⁶⁶ Diccionario de términos clave de ELE. Entrada en referencia a “Negociación del significado”: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/negociacion.htm [15/09/2015].

⁶⁷ Se refiere a hablantes nativos.

⁶⁸ Se refiere a hablantes no nativos.



Por tanto, en el seno de ambos tipos de negociación, anida uno de los elementos clave para la resolución del “problema” o discusión, a la vez que ayuda en la comprensión y continuidad de la conversación entre los diferentes interlocutores, ya sean HNs o HNNs. Se trata de la interacción, que se ve enormemente incrementada al verse influenciada por los diversos matices, ideas, concepciones y aportaciones de los diferentes interlocutores, involucrados en la resolución de la tarea, por medio de dinámicas de índole colaborativa y comunicativa. Se han de emplear en la resolución de la misma tanto los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos del aprendiente, como su concepción del mundo y conocimientos varios adquiridos hasta entonces. Esta interacción, en palabras del *Diccionario de términos clave de ELE*, se entiende como un “tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales, y orientado al intercambio de ideas”⁶⁹.

Este intercambio de ideas ayuda a los aprendientes a establecer los parámetros para la resolución de la tarea, al tiempo que aporta la base para una comunicación efectiva que tiene como objetivo el desarrollo de la L2, ya sea como elemento de trabajo o como objetivo dentro de la propia tarea.

Propuesta de actividades para la negociación en clase.

A continuación se muestran una serie de actividades sencillas, que se presentaron a los asistentes al taller, cuyo objetivo es el empleo de la negociación en el aula, tanto entre los alumnos (teniendo al profesor como guía) como entre los alumnos y el profesor. Estas actividades persiguen que el aprendiente ponga en juego sus conocimientos y capacidades a fin de desarrollarlas en beneficio de todos, a la vez que adquiere conocimientos nuevos.

Por otro lado, de manera más específica, persiguen la búsqueda autónoma de información por parte del alumno, de una manera crítica y analítica, o en base a unos criterios, ya sean personales o no.

⁶⁹ Diccionario de términos clave de ELE. Entrada en referencia a “Interacción”: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm [15/09/2015].



▪ **Bandos**⁷⁰

Objetivos: justificar y argumentar.

Nivel: todos.

Duración: 10 – 15 minutos.

Desarrollo: Los EE se sitúan en el centro del aula y esperan a oír dos palabras opuestas: “Sol – Luna”. Se dicen las palabras en voz alta moviendo el brazo a cada uno de los extremos del aula. Los EE deben elegir una de las dos palabras que oigan y correr hacia uno de los extremos de la clase. A continuación, se pone en común, entre los miembros del grupo con las mismas preferencias, las diferentes razones de la elección de una opción u otra. Después, han de mantener un pequeño coloquio. Cada grupo tiene que explicar las razones de su elección.

▪ **Cruzar la línea**

Objetivos: justificar, argumentar y rebatir.

Nivel: todos.

Duración: 10 – 15 minutos.

Desarrollo: Se trata de una variación de la actividad anterior. Una vez elegido el bando de preferencia según los términos o ideas propuestas, los EE hacen una puesta en común. A continuación han de exponer las razones de su elección y rebatir al equipo contrario. En su turno de réplica el otro equipo ha de hacer lo propio, argumentar y rebatir. El primer equipo que se quede sin réplica o argumentos pierde un miembro que pasará al otro equipo. A continuación, se asigna a cada equipo un concepto a defender para seguir con la misma dinámica.

▪ **Yincanas con códigos QR**⁷¹

Objetivos: búsqueda de información, valoración y puesta en común de conocimientos.

Nivel: todos

⁷⁰ Actividad creada en colaboración con Virginia Sánchez Funes y desarrollada con los alumnos de español de niveles iniciales de la Universidad de Chipre. Esta actividad se presentó en el taller “¡A Jugar! Propuesta de actividades lúdicas para la clase de ELE”, durante las III Jornadas de Formación para Profesores de ELE en Chipre, en junio de 2011.

⁷¹ Para la elaboración de una yincana con códigos QR aconsejamos la lectura de diversos artículos donde se exponen las bases para su creación y puesta en práctica en el aula: Chatzi y Molina Muñoz (2015), Molina Muñoz y Chatzi (2014a), Chatzi y Molina Muñoz (2014b) y Molina Muñoz, Chatzi y Koula (2013).



Duración: depende de la extensión de la yincana y de las actividades que en ella se relacionan. En el caso propuesto en el taller se trata de una yincana con una duración de unos 30 minutos.

Desarrollo: En primer lugar se sitúan por las paredes del aula las diferentes láminas con las fichas que contienen las pistas de la yincana. Se divide a los alumnos en grupos de tres a cuatro personas, a fin de poder establecer diversos roles dentro de cada grupo (leer los códigos y las pistas, tomar notas con la información necesaria, completar la ficha de trabajo y condensar toda la información en un mismo lugar). En cada grupo debe de haber, al menos, un dispositivo con lector de códigos QR⁷².

Una vez establecidos los grupos y los roles de cada miembro del equipo, se procede al escaneado de los códigos y la búsqueda de las pistas. Cada una de las definiciones encriptadas en los códigos pertenece a un término y por ello los EE deberán realizar una puesta en común a fin de encontrar qué definición se ajusta mejor a cada término.

▪ **Hacemos suposiciones**⁷³

Objetivos: justificar y argumentar.

Nivel: todos.

Duración: 10 – 15 minutos.

Desarrollo: Se presenta a los EE una serie de imágenes (ver anexos II). En algunas de ellas se muestran siluetas y los EE deberán descubrir de qué se trata cada una de ellas y argumentar el por qué. En una segunda fase, se les mostrará una serie de inventos (por medio de una imagen) y los EE deberán hacer suposiciones sobre qué son, para qué sirven, quién podría usarlos, etc. A continuación se muestra la solución y se explica la funcionalidad del invento.

▪ **Poner un título**⁷⁴

Objetivos: justificar y argumentar.

Nivel: A2 en adelante.

Duración: 5 – 10 minutos.

⁷² En el caso propuesto (ver anexo I), no se hace necesario que el dispositivo cuente con conexión a Internet. No obstante, sería de gran ayuda y sí que se hace necesario para otras yincanas de diferente tipología.

⁷³ Ver anexos II.

⁷⁴ Ver anexo III.



Desarrollo: Se muestra a los EE una serie de viñetas que cuentan una historia. Los alumnos han de describir las imágenes y lo que ocurre en cada una de ellas. A continuación han de poner un título a cada una de las tiras. En principio se trabaja en pequeños grupos que han de ponerse de acuerdo en el título para, a continuación, hacer una puesta en común y decidir entre todos cuál o cuáles serían el/los título/s que mejor se adapta/n a cada una de las situaciones propuestas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chatzi, P. & Molina Muñoz, P. J. (2014). "Cazas del tesoro o yincanas con códigos QR (II). Asimilación de contenidos culturales en ELE", *Boletín Virtual REDIPE*, Vol. 3 (10), pp. 43-55.
- Chatzi, P. & Molina Muñoz, P. J. (2015). "Cazas del tesoro (Yincanas) con códigos QR", en *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014, Biblioteca Virtual redELE.
- Diccionario de términos clave de ELE. SGEL. Versión electrónica disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [15/09/2015]
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Ed. Edinumen.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (pp. 1982-1982). Pergamon: Oxford.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. D. (1992). Formal grammar instruction. Another educator comments. *TESOL quarterly*, 409-411.
- Krashen, S. D. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27(4), 722-725.
- Lightbown, P. M. (1991). "What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning". En Carmen Muñoz (ed.) *Foreign/second language pedagogy: A commemorative volume for Claus Faerch*, 197-212.
- Lightbown, P. M. (2009). "La importancia de la gestión del tiempo en la atención a la forma". En Williams, J., & Doughty, C. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Ed. Edinumen.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in second language acquisition*, 12(04), 429-448.
- Long, M. H. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input¹", *Applied linguistics*, 4(2), pp. 126-141.
- Molina Muñoz, P. J. & Chatzi, P. (2014). "Cazas del tesoro o yincanas con códigos QR (I). Asimilación de estructuras gramaticales en ELE", *Boletín Virtual REDIPE*, Vol. 3 (12), pp. 69-82.



- Molina Muñoz, P. J.; Chatzi, P. & Koula, H. (2013). “Actividades con códigos QR”. In P. J. Molina Muñoz (Ed.), *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp. 3-9). Nicosia: Centro de Lengua - Universidad de Chipre.
- Pastor Cesteros, S. (2003). “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”, *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, (2), 251-271.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Martínez, L. M. & Ruiz Fernández, J. M. (2014). Dinámicas de grupo, agrupamientos y trabajo cooperativo. En Molina Muñoz, P. J. (Ed.), *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp. 43-58). Nicosia: Centro de Lenguas - Universidad de Chipre. Disponible en: http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/jornadas2014_juan_luz_1.pdf [15/09/2015]
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). “Instruction and the development of questions in L2 classrooms”, *Studies in Second Language Acquisition*, 15(02), 205-224.



ANEXO I

Yincana con códigos QR

Nombre de la Actividad	Edificios y viviendas.
Autor	Pedro Jesús Molina Muñoz
Apartado	Léxico
Nivel	A2
Tipo de Actividad	Presentación lúdica de contenidos Trabajo inductivo
Objetivos	Trabajar el vocabulario referente a los diferentes tipos de edificios y viviendas. Trabajar la identificación.
Destrezas	Lectora y escrita
Contenido léxico:	Diversos tipos de vivienda y/o edificios, materiales, localizaciones y funciones.
Contenido Funcional	Extraer y buscar información clave. Describir un edificio o vivienda.
Destinatarios	Estudiantes adolescentes o adultos con un nivel inicial de español.
Dinámica	En parejas / en grupos.
Material Necesario	Fichas con códigos QR, ficha de trabajo, dispositivo con acceso a internet.
Duración	30 o 40 minutos.
Desarrollo	<p>Se divide la clase en grupos de tres personas. En cada grupo debe de haber un dispositivo móvil que permita escanear códigos QR. En su defecto se puede usar alguna de las aplicaciones disponible en Internet, pero para ello se necesita disponer de webcam.</p> <p>Se explica a los alumnos que van a realizar una yincana con códigos QR. Para ello se van a emplear sus dispositivos móviles y diccionarios, si fuese posible. Deben compilar la información obtenida en la ficha de trabajo. Se ofrecen los diversos términos con los que se va a trabajar y se explica a los alumnos la dinámica a seguir.</p> <p>En cada una de las láminas dispuestas por el aula y visibles para todos, se encuentra la definición de un tipo de edificio o vivienda encriptada en un código QR. Han de escanear el código, leer la descripción y decidir a cuál de los términos que tienen en la ficha de trabajo se ajusta. Cada lámina, por tanto, contiene una definición que les conducirá al siguiente término (reforzado con una fotografía para facilitar la comprensión de la definición) que, a su vez, contiene una nueva definición.</p> <p>Una vez que las hayan descifrado todas las pistas, tendrán la información suficiente para realizar la tarea final. Como último paso antes de la realización de la tarea final se realizará una puesta en común para poder resolver las posibles dudas que surjan durante la actividad.</p>



La vivienda / la casa. Ficha de trabajo

1. Aquí tienes los nombres de las pistas del juego. ¿Puedes escribir su definición?

Ático: _____

Bloque: _____

Cabaña: _____

Casa: _____

Castillo: _____

Chalé: _____

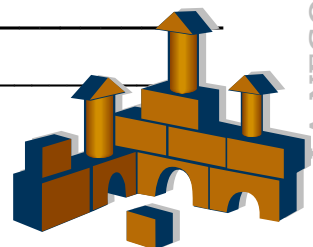
Granja: _____

Dúplex: _____

Edificio: _____

Estudio: _____

Mansión: _____





Palacio: _____

Piso, apartamento, departamento: _____

Rascacielos: _____

2. Contesta a estas preguntas:

A. Busca los sinónimos (palabras que significan lo mismo) de la palabra casa en el texto:

B. ¿Cuál es la función de los castillos y de los palacios?

C. ¿Cuál es la diferencia entre terraza, patio, azotea y jardín?

▪ Terraza: _____

▪ Patio: _____

▪ Azotea: _____

▪ Jardín: _____

D. ¿Cuál es la diferencia entre tejado y techo?

▪ Tejado: _____

▪ Techo: _____





E. ¿Cuál de las casas o edificios te ha gustado más? ¿Por qué?



F. ¿Cómo son las casas en tu país?



Inicio

Actividad diseñada por P. J. Molina Muñoz – Universidad de Chipre



Edificio

Actividad diseñada por P. J. Molina Muñoz – Universidad de Chipre



Bloque



Casa



Piso, apartamento o departamento



Estudio



Ático



Cabaña



Actividad diseñada por P. J. Molina Muñoz – Universidad de Chile

Granja



Dúplex



Chalé



Mansión



Palacio



Castillo

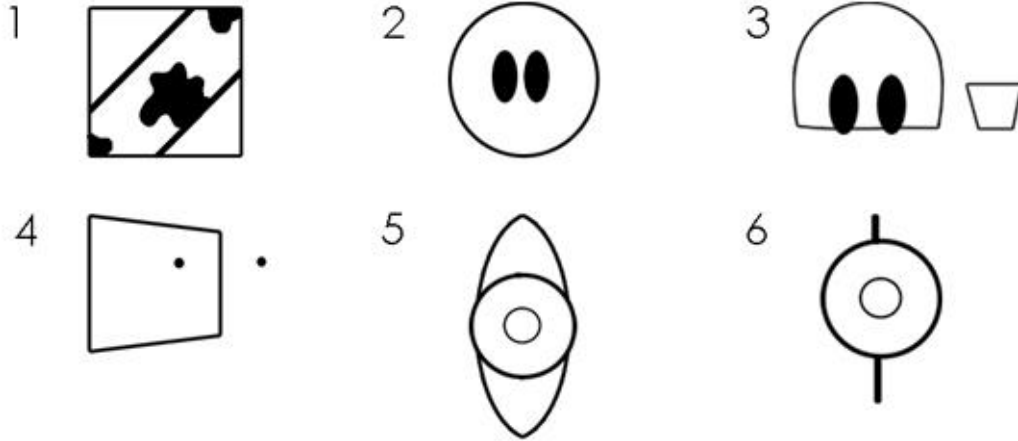


Rascacielos



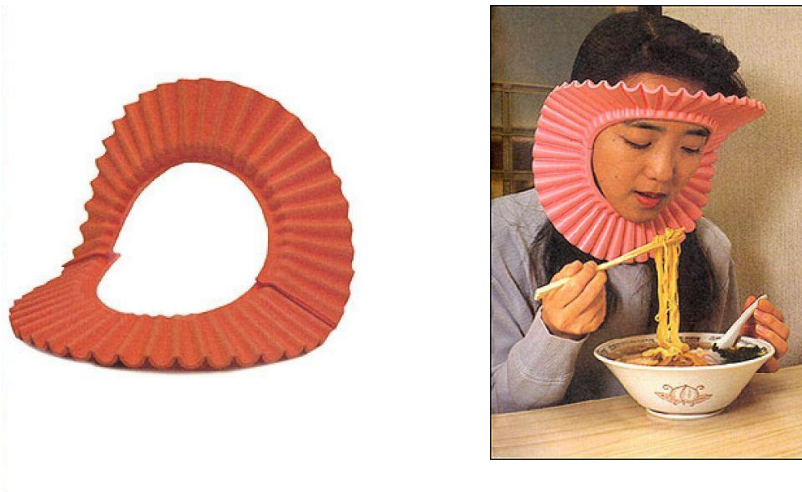
ANEXO II

Hacemos suposiciones I



Hacemos suposiciones II

a)



b)



c)



ANEXO III

Ponemos un título





ANIMALES EN CLASE

Dra. Azucena Mollejo-Chrysostomou
Institutos Públicos de Chipre



RESUMEN

La mejor manera de conectar con nuestros estudiantes es desarrollar la lección en torno a un tema que les interese. El mundo animal, que aparece en todos los libros de texto desde el nivel más básico, nos ayuda a que aprendan vocabulario, hagan mejores descripciones y también mejoren su forma de expresarse.

Vamos a ver diferentes actividades disponibles en la red, todas ellas relacionadas con el mundo animal, que van más allá del simple vocabulario y que tienen como fin mejorar la producción hablada de los estudiantes a través del uso de frases hechas coloquiales con nombres de animales.

PALABRAS CLAVE

Animales, frases hechas, vocabulario, descripciones, lenguaje coloquial.

ABSTRACT

The best way to connect with our students is to develop the lesson around their interests. The animal world, present in all text books from the most basic level, helps us to teach students new vocabulary, so that the students can make better descriptions and it also improves the way they express themselves.

We are going to see different activities available on the internet, all of them related to the animal world. The activities deal with more than the simple vocabulary and have the aim of improving learners' spoken production through the use of colloquial idioms with names of animals.

KEY WORDS

Animals, idioms, vocabulary, descriptions, colloquial language.



OBJETIVOS DEL TALLER

Presentar, realizar y analizar diferentes actividades con los profesores para que en clase:

- Los estudiantes aprendan el léxico de animales y los identifiquen.
- Los estudiantes sepan las características o cualidades físicas atribuidas a cada animal.
- Los estudiantes puedan asociar un animal a una expresión idiomática/frase hecha.
- Los estudiantes comprendan el significado de las expresiones para poderlas usar en la situación correcta.

La mejor manera de conectar con nuestros estudiantes es desarrollar la lección en torno a un tema que les interese. El tema de la fauna, los animales tanto domésticos como salvajes, marinos o mascotas, nos interesa a todos. Están a nuestro alrededor, no sólo en carne y hueso como mascotas. También los hay muy famosos en los cuentos, en los dibujos animados, en las películas, la mitología y las canciones... Todos estamos familiarizados con ellos desde la infancia.

Es muy importante conocer el nombre de diferentes animales, especialmente de los de compañía. Una actividad del abecedario con animales, como la propuesta en *iSLCollective.com*, nos ayuda a descubrir cuántos nombres sabemos y completar los huecos que tengamos.

Pero no nos debemos conformar sólo con identificar animales, también debemos saber las características con que se les asocia. Por ejemplo la tortuga es lenta, el burro es poco inteligente, el toro es fuerte, el cerdo es sucio, el loro repite todo lo que le dices... Así podremos describir a personas identificándolas con animales, cosa que es muy frecuente en el lenguaje cotidiano. Por ejemplo decimos: *Eres un cerdo, un burro, un rata, un gallina...* En vez de decir: *Eres sucio, ignorante, tacaño, cobarde...*

También se usan los animales en comparaciones, dándoles a las personas características de ellos. Por ejemplo: *Está (gorda) como una vaca. Está (loco) como una cabra.*

No debemos limitarnos a usar sólo expresiones con animales con los verbos “ser” o “estar”, aunque haya muchísimas, especialmente con el verbo “ser”. Por ejemplo: *ser un gallina, un zorro, un pez gordo, una víbora, un rata, una hormiguita, un borrego, la oveja negra, un perro, un pulpo, un loro, una cotorra, un burro, un pato (mareado), un perrito faldero, un bicho malo, un bicho raro, un lince, un ratón de biblioteca, un cerdo, un camello, un canguro...* Y con el verbo “estar” destacan: *estar hecho un toro, estar como una cabra, estar hecho una vaca/una foca/una ballena...*



Existen cientos de frases hechas que nos ayudan a describir a la gente o sus acciones de una forma mucho más enriquecedora que usando simplemente un adjetivo o un adverbio. En el apéndice, tomado de Kaixa Pobierz en *Expresiones idiomáticas.doc*, vemos las más usuales e interesantes. Para la clase probablemente debemos elegir las más comunes, que puedan utilizar fácilmente los estudiantes.

Podemos pedir a los estudiantes que relacionen frases hechas de animales con las fotos de los animales a los que corresponden, o con su significado. O que completen las expresiones si no están terminadas, como la actividad sugerida en AulaDiez, o que ordenen los modismos, si se los damos desordenados... En la red ya hay disponibles para nosotros numerosos ejercicios y presentaciones con fotos sobre frases hechas de animales. Estas expresiones mejoran nuestra forma de expresarnos ya que la hacen más coloquial y fluida.

A veces simplemente el nombre del animal atribuido a una persona nos dice lo que ésta hace: *un camello* es un traficante de drogas, *un pulpo* es un hombre que toca a las mujeres, *un gorila* es un guardaespaldas o el forzado a la entrada de los clubes, *una canguro* es una niñera...

Salta a la vista que existen más expresiones con animales con un significado negativo o de crítica, pero no por ello son menos usadas en las conversaciones coloquiales a diario. Algunos ejemplos son: *Es una cotorra* [implica que habla demasiado]. *Es un gallina* [significa que es un cobarde]. *Es un bicho malo* [se dice de una mala persona]. *Es un buitre* [se refiere a un aprovechado]...

Obviamente aparecen también las expresiones que son insultos y que aunque no son aptas para la clase (o sólo para clases de adultos), sí que son parte importante del habla del día a día de los hablantes nativos. Por ejemplo: *es una víbora*, *un mal bicho*, *un cabrón*... Aquí podríamos señalar la diferencia de significado que hay en relación con el género de los animales. Como se puede ver, las mujeres salen mal paradas en estas expresiones: *Ser un zorro* ≠ *ser una zorra*. *Ser un perro* ≠ *ser una perra*.

El uso de estas expresiones y frases hechas en el aula, no sólo hacen la clase más interesante y divertida sino que además mejoran la producción hablada y escrita de los estudiantes. Además como este tipo de expresiones aparecen en todas las lenguas, los alumnos se esfuerzan por encontrar el equivalente en su lengua nativa y se sorprenden al ser capaces de utilizar fácilmente estas expresiones coloquiales con sus compañeros o en sus redacciones.



Las frases hechas con animales hacen que los estudiantes hagan conexiones con su propia lengua nativa al aprender español y que a la vez se sientan orgullosos de poder usar expresiones fraseológicas coloquiales tan frecuentes en el habla de los nativos.

RECURSOS EN LA RED

Alejandro (2014). “Expresiones idiomáticas con animales”. Disponible en: <http://debocaenbocacentre.com/2014/08/29/expresiones-idiomaticas-con-animales/> [06/2015]

Amanda (2014). “El mundo de los animales”. Disponible en: www.islcollective.com [06/2015]

Azertyazerty94 (2014). “El Alfabeto con animales”. Disponible en: www.islcollective.com [06/2015]

Alexacavus (2011). “La vida bajo el mar”. Disponible en: www.islcollective.com [06/2015]

Blatzi, María (2013). “Expresiones con animales”. Disponible en: <http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/855066> [06/2015]

Brines Gandía, J. (2012). “Expresiones con animales”. Disponible en: http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/04/R1_FUERA-DE-JUEGO_Expresiones-con-animaes_JB_C1.pdf [06/2015]

Garrido Eslava, L. (2014). “Spanish Lesson Advanced 14: Expresiones con animales Tlspanish”. Video Lessons, Transparent Language. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=DJc_MenlmOU [06/2015]

Hernández, D. (2014). “Modismos en español con animales”. Disponible en: <http://profedelee.es/2014/07/actividad-expresiones-animales.html> [06/2015]

Jara Berenjeno, V. (2015) “Mis mascotas”. Disponible en: www.todoele.net [06/2015]

Marco (2013). “¿Eres un lince? Expresiones con animales en enseñanza ELE”. Disponible en: <http://www.idnerja.com/es/blog/eres-un-lince-2.html> [06/2015]

Aula Diez. Español online. “Modismos en español sobre animales: ¡Menuda fiera!”. Disponible en: <http://www.auladiez.com/ejercicios/modismos-animales.html> [06/2015] y soluciones en: <http://www.auladiez.com/ejercicios/modismos-animales.php> [06/2015]

ProfeDeELE.es. “Modismos con animales”. Actividad en línea. Disponible en: <http://www.PROFEDEELE.ES/2014/07/ACTIVIDAD-EXPRESIONES-ANIMAES.HTML> [06/2015]



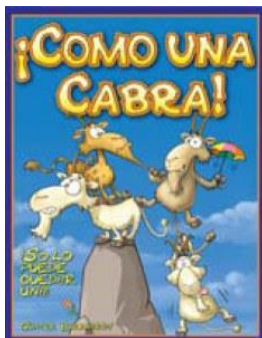
- Quesada, I. (2015). “Expresiones 1 y 2 (con animales)”. Disponible en:
www.clasedeELE.es/varios/expresiones-con-animales-1.pdf y
www.clasedeELE.es/varios/expresiones-con-animales-2.pdf [06/2015]
- Quintana, L. (2010). “Expresiones con animales”. Disponible en:
<http://v.calameo.com/index.htm> y www.calameo.com [06/2015] Soluciones
disponibles en: <http://api.ning.com/> [06/2015]
- Pobierz, K. (2012). “Expresiones idiomáticas con animales”. Disponible en:
<http://docs4.chomikuj.pl/117928833,0,1,Expresiones-idiomaticas-con-animales.doc>
[06/2015]
- Roca Bautista, V. (2013). “Expresiones con animales”. Disponible en:
<http://image.slidesharecdn.com/expresionesanimales-120715114457-phpapp01/95>
[06/2015]

APENDICE / MATERIALES NECESARIOS



Fuente: www.iSLCollective.com

EXPRESIONES IDIOMATICAS CON ANIMALES

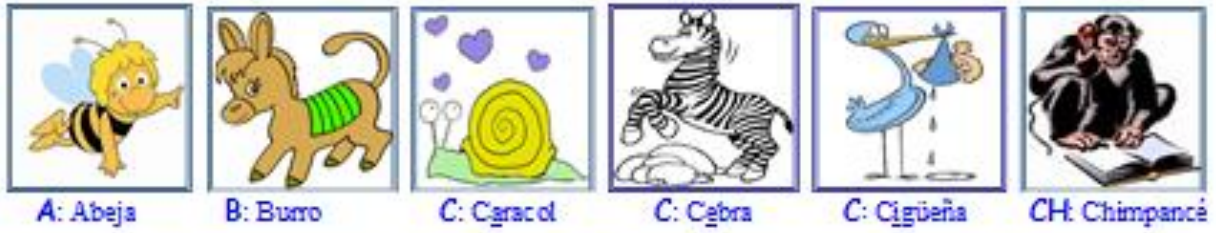


SER vs. ESTAR

Fuente: <http://debocaenbocacentre.com/2014/08/29/expresiones-idiomaticas-con-animales/>

Gallina	Zorro (viejo)	Pez gordo	Víbora	Rata	Toro
Cabra	Pájaro	Hormiguita	Oveja negra	Borrego	Perro
Pulpo	Loro/cotorra	Burro	Pato (mareado)	Perrito faldero	
Bicho malo	Bicho raro	Lince	Ratón de biblioteca		Fiera
Buitre	Cerdo	Camello	Canguro	Vaca/foca	

ALFABETO CON ANIMALES





Modismos en español sobre animales

mosca, pajarito, mula, perro, cocodrilo, oveja, tortuga, rata, perros, águila, perro, cordero, gallina, lapa, tiburones, lince, pavo, oso, buitres, cabra, zorro, gato, caballo, elefante, lobo, toro, pajarito, mono, gallito, burro, pájaro, cerdo, ganso, pez, ...

1. Se llevan fatal, siempre están como el y el .
2. El coche que me regaló mi hermano no es una maravilla, pero a regalado no le mires el diente.
3. Lloraba con lágrimas de .
4. Va como una , es lentísimo.
5. Nunca paga los cafés, jamás ofrece tabaco, es un .
6. ¡Cómo llueve! Hace un tiempo de .
7. Tiene mucha vista para los negocios, siempre acierta, es un .
8. Le insultó, le gritó, le trató como a un .
9. Está enamorado, fíjate cómo la mira con ojos de .
10. No te fíes de las apariencias, ese sujeto es un con piel de .
11. Andaba siempre triste, como sin amo.
12. Es un chico inteligentísimo, un con las matemáticas.
13. Como dice el refrán, no hay que vender la piel del antes de cazarlo.
14. Más vale en mano que ciento volando.
15. No conviene dar más vueltas al asunto ni buscarle los tres pies al .
16. En ese banco te cobran unos intereses altísimos, son unos .
17. Ya estoy harta de tus locuras, estás como una .
18. Lo sospechaba, hace mucho que tengo la detrás de la oreja.
19. No tiene ningún coraje, ningún valor, es un .
20. Ese tipo es un , no conozco otro más astuto que él.
21. Tiene una memoria de .
22. El hombre es un para el hombre.
23. Es más terco que una .
24. Fíjate cómo trabaja, tiene la fuerza de un .
25. ¿Que cómo lo sé? Me lo ha dicho un .
26. ¡Qué es ese vestido! Te sienta muy bien.

27. Mi abuelo decía que mi tío Luis era la negra de la familia.
28. Con los chicos más pequeños se pone muy pero con los mayores se acobarda.
29. Es un , no conozco a nadie más ignorante que él.
30. ¡Qué eres, siempre haciendo porquerías!
31. Se retractó de sus palabras cuando le vio las orejas al .
32. Deja de hacer el , ya estamos hartos de tus gracias.
33. Qué pesado, parece una , siempre pegándose a la gente.
34. No le regañes, pobrecillo, el chaval está en la edad del .
35. ¡Pero si casi no toma nada, si come menos que un !
36. Hacía tanto frío que se le puso la piel de .
37. Es una empresa muy pequeña y el mercado está lleno de .
38. Se delató a sí mismo, por la boca muere el .

© M. JACOBSEN 2007 | SEEMIKEDRAW.WORDPRESS.COM



atuviejaentanga



Expresiones idiomáticas con animales Kaixa Pobierz

Expresiones idiomáticas con animales

1. **Acostarse con las gallinas** - Nos acostamos muy temprano. Nos acostamos con las gallinas.
2. **Amoscarse / Picarse** - Este retraso lo enojó. Se amoscó. / Se picó.
3. **Andar a paso de tortuga** - Caminamos muy lentamente. Andamos a paso de tortuga.
4. **Arrimar el ascua a su sardina** - Das argumentos para ayudarme. Arrimas el ascua a mi sardina.
5. **Astuto como un zorro** - Es muy astuto. Es astuto como un zorro.
6. **Cabeza de chorlito** - Ella es atolondrada. Es una cabeza de chorlito
7. **Caer como moscas** - La epidemia causó muchas víctimas. Cayeron como moscas.
8. **Combatir como una fiera** - Lucha ferozmente. Combate como una fiera.
9. **Comer como un pajarito**- Comen muy poco. No tienen apetito. Comen como pajaritos.
10. **Como los perros en misa** - Este trabajo no le conviene. Se siente como los perros en misa.
11. **Como un elefante en una cristalería** - Es muy torpe. Se siente como un elefante en una cristalería
12. **Correr como un gamo** - Corre muy rápido. Corre como un gamo.
13. **Cuando las ranas críen pelos** - Nunca me moveré de aquí. Me moveré cuando las ranas críen pelos.
14. **Dormir como un lirón** - Dormía profundamente. Dormía como un lirón.
15. **En menos que canta un gallo** - Trabaja muy rápido. Hizo este suéter en menos que canta un gallo.
16. **Es grano de anís. / Es moco de pavo.** - Su problema no es muy importante. Es grano de anís. / Es moco de pavo.
17. **Hacer de una pulga un elefante** - Das demasiada importancia a este asunto. Haces de una pulga un elefante.
18. **Hacer patas de mosca** - Tu letra es pequeña y difícil de leer. Haces patas de mosca.
19. **Andar o estar mosca** - Estar prevenido o inquieto por algo: Estoy un poco mosca con este asunto, hay cosas que no encajan.
20. **Estar con la mosca en/detrás de la oreja** - Con sospecha de algo, con prevención y recelo: El abuelo sospecha algo, está con la mosca detrás de la oreja.
21. **Hacer un frío de perros** - Hace mucho frío. Hace un frío de perros.
22. **Irse a otro perro con ese hueso** - Se emplea para rechazar una proposición o mostrar desconfianza.
23. **Echar o soltar los perros a alguien** - Regañarlo, echarle una bronca: Mi madre me echó los perros en cuanto abrí la puerta.
24. **Hay gato encerrado.** - Es sospechoso. Hay gato encerrado.
25. **Jugar al saltacabrillas** - Saltan el uno por encima del otro. Juegan al saltacabrillas.
26. **Más sordo que una tapia** - Oigo muy mal. Estoy más sordo que una tapia.



27. **Matar dos pájaros de un tiro** - Renovamos la casa y la embellecimos. Matamos dos pájaros de un tiro.
28. **Me lo ha dicho un pajarito.** - Lo sé de alguien que quiere conservar el anonimato. Me lo ha dicho un pajarito.
29. **Meterse en la boca del lobo** - Eres temerario. Te metes en la boca del lobo.
30. **No oírse ni una mosca** - No hay ruido. No se oye ni una mosca.
31. **No ver tres en un burro** - Soy muy miope. No veo tres en un burro.
32. **Papar moscas / Pensar en las musarañas** - El concierto la aburre. Está papando moscas / Está pensando en las musarañas.
33. **Ratón de biblioteca** - Son grandes lectores. Siempre están leyendo. Son ratones de biblioteca.
34. **Ser un sacamuelas / una cotorra** - Este niño habla demasiado. Es un sacamuelas / Es una cotorra.
35. **Sentir hormigueo en las piernas** - Estoy impaciente. Siento hormigueo en las piernas.
36. **Ser más pobre que una rata** - Soy muy pobre. Soy más pobre que una rata.
37. **Tener la carne de gallina** - Tengo miedo. Tengo frío. Tengo la carne de gallina.
38. **Tener ojos de lince** - Usted tiene una excelente vista. Nota todo. Tiene ojos de lince.
39. **Tener siete vidas como los gatos** - Nos endurecimos con las pruebas. Tenemos siete vidas como los gatos.
40. **A gatas-** andar de rodillas y manos. El niño no sabe andar, pero recorre a gatas toda la casa.
41. **Hay cuatro gatos-** poca gente. A la conferencia solo vinieron cuatro gatos
42. **Dar gato por liebre** - Engañar, dar una cosa de menor calidad por otra mejor. Me dijeron que la blusa era de seda, pero me dieron gato por liebre.
43. **Llevarse el gato al agua – Ganar:** Ellos son los favoritos, pero veremos quién se lleva el gato al agua.
44. **Tener un hambre canina** - Tienen mucha hambre. Tienen un hambre canina.
45. **Tener una rana en la garganta** - Tiene la voz ronca. Tiene una rana en la garganta.
46. **Salir rana-** Decepcionar, defraudar: Creíamos que era una buena oportunidad, pero nos salió rana.



**LOS GÉNEROS CORTOS POÉTICOS.
FUENTES PARA CONOCER EL UNIVERSO HISPANOHABLANTE
EN EL AULA DE E/LE**

Violetta M. Benchik

Universidad Estatal Lomonósov de Moscú

Guido Kettling Lobatón

Universidad Estatal Lomonósov de Moscú



RESUMEN

Los géneros de la poesía popular, la poesía infantil, así como fábulas clásicas y modernas tienen un origen similar: la sabiduría del pueblo que las producen, sea la poesía popular, anónima o de autor (en el caso de fábulas y de poesía infantil de autor). Se ofrecen unas muestras de estos géneros poéticos y modelos para trabajar con estos textos en el aula de E/LE: plan léxico-gramatical, plan comunicativo, plan filosófico y psicológico, plan histórico-cultural. Los niveles de lengua en los que se pretende originar comentarios y discusiones en el aula entre grupos de alumnos a partir de la edad de 14-15 años son B1-C2 del MCERL. A través de géneros cortos y gramaticalmente poco complejos, se conoce el universo de la lengua, cultura y mentalidad hispánicas y se da al alumno la oportunidad de tratar valores universales en la lengua meta.

PALABRAS CLAVE

Poemas cortos, material didáctico, folclore español, E/LE, poesía española de autor.

ABSTRACT

The genres of popular short poems or signature poems and classic and modern fables share the same origin: the wisdom of the people who compose them. Some examples of these literary genres and ways in which they could be implemented in lessons of Spanish as a foreign language will be discussed: lexical, grammar, communicative, philosophical, pedagogical as well as historical and cultural levels. The target CEFR levels at which this approach could give rise to comments and discussions in the MFL classroom would be B1 to C2, from teenagers to older pupils. Through these short and relatively simple texts, learners will be able to know the universe of Spanish language, culture and mentality and they can also offer an opportunity for discussion of universal values in the target language.

KEY WORDS

Short poems, teaching resources, Spanish folklore, SFL, Spanish signature poems.



OBJETIVOS DEL TALLER

- Analizar la idoneidad del uso de poemas cortos en la clase de E/LE.
- Explorar maneras de usar este género en la clase de E/LE.
- Dar ejemplos prácticos.

Ante todo, se nos presenta un dilema: qué tipo de poesía podríamos calificar como miniatura para trabajarla en la clase de E/LE. Evidentemente, nos basaríamos en el concepto teórico de la miniatura poética (bajo este término en la tradición rusa se entiende el género de poemas cortos tanto populares como de autor), sin embargo, el criterio clave a la hora de usar la poesía como material didáctico, sería el de la extensión del poema que puede memorizar un alumno medio en el aula sin esfuerzo alguno, siguiendo los pasos siguientes:

1. copiar la poesía a mano o en el portátil, aunque siempre es recomendable que la primera copia sea en papel,
2. traducirla a su lengua materna palabra por palabra,
3. analizarla individualmente, en pareja, en grupos, con/sin ayuda del profesor.

Se recomienda compaginar el trabajo individual con el de grupos de 3-4 personas, dependiendo de la cantidad de alumnos en la clase. El papel del profesor en el proceso de la traducción, interpretación y análisis del poema debería ser el mínimo posible. Su tarea principal debería ser más bien la de llevar la discusión en la dirección óptima para conseguir sus objetivos didácticos, supervisando el proceso de trabajo autónomo de los grupos. ¿Cuál es la meta en el caso concreto de trabajar uno o dos poemas cortos en la clase de E/LE? Despertar el interés del alumnado y motivarlo para que se involucre en el proceso de análisis y en la investigación propia de la poesía española corta (sobre todo la popular) que, en nuestra opinión, es la esencia del ser español, de su cultura (refiriéndonos a este término, tanto con minúscula, como con mayúscula).

Trátase de cualquier civilización o de cualquier lengua que sirve de bello instrumento para reflejar el *modus vivendi* de sus hablantes mediante la poesía corta, proverbio u otra manifestación de la filosofía de un pueblo o de un individuo (el gran poeta o el gran filósofo, que es también, a su vez, intérprete de su entorno, de la época en que vive o la que intenta reproducir en su obra y que, al fin y al cabo, también reproduce la misma voz del pueblo, de sus raíces), el resultado que podemos esperar de los alumnos en la



clase de lenguas extranjeras, sea español, portugués, ruso o chino, es su familiarización con la cultura del pueblo de la lengua que se aprende.

Cada profesor tendrá sus gustos y preferencias para elaborar su propio cancionero, su propio “collar” de poesías cortas, de “proverbios y cantares”, aludiendo a la obra poética del genio de las letras españolas de la generación del 98, Antonio Machado. ¿Qué poesía o proverbio ofrecer en un momento dado? Es una decisión que toma el profesor en el aula, basándose en las condiciones objetivas y en sus propios fines. Quizá prefiere que sus alumnos se relajen después de un serio control de gramática y léxico, o pretende hacer la clase más amena, introduciendo, en una larga y pesada explicación teórica dentro de asignaturas como, por ejemplo, “Historia de la Lengua española” o “Dialectología iberorrománica”, una pizca del espíritu vivo del pueblo que habla estos dialectos y nace, vive, muere y, en algunos casos, incluso vuelve a nacer de sus cenizas, como el mítico Fénix.

Todo depende del alumnado (cantidad, edad, nivel de preparación, nivel de lengua, condiciones sociales), del profesor (su estado de ánimo o incluso de salud, las finalidades de la clase en particular) y de otras circunstancias que el ser humano no es capaz de cambiar a su guisa (por ejemplo, el tiempo que haga fuera o el ruido de las obras en el edificio de enfrente). Todo “depende”, como suelen decir los españoles.

Es recomendable la poesía rimada o con un ritmo bien claro para que el alumno tenga facilidad para memorizar al final de la clase la poesía ofrecida o “lanzada” como un globo de colores para que los alumnos “jueguen”. Jugar aprendiendo cosas serias e importantes es un método psico-pedagógico que sirve y siempre seguirá sirviendo de manera óptima en el proceso de aprendizaje: “... el juego promueve la comprensión, la reflexión y la puesta en práctica de habilidades, conceptos y actitudes” – afirma José María Barroso Tristán en el artículo “El juego como método de aprendizaje.” (Barroso Tristán, 2011: 1). Los alumnos no se dan cuenta de en qué momento ha empezado el juego. Por ejemplo, con las palabras “silencio”, “atención”, “por favor” o simplemente haciendo algún gesto, algún ruido que no se espera atrayendo la atención de todos. A continuación se ofrece un ejemplo de instrucciones a los alumnos en el caso de que el profesor esté dispuesto a introducir una “pausa” de estilo informal que permita romper el ritmo de la clase habitual para realizar un breve análisis de algún poema corto.



Ejemplo de instrucciones a los alumnos:

– Hacemos una pequeña pausa, os propongo esta copla (proverbio o poema), repartid los folios, bolis y lápices de colores, si no os importa, pero daos prisa, si no, no nos dará tiempo de nada, todos despiertos; ¿eh?

– Empezamos, apuntad: Gloria Fuertes, «La mejor música, el silencio». Dividimos el folio en dos partes. En la primera columna: ponemos arriba con mayúscula *Música*, en la otra – *Silencio*.

– Por favor, apuntad 5 palabras que asociéis con los conceptos de “**música**”, por una parte, y “**silencio**”, por otra. ¿Estáis de acuerdo con la opinión de la escritora, poetisa y filósofa española Gloria Fuertes o no? Si la música y el silencio son cosas opuestas, ¿en qué circunstancias el silencio puede sonar (el silencio sonante)? Si el silencio y la música tienen color, ¿cómo lo veis vosotros?

El juego no debería exceder los 15 minutos. Todos se cansan: tanto el profesor como los alumnos.

Estos son algunos de los poemas que podrían ser propuestos:

“Cancionero popular español”, Seguidillas

23

Ay, río de Sevilla,
¡qué bien pareces
lleno de velas blancas
y ramas verdes!

65

Los celos y las olas
hacen a una,
que parecen montañas
y son espumas.

92

La mujer y la sombra
tienen un símil:
que buscadas, se alejan;
dejadas, siguen.



166

Los celos se parecen
a la pimienta:
siendo poca, da gusto;
si mucha, quema.

Antonio Machado, “Campos de Castilla” (1907-1917)

CXXXVI “Proverbios y cantares”

XIII

Es el mejor de los buenos
quien sabe que en esta vida
todo es cuestión de medida:
un poco más, algo menos.

Antonio Machado, “Nuevas canciones” (1917-1930)

CLIV, APUNTES

VIII

¡La de Romancero,
Córdoba la llana!...
Guadalquivir hace vega,
el campo relincha y brama

Gloria Fuertes, “365 glorierías infantiles”

69

Como soy vago, muy vago
vivo en el fondo del lago,
aquí nunca nada hago,
y el pescado, nunca pago.
Yo quiero ser jardinero
aquí en el fondo del mar,
con mirarlo, todo crece
y florece sin regar.

86

La oveja pica,
la abeja bala.
La leche es negra,
la tinta es blanca.
Si así lo ves.
Viva el mundo cambiante.
Viva el mundo al revés.



90

-¿Cuál es la letra más alegre?
-La Jota. Que baila y toca.
Glorierías de la naturaleza.

158

Viejo marinero,
el mar es mi cuna,
mi padre es el sol,
mi madre la luna.

164

¡Qué ciudad! ¡Qué barbaridad!
Cada día hay más coches y menos árboles,
más ruido y menos oxígeno,
cada día hay más prisa y menos risa.

La letra de las canciones más famosas (por ejemplo, los boleros) también serviría de material didáctico. Además, la música, que es amiga fiel de la poesía, puede hacer que los alumnos “se enamoren” de la lengua estudiada. La letra que hace pensar, reflexionar, sufrir o alegrarse junto con el poeta.

Tampoco nos olvidaríamos de las posibilidades del uso de la poesía corta en las clases prácticas de gramática española.

Cancionero popular español

222

Preguntó mi morena
si la quería;
yo le dije tan sólo:
- ¡Morena mía!

*(Uso de pretérito indefinido y de pretérito imperfecto. Concordancia de los tiempos del pasado).

122

No quiero que te vayas,
ni que te quedes,
ni que me dejes sola,
ni que me lleves.

* (Presente de subjuntivo en las oraciones subordinadas de complemento, verbos contrastados “irse-quedarse”, “dejar-llevar”).



232

Aunque tú no me quieras,
tengo el consuelo
de saber que tú sabes
que yo te quiero

*(El uso del modo subjuntivo en las oraciones subordinadas de concesión).

247

Corazón, no suspires,
alma, no sientas,
memoria, no te acuerdes
de quien te acuerdas.

*(Imperativo negativo, verbos irregulares, contraste con presente de indicativo)

En este contexto, otro género literario que podría ser utilizado en la clase de E/LE es la fábula. Si pensamos en fábulas de la literatura española, a todos nos viene inmediatamente un nombre a la cabeza: Félix Samaniego. Sus fábulas pueden resultar atractivas para el tipo de ejercicio que proponemos, ya que algunas de ellas son muy breves y su moraleja puede dar pie a una pequeña discusión en clase, fomentando la producción oral en la lengua meta por parte del alumno.

La estructura del ejercicio podría ser, a grandes rasgos, la siguiente: lectura de la fábula, familiarización con el léxico nuevo, comentario de aspectos gramaticales que ilustra el texto y posterior discusión de la moraleja. Por ejemplo:

Las moscas

A un panal de rica miel
dos mil moscas acudieron,
que por golosas murieron,
presas de patas en él.
Otra dentro de un pastel
enterró su golosina.
Así si bien se examina
los humanos corazones
perecen en las prisiones
del vicio que los domina.

*(Uso del pretérito indefinido de indicativo).



El muchacho y la fortuna

A la orilla de un pozo,
sobre la fresca yerba,
un incauto mancebo
dormía a pierna suelta.

Gritóle la Fortuna:

«Insensato, despierta;
¿No ves que ahogarte puedes,
a poco que te muevas?

Por ti y otros canallas
a veces me motejan,
los unos de inconstante,
y los otros de adversa.

Reveses de Fortuna

Llamáis a las miserias;
¿Por qué, si son reveses
de la conducta necia?»

*(Para alumnos de nivel más avanzado, expresiones como “dormir a pierna suelta”, sinónimos como “insensato; necio” o marcadores de presente de subjuntivo como “a poco que”).

El uso de material poético de este tipo en clase puede cumplir diferentes funciones: motiva al alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera; y lo familiariza con la literatura y la cultura de la lengua meta, consolidando los conocimientos, tanto de un alumno en concreto, como de todos los alumnos presentes que, trabajando en grupos pequeños, intercambian las opiniones y las sensaciones que les pueda producir un proverbio, un poema o verso, una fábula, copla, saeta o seguidilla. De tal modo, el profesor cumple con su misión principal, como indica José Bernardo Carrasco en su obra monográfica *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*, “suscitar en los alumnos el deseo de mejora. Y a ello contribuye enormemente su actitud abierta y la creación de un clima positivo y operativo...” (Carrasco, 2011: 41).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso Tristán, J. M. (2011) “El juego como método de aprendizaje”. Disponible en:
http://www.academia.edu/3656529/El_juego_como_m%C3%A9todo_de_aprendizaje
- Cancionero popular español (1987). Moscú: Editorial Ráduga.
- Carrasco, J. A. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, Universidad Internacional de La Rioja.
- Fuertes, G. (2005). *365 Glorieras Infantiles*. Madrid: Tikal-Susaeta.
- Guijarro Zabalegui, M. y López Sáez, G. (1998). “Valor literario-pedagógico de la fábula (Estudio comparativo de Leonardo da Vinci y Félix María Samaniego)”. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, nº 2, pp. 327-340.
- Machado, A. (1981). *Antología poética*. Madrid: Emesa.
- Samaniego, F. M. *Fábulas*. Disponible en:
<http://www.vicentellop.com/TEXTOS/samaniego/fabulassam.pdf> [01/07/2015]



LA LENGUA Y EL COMPONENTE CULTURAL: MARIDAJE INDISOLUBLE EN LA CLASE DE ELE

Teresa Paola Valle Larrea
Universidad de Chipre



RESUMEN

Por ser la lengua oficial de veintiún países, el castellano o español transita por distintos terrenos geográficos, étnicos, históricos e idiosincráticos. Su riqueza como crisol de culturas es enorme. Sin embargo, ¿qué tan conscientes somos, en cuanto profesores de dicha lengua, de este factor y qué tanto o cómo se lo transmitimos a nuestros alumnos? El componente cultural no debe ser visto como un simple trasfondo o complemento de los aspectos lingüísticos, sino que debe entenderse como un elemento siempre ligado a la lengua de manera directa y absolutamente presente en ella. Por ello, el uso eficaz de actividades que combinen aspectos formales de la lengua con elementos culturales permitirá que el alumno se desenvuelva de manera más adecuada dentro de la comunidad lingüística de la lengua meta (LM, en adelante), que desarrolle destrezas interculturales y que aprenda a superar estereotipos culturales.

PALABRAS CLAVE

Componente cultural, ceceo, seseo, distinción, diferencias léxicas, fórmulas de tratamiento.

ABSTRACT

Spanish, the official language of twenty-one countries, ranges over different geographical, ethnic, historical, and idiosyncratic fields. Its richness as a cultural melting pot is enormous. However, how aware are we –Spanish language teachers– of this factor? And, to what extent and how do we transmit this awareness to our own students? The cultural component should not be just seen as a mere background or supplement of the linguistic aspects of a language learning process, but as an element absolutely present in a language, and permanently and directly linked to it. Therefore, the effective use of activities that combine both linguistic and cultural elements will permit students to have a better performance within the linguistic community of a target language (TL), to develop cross-cultural skills, and to overcome cultural stereotypes.

KEY WORDS

Cultural component, *ceceo*, *seseo*, distinction, lexical variation, T-V distinction.



OBJETIVOS DEL TALLER

- a) Resaltar la importancia y la necesidad de la inclusión del componente cultural en la enseñanza de toda LM como vehículo para su mejor asimilación.
- b) Realizar actividades que nos lleven a redescubrir aspectos de la historia del español, de su fonética y de su semántica, entre otros, lo cual nos permitirá ayudar a nuestros alumnos de ELE a mejorar o complementar su bagaje cultural.
- c) Crear conciencia de que la experiencia de aprendizaje de un idioma es más rica y más entretenida cuando se nos presenta en este perfecto maridaje constituido por la unión de la lengua y el componente cultural.

1. Cuestiones preliminares

Antes de adentrarnos en las definiciones de rigor, es importante resaltar la afirmación que hace Enrique Martínez-Vidal sobre la escasa presencia del aspecto cultural en los libros de texto destinados tanto al aprendizaje como a la enseñanza de lenguas extranjeras durante el siglo XIX: “Todo era gramática y ejercicios de traducción, pero el arte de la conversación y el aspecto cultural brillaban por su ausencia” (Martínez-Vidal, 1991: 79). Esta afirmación la pude constatar no solo a lo largo de la última década del siglo pasado durante mi época de estudiante de idiomas extranjeros, sino también durante mis primeras experiencias como instructora de lenguas a comienzos del presente siglo. En aquel entonces los libros de texto se limitaban a la enseñanza de reglas gramaticales y vocabulario, y lo más cercano a referentes culturales que se podía encontrar era los nombres de países y sus capitales, así como un puñado de nombres de personajes famosos en el capítulo destinado a las nacionalidades. Asimismo, en la sección sobre cómo aprender a dar direcciones, nos topábamos con algunos nombres de calles y avenidas, y algún que otro monumento famoso. Si la suerte estaba de nuestro lado, nuestro libro también podía contener una breve lista de nombres de platos típicos. Como resultado, nuestro conocimiento del componente cultural de la LM era casi nulo y conservábamos una gran cantidad de estereotipos, prejuicios e ideas erróneas relacionadas con dicha área que imposibilitaban una auténtica adaptación a la cultura de la LM. Afortunadamente, la situación de los aprendientes en la actualidad dista mucho de aquella realidad. El tipo de información cultural que se incluye en los textos ha ido cambiando progresivamente, haciéndose más extensa y, en el caso del español, siendo mucho más inclusiva al abarcar elementos de la cultura no solo proveniente de España sino también de los otros veinte países en los que se tiene al español como idioma oficial.



2. ¿Qué se entiende por cultura?

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, en adelante), la palabra cultura es el “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”⁷⁵.

Para Rosa M^a Rodríguez Abella (2002: 242), el vocablo cultura tiene un carácter complejo y es difícil de definir; además, ha evolucionado mucho con el transcurso del tiempo, alcanzando gran relevancia en las últimas décadas. Así, según Sapir (1966: 247), cultura es “aquello que una sociedad hace y piensa”⁷⁶. Por su parte, Coseriu (1991), considera que la “cultura es el hombre mismo”⁷⁷. Claxton va más allá al afirmar que cultura y lenguaje se retroalimentan infinitamente cuando:

[el hombre] a través del lenguaje, describe el mundo tal como lo experimenta, pero la misma forma en que lo experimente está informada por el lenguaje que ha aprendido a hablar: la forma en que el lenguaje mismo se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir dentro de esas estructuras. Incluso sus emociones dependerán de la cultura en la que crece (Claxton, 2001: 205)⁷⁸.

Finalmente, Serrano manifiesta que:

la percepción del mundo que tenemos nos viene programada por nuestra lengua, y no resultaría excesivamente aventurado aplicar este principio a la totalidad de la cultura. Es decir, personas de diferentes culturas no sólo hablan lenguas diferentes sino que, en cierto modo, habitan diferentes mundos sensoriales (Serrano, 1988: 17)⁷⁹.

En definitiva, “la base de la comunicación humana es cultural” (Rodríguez Abella, 2002: 241). El ser humano es, por una parte, un ente social que necesita relacionarse y transmitir sus experiencias de vida, y por otra, el hacedor tanto de su cultura como de su lengua. De esta relación bilateral entre lenguaje y cultura, ambos componentes se benefician entre sí. De este modo, el uso que los individuos de una determinada sociedad hacen del lenguaje es para dar a conocer sus pensamientos, sus creencias, sus modos de vida, sus tradiciones, entre otras manifestaciones; o sea, su cultura. Asimismo, el lenguaje se va enriqueciendo, por ejemplo, con la aparición de nuevos vocablos que permiten al ser humano nombrar aquello que lo rodea, aquello que lo preocupa, aquello que lo apasiona, etc.

Sin embargo, al hablar de cultura, habría que referirse a la distinción que algunos académicos hacen de este concepto; es decir, a aquello que se denomina *cultura con mayúscula* y *cultura con minúscula*⁸⁰. Por *cultura con mayúscula* se entiende la cultura y la

⁷⁵ Véase <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>

⁷⁶ Citado por Rodríguez Abella (2002: 242).

⁷⁷ *Ibidem*, p. 242.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 242.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 243.

⁸⁰ Véase Martínez-Vidal (1991: 80).



civilización generales de un país dentro de un marco histórico y geográfico determinado. Así tenemos, por ejemplo: mapas, biografías y acontecimientos especiales en la historia de una nación (guerras, monarquías, revoluciones, entre otros). En el segundo caso, se trata de los modos de vida cotidianos que dan a conocer la idiosincrasia de una sociedad en particular. Es aquí, en la denominada *cultura con minúscula*, donde los componentes cultural y lingüístico pueden relacionarse de manera más íntima y directa. Como ejemplos podemos citar: el lenguaje corporal, la noción del tiempo y la puntualidad, las formas de saludar, el espacio personal, el tono de voz, el registro formal e informal, el uso de diminutivos/superlativos, los temas tabú, etc.

3. Integración del componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Actualmente está bastante extendida la idea de que el estudio de una lengua va de la mano con el contexto cultural. Tal como sabemos, en este proceso cognitivo se dan cita tanto aspectos intelectuales como las emociones o la estructura sentimental propia de la cultura cuya lengua se está estudiando⁸¹. Sin embargo, no basta con ser conscientes de dicha necesidad; hay, pues, que aplicar las medidas pertinentes para que esta enseñanza integral tenga lugar en el aula de idiomas. Por ello, los instructores de lenguas desempeñan un papel fundamental en el proceso de ayudar y guiar a los estudiantes a desarrollar estrategias de adquisición de los aspectos intelectuales (competencia gramatical, discursiva, etc.) y culturales (dimensiones afectiva, cognitiva y comunicativa). Así, por ejemplo, lo que se busca mediante la adquisición de la dimensión afectiva es la apertura mental del educando a fin de poner en tela de juicio lo dado, lo propio (su propia lengua materna y todo lo relacionado con ella). Igualmente, a través de la dimensión cognitiva, se busca el conocimiento de las unidades culturales típicas del país de la LM (es decir, lo que une culturalmente a un pueblo o nación, tal como la música o las manifestaciones religiosas). Y, finalmente, lo que se busca por medio de la dimensión comunicativa es identificar el comportamiento más adecuado según la ocasión y los interlocutores, evitando de esta manera romper las reglas o convenciones de un determinado grupo de usuarios de la LM.⁸² Hablamos, entonces, tal como afirman Byram, Gribkova y Starkey (2002: 12-13) de adquirir y desarrollar la competencia cultural mediante las siguientes estrategias: a) *savoir-*

⁸¹ Cfr. Rodríguez Abella (2002: 243).

⁸² *Ibidem*, pp. 243 y 247.



être (un cambio de actitud)⁸³, b) *savoirs* (la adquisición de nuevos conceptos) y c) *savoir-faire* (el aprendizaje a través de la experiencia) para que los aprendientes comprendan y utilicen “los modelos de vida y de comportamiento específicos de una determinada comunidad lingüística”⁸⁴.

No obstante, hay que tener en cuenta que para lograr integrar el elemento cultural en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, debe existir, ante todo, un distanciamiento o una visión renovada de lo familiar o conocido. De este modo, según proponen Gumperz y Bennett, los estudiantes deberán buscar vencer las predisposiciones y los prejuicios lingüísticos que poseen como hablantes de una lengua origen (LO, en adelante)⁸⁵. De igual manera, deberán tomar conciencia de que la LM es la expresión de una lengua diferente de la suya (aun en los casos en los que ambos idiomas presenten ciertas similitudes entre sí). Otra estrategia sería comparar y contrastar la cultura de la LO con la de la LM para que surja un entendimiento intercultural adecuado; esto es, que por medio de un análisis contrastivo, los aprendientes sean capaces de hallar las diferencias y las analogías tanto de las estructuras lingüísticas de ambos idiomas (LO y LM) como de los patrones de comportamiento de ambas culturas (cómo saludamos, qué distancia física guardamos en relación con nuestro interlocutor, cómo nos vestimos en determinadas ocasiones, etc.). Por último, es importante la observación, el estudio y la reflexión sobre la cultura de la LM desde un punto de vista etnográfico. De esta forma, los estudiantes podrán adaptarse a la cultura extranjera de manera adecuada, siendo capaces de adoptar un comportamiento acorde con las normas y las convenciones del país de la LM y de “implantar hábitos de verdadera tolerancia” (Lado, 1973: 9)⁸⁶.

4. Ejemplos de áreas de aplicación del componente cultural en el aula de ELE

Son varias las áreas en las que se puede incorporar el componente cultural como parte de la enseñanza de una LM. En lo personal, las siguientes cuatro me han parecido de especial interés o relevancia para su explotación en clase:

1) La primera corresponde a la historia del español y se sitúa dentro del ámbito de aquello que en párrafos anteriores denominamos *cultura con mayúscula*, pero, a su vez, se enlaza también con la *cultura con minúscula* debido a su carga afectiva (el aspecto histórico del origen y

⁸³ Citado por Oliveras (2000: 33). Citado a su vez por Rodríguez Abella (2002: 243).

⁸⁴ Rodríguez Abella (2002: 244).

⁸⁵ Citado por Rodríguez Abella (2002: 244).

⁸⁶ *Ibidem*, p. 246. Véase también Rodríguez Abella (2002: 244-246).



desarrollo de toda lengua se relaciona con la identidad o la idea de pertenencia a un lugar en particular)⁸⁷. Esta actividad se centra en la polémica sobre la corrección del uso de los términos *español* versus *castellano*. Una de las constantes en mi experiencia como docente de ELE de estudiantes universitarios chipriotas, que ha generado mi sorpresa, es que muy pocos de mis alumnos conocen que al idioma español también se le denomina *castellano*, y que este uso varía de acuerdo con la región española o nación hispanohablante en la que nos encontremos. Como individuos, pertenecemos a una determinada comunidad de hablantes que nos define e identifica (la de nuestra lengua materna), pero también pertenecemos, en cierto modo, a la comunidad de hablantes de la(s) lengua(s) que hemos adquirido o estamos en proceso de adquirir. Por ello, resulta primordial poseer aunque sea algunos conocimientos básicos del origen y desarrollo, tanto de la LO como de la LM, a fin de saber de dónde venimos y hacia dónde apuntamos como comunidad de hablantes.

La presente actividad consta de tres partes: la primera requerirá una lluvia de ideas o *brainstorming* sobre palabras o frases que los estudiantes consideren que están relacionadas con la historia del idioma español, con la finalidad de activar conocimientos previos. En la segunda parte, los estudiantes tendrán que probar cuánto saben del origen y la evolución del español ante una lista de afirmaciones que deberán juzgar como verdaderas o falsas. Está demás decir que el grado de dificultad de las preguntas podrá variar de acuerdo con la edad de los estudiantes, su especialización o concentración académica, en caso de que se trate de estudiantes universitarios. En el ejemplo a continuación, la actividad fue diseñada específicamente para docentes de ELE que asistieron al taller que da nombre a este artículo durante las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre 2015⁸⁸:

- a) *El español no es una lengua germánica.* _____
- b) *La lengua española tiene como única base léxica el latín.* _____
- c) *Se puede reconocer el influjo del euskera o vasco en el español a través de vocablos que incluyen los prefijos “a” y “al” (azúcar, arroz, alcohol, almohada, etc.).* _____

⁸⁷ La *cultura con minúscula*, también llamada *cultura esencial* comprende asimismo “partes que no son compartidas por todos los hablantes, que son reflejo de una serie de variables como pueden ser la procedencia, la profesión, la edad, la clase social, etc.” (Alonso Abal, 2012: 33).

⁸⁸ La sección bibliográfica contiene información referente a las páginas electrónicas que consultamos para la elaboración de esta primera actividad.



d) *El castellano se consolidó como lengua oficial debido a la hegemonía política y cultural que alcanzó el Reino de Castilla tras la Reconquista de la Península Ibérica del dominio árabe.* _____

e) *La lengua española alcanza su máximo esplendor durante el llamado Siglo de Oro Español.* _____

Por último, en la tercera parte, los aprendientes deberán corroborar sus respuestas escaneando con sus teléfonos inteligentes la información contenida en carteles desplegados por toda el aula. Esta información aparecerá codificada mediante Códigos QR⁸⁹. La labor del profesorado será, una vez concluida la actividad, presentar una breve reseña del origen del castellano o español, así como de sus etapas evolutivas hasta llegar a nuestros días, explicar acerca de la polémica que existe sobre el uso de los términos *castellano* y *español*, destacando los países o las regiones hispanohablantes que dan preferencia a uno u otro vocablo, y señalar si ambas formas son sinónimas y aceptables según los académicos⁹⁰.

2) La segunda área explotable en el aula de ELE relacionada con el componente cultural es la fonética, y se refiere a los fenómenos conocidos como *distinción s-z*, *seseo* y *ceceo*. Como sabemos, se trata de tres formas distintas de pronunciar las sibilantes del español en la actualidad. El origen de este fenómeno lingüístico se remonta a los siglos XVI y XVII cuando tuvo lugar un reajuste de las consonantes sibilantes en el idioma castellano. Vale la pena aclarar que ninguna de estas tres formas fonéticas es mejor o más hispana que las otras, y que es importante que los estudiantes sean conscientes de dicha variedad fonética, que estén expuestos a ella, que puedan y sepan distinguir estas tres formas fonéticas, y que sean capaces

⁸⁹ Esta actividad requerirá que el docente se familiarice previamente con los generadores y lectores de códigos QR para que, posteriormente, pueda elaborar sus carteles informativos.

⁹⁰ Según el Diccionario panhispánico de dudas, “Para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos *castellano* y *español*. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. El término *español* resulta más recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy más de cuatrocientos millones de personas. Asimismo, es la denominación que se utiliza internacionalmente (*Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo*, etc.). Aun siendo también sinónimo de *español*, resulta preferible reservar el término castellano para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. En España, se usa asimismo el nombre *castellano* cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco”. Véase <http://lema.rae.es/dpd/?key=castellano>



de decantarse por el uso de una de ellas. El siguiente cuadro explica en qué consiste este fenómeno⁹¹:

A. Distinción entre los fonemas /s/ y /θ/ (grafemas “s”, “c” [+‘e’/‘i’] y “z” respectivamente) (español peninsular). “s” = /sh/, “c” [+‘e’/‘i’] y “z” = /θ/
B. Ceceo : los fonemas /s/ y /θ/ (grafemas “s”, y “c” [+‘e’/‘i’] y “z” respectivamente) se pronuncian /θ/ (español peninsular). “s”, “c” [+‘e’/‘i’] y “z” = /θ/
Ceceo(2) : los fonemas /s/ y /θ/ (grafemas “s”, y “c” [+‘e’/‘i’] y “z” respectivamente) se pronuncian /sh/ y /θ/ (español peninsular según hablantes latinoamericanos). “s” = /sh/, “c” [+‘e’/‘i’] y “z” = /θ/
C. Seseo : los fonemas /s/ y /θ/ (grafemas “s”, y “c” [+‘e’/‘i’] y “z” respectivamente) se pronuncian /s/ (español latinoamericano y peninsular). “s”, “c” [+‘e’/‘i’] y “z” = /s/

En cuanto a la distribución geográfica de estas tres formas fonéticas, mientras que la *distinción s-z* ocurre en la mayor parte de la Península, el *seseo* se da no solo en toda la zona del español americano, sino en los dialectos canario y andaluz (en lugares como la ciudad de Cádiz y la ciudad de Sevilla, por citar un par de ejemplos), además de en varias pequeñas zonas castellanohablantes de la Comunidad Valenciana⁹². A su vez, el *ceceo* es también característico del dialecto andaluz, pero ocurre en regiones en donde, obviamente, no impera el *seseo*; así tenemos, por ejemplo, prácticamente la totalidad de la provincia de Cádiz, la mayor parte de Málaga, y la mitad sur de las provincias de Huelva, Sevilla y Granada⁹³.

Lo que se propone para esta actividad es, en primer lugar, que el profesor escriba en la pizarra palabras conocidas por sus estudiantes que contengan los grafemas *s*, *c* (seguido por *e/i*) y *z*. Así tenemos, por ejemplo: *casa*, *zapato*, *persona* y *Cecilia*. Luego, el profesor pedirá a sus alumnos que las lean. Seguidamente, el profesor les preguntará si conocen otra forma de pronunciar dichas palabras. Dependiendo de la(s) respuesta(s) proporcionadas por los estudiantes, el profesor dirá: [kása/káθa/kásha], [θapáto/sapáto/shapáto], [persóna/perθóna/pershóna] y [θeθília/sesília/sheshília]. A continuación, el profesor deberá hacer una breve introducción acerca de la forma en que las distintas comunidades hispanohablantes pronuncian los fonemas sibilantes representados por las grafías *s*, *c* y *z* y que, por tanto, las caracteriza como zonas distinguidoras, seseantes y ceceantes. Como ayuda

⁹¹ Para más información, véase <http://www.fundeu.es/noticia/ceceo-seseo-y-distincion-5341/> y https://es.wikipedia.org/wiki/Reajuste_de_las_sibilantes_del_idioma_espa%C3%B1ol

⁹² Cfr. <https://es.wikipedia.org/wiki/Seseo>

⁹³ Cfr. <https://es.wikipedia.org/wiki/Ceceo>



visual, se podrá incorporar el cuadro explicativo presentado anteriormente y, para lograr que la actividad sea más dinámica, el profesor podrá emplear una frase (trabalenguas) que sirva para ilustrar el uso de la *distinción s-z*, del *seseo* y del *ceceo*. Posteriormente, y para concluir la actividad, el profesor invitará a los alumnos a practicar estos fenómenos fonéticos mediante el uso de otros trabalenguas, tales como los que se muestran a continuación⁹⁴:

- a) *No fumo zumo, pero me esfumo si sumo más de uno o ninguno.*
- b) *Azucena soleada fina flor azulada, te azucenas en azul, florecilla refinada.*
- c) *Zuecos y zapatos cocinan cerezas con azúcar y frambuesa.*
- d) *Se va de casa una foca sosa, si salen de caza la foca se azora.*

3) La tercera área en la que se puede incorporar el componente cultural como parte de la enseñanza de ELE es la relacionada con las diferencias léxicas. A pesar de ser uno de los idiomas más hablados en todo el mundo, el español presenta un considerable carácter homogéneo, lo cual, claro está, no imposibilita que existan diferencias lingüísticas entre sus dialectos, sobre todo entre España y Latinoamérica⁹⁵. Pensemos por un momento en un grupo de hispanohablantes de diversas nacionalidades sosteniendo una conversación: de cuando en cuando los hablantes necesitarán hacer “ajustes de vocabulario y de expresiones”⁹⁶ para poder entenderse. Pero esta diferencia entre los dialectos del español hispanoamericano no es tan marcada como la que se da entre los dialectos de España (el canario, el castellano septentrional, etc.) y el español estándar, tanto en el área léxica como en la fonética.

Quizás este mayor grado de homogeneidad en el español latinoamericano se deba a una serie de circunstancias que han ido moldeando este idioma en las distintas regiones en las que se ha desarrollado, marcando así un proceso de evolución en el que se advierten determinadas características compartidas en materia de léxico, fonética, morfología y sintaxis. Una de estas circunstancias se remonta al lugar de procedencia de los conquistadores y colonos españoles que llegaron a tierras americanas (principalmente de Andalucía y Extremadura). Tal como señala Justo Fernández López⁹⁷, “Las características típicas del castellano de América se encuentran ya en la península: Canarias, Andalucía, Galicia”. Otras de las circunstancias que se deben resaltar son el papel preponderante de las zonas de influencia de las lenguas indígenas americanas, el influjo de las lenguas africanas subsaharianas durante los largos

⁹⁴ Fernández Martín (2007: 25).

⁹⁵ Cfr. https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Diferencias_de_l%C3%A9xico_entre_pa%C3%ADses_de_lengua_espa%C3%B1ola

⁹⁶ Martínez-Vidal (1991: 83).

⁹⁷ Cfr. <http://hispanoteca.eu/Kulturkunde-LA/EI%20espa%C3%B1ol%20americano.htm>



siglos de esclavitud colonial y la posterior contribución lingüística de extranjerismos derivados de importantes movimientos migratorios, como es el caso concreto de los italianos que se asentaron en Argentina, Perú, México y Venezuela.

En lo que respecta al léxico, la mayoría de las contribuciones de los americanismos al español peninsular proceden del taíno y del arahuaco, por ser las Antillas las primeras regiones de contacto durante la Conquista de América. Les siguen en importancia la influencia del náhuatl (México) y luego del quechua (los Andes). Menor importancia tiene la influencia del guaraní (Paraguay); del araucano (Chile) hubo poca influencia, y del maya (Yucatán, Honduras, Guatemala), muy poca. En cuanto al español peninsular, además de nutrirse de los americanismos, africanismos y demás extranjerismos, también recibe influencia de las zonas de contacto con lenguas tales como el catalán, el gallego y el vasco. A continuación, algunos ejemplos de vocablos procedentes de los aportes anteriormente mencionados⁹⁸:

- a) *Taíno: guanábana, huracán, enagua.*
- b) *Arahuaco: guajiro, comején, guayaba.*
- c) *Náhuatl: cacao, chile, chocolate.*
- d) *Quechua: caucho, cóndor, vicuña.*
- e) *Guaraní: ananás, jaguar.*
- f) *Extranjerismos: turista, fútbol (inglés); bulevar, chef (francés); ópera, acuarela (italiano).*
- g) *Africanismos: bachata, marimba.*

Si bien es cierto que la Real Academia Española (RAE, en adelante) no lo ve con buenos ojos, también habría que añadir a esta lista el aporte de los inmigrantes latinoamericanos en los Estados Unidos a través de esa mezcla de inglés y español llamado *espanglish*. Así, mediante préstamos lingüísticos del inglés americano tales como *truck, gang, bills, apply* y *carpet* han surgido nuevos vocablos, como por ejemplo, *troca, ganga, biles, aplicar* y *carpeta* (alfombra). A lo mejor, con el correr del tiempo y como parte de la lógica evolución de una lengua viva, algunos de estos términos serán ampliamente aceptados por la RAE e incorporados al DRAE.

Centrándonos de plano en nuestra tercera actividad, proponemos, en primer lugar, presentar a los alumnos la diversidad léxica del castellano o español a través de frases como las siguientes, identificando el contexto geográfico de cada una:

⁹⁸ *Ibidem.*



a) Mi **tierno** tiene sueño. Le voy a dar **la pacha**, ¡y a dormir! (Nicaragua)

 Mi **bebé** tiene sueño. Le voy a dar **el biberón**, ¡y a dormir! (España)

b) ¡**Mozo**, mi **jugo** de naranja tiene una mosca! (Perú)

 ¡**Camarero**, mi **zum**o de naranja tiene una mosca! (España)

c) ¿Vas a ver **comiquitas** otra vez? ¡Es hora de estudiar! (Venezuela)

 ¿Vas a ver **dibujos animados** otra vez? ¡Es hora de estudiar! (España)

d) Las **regaderas** del club están a la derecha (México)

 Las **duchas** del club están a la derecha (España)

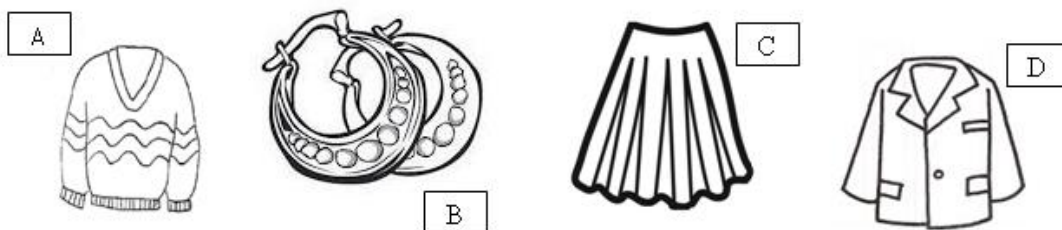
A continuación, el profesor presentará dos sencillas actividades que requerirán el uso de Internet como herramienta de consulta. El primer ejercicio consistirá en dar a los alumnos la receta de un plato típico de un determinado país (en nuestro ejemplo propuesto en estas VII Jornadas de ELE celebradas en Chipre, se eligió la *causa rellena*, plato típico peruano con mucha historia y tradición ligado principalmente a la Guerra de la Independencia). Dado que la receta está escrita en *español peruano*, los alumnos tendrán que hallar los equivalentes de algunos de los ingredientes cuyos nombres desconocen (*papa*, *ají*, *choclo* y *palta*) para luego volver a escribir la receta en el español que manejen (ya sea estándar o de algún país en particular).

CAUSA RELLENA	
Ingredientes:	
Papa amarilla	_____
Limón	
Ají	_____
Pollo	
Choclo	_____
Mayonesa	
Palta	_____
Sal y pimienta	

En el segundo ejercicio, no solo se pedirá a los estudiantes que busquen cuantos equivalentes puedan hallar para las palabras resaltadas en negrita (recuerdos adquiridos para sus familiares

y amigos en una feria artesanal latinoamericana), sino que también las asocien con las ilustraciones dadas:

- a) Unas **arracadas** mexicanas para mi madre. _____
 b) Una **pollera** de algodón argentino para mi hermana Zulema. _____
 c) Un **saco** de lana de alpaca ecuatoriana para mi padre. _____
 d) Una **chompa** con motivos bolivianos para mi amigo Manuel. _____



Al finalizar ambas actividades, los alumnos habrán podido darse cuenta de la enorme riqueza léxica del español al encontrar por sí mismos una determinada cantidad de variantes para un mismo vocablo.

El cuarto y último ejemplo de aplicación corresponde a las fórmulas de tratamiento, algo que está muy ligado a la carga afectiva del lenguaje. Estas fórmulas de tratamiento se refieren al *tuteo*, *ustedeo* y *voseo*.

El *tuteo* es el empleo de las formas verbales y pronominales (posesivas y personales) de la segunda persona singular del español: *tú*. Se trata de una forma de tratamiento de confianza, familiaridad o informalidad. Es la forma más extendida en España, las islas hispanohablantes del Caribe, Colombia, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú y Venezuela. El *tuteo* se origina en las zonas de la América española con mayor influencia del Imperio español debido a su estrecho vínculo económico. Todas estas regiones recibieron la influencia del cambio en la norma peninsular, por el cual, el pronombre *vos* es reemplazado por *usted* en situación reverencial, y el *voseo* desaparece⁹⁹. Aquí algunos ejemplos de su uso:

- a) ¡**Tú** eres hermosa, Valentina!
 b) He traído **tu** diario, Isabel.
 c) ¿**Te** cuelgo la bufanda, Patricio?

En lo que respecta al *ustedeo*, por lo general, se utiliza el pronombre personal *usted* (y su consiguiente pronombre posesivo) para denotar formalidad, respeto, cortesía o

⁹⁹ Véase <https://es.wikipedia.org/wiki/Tuteo> y también Grijelmo (2006: 242-244).



distanciamiento, ya sea porque se desconoce al interlocutor o por respeto a su edad o estatus. Pero el *usted* también expresa sumo cariño y familiaridad, tal como se aprecia en algunas naciones latinoamericanas, y a veces, enfado (Latinoamérica y España). A este fenómeno, es decir, al empleo de *usted* en contextos no formales, se le denomina *ustedeo informal*. Cabe anotar que este *usted* afectuoso o de enfado no reemplaza al *usted* formal, sino que coexiste con él, y que el *ustedeo informal* es un fenómeno menos extendido que el *voseo*. Además, se aplica mucho en el ámbito infantil. Se presenta en Colombia, México y ciertas regiones bolivianas y venezolanas, por citar algunos lugares¹⁰⁰. Lo que sigue a continuación es un ejemplo de su empleo:

- a) ¡*Es usted hermosa, Valentina!*
- b) *He traído su diario, mamá*
- c) ¡*Le cuelgo la bufanda, papá?*

Por último, el *voseo* se emplea para expresar informalidad, familiaridad o acercamiento. Se trata del uso de la forma pronominal *vos* en lugar de las formas *tú* y *ti*. Tiene lugar en Argentina, Uruguay, Paraguay, América Central y el estado de Chiapas (México). Su origen se remonta al cambio ocurrido en el castellano de España hacia el año 1500. El *tú* se usaba para el trato familiar y con inferiores, mientras que la fórmula de respeto se caracterizaba por el empleo de *vos*, forma pronominal que luego se sustituyó por *vuestra merced* de la que, a su vez, proviene *usted*. De esta manera, *vos* cayó en desuso en España, fijándose así el sistema *tú-vosotros* y *usted-ustedes*. Al propagarse *usted* por Latinoamérica, la forma *tú* quedó relegada en algunas zonas y *vos* se usó para el trato familiar. El sistema americano del *voseo* se caracteriza por la compatibilidad en el uso de *vos* y *te*: *vos te debés comportar mejor* y la combinación de las formas pronominales *vos*, *te*, *tu* y *tuyo* con la forma plural del verbo: *vos sabés/vos eres/vos sos*. Igualmente, *vos* afecta la acentuación del verbo al que acompaña: *vos querés (tú quieres)*, *vos hablás (tú hablas)*¹⁰¹.

Existen dos tipos de *voseo*: *el reverencial* y *el dialectal americano*.

En el *voseo reverencial*, el *vos* se usa para dirigirse a la segunda persona gramatical del singular y del plural. Asimismo, aunque nos dirijamos a un solo interlocutor, el verbo va siempre en segunda persona del plural. Se trata de una fórmula de tratamiento de tono elevado que era común en épocas pasadas, pero que hoy solo se emplea con determinados

¹⁰⁰ Véase <https://es.wikipedia.org/wiki/Ustedeo> y también Grijelmo (2006: 242-244).

¹⁰¹ Cfr. <http://hispanoteca.eu/Kulturkunde-LA/EI%20espa%C3%B1ol%20americano.htm>



grados y títulos, en actos solemnes o en textos literarios que reproducen el lenguaje de otras épocas. Así tenemos:

- a) “*Vos mentís*” (sujeto).
- b) “*Os vi*” (complemento u objeto directo).
- c) *Admiro vuestra honradez, caballero* (posesivo).

Por su parte, el *voseo dialectal americano*, o simplemente *voseo*, es el uso de formas de segunda persona del plural, tanto pronominales como verbales (o sus correspondientes derivaciones), para dirigirse a un solo interlocutor. Es un fenómeno representativo de distintas variedades sociales o regionales del español americano que implica acercamiento y familiaridad. En las regiones americanas más aisladas y con menos influencia del Imperio español se conservó el *voseo*: Argentina, Uruguay, Paraguay, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador. Teniendo en cuenta las diferentes maneras de combinar las formas pronominales y verbales, se pueden distinguir varias modalidades de *voseo* en las diversas zonas hispanohablantes. Así tenemos:

- a) Modalidades de *voseo* exclusivamente verbal (el sujeto de las formas verbales voseantes es *tú*). Ej: *No, tú no podés entenderme*.
- b) Modalidades de *voseo* exclusivamente pronominal (*vos* es el sujeto de un verbo en segunda persona del singular). Ej: *Vos tienes la culpa de lo que pasa*.
- c) Modalidades plenamente voseantes (el sujeto *vos* va acompañado de formas verbales de *voseo*). Ej: *Vos no podés irte así como así*¹⁰².

En esta cuarta y última actividad, el profesor podrá mostrar a los alumnos –a manera de ilustración– la siguiente figura que ejemplifica varias de las fórmulas de tratamiento del español. Luego les preguntará si, en todos los casos, los hablantes transmiten el mismo mensaje.

¹⁰² Véase <http://lema.rae.es/dpd/?key=voseo>



Figura 1. Distintas fórmulas de tratamiento del español (de izquierda a derecha): *voseo reverencial*, *ustedeo formal*, *tuteo* y *voseo dialectal americano*¹⁰³.

Después, el profesor preguntará si hay algo que difiere de mensaje en mensaje. Tras escuchar las respuestas de los alumnos, el profesor les explicará que se trata de distintas modalidades de tratamiento existentes en el idioma español y hará una breve explicación de cada una. Para reforzar la explicación, el profesor presentará tres historietas que ejemplifican el *voseo*, el *tuteo* y el *ustedeo*, respectivamente, como las que siguen a continuación. Si se desea, se podrá pedir a los estudiantes que hagan los cambios necesarios en los diálogos de cada historieta para reflejar las otras dos formas de tratamiento.



Figura 2. Ejemplo del uso del *voseo dialectal americano* en una tira cómica de *Mafalda*¹⁰⁴.

¹⁰³ [Imagen de hablantes usando diversas fórmulas de tratamiento del español]. Recuperado de: <http://formespa.rediris.es/video/pdfs/mafalda.pdf>

¹⁰⁴ [Imagen de una tira cómica de *Mafalda*]. Recuperado de <http://www.unitedexplanations.org/2013/06/18/las-35-mejores-vinetas-de-mafalda-de-satira-politica/#>



Figura 3. Ejemplo del uso del *ustededeo formal* en una tira cómica de *Mortadelo y Filemón*¹⁰⁵.



Figura 4. Ejemplo del uso del *tuteo* en una tira cómica de *Condorito*¹⁰⁶.

A fin de reforzar lo aprendido y profundizar un poco más en el tema, también se les puede proponer el siguiente ejercicio en el que deberán marcar con un visto bueno (✓) o con una equis (X) las oraciones en las que el uso del *tuteo*, *voseo* y *ustededeo* es el adecuado o no, respectivamente. Además, los alumnos deberán corregir las oraciones incorrectas e indicar a qué tipo de tratamiento se refiere cada una de ellas.

- Sentate a la mesa, pibe. Las empanadas ya están listas.* _____
- Mañana mismo tienes el informe en tu escritorio, Sr. Rodríguez.* _____
- ¡Hola, Manolito! ¿Trajo el cochecito para jugar con tu amiguito?* _____
- No, Valeria, tú no querés arreglar la situación.* _____

5. Ventajas y desventajas de la inclusión del componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera

Después de haber visto estos cuatro ejemplos de áreas de aplicación del componente cultural en el aula de ELE, pasaremos a ver algunas de sus ventajas y desventajas¹⁰⁷.

¹⁰⁵ [Imagen de una tira cómica de *Mortadelo y Filemón*]. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/715d5d62-71c0-4c8d-9c56-98f5ba911a38/consejerias-exteriores/francia/publicaciones/material-didactico/materialesele2009a1.pdf>

¹⁰⁶ [Imagen de una tira cómica de *Condorito*]. Recuperado de <http://www.condorito.cl/>



- Ventajas:

- a) Junto con el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el modo de vida de sus hablantes.
- b) Los estudiantes enriquecen su cultura general, aclaran dudas, destierran estereotipos, llenan vacíos culturales, etc.
- c) El conocimiento sólido del componente cultural de una determinada LM ayuda a prevenir incomprendidos y malentendidos del significado que asignamos a gestos, señas y comportamientos propios de los hablantes de otras culturas.
- d) En caso de que los alumnos lleguen a vivir en un espacio geográfico en el que el grupo humano que lo habita presenta una gran diversidad cultural, no verán este hecho como un problema, sino como una posibilidad de enriquecimiento mutuo. Esto se puede apreciar claramente en fenómenos sociales tales como el mestizaje, la multiculturalidad y la globalización.

- Desventajas:

- a) El poco conocimiento del aspecto cultural de la LM que se enseña, la falta de información o preparación de los maestros, y/o el uso de material que contenga inexactitudes se convierte en fuente inagotable de errores que repercutirán negativamente en los alumnos.
- b) En el caso del español, por ser una lengua hablada en muchos y variados lugares, es difícil seguir un patrón lingüístico y cultural único debido a las diferencias dialectales que existen entre los países hispanohablantes e incluso en el interior de los mismos.
- c) Discriminar las variedades americanas del español al creer que el español de España es más correcto o puro por ser el original, y que las demás variantes son incorrectas. No existe español correcto o incorrecto. Existe diversidad.

6. Posibles soluciones a las desventajas planteadas

- a) Verificar la información que se va a emplear, es decir, que provenga de fuentes confiables como el DRAE, el Diccionario panhispánico de dudas, hablantes nativos con un sólido conocimiento de su lengua materna, etc. Además, se debe adaptar y graduar el componente cultural de acuerdo con el nivel, la edad y los intereses de los estudiantes.

¹⁰⁷ Véase Rodríguez Abella (2002: 246-248) y Martínez-Vidal (1991: 81-82, 84 y 86).



b) La idea de utilizar como base un español *estándar* puede ser lo más aconsejable para contar con un cuerpo de conocimiento relativamente uniforme similar al que maneja cualquier hispanohablante nativo. En lo relativo al vocabulario, se recomienda usar términos o vocablos de uso generalizado en la mayoría de países de habla hispana como, por citar un ejemplo, *automóvil* frente a *coche* (usado en México o España), *carro* (Perú) o *máquina* (Cuba), que son de uso más localizado o regionalizado. Ahora bien, en el caso de que, digamos, el castellano de Argentina fuera nuestro único referente (en lugar del de España o del de México, por ejemplo), se aconseja usarlo como base buscando siempre fomentar las formas de contacto y de contraste con elementos lingüísticos y culturales de otras áreas hispanohablantes.

c) Se recomienda exponer a los alumnos a la mayor cantidad posible de elementos lingüísticos y culturales equivalentes entre sí pertenecientes a los distintos dialectos o variantes de una LM, explicando su uso y procedencia. Así, este continuo contraste no solo contribuirá a expandir los horizontes lingüísticos y culturales de los aprendientes, sino que evitará la discriminación hacia otras variantes de la LM, en este caso, del español.

7. Conclusión

El español o castellano es un idioma de una enorme riqueza que radica en su diversidad cultural, y es eso lo que debemos transmitir a nuestros alumnos junto con el conocimiento netamente lingüístico, ya que ambos elementos (la lengua y el componente cultural) se buscan, se retroalimentan y se unen en el proceso de aprendizaje de una LM. El beneficio para nuestros estudiantes es enorme: amplían su bagaje cultural, se vuelven más tolerantes hacia otras culturas y desarrollan una adecuada competencia intercultural, entre otras ventajas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Abal, M. (2010). “El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica”. En *MarcoELE*, 14, pp. 5-84. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf> [27/4/2015].
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). “Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical Introduction for Teachers”. En *Council of Europe*, pp. 5-41. Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf [7/2/2015].
- Condorito Oficial (2015). [imagen]. Disponible en: <http://www.condorito.cl/> [2/4/2015].
- Fernández López, J. “El español de América”. Disponible en: <http://hispanoteca.eu/Kulturkunde-LA/El%20espa%C3%B1ol%20americano.htm> [18/02/2015].
- Fernández Martín, P. (2007). “Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”. En *redELE*, 11, pp. 1-53. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_03Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80df2cbe [4/4/2015].
- Fundéu (2009). “Ceceo, seseo y distinción”. En *Fundéu*. Disponible en: <http://www.fundeu.es/noticia/ceceo-seseo-y-distincion-5341/> [22/3/2015].
- Grijelmo, A. (2006). *La gramática descomplicada*. México, D.F.: Santillana.
- Gumperz, J.J. y Bennett, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Kilibarda, V. y Royo, Ma. J. (2009). *Materiales para la clase de ELE Nivel A1* [imagen]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/715d5d62-71c0-4c8d-9c56-98f5ba911a38/consejerias-exteriores/francia/publicaciones/material-didactico/materialesele2009a1.pdf> [2/4/2015].
- Martínez-Vidal, E. (1991). El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. En Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (Ed.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 79-87). Málaga: ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0077.pdf [15/1/2015].
- Oliveras, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Origen e historia de la lengua castellana* (2014) [video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TXHtmLZyO6c> [20/2/2015].



- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a. ed.). Madrid: Espasa. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> [11/05/2015].
- ___ (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* (1a. ed.). Disponible en: <http://lema.rae.es/dpd/?key=castellano> [13/05/2015].
- ___ (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* (1a. ed.). Disponible en: <http://lema.rae.es/dpd/?key=voseo> [12/4/2015].
- Rodríguez Abella, R. (2002). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En Lippolis, A. (Ed.), *Atti del XXI Convegno* (pp. 241-250). Salamanca: AISPI. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf [30/1/2015].
- Torrent, Lluís. (2013). *Las 35 mejores viñetas de Mafalda de sátira política* [imagen]. Disponible en: <http://www.unitedexplanations.org/2013/06/18/las-35-mejores-vinetas-de-mafalda-de-satira-politica/#> [2/4/2015].
- Vallejo Gómez, S. *Decime cómo hablás y te diré de dónde sos* [imagen]. Disponible en: <http://formespa.rediris.es/video/pdfs/mafalda.pdf> [2/4/2015].
- Wikipedia (2015). “Anexo: Diferencias de léxico entre países de lengua española”. En *Wikipedia*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Diferencias_de_l%C3%A9xico_entre_pa%C3%ADses_de_lengua_espa%C3%B1ola [17/02/2015].
- ___ “Ceceo”. En *Wikipedia*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Ceceo> [20/1/2015].
- ___ “Lenguas romances”. En *Wikipedia*. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_romances [11/1/2015].
- ___ “Polémica en torno a español o castellano”. En *Wikipedia*. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%A9mica_en_torno_a_espa%C3%B1ol_o_castellano [11/1/2015].
- ___ “Reajuste de las sibilantes del idioma español”. En *Wikipedia*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Reajuste_de_las_sibilantes_del_idioma_espa%C3%B1ol [22/3/2015].
- ___ “Seseo”. En *Wikipedia*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Seseo> [20/1/2015].
- ___ “Tuteo”. En *Wikipedia*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Tuteo> [12/4/2015].
- ___ “Ustedeo”. En *Wikipedia*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Ustedeo> [12/4/2015].



Las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre tuvieron lugar los días 5 y 6 de junio de 2015 en el campus central de la Universidad de Chipre. Fueron organizadas por el Área de Español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre y la Asociación de Profesores de Español en Chipre (APECHI). Contaron con la colaboración de la Embajada de España en Chipre, la Embajada de Cuba en Chipre, el Instituto Cervantes de Atenas y el Aula Cervantes de Nicosia.

ORGANIZAN:



University of Cyprus
Language Centre



APECHI
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE
LENGUA ESPAÑOLA - CHIPRE

COLABORAN:



BAJO LOS AUSPICIOS DE:



Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

ISBN 978-9963-700-93-6

