ACTAS

800 AÑOS
VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

V CONGRESO INTERNACIONAL DEL
ESPAÑOL EN CASTILLA Y LEÓN

Español para Todos

Salamanca
25 a 28 de junio
2018

Junta de Castilla y León

Español para Todos
V CONGRESO INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL EN CASTILLA Y LEÓN

EDICIÓN

Salamanca
25 a 28 de junio
2018

EDICIÓN A CARGO DE:

Jesús Fernández González (dir.)
Francisco Escudero Paniagua
Maddalena Ghezzi
Carlos Villanueva García

© Universidad de Salamanca (Salamanca), 2019

ISBN: 978-84-9718-698-8
DEPÓSITO LEGAL:

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 6

CONFERENCIAS

IZQUIERDO, José María
¿Cuáles son las necesidades de un profesor de español lengua extranjera en territorios no hispanohablantes? 8

PÉREZ-CORDÓN, Cristina
La interculturalidad mejora seriamente la salud 17

SERRANO AVILÉS, Javier
¿Hay ELE más allá del aula? Cooperación interinstitucional en torno al español: propuesta para la constitución de una mesa sectorial ELE 34

COMUNICACIONES

BADIOLA GONZÁLEZ, Javier
Estatus (y atractivo) del español en Praga 62

BARANI, Nazia
Las paremias de uso frecuente en la enseñanza del español como lengua extranjera 72

BARHOUMI, Khaoula
Pragmática intercultural: la disculpa en árabe tunecino y en español peninsular, y su enseñanza a estudiantes tunecinos de español 79

D. DRANGE, Eli-Marie y OLSBU, Inger
Transformando el aula universitaria de ELE en talleres de lengua y literatura 90

FERNÁNDEZ DOS SANTOS, Mirta
Perfil y necesidades concretas de formación del profesorado de ELE en Portugal 101

GONZÁLEZ, Virtudes
La teoría en la práctica o la práctica de la teoría: el profesorado y el enfoque por tareas en el contexto escolar 110

GUTIÉRREZ BECERRA, Manuel
Estudio contrastivo de pretéritos en español y japonés: aplicación didáctica al aula de ELE 121

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Carmen y CARRASCO SANTANA, Antonio
Fraseología y humorismo en el nivel C1 de E/LE y E/L2 130

HIDALGO MARTÍN, Vanessa
Actividades dramáticas para un acercamiento a la literatura: una propuesta con la figura de Gloria Fuertes 141

IGLESIAS MARTÍN, Alberto José
La enseñanza de español como lengua extranjera desde una perspectiva pluricéntrica: una propuesta didáctica 151

JANZON, Anjouli
El taller de desarrollo intercultural como herramienta para una mejor comprensión de la lengua y cultura española 161

MARTÍN DE LEÓN, Carmen y GARCÍA HERMOSO, Cristina
Creando contextos: gamificación para niveles altos en la clase ELE 167

MERINO MAÑUECO, Susana y DUMBRAVESCU, Daiana-Georgiana
Aprendizaje de la expresión escrita en el aula de ELE: reflexiones desde la práctica docente 177

MIERA LOBETO, Francisco de Borja
España en los manuales soviéticos y rusos 182

MILOVANOVIC, Marina
Los exámenes parciales electrónicos en la plataforma M Tutor en el proceso de evaluación de los estudiantes de ELE 191

MOISEENKO, Lilia
Las Olimpiadas Nacionales Escolares como instrumento de promoción de la lengua y cultura españolas en Rusia 199

MONTORO ALONSO, Pablo
Aplicaciones didácticas del estudio de la demografía, inmigración e historia de los hispanohablantes en las clases de ELE en los Estados Unidos 209

MORAL, Rafael del
Inercias y reticencias en el futuro de la enseñanza del español como lengua extranjera 218

PRIETO HERNÁNDEZ, Juan Miguel
SIELE: un examen panhispánico en el siglo XXI 229

PRONKEVICH, Oleksandr
El español en Ucrania: situación actual y problemas por resolver 241

VALVERDE MERLO, Libertad
Cuando la lengua extranjera impone el error: el caso de los pronombres objeto en español 251

VELJKOVIC MICHOS, Maja
Las TIC y la "gamificación" como estrategias didácticas en la clase de ELE/EFE: herramientas creativas para un entorno universitario 261

VILLA, Ariadne de
Una visión del español en los EE.UU.: presente y futuro 268

INTRODUCCIÓN

Del 25 al 28 de junio de 2018 tuvo lugar en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Salamanca el V Congreso Internacional del Español en Castilla y León "Español para todos". 775 congresistas de 50 países tuvieron la oportunidad de asistir a conferencias plenarias, mesas redondas, talleres, comunicaciones, presentaciones y, por qué no decirlo, degustaciones; de visitar la sección comercial integrada por 39 expositores, que incluían editoriales, centros de enseñanza, empresas de turismo idiomático, etc.; y -quizá lo que es más importante en este tipo de eventos- de conversar con viejos y nuevos amigos sobre su pasión compartida: la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta quinta edición del congreso coincidía, además, con el VIII Centenario de la Universidad de Salamanca. De las diversas señas de identidad que han ido configurando a este viejo Estudio, la enseñanza del español ha sido una de las más emblemáticas. Suele recordarse a este propósito el V libro de la gramática de Nebrija, titulado *Delas introduciones dela lengua castellana para los que de estraña lengua querran deprender*. Han sido, sin embargo, los últimos cincuenta años los que han visto la eclosión y el desarrollo exponencial del llamado *mundo ELE*. De una disciplina menor e instrumental en sus comienzos hemos pasado en la actualidad a un ámbito creciente y multidisciplinar donde confluyen numerosos actores: investigadores, creadores de materiales, formadores de profesores, profesores, estudiantes, examinadores, instituciones, empresas, etc. En ese mundo ELE, Salamanca y Castilla y León han sido y siguen siendo referencias globales.

A nivel personal, cada congreso evoca una serie de vivencias que perviven con más o menos fijeza en los recuerdos de los participantes y en las memorias de los omnipresentes teléfonos móviles. No quisiera olvidar el estupendo ambiente de trabajo y colaboración que hubo entre el equipo de la Junta de Castilla y León, liderado por Mar Sancho, con Helena y Maricruz, el del Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca con Maddy, Carlos y Fran; y el del sector privado con Javier y Gonzalo. Me quedo también con algunas de las charlas y presentaciones -sé que no soy el único- que se me hicieron cortas; con las conversaciones sobre los mil y un problemas del sector entre sorbos de café; con los reencuentros con viejos amigos (y con alumnos jóvenes y no tan jóvenes) en el hormiguero de la zona de expositores; con algunos momentos alejados del mundanal ruido en la sala de los naranjos. Los recuerdos tienen un potencial evocador. Unos llaman a otros y estos a otros más. Ojalá en la memoria de todos los que asistieron sean testimonio de unos días fructíferos, agradables y, quizá también, emotivos.

Al margen de estos restos inmateriales, -*scripta manent*-, los congresos dejan tras de sí las palabras de quienes participaron en ellos en forma de actas. Recogemos de manera electrónica en este documento las de aquellos que han querido alojarlas en la página web del congreso para que puedan ser consultadas por colegas, aprendices o curiosos. Se incluyen aquí trabajos sobre temas muy variados y de gran interés relacionados con contextos de aprendizaje específicos desde el punto de vista geográfico y cultural, innovación didáctica y tecnología, métodos de evaluación y enseñanza de competencias y destrezas. Muchas de las aportaciones hacen referencia al futuro de la enseñanza del español.

Agradecemos a sus autores su esfuerzo, su tiempo y su generosidad. Cada aportación suma y multiplica, hace del mundo ELE un planeta dinámico y en constante evolución. Damos las gracias también a los lectores que se acerquen a estas páginas por su interés en esta pasión compartida de la lengua española.

Salamanca, 22 de febrero de 2019

Jesús Fernández González
Director del Centro Internacional del Español
Universidad de Salamanca

CENTRO INTERNACIONAL
DEL ESPAÑOL
VNiVERSiDAD D SALAMANCA

¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES DE UN PROFESOR DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN TERRITORIOS NO HISPANOHABLANTES?

JOSÉ MARÍA IZQUIERDO
Universidad de Oslo

RESUMEN: La diferencia fundamental existente entre el profesor de ELE en un territorio hispanohablante y el que ejerce su docencia en un país que no lo es se centra en que la relación entre el aprendiente y el profesor se produce en una situación sin posible inmersión lingüística y cultural. Esta relación fuera de contexto presupone la necesidad de elaboración de materiales didácticos y de apoyo con enfoques y prioridades diferentes a los que se producen en los países hispanohablantes.
En los países no hispanohablantes, es necesario el apoyo institucional de los organismos de difusión cultural y de ayuda educativa existentes, tanto locales, como de los países hispanohablantes.
Mi artículo se enmarcará en un contexto europeo, Noruega, pero es -en general- extrapolable a otros continentes.

En general podemos establecer una clasificación del profesorado de español lengua extranjera según su docencia se ejerza en un país hispanohablante o en uno que no lo sea. Mientras en el primer contexto es posible la inmersión lingüística y cultural no lo es así en el segundo, con todo lo que esto supone en lo que tiene que ver con la didáctica de la lengua. El profesor de español en ámbitos territoriales no hispanohablantes ejerce su docencia en burbujas culturales y comunicativas; en entornos mediáticos, escolares/educativos que no se expresan en la lengua de Cervantes.

Junto a la problemática de la mencionada no posible inmersión lingüístico-cultural, el profesorado de E/LE se enfrenta a la competencia con otras lenguas y, en términos de coyuntura, con cuestiones extra-docentes relacionadas con los recursos económicos o con las particularidades locales geopolíticas ya sean estas de carácter comercial o de cercanía geográfica (Otero Roth, 2010-11).

En la actualidad nos vemos bombardeados por la idea general de que con el conocimiento del inglés basta, que no es necesario el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Ese planteamiento es una falacia que oculta un mero interés económico y que además pretende, en la práctica, una uniformidad intercultural. Las lenguas no tienen como función prioritaria el establecimiento de relaciones mercantiles, sino el conocimiento de otros hablantes, de otras culturas. De todas formas, limitándonos a las meras relaciones comerciales sabemos que para establecer relaciones entre diversas empresas es preciso conocer la lengua y la cultura del país en el que se sitúa la entidad, la empresa con la que se quiere incidir o el sector económico en el que se quiere ingresar. En el omnipotente mercado no solamente existen empresas multinacionales con los recursos suficientes para crear marcos de acuerdos expresados en un inglés meramente instrumental, en la mayor parte de las economías nacionales las pequeñas y medianas empresas son las que configuran los tejidos económicos y en esos ámbitos la comunicación suele realizarse mediante la lengua local. Si, por ejemplo, se quiere ingresar en los mercados hispanoamericanos se ha

de hacer en español y, además, se alcanzarán mejores resultados conociendo las tradiciones y los modos, culturales de los países de las Américas no angloparlantes.

Un buen ejemplo de lo dicho, aunque situado en otro contexto, es lo que ocurrió con una campaña publicitaria de un analgésico (Dahl, 2001) en los países magrebíes. La campaña era muy simple y mostraba en tres viñetas a una persona a la que le dolía la cabeza, en la siguiente se tomaba una pastilla y finalmente desaparecía el dolor. La simplicidad del anuncio funcionó perfectamente en los países de la ribera europea del Mediterráneo, pero fue un desastre en los de la ribera africana. El porqué es muy sencillo: mientras en Europa leemos de izquierda a derecha, en los países magrebíes, árabes, lo hacen de derecha a izquierda, siendo entonces el mensaje otro: *si tomas esta pastilla te dolerá la cabeza*. En otras palabras, es de vital importancia conocer y comprender al receptor de los mensajes que emitimos, hay que conocer su lengua y su cultura (Izquierdo, 2018).

El profesor de español en países no hispanohablantes se encuentra en algunos casos con una situación preestablecida tras las Segunda Guerra Mundial con la implantación en los planes de estudio del inglés[1], francés y alemán, y en menor medida del ruso. En muchos de esos países la posición del español se situaba hasta hace poco en el cuarto puesto en cuanto al número de aprendientes (European Commission, 2012a). En otros países -fuera del ámbito de los países occidentales- el español sigue siendo una "rara avis" universitaria ajena a su inclusión en los planes de estudio de las enseñanzas primarias y medias. Coexistiendo con este marco de competencia con otras lenguas consolidadas, y con la tendencia de los administradores políticos y económicos de potenciar exclusivamente el estudio del inglés el profesor de español se encuentra con que los materiales didácticos existentes para la enseñanza del español suelen editarse por empresas editoriales de países en los que la lengua materna o de comunicación es el español; en la que el español es la lengua de la calle. En otras palabras, suelen ser materiales didácticos que no pueden ser utilizados en las clases de español en países no hispanohablantes porque no tienen en cuenta la imposibilidad de la inmersión lingüística. Ante la primera cuestión hay que empezar a considerar al idioma español como una lengua universal que no es un mero patrimonio de los países hispanohablantes y que debe darse la posibilidad de su inclusión en los planes de enseñanza reglada al mismo nivel que las lenguas extranjeras ya incluidas en los mismos. En cuanto a la segunda cuestión hay que insistir en el lema "No basta con el inglés" (Porter, 2010). En este punto tengo que aclarar que no planteo la oposición de la enseñanza del español contra el inglés (o la de cualquier otra lengua), sino su complementariedad. Y, ¿qué hay que hacer con la tercera cuestión? ¿Qué debemos hacer con los materiales didácticos?

Hace años, en Suecia, me encontré con un comercial que estaba de viaje de visitas a diversas escuelas en varios países europeos, a mi pregunta de cómo lo llevaba, de qué tal era estar cambiando cada día de país y comida, me contestó: "voy a restaurantes chinos y como *chop suey*". Al margen del desagrado que me produjo el pragmatismo gastronómico de mi interlocutor, su respuesta me hizo pensar acerca de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en contextos diferentes sin perder la universalidad de la lengua. Recordemos que el c*hop suey* es un plato internacional chino-estadounidense que puede comerse en cualquier restaurante chino de todo el mundo (salvo en China). Es un plato estándar, pero que se ajusta a los gustos e ingredientes existentes en cada país, no en vano su nombre significa simplemente "mezcla de trozos". La enseñanza de E/LE no puede estar plenamente estandarizada, cada país –con sus

[1] En algunos países como los escandinavos el inglés es en realidad una segunda lengua.

diferencias culturales, lingüísticas y educativas- requiere enfoques distintos. No es lo mismo enseñar E/LE siguiendo el modelo comunicativo en Noruega, que enseñarlo en un país islámico subsahariano en los que el enfoque comunicativo no está implementado porque cuestiona la autoridad del maestro; por no hablar de las meras cuestiones presupuestarias o de ratios profesor-alumnos.

No me canso de repetir que la gran diferencia entre enseñar E/LE en un país hispanohablante y en otro que no lo sea se fundamenta en la falta de contexto hispánico; en esos países no hay una calle que funcione como input y contexto, permitiendo la inmersión lingüística y cultural[2].

Antes de seguir hablando de estos temas es necesario comprender lo que para mí es una especie de "mantra": Una lengua existe realmente en un país cuando ingresa en la enseñanza reglada, en las enseñanzas medias. Una lengua que solamente existe en los niveles universitarios, en academias privadas o en centros internacionales de difusión cultural es una lengua en una situación precaria. En el momento en que una lengua ingresa en los planes de estudio de la enseñanza reglada incrementa su prestigio, su incardinación social, permite el reclutamiento de profesorado, la transversalidad interdisciplinaria y facilita su papel sociocultural en la implementación de planes interestatales educativos, culturales o meramente económicos. En todos los países en los que el español ha entrado en los planes de estudio de la enseñanza reglada ha mejorado su posición en los ámbitos educativos, políticos y socioculturales (Izquierdo, 2013).

1. LA ENSEÑANZA DE E/LE Y NORUEGA

En este artículo quisiera dar algunos ejemplos relacionados con la enseñanza del español en Noruega, en líneas generales me voy a referir a cuestiones que pueden servir como ideas a realizar en otros países.
En Noruega en menos de diez años el español ha alcanzado la primera posición en cuanto a número de alumnos en las enseñanzas medias[3].

1.1. Enseñanza media, algunos aspectos a tener en cuenta

En las clases a adolescentes hay cuatro factores a tener en cuenta. La motivación de los alumnos, saber cuáles son los porqués de la elección del español por parte de los alumnos, en ese sentido es de gran interés que se realicen investigaciones concretas sobre el tema (Carrai, 2014). Otro factor es conocer las alternativas escolares a la asignatura del español, cómo son sus clases, qué motiva a los alumnos a preferirlas, etc. El segundo factor a tener en cuenta es saber qué nivel de información sobre la lengua española tienen los padres de unos alumnos que, no olvidemos, son menores de edad. El profesor ayudado por, por ejemplo, las Cámaras de comercio o las Embajadas de los países hispanohablantes, debe saber elaborar información atractiva dirigida a los padres. Informar acerca de los aspectos positivos que tiene aprender español para la vida laboral. Informar que el español es una lengua universal, que no solamente tiene una utilidad en ámbitos vacacionales, sino que tiene un valor económico y

[2] Véanse las páginas de *Neorrabioso*, en las calles de los países hispanohablantes encontramos un mar de mensajes de todo tipo en el que los estudiantes no hispánicos pueden "sumergirse" (Neorrabioso, 2018).
[3] El ascenso se inició tras la Reforma de 2006 que supuso la posibilidad de elección de una lengua extranjera que no fuera el francés o el alemán (Izquierdo, 2018).

profesional. Hay que ser más prácticos, más pragmáticos en su presentación a rectores y padres[4] de lo que somos actualmente, entre otras cosas porque hay muchos prejuicios negativos acerca de los países hispánicos. Y el último factor es el didáctico, el de mayor importancia. Hay que comprender que la ausencia de contexto hace necesaria la búsqueda de modelos didácticos que suplan parcialmente esa carencia sabiendo que la misma genera una comunicación espontánea oral deficiente, una limitación en el input sociocultural y –en relación con los textos elaborados en países hispanohablantes- una progresión lenta con un nivel final que no es alto. A esos cuatro factores específicos de los países no hispanohablantes hay que sumar tres comunes a los de los países de habla hispana: aulas multiculturales, escasas horas lectivas y ratios profesor-alumnos elevadas.

¿Cuáles deben de ser, según mi opinión, los ejes de actuación permanente en las enseñanzas medias?

- Elaboración de cursos/materiales por parte de profesores que ejercen su docencia en el nivel específico y en el país en cuestión[5]. Los libros y otros tipos de recursos elaborados por editoriales hispánicas pueden utilizarse como suplementos a los materiales antes mencionados.
- Renovación periódica de los diccionarios bilingües didactizando su uso adecuado[6].
- Elaboración de vocabularios (sociolectales) y diccionarios especiales (visuales/contrastivos).
- Creación de didactizaciones en las que se haga hincapié en diferencias/peculiaridades contrastivas entre las lenguas materna y meta.
- Creación de unidades didácticas con contenido pragmático-cultural.
- Introducción en la clase de E/LE de materiales fílmicos o literarios desde la perspectiva de la enseñanza de E/LE y no de sus evidentes valores estéticos.

¿Basta con la renovación y adecuación de los materiales de clase? Evidentemente no, también es necesaria la actualización de la formación del profesorado y para ello es preciso:

- Fomentar cursos de puesta al día del profesorado, mini cursos en formato vídeo, cursos presenciales o virtuales con temas monográficos elaborados en colaboración con el profesorado del país en el que se ejerce la docencia.
- Cursos prácticos con talleres REALES y no de 45 minutos que son mera publicidad de editoriales o academias, o clases magistrales encubiertas.

Es función del profesorado el desarrollo de los seis ejes relacionados con los materiales didácticos, en colaboración con editoriales de uno u otro contexto nacional. Es el Ministerio de Educación del país en el que se ejerce la docencia el que debe organizar ese tipo de cursos de formación permanente del profesorado. En relación con esto último hay que hacer hincapié en que, por ejemplo, es absurdo que las autoridades escolares fomenten el uso de tabletas y ordenadores en clase

[4] Un buen ejemplo lo tenemos en Noruega, cuando dentro de unos meses uno viaje del aeropuerto de Oslo a la ciudad lo hará en trenes de alta velocidad de la empresa española CAF y si desea usar el tranvía como transporte público lo hará en tranvías de la misma firma (Aftenposten, 2018).

[5] En Noruega hay ya una larga tradición en la elaboración de libros para la enseñanza del español, el primero es de origen hispano-danés ver en la bibliografía (Rodríguez, 1626) y en tiempos no tan lejanos hay que destacar la obra de un pionero Magnus Grøvold y su *Lærebok i Spansk* (1923). Actualmente el último curso de español realizado en Noruega es *Pasiones* por ser el último aparecido (Fernández-García, Liven, Moss, Rosén, 2016-17).

[6] La elaboración de diccionarios bilingües noruego-español ha sido una constante actividad. En la bibliografía menciono algunos de ellos (Cosmes-Cuesta, Baggethun, Hansen, Sundby, Svekerud, Vázquez-Larruscain, 2015-16), (Nilsson, Refsdal, 2008).

si no se explica en cursos de formación el porqué teórico y el cómo práctico. No se puede tampoco desvincular un cambio del tipo de examen sin haber adecuado la enseñanza al mismo.

1.2. Estudios superiores algunos aspectos a tener en cuenta

En términos generales las aulas de estudiantes universitarios de español en países no hispanohablantes están compuestas por estudiantes que desean ejercer como filólogos formándose para ser profesores, estudiantes cuya lengua materna es el español y buscan una cualificación formal rápida para poder encontrar un trabajo y estudiantes cuyo interés es aprender el español como instrumento para la realización de proyectos académicos, o no, vinculados con los países hispánicos. Normalmente el abandono del estudio del español a nivel universitario suele ser elevado fundamentalmente por tres razones:

- Cambio didáctico en la enseñanza, en la universidad no se continúa con el enfoque escolar comunicativo sino que es un estudio más tradicional basado en la investigación desde una perspectiva crítica.
- No se enseña a utilizar correctamente la lengua sino el porqué de sus usos, para poder así ejercer la posterior docencia.
- En general los estudios de español a nivel universitario han abandonado el enfoque filológico para adoptar el de los estudios culturales, pero –salvo en raras ocasiones[7]- no hay una elaboración de programas diferenciados estéticos y didácticos.

Nos encontramos en gran medida con que se combina una inadecuación de los planes de estudio a las expectativas de algunos, demasiados, estudiantes. No se enseña la lengua como en una escuela de idiomas y en lo que respecta a la literatura u otros componentes de creación cultural se reproduce lo que se hace en las universidades de los países hispanohablantes. Mientras en el primer caso el problema se podría resolver con la creación de Centros universitarios de idiomas, de hecho ya hay una producción de materiales didácticos realizados desde un punto de vista noruego que podrían integrarse en ese tipo de centros de lenguas[8]. En el segundo caso los estudios literarios podrían integrarse en los estudios de Literatura comparada.

En mi opinión y desde una perspectiva de estudios culturales del español las áreas y los estudios a tener en cuenta deberían de ser los centrados en

- la pragmática lingüística y cultural,
- la traductología aplicada al español-noruego-español[9],
- la lexicografía aplicada al español-noruego-español,
- la didáctica del E/LE,
- las políticas lingüísticas y
- los análisis sectoriales basados en datos, en encuestas.

[7] Ver la contribución de Eli-Marie Drange e Inger Olsbu de la Universidad de Agder (Kristiansand, Noruega) en las actas de de este congreso.
[8] Ver en bibliografía: (Cardona, 2018), (Chiquito, 2009-2017), (Ruiz, Grønn, 2013-2015) y (Soriano, Pitloun, 2004-7).
[9] Es de interés la creación de recursos electrónicos o no de, por ejemplo, traducciones literarias del español al noruego, por ejemplo ver en la bibliografía el banco de datos *Letras*.

Evidentemente, allí donde fuera posible, se debería combinar el estudio local con el internacional en alguna universidad relevante de algún país hispanohablante.

2. INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

¿Y qué pueden hacer los organismos educativos de los países hispanohablantes para apoyar la popularización de la enseñanza del español en ámbitos territoriales no hispanohablantes?

En Noruega, como país europeo, encontramos actividades de la Embajada de España en Oslo, la Consejería de Educación con sede en Berlín, el Instituto Cervantes –aunque no hay sede en Noruega-, la Junta de Castilla y León gracias a, entre otras cosas, los acuerdos con la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español en la que está integrada la Asociación Noruega de Profesores de Español, la REDELE del Ministerio de Educación, el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, también gracias a los acuerdos con la FIAPE y la Oficina de turismo. Al mismo tiempo hay actuaciones de las Embajadas hispanoamericanas con representación diplomática en Noruega. Verdaderamente son instituciones muy importantes en relación con la difusión del español y sus diferentes culturas, pero que no han sabido, querido o podido colaborar entre ellas. Algunos visos de cambio a favor de la colaboración se produjeron este año con la iniciativa de la Embajada española en Oslo para impulsar lo que ha denominado nueva estrategia (Izquierdo, 2018) presentada en la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo. De todos los puntos que conforman esa nueva estrategia cabe resaltar la promoción del *Spansk Festival*[10].

El *Spansk Festival* de las regiones de Oslo y Akerhus es un concurso entre las clases de español de las escuelas de enseñanza media que así lo han solicitado. El acto final se celebra en la Biblioteca Pública de la ciudad de Oslo. La Embajada de España ha sido capaz de vincular a UNICEF y sus "Objetivos mundiales para el desarrollo sostenible"[11] con la enseñanza y uso del español y para hacerlo ha buscado, entre otros, a aliados como las embajadas de Argentina, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú y Venezuela; así como la Biblioteca Pública de Oslo.

Quiero finalizar este artículo con un comentario acerca de la necesaria organización del profesorado de E/LE en asociaciones profesionales ubicadas en los países en donde ejercen su docencia. Vivimos tiempos donde el individualismo y la no vinculación organizativa se han hecho comunes, tiempos en los que la mera vinculación a una lista de correo, hilos de twitter o cuentas en Facebook parece ser suficiente y no lo es. Los profesores de español, como los profesionales de todo tipo, precisan están organizados en entidades pertenecientes a la sociedad civil. ¿Por qué?, porque es necesario presentar posiciones comunes relacionadas con la docencia, porque es necesario constituir interlocutores para fomentar el diálogo con las autoridades académicas y escolares, y también, porque es imprescindible para poder realizar actuaciones sectoriales en favor, y según sus puntos de vista, del

[10] Véase en la bibliografía EMBAJADA ESPAÑOLA EN OSLO *Spansk festival 2018* [En línea]. https://spanskkultur.no/.
[11] UNICEF *Objetivos de Desarrollo sostenible 2030. Metas para la infancia* [En línea]. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/triptico_ods_2015_imp.pdf (Consulta 16/6/2018).

profesorado. Un ejemplo posible es el de la Asociación Noruega de Profesores de Español que cuenta con unas páginas web muy completas[12], con una cuenta de Facebook[13] abierta al sector y otra de uso restringido en forma de grupo de discusión[14] para los profesores asociados. Al mismo tiempo nuestra asociación está integrada en la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español desde la fundación de esta y participa junto con las asociaciones de profesores de alemán y francés en una asociación paraguas: FST-Norge[15].

En conclusión, creo que los profesores de español que quieran ejercer la docencia fuera de contextos culturales hispánicos deben de entender que para poder realizar un buen trabajo han de conocer la lengua y las culturas anfitrionas. Así mismo, es aconsejable que las universidades, escuelas, academias de lenguas y editoriales en países hispanohablantes establezcan relaciones y proyectos con sus colegas de los países no hispanohablantes para que a medio y largo plazo esas colaboraciones produzcan mejores recursos didácticos, mejores cursos, orientados a las realidades de la enseñanza del español fuera de contextos hispánicos.

BIBLIOGRAFÍA

AFTENPOSTEN (11de junio de 2018) *Oslo skal kjøpe 87 Spania-trikker til mer enn fire milliarder* [En línea]. https://www.aftenposten.no/osloby/i/L0G2XV/Oslo-skal-kjope-87-Spania-trikker-til-mer-enn-fire-milliarder Consulta 10/6/2018).

ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL [En línea]. http://www.anpenorge.no/wordpress/ (Consulta 1/6/2018).

ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL. *ANPE-Norge* Facebook [En línea]. https://www.facebook.com/anpenorge/ (Consulta 1/6/2018).

ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL. *Språkundervisning i Norge*. Facebook [En línea]. https://www.facebook.com/groups/1256441611113893/ (Consulta 1/6/2018).

BIBLIOTECA DE OSLO DEICHMAN [En línea]. https://www.deichman.no/ (Consulta 10/9/2018).

BIBLIOTECA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE OSLO [En línea].

https://www.ub.uio.no/english/ (Consulta 10/6/2018).

CARDONA, Margrete Dyvik (2018): *Spansk syntaks for nordmenn. Ordklasser, fraser og setningstyper*, Oslo Universitetsforlaget.

CARRAI, Debora (2014) *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget* [En línea] https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41477/1/Carrai_avhandling.pdf (Consulta 10/6/2018)

[12] ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL [En línea]. http://www.anpenorge.no/wordpress/.
[13] ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL. *ANPE-Norge* Facebook [En línea]. https://www.facebook.com/anpenorge/.
[14] ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL. *Språkundervisning i Norge.* Facebook [En línea]. https://www.facebook.com/groups/1256441611113893/.
[15] FST-NORGE [En línea]. https://fstnorskskoleblog.wordpress.com/.

CHIQUITO, Ana Beatriz (2009, 2017): *Spansk referansegrammatikk: moderne språkbruk i Spania og Latin-Amerika*, Bergen Fagbokforlag.

COSMES-CUESTA, Julián, Kristin BAGGETHUN, Erik HANSEN, Flor de María de SUNDBY, Herbert SVEKERUD y Miguel VÁZQUEZ-LARRUSCAIN (2015): *Spansk ordbok spansk-norsk, norsk-spansk*, Oslo: Cappelen Damm.

COSMES-CUESTA, Julián, Kristin BAGGETHUN, Erik HANSEN, Flor de María de SUNDBY, Herbert SVEKERUD y Miguel VÁZQUEZ-LARRUSCAIN (2016): *Spansk skoleordbok spansk-norsk, norsk-spansk*, Oslo: Cappelen Damm.

DAHL, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker: interkulturellkommunikasjon*: Oslo: Gyldendal Akademisk.

EMBAJADA ESPAÑOLA EN OSLO *Spansk festival 2018* [En línea]. https://spanskkultur.no/ (Consulta 10/6/2018).

EUROPEAN COMMISSION (2012a). Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages. Report. [En línea] http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Consulta 11/3/2013).

FERNÁNDEZ-GARCÍA, David, Ingvild LIVEN, Gro Eli LUND MOSS y Espen ROSÉN (2016-17): *Pasiones*, Oslo: Aschehoug.

FST-NORGE [En línea]. https://fstnorskskoleblog.wordpress.com/ (Consulta 1/6/2018).

GRØVOLD, Magnus (1923): *Lærebok i Spansk*, Oslo: Gylendal.

IZQUIERDO, José María (2013) *El español en Europa. El caso noruego*. IV Jornadas y III Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera [En línea], Universidad Nacional de Rosario (Argentina) http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas_Congreso.pdf (Consulta 10/9-2018) 15-25.

IZQUIERDO, José María *Letras. Norske oversettelser av litteratur på spansk* [En línea]. http://ub-fmserver.uio.no/letras/home.php (Consulta 10/6/2018).

IZQUIERDO, José María. (2018) *¿Cuáles son las necesidades de un profesor de español lengua extranjera en territorios no hispanohablantes? Presentación con materiales gráficos* [En línea], http://uio.academia.edu/JoseMariaIzquierdo (Consulta 1/9/2018).

IZQUIERDO, José María (2018) *Los datos no engañan: la sociedad noruega muestra su preferencia por la lengua española en la escuela US y VGS* [2017-18]. http://www.anpenorge.no/wordpress/los-datos-no-enganan-la-sociedad-noruega-muestra-su-preferencia-por-el-la-lengua-espanola-en-la-escuela-us-y-vgs/ (Consulta: 10/6/2018).

IZQUIERDO, José María (25/05/2018). *Nuevas propuestas para la difusión del español y sus diferentes culturas* [En línea] http://www.anpenorge.no/wordpress/5557-2/ (Consulta 10/6/2018).

THE GUARDIAN (2017) *Just speaking English won't get us very far in the world.* [En línea] agosto 2017. https://www.theguardian.com/education/2017/aug/28/just-speaking-english-wont-get-us-very-far-in-the-world Consulta: 1/6/2018).

NEORRABIOSO. Cofre nuevo de Batania 1156 [En línea] 2 de junio de 2018. http://neorrabioso.blogspot.com (Consulta 10/6/2018).

NILSSON, Kåre y Eva REFSDAL (2008): *Spansk-Norsk, Norsk-Spansk*, Oslo: Lingua Kunsskapsforlaget.

OTERO ROTH, Jaime y María José FERRARI SÁNCHEZ (2011). El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea**.** En Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. [En línea] http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p05.htm (Consultado 11/3/2013).

PORTER, Catherine (2010) *English Is Not Enough* [En línea] abril de 2010. https://www.chronicle.com/article/English-Is-Not-Enough/65136 (Consulta: 1/6/2018).

RODRÍGUEZ, Carolo (1626) *Linguae Hispanicae compendium, In usum eorum qui linguam Hispanicam compendiose addiscere cupiunt.* Hafniae, 1662. [En línea]. https://www.ub.uio.no/fag/sprak-litteratur/romansk/prosjekter/nebrija/norsk/nebrija/carolo/ (Consulta 10/6/2018).

RUIZ RUFINO, Maximino y Berit GRØNN (2013) *Ñ og andre spanske lyd- og ordmysterier*, Bergen: Fagforlaget

RUIZ RUFINO, Maximino y Berit GRØNN (2015): *Gustar og andre spanske verbmysterier*, Bergen: Fagforlaget.

RUIZ RUFINO, Maximino y Berit GRØNN (2015): *Konjunktiv og andre spanske setningsmysterier*, Bergen: Fagforlaget.

SORIANO SALKJELSVIK, Kari y Petr PITLOUN (2004, 2007): *Gyldendals spanske lommegrammatikk*, Oslo Gyldendal.

UNICEF *Objetivos de Desarrollo sostenible 2030. Metas para la infancia* [En línea]. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/triptico_ods_2015_imp.pdf (Consulta 16/6/2018)

LA INTERCULTURALIDAD MEJORA SERIAMENTE LA SALUD

CRISTINA PÉREZ-CORDÓN
Sede de las Naciones Unidas

RESUMEN: Las personas somos, por naturaleza, seres sociales. Ser capaces de convivir es, por tanto, una base fundamental de nuestra vida. Hoy día, gracias a los medios de comunicación de masas, es fácil establecer contacto con gente de diferentes países que pueden o no compartir nuestra lengua y nuestra cultura. Aprender un idioma implica manejar una serie de códigos socioculturales necesarios para desarrollar la fluidez comunicativa y establecer las bases de un diálogo sano e inclusivo. Vamos a revisar algunos conceptos claves a través de ejemplos basados en experiencias reales para hacer una reflexión conjunta. El objetivo es identificar qué nos aporta la diferencia cultural para poder establecer un vínculo entre la llamada *interculturalidad* y un factor clave en una vida saludable: la felicidad.

1. LA NECESIDAD DE INTERACTUAR: COMUNICARSE MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

Como profesora de español, muchas veces me he preguntado qué mueve a la gente a aprender un idioma, sabiendo el esfuerzo, el tiempo y la energía que eso requiere. Ciertamente, muchas veces se trata de un motivo económico vinculado al plano profesional, pero en muchísimas otras ocasiones, ese interés responde al puro placer de comunicarnos con los demás. Un placer enraizado en esa necesidad tan primaria de socializar que caracteriza al ser humano desde que nace. Ya el filósofo griego Aristóteles (384- 322 a.C.) en su libro *Política* afirma que “el ser humano es un ser social por naturaleza (...) El que no puede vivir en sociedad, o es tan autosuficiente como para no necesitarla, no es un miembro de la sociedad, sino una bestia o un dios”. Continúa explicando que las personas podemos "ser" y "co-ser", es decir, que a pesar de que cada cual posee una personalidad particular o una forma de ser individual, esta se inserta en la sociedad, desarrollando nuestra convivencia dentro de la comunidad, o lo que es lo mismo, nuestra coexistencia. De hecho, cubrir nuestra necesidad social de relacionarnos con los demás y de ser aceptados es, probablemente, la más importante después nuestras necesidades fisiológicas básicas.

Podemos afirmar, por tanto, que las personas están hechas para vivir en sociedad y para comunicarse entre ellas. Los casos conocidos y documentados en los que se ha producido un aislamiento social extremo por parte de una persona se deben, en la mayoría de las ocasiones, a un trastorno (como por ejemplo el síndrome de Hikikomori) o a un temor. Esto sucede, en gran parte, porque dependemos del cuidado y la protección de los otros desde el mismo momento en que nacemos hasta una edad relativamente avanzada, si nos comparamos con otros mamíferos. De hecho, esa necesidad de las personas de “pertenencia” a un grupo, de formar parte de un todo, perdura para siempre, nunca la perdemos a pesar de ser adultos independientes y autosuficientes. Todos sabemos que las consecuencias de tener a una persona aislada del resto durante períodos largos de tiempo pueden ser muy

graves: falta de integración social, déficit en el desarrollo mental y físico, depresión, ansiedad, etc. Por todo ello, consideramos que la comunicación es una necesidad básica inherente al ser humano.

Uno de los rasgos distintivos —aunque no exclusivos— del ser humano es el lenguaje, que se define como la capacidad que tenemos de comunicarnos a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos. La lengua es probablemente la forma más frecuente de comunicarnos, pero no es la única. Tenemos a nuestra disposición un riquísimo sistema comunicativo no lingüístico que comienza a desarrollarse nada más venir al mundo. El requisito para el éxito comunicativo es que dicho sistema pertenezca a un código compartido, es decir, que la otra persona sea capaz de interpretar las señales que recibe de manera correcta y apropiada. De hecho, contamos con muchos ejemplos de comunicación exitosa sin intervención de la lengua. Por ejemplo, una madre o un padre se comunica y comprende a su bebé de pocos meses porque sabe interpretar su llanto, sus gestos, sus balbuceos, su tono, etc; o bien un comentario en una red social en forma de emoticono para comunicar "me gusta", "enhorabuena", "no me parece bien", "qué sorpresa", etc. Esto significa que, aunque no hablemos la misma lengua, sí es posible llevar a buen puerto un intercambio comunicativo si contamos con un código compartido y/o con la firme voluntad por ambas partes de entender y ser entendido, según el principio de cooperación de Grice. Eso sí, será una comunicación sencilla, simple y limitada, ya que carecerá de la riqueza de matices que nos ofrece el hecho de compartir un idioma.

Podemos, por tanto, comunicarnos más allá de las palabras, y ahí está uno de los grandes retos del profesor de español: transmitir a sus estudiantes que comunicarse en otro idioma y dentro de otra cultura requiere mucho más que saber construir frases gramaticalmente correctas o comprender el significado de las palabras. De hecho, podemos pensar y podemos expresarnos también a través de gestos, a través de símbolos, a través de sonidos, a través de imágenes, a través de tonos, etc, que pueden variar de forma considerable de una cultura a otra. El psicólogo alemán Albert Mehrabian, tras varios estudios, concluyó que en las comunicaciones de naturaleza emocional, el lenguaje verbal tiene una importancia bastante escasa (un 7%), mientras que el 38% pertenece al canal paraverbal (tono, pausas, entonación, ritmo de voz) y el 55% al lenguaje corporal (mirada, expresiones faciales, gestuales y posturales). De hecho, como decíamos antes, un bebé puede comunicarse con su madre sin emitir ni una sola palabra y puede sentirse mal cuando esta lo ignora, cortando toda comunicación, como demostró en 1975, el Dr. Edward Tronick y su equipo de la Universidad de Harvard a través de su experimento "The Still Face" ("La Cara Inmóvil"). Otro ejemplo de esto es el maravilloso cortometraje de Dani Montes, *Yo tb tq*, en el que exactamente la misma conversación con y sin canal paraverbal y lenguaje corporal da resultados radicalmente opuestos.

El segundo gran reto al que como profesores muchas veces nos enfrentamos, que es las personas tienen múltiples maneras de aprender y de ordenar su pensamiento, y no solo a través de palabras. En este sentido, merece la pena detenernos a comentar el caso de Temple Grandin, una mujer con trastorno dentro del espectro del autismo que, como ella misma explica en su libro *Animals in translation* (2006), piensa a través de imágenes, no de palabras. Así, cuando escucha una palabra, su cerebro pone en marcha un proceso muy similar al que se desencadena cuando hacemos una búsqueda en Google Imágenes. Esta forma de pensamiento más sensorial le generó problemas escolares, probablemente por falta de comprensión de su forma particular de pensar, pero le permitió,

con el tiempo, desarrollar un trabajo absolutamente extraordinario dentro del estudio del comportamiento animal, ya que ellos son también pensadores sensoriales. Por ejemplo, fue capaz de saber que la razón por la que una clínica veterinaria era sistemáticamente rechazada por los animales era simple y llanamente porque tenía una bandera ondeando en el frente, lo cual los aterrorizaba. Quitaron la bandera y el negocio vio la solución a su problema. Al contrario de lo que se pueda pensar, Temple Grandin no es un caso aislado. Contamos con más ejemplos de mentes brillantes como Einstein, Andy Warhol o Emily Dickinson, quienes hubieran sido diagnosticados con rasgos de la personalidad dentro del espectro autista hoy día, según los expertos en la materia.

De todo esto podemos deducir tres aspectos importantes: en primer lugar, las personas están hechas para vivir en sociedad y, salvo excepciones, para comunicarse entre ellas. Si en algún caso esto no es así, probablemente se deba a un caso de temor extremo o de algún tipo de trastorno. En segundo lugar, comunicarse va mucho más allá de las palabras, la transmisión del mensaje no solo se produce a través de un código lingüístico (de lo que decimos) sino que puede llegar a través de gestos, tonos, lenguaje corporal, etc. Estos, además, pueden variar enormemente de una cultura a otra. Por último, hay muchas formas de organizar el pensamiento, no solo a través de palabras, y esto tiene un impacto en la manera de aprender. Es posible que esas "otras" formas de pensamiento sean diferentes o poco frecuentes, pero esto no debería ser sinónimo de "peor" o "no válido". Debemos, pues, tener en cuenta todos los perfiles de estudiante para poder poner en marcha los mecanismos de enseñanza necesarios para facilitar un entorno de aprendizaje inclusivo dentro de una sociedad más sana, acogedora y tolerante.

2. COMUNICACIÓN Y CULTURA: EL CONEJO JACKIE.

La cultura, ciertamente, tiene un papel clave en los procesos de comunicación y en la formación de ese código compartido. Hay muchas definiciones de cultura desde muchos puntos de vista. Aquellos que estamos dentro del mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera, estamos familiarizados con la definición de *Cultura, cultura* y "*kultura"* propuesta por Lourdes Miquel y Neus Sans. La "Cultura" con mayúsculas es el término que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. La "cultura" (con minúsculas) o "cultura a secas" abarca todo lo pautado, lo no dicho, lo compartido y sobreentendido por sus miembros, es "el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas". Este tipo de conocimiento cultural, según Miquel, es el que conformaría el componente sociocultural. "Cultura con k" se refiere al tipo de conocimiento utilizado en contextos determinados y que difieren del estándar cultural, como el argot de ciertos sectores de la población, que no es compartido por todos los hablantes.

Lo cierto es que hay un amplísimo número de definiciones de "cultura" desde muchos puntos de vista. Una de las más completas, en mi opinión, es la que nos ofrece la UNESCO en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural,* según la cual "la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos

espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias". En otras palabras, la cultura reúne un acervo de saber compartido —en el más amplio sentido de la palabra— que moldea la manera de percibir el entorno y que define nuestra forma de ser y de estar en una comunidad. La cultura nos permite, pues, disfrutar de un sentimiento de pertenencia, de identidad y de confianza, de ahí que sea tan importante y tan necesaria para todas las personas. La cultura es, además, transversal y puede por ello aplicarse en diferentes planos: en el tiempo (la cultura de una época), en la geografía (la cultura de un pueblo), en la lengua (la cultura de un idioma), en el trabajo (la cultura de una empresa), etc. La cultura es, metafóricamente hablando, como un prisma de múltiples caras que coexisten, evolucionan y se complementan.

Es cierto que la lengua juega un papel fundamental en este bagaje cultural, y que toda lengua tiene una cultura que es inherente a ella. De hecho, no es posible enseñar ni aprender una lengua sin acercarse a su cultura. Así, compartir una lengua implica compartir una serie de rasgos culturales desde diferentes ángulos, sin que por ello se anulen las características personales de cada individuo. Por ejemplo, los hispanohablantes presentamos una cultura socialmente abierta y afectuosa, aunque haya personas tímidas y despegadas. De igual modo, los españoles tenemos fama de ser más bruscos a la hora de expresarnos que los latinoamericanos, lo que no implica que no haya personas españolas extremadamente cariñosas. Sin embargo, también es posible compartir una misma cultura con pueblos que no hablan nuestra lengua, algo que no deja de ser una enorme fuente de riqueza en los entornos de enseñanza. Así, como castellana, me resulta muy fácil identificarme con algunos pueblos mediterráneos como el italiano, el griego o el libanés, mientras que a alguien de Canarias quizás le puede llegar a resultar más fácil identificarse con algunos pueblos de América latina, o a alguien de algunas regiones de Andalucía con la cultura árabe. He podido comprobar cómo esto, dentro del aula, ayuda a crear lazos entre profesor y estudiante o entre el grupo de estudiantes, fortaleciendo el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo.

En este sentido, me gustaría explicar una pequeña anécdota que me sucedió nada más llegar a Nueva York, en el año 2005. Astoria es un pequeño barrio que pertenece a otro más grande llamado Queens. Es una zona en donde de forma natural conviven griegos e italianos desde hace décadas. Cuando me instalé en Astoria, mi casero, griego por los cuatro costados, me dijo que como era española, podía salir al jardín de la casa siempre que quisiera. Así, en los meses de buen tiempo, sacaba mi portátil al jardín y me ponía a trabajar mientras observaba todo lo que allí había. Me di cuenta de que la familia tenía un conejo cuyo color *aparentemente* cambiaba. Un día escuché a los niños decir “¡ahí vive Jackie, el conejo que cambia de color!”. Así es como lo conocían. Y es que no debemos olvidar que en Estados Unidos los conejos no son comida, son mascotas, como nos recuerda en clave de humor la escena de la película Dos días en París de la directora Julie Delpy. Así, aquello de “puedes usar el jardín, que eres española”, adquirió su significado pleno: mi casero griego sintió que yo no le juzgaría de manera negativa si llegara a darme cuenta en algún momento de que criaba conejos para comérselos. Esto es solo un ejemplo de cómo el hecho de compartir un acervo cultural (no necesariamente creencias personales, soy vegetariana) hizo que esa familia me hiciera partícipe de su confianza sin temor a ser rechazados, y todo ello a pesar de no compartir la lengua.

La experta en comunicación Teresa Baró, nos habla en su página web de una parte "invisible" e "inaudible" del comportamiento no verbal: el uso del tiempo. Según explica, el estudio de la concepción y del uso del tiempo que hace cada cultura y cada individuo se denomina ***cronémica*** y aunque es cultural en gran medida, también cuenta con un componente individual. Así, hay países de cultura monocrónica, como EE.UU y el norte de Europa y países de cultura policrónica, como América Latina o España. Los primeros, que en su día encabezaron la revolución industrial, conceden gran importancia a los plazos, los horarios, los calendarios, mientras que los segundos, priorizan las relaciones personales frente a los horarios. Incluso en algunas regiones o países se superponen ambas culturas. Evidentemente esto no significa que todos los españoles sean impuntuales ni que todos los alemanes tengan la puntualidad de un reloj, ya que como hemos explicado antes, el acervo cultural no anula ni es incompatible con los rasgos de la personalidad de cada individuo. Sin embargo, sí es cierto que hay determinados comportamientos respecto al tiempo que de forma inconsciente son aceptados y aceptables por la comunidad que comparte dicha cultura. Por ejemplo, llegar 3 minutos tarde a una reunión puede caracterizar a una persona como "impuntual" en una cultura japonesa, alemana o noruega, por citar algunas. Del mismo modo, esperar unos minutos antes de comenzar la clase para ver si llegan las personas que faltan te puede caracterizar de "irrespetuoso" o "maleducado", ya que no estás teniendo consideración hacia los que sí habían hecho el esfuerzo de llegar a tiempo. Vemos, pues, que conceptos como "cortesía", "educación" y "responsabilidad" pueden ser percibidos de forma totalmente opuesta dependiendo del filtro cultural que apliquemos, y que ser consciente de ello es fundamental para poder funcionar dentro de esa sociedad.

Otro ejemplo relacionado con la diversa concepción del tiempo es el que explican Robert Trask y Bill Mayblin en su libro *Lingüística para todos* (2006: 54) y que ilustraré a través de la anécdota personal que explico a continuación. Cuando empecé a dar clases de español en Nueva York tomé conciencia de hasta qué punto era importante que desarrollara al máximo mi competencia intercultural si quería que mis estudiantes sacaran el máximo provecho de las clases, ya que mi entorno de trabajo reúne a personas de 193 países diferentes (y, por tanto, de muchísimas culturas). Un día en clase estaba recordando los tiempos verbales de pasado, presente y futuro. Para ello, dibujé una línea temporal con el siguiente esquema:

PASADO PRESENTE FUTURO

Uno de los estudiantes se dirigió a mí completamente confundido: ¿por qué representaba el futuro delante de esa persona? ¿Por qué el pasado estaba a sus espaldas? ¿Por qué la persona aparecía en movimiento en una línea temporal estática? En este momento, me vinieron a la mente expresiones muy comunes en mi cultura como "dejar atrás el pasado" o "tienes todo el futuro por delante". Para mi sorpresa, esta persona me explicó que su concepción temporal era diferente, y dibujó el siguiente esquema:

→→→→→→→→→→→→→→→→→→→→ →→→→→→→→→→→→→→→→→→→→

FUTURO PRESENTE PASADO

Nos explicó que para él, el tiempo está en movimiento y nos adelanta, pasa por delante de nosotros, que somos "estáticos". Por ello, el pasado lo tenemos delante, nos ha adelantado y es lo que tenemos ante nuestros ojos, ya lo hemos visto, y por eso es conocido. El futuro, sin embargo, está detrás, no lo hemos visto y no lo conocemos porque está a nuestra espalda, está por llegar y por descubrir. Tengo que reconocer que esta forma de concebir el tiempo tiene, en mi opinión, la misma validez y la misma lógica que la mía. Simplemente nunca me había planteado que alguien pudiera observar el tiempo de una forma tan diferente.

Todo esto nos lleva a pensar que lo que en unas culturas es perfectamente natural y aceptable, en otras no lo es, y que nuestro modo de ver e interpretar el mundo solo es adecuado dentro de una comunidad que comparte esos códigos heredados no verbalizados, algo que es fundamental transmitir cuando nuestra tarea es enseñar a *usar* una lengua en sociedad. En realidad, podemos decir que tomamos conciencia de que tenemos una cultura cuando esta choca con otra que tiene un código diferente, es ese contraste el que nos hace ver la diferencia. Esto no es algo negativo, todo lo contrario, ya que tomar conciencia de las dimensiones de la propia cultura es el primer paso para desarrollar nuestra competencia intercultural.

3. DE LO DICHO A LO INTERPRETADO

Lengua y cultura pueden y deben estudiarse conjuntamente. No podemos comprender la una sin la otra, del mismo modo que no podemos comprender un mensaje simplemente uniendo los significados de sus palabras: siempre necesitamos algo más para interpretarlo de manera adecuada. La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson resulta muy esclarecedora en este aspecto. Expuesta por primera vez en 1986 en su libro *Relevance: Communication and cognition*[1], nos ofrece un mecanismo deductivo capaz de explicar los procesos y estrategias que nos llevan del significado literal a la interpretación pragmática. Para que la comunicación tenga éxito, debemos, en primer lugar, creer que el otro interlocutor está siendo cooperativo (es decir, que realmente quiere comunicarse) y que lo que quiere transmitir será relevante para nosotros. Básicamente podemos distinguir dos mecanismos de la comunicación humana: "codificación-decodificación" (cuyo papel fundamental está desempeñado por códigos comunicativos como el idioma, el lenguaje de signos, los códigos, etc) y "ostensión-inferencia", en donde la cultura y el contexto adquieren un papel fundamental. Tal y como explican Sperber y Wilson (1986: 50) el mecanismo es el siguiente: el interlocutor lanza intencionalmente un "estímulo ostensivo" cuya función es captar la atención del otro. La persona que lo recibe decide si quiere o no prestar atención al

[1] Las dos referencias bibliográficas de Sperber y Wilson que vienen a continuación pertenecen a este libro.

mensaje e intenta saber qué le quieren comunicar y con qué intención. Esta es la teoría. En la realidad, sabemos que el estímulo ostensivo inicial puede fallar, por ejemplo, si no me doy cuenta de que me están hablando, en cuyo caso la otra persona, el interlocutor, intentará lanzar este estímulo ostensivo de nuevo: elevará el tono de su voz, me hará un gesto, me tocará en el brazo, etc. Sin embargo, en ocasiones las diferencias culturales generan dificultades: los gestos se pueden interpretar de muy diferentes maneras, y lo mismo pasa con los tonos de voz, las palabras o los silencios. Por ejemplo, en mi cultura española es aceptable tocar ligeramente a una persona para llamar su atención, incluso si no la conoces, pero esto no está bien visto y puede provocar incomodidad en otras culturas. Este tipo de matices es algo que, sin duda, debemos tener en cuenta a la hora de enseñar un idioma.

Según Sperber y Wilson (1986: 142-151), el mecanismo que genera las inferencias y que nos permite saber qué se está queriendo decir se lleva a cabo estableciendo un sistema de deducciones basado en la idea de que de todos los estímulos que recibimos, procesamos sólo los que nos parecen relevantes. Por ello, "ser relevante" no es una característica intrínseca de los enunciados, sino una propiedad que surge de la relación entre el enunciado, el contexto y las intenciones en un momento determinado. Esto se entiende más fácilmente con un ejemplo. Imaginemos que alguien nos dice en un tono visiblemente enojado: "Antonio siempre tan puntual", y yo sé que:

(1) Antonio tiene un tatuaje.
(2) Antonio es una persona muy impuntual.
(3) Antonio tiene muy mala memoria.
(4) Antonio fue ayer al cine.
(5) A Antonio le encanta ver películas de terror.
(6) Antonio habla muy bien árabe.
(7) Antonio es padre soltero.
(8) Antonio tiene una hija de 6 años.
(9) Antonio no tiene coche particular.
(10) La madre de Antonio lleva a su hija al colegio.

Teniendo en cuenta los estímulos que recibimos y la información conocida, procesaremos solo los que nos parecen relevantes para poder entender qué nos quiere decir el otro. En este caso, podríamos seleccionar los supuestos 2 y 3 para poder interpretar el mensaje: Antonio se ha despistado y llega tarde. Sin embargo, si sé que la madre de Antonio se ha puesto enferma esa mañana, es posible que aplique los supuestos 7, 8, 9 y 10 para interpretar el mensaje: Antonio ha tenido que ocuparse, inesperadamente, de llevar a su hija al colegio. Aunque si me cae mal, es posible que siga usando los supuestos 2 y 3: las emociones también juegan un papel muy importante, aunque no siempre seamos conscientes de ello. El contexto, por tanto, actúa como un filtro que hace que interpretemos la nueva información a la luz de lo que ya sabemos, de nuestra memoria, de nuestros recuerdos, de nuestros sentimientos, de nuestros códigos sociales y nuestro saber compartido, y en definitiva, de nuestro modo de ver e interpretar el mundo. Y esto último, puede ser muy diferente de una cultura a otra, de ahí el papel fundamental que tiene el profesor a la hora de ayudar a comprender todos estos códigos a la persona que estudia español.

Nuestra competencia comunicativa, por tanto, no se reduce simplemente a hablar una lengua, sino a saber qué decir, a quién, cómo y en qué contexto, así como a saber cuándo callar o qué no decir. Asimismo, es fundamental comprender no solo lo que una persona dice sino también lo que quiere decir. Entran en juego la disciplinas como la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc. Por ejemplo, tengo que explicar a mis estudiantes estadounidenses que en español no debemos decir "lo siento" simplemente cuando pasas "demasiado" cerca de alguien (de nuevo, ese "demasiado" es relativo, depende de cada cultura), sino solo cuando culturalmente es necesario para nosotros: si la otra persona tiene que moverse para dejarte pasar o si la pisas o la empujas ligeramente, por ejemplo. Si usaran la palabra de la misma manera que en Nueva York, la gente no lograría encontrar "relevancia" a la frase y produciría reacciones de extrañeza. Del mismo modo que no usarla en Nueva York se interpretaría como un gran acto de descortesía.

Hay algo importante que no debemos olvidar nunca: nuestro código cultural no es el único ni el verdadero, y que este, como decíamos antes, rara vez es analizado o cuestionado si no entra en contacto con una cultura cuyos valores y parámetros son diferentes. Y ahí es donde está el desafío. En primer lugar, debemos aceptar que hay otras formas válidas de ver y de estar en el mundo que no son necesariamente incompatibles con las nuestras, y que cuando aprendemos un idioma, debemos incorporarlas si queremos integrarnos socialmente: saber saludar, saber elogiar, saber rechazar, saber expresar el dolor (o no expresarlo), saber despedirse, etc., forman parte de esa competencia sociocultural que debemos adquirir al mismo tiempo que aprendemos el nuevo idioma. En segundo lugar, debemos intentar que esas diferencias sean una fuente de riqueza en vez de un obstáculo, siempre y cuando no entren en conflicto con ningún derecho fundamental. Además, cuando tratamos con personas de otras culturas, propongo aplicar la "Regla del Sentimiento Invertido", que consiste en intentar analizar cómo nos percibe la otra persona más que limitarnos a pensar cómo la percibimos nosotros. Es decir, no se trata tanto de decir que una persona es "X" sino de pensar que mi forma de *actuar*, de *hablar* o de *estar* puede hacer sentir de una determinada manera al otro y, por tanto, provocar reacciones que yo no me había imaginado: quizás esa persona no está siendo maleducada, simplemente el hecho de que la hayas tocado le ha provocado incomodidad, miedo o ansiedad y ha reaccionado en consecuencia. Solo a través de esta empatía cultural podremos sembrar un terreno propicio para el entendimiento. En tercer lugar, como profesores de español, tenemos que lograr desarrollar los mecanismos necesarios para adquirir una fluidez comunicativa en contextos culturales en los que están presentes estas diferencias. Y aquí es donde entra en juego la llamada *competencia intercultural*.

4. LA INTERCULTURALIDAD EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: ALGUNAS ESTRATEGIAS SALUDABLES

El término "comunicación intercultural" fue utilizado por primera vez por el antropólogo estadounidense Edward T. Hall en 1956 en su libro *The Silence Language*, y comenzó a consolidarse como disciplina académica en los años 70 en este mismo país. El nacimiento de la ONU en 1945 así como de algunas de sus agencias internacionales como la Organización Mundial de la Salud o la UNESCO, dejó claro que la comunicación entre las diferentes culturas no era una opción, sino una necesidad. De hecho, fue entendida como un instrumento

imprescindible para mantener una convivencia sana y pacífica entre los pueblos, así como una herramienta para tener la mayor influencia posible más allá de las propias fronteras.

Los términos “comunicación” y “cultura” se han estudiado desde múltiples disciplinas complementarias. Miquel Rodrigo Alsina, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su artículo “Los estudios de comunicación intercultural”, explica que, en los años 80, William B. Gudykunst, profesor en la Universidad del Estado de California, estableció cuatro áreas de estudio:

a) La "comunicación transcultural" (*cross-cultural communication*): es la comparación entre formas de comunicación interpersonal de dos o más grupos culturales diferentes: hasta qué punto son similares o diferentes. El ejemplo de la especialista en intercultura Mari D. González (2011) es muy ilustrativo: ¿Cómo celebran el cumpleaños las personas brasileñas y cómo lo celebran las personas mexicanas? La respuesta es que los primeros se centran en la música y los segundos, en la comida.

b) La "comunicación intercultural": es la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales. También se refiere a la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas dentro del mismo sistema sociocultural (por ejemplo, la comunicación entre grupos étnicos o entre diferentes regiones de un mismo país). Siguiendo con el ejemplo anterior, se trataría de plantearnos la siguiente pregunta: ¿qué sucede si personas mexicanas y brasileñas celebran un cumpleaños juntas? Quizás la persona mexicana puede protestar porque no hay suficiente comida o la persona brasileña puede extrañarse de que la gente no baile.

c) La "comunicación internacional" hace referencia a los estudios de las relaciones internacionales en el ámbito de la comunicación de los medios de comunicación de masas.

d) La "comunicación de masas comparada" se centra tanto en el tratamiento diferenciado de la información de un mismo acontecimiento en medios de distintos países, como en los efectos que tiene un mismo tipo de programa en cada país.

Vamos a detenernos por un momento en los medios de comunicación de masas. Los aceleradísimos cambios provocados por los medios de comunicación están dando forma a la manera que tenemos de comunicarnos así como al papel que desempeñamos en la sociedad de la información. Esto, desde un punto de vista de la comunicación verbal, tiene un impacto importante a muchos niveles, entre ellos la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, más de una vez me he visto en la necesidad de enseñar palabras de nueva creación aún no recogidas en la RAE que describen realidades y roles que hasta entonces eran inexistentes. Un ejemplo de esto es el nacimiento del término “prosumidor”, fruto de la fusión de las palabras “productor” y “consumidor” (no recogido por el diccionario de la RAE pero sí por la Fundéu BBVA). Aunque apareció por primera vez de la mano del visionario Alvin Toffler en su libro *La tercera ola* (1979), ha sido en la última década cuando ha adquirido plena existencia. La palabra prosumidor designa a aquellas personas que producen y consumen información en un contexto comunicativo propicio como por ejemplo en las redes sociales o en algunas páginas web. Wikipedia, Tripadvisor, YouTube o Instagram son claros ejemplos de contextos en los que se fomenta la

figura activa del prosumidor. Hoy día, en realidad, casi todos somos prosumidores, aunque no seamos conscientes de ello. De hecho, no solo se crean nuevas palabras, sino nuevos mecanismos comunicativos que fomentan el entendimiento entre personas que no comparten ni la lengua ni la cultura, como por ejemplo, utilizar estrellas o un puntaje del 1 al 5 para hacer valoraciones de productos y servicios.

Lo mismo ocurre con el término "infoxicación", tampoco recogido por la RAE, pero sí por la Fundéu BBVA. Este neologismo fue acuñado por Alfons Cornella, científico de formación y especialista en comunicación, negocios, innovación, tecnología y diversas artes manuales. El término alude a la sobresaturación de información, como acrónimo de *intoxicación por información*. El *síndrome de la infoxicación* aparece cuando se produce una sobrecarga informativa que nos incapacita para analizar eficientemente la información recibida y nos crea ansiedad y angustia. Es, metafóricamente hablando, un empacho de información que, de nuevo, puede surgir con el consumo de información entre consumidores que comparten o no la lengua y la cultura. Por ejemplo, pasar casi sin darte cuenta varias horas viendo vídeos de YouTube, entiendas o no la lengua en la que hablan y al margen de que compartas la cultura de sus protagonistas. Incluso es posible que establezcas comunicación dejando un comentario verbal o un emoticono. Comentario que quizás valoren (me gusta/no me gusta) y respondan otros prosumidores, creándose así una *cadena comunicativa* "*prosumista*" cuyo fin último puede ser muy diverso en función de las intenciones de los prosumidores. Esto, hace no tantos años, era impensable.

Parece acertado pensar, pues, que hoy día la "comunicación intercultural" no puede ignorar el poderoso papel de los medios de comunicación y de las redes sociales y la influencia que puede ejercer en la expansión de un idioma o en la imagen de un pueblo, llegando incluso a poder ejercer un papel de auténticos mediadores. Como dijo Erin Bury, experta en marketing y comunicación, "no digas nada online que no quieras que aparezca en una valla publicitaria con tu cara al lado". En otras palabras, todo lo que dices y haces en red, permanece ahí y es susceptible de ser visto y utilizado por cualquiera con acceso a ella, incluso aunque lo borres, de la ahí la importancia de aprender a manejar este tipo de comunicación[2]. Miquel Rodrigo Alsina, en el artículo antes mencionado, recoge las palabras de Michael Prosser, quien explica que "muchos autores han considerado que el diálogo entre culturas se sitúa a nivel de la comunicación interpersonal, ignorando el importante papel de los medios de comunicación. No se ha tenido suficientemente en cuenta que muchas de las imágenes e ideas que tenemos sobre culturas remotas han sido suministradas por los medios de comunicación." Esto es totalmente cierto. Yo añadiría que no solo debemos incluir las culturas remotas, sino también las culturas presentes. Además, también deberíamos considerar la falta de suministro de imágenes e ideas y cómo esto influye en el devenir y el desarrollo de las culturas. Por ejemplo, según datos de elaborados por *We are social* junto a *Hootsuite* para 2017, en Corea del Norte solo el 0.1% de la población usa internet, frente al 99% de los Emiratos Árabes, algo que, sin duda, tiene un fuerte impacto en sus respectivas sociedades y en la posibilidad o imposibilidad de desarrollar sus competencias interculturales.

[2] En este sentido, como explica Deborah Tannen (2006: 211) hay una brecha generacional entre padres e hijos en cuanto a la forma de manejar las relaciones personales a través de estas nuevas formas de comunicación, lo cual es especialmente duro porque los padres ya tienen unos hábitos creados que deben redefinir.

Con esta conectividad llega también la comunicación de masas comparada que mencionaba anteriormente. La población recibe la influencia consciente o inconsciente del tratamiento diferenciado de la información de un medio de comunicación respecto a otro, con el consiguiente componente social, económico y político que puede conllevar. Este hecho influye en aspectos tales como dónde nos vamos de vacaciones, quién nos cae bien o mal o el partido político al que vamos a votar. Incluso puede llegar a definir nuestras amistades o nuestras relaciones familiares si no aplicamos ningún tipo de pensamiento crítico. Si volvemos de nuevo a las estadísticas ofrecidas por *We are social* y *Hootsuite* comprobaremos que en 2017 el 50% de la población mundial ya tenía acceso a internet. Además, el 37% eran usuarios activos de las redes sociales: estamos hablando de 2.800 millones, casi 500 millones de personas más que en 2016. Ya en su día Jim Morrison dijo "Quien controle los medios de comunicación, controlará la mente", y ciertamente no le faltaba razón.

Como actual profesora de un curso en el que analizamos las noticias de actualidad en español y que cuenta con personas de hasta diez nacionalidades diferentes, es extremadamente interesante ver el efecto de la comunicación de masas comparada. Me gustaría compartir aquí algunas de las observaciones hechas por el grupo de estudiantes con el objetivo, simplemente, de hacer reflexionar sobre el poder de influencia de los medios de comunicación dentro y fuera de las aulas. Veamos tres ejemplos:

- Una misma noticia que se presenta de manera diferente:

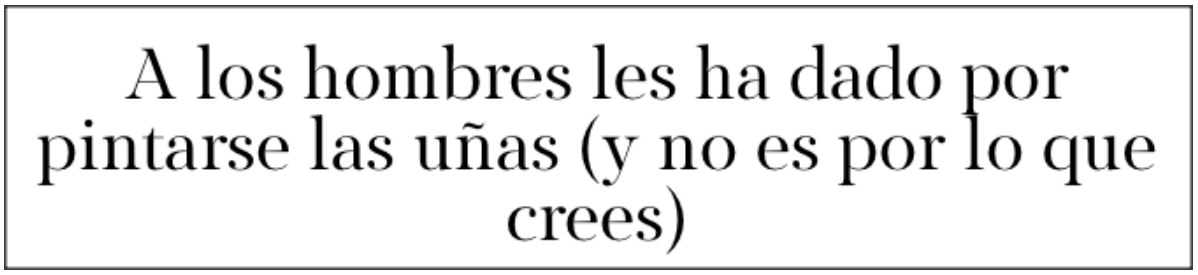
Ambos periódicos madrileños hablan de la victoria del Barça, uno lo califica de "apoteósico" y el otro de "remontada" (y con reparos). Esta noticia, en función de la importancia que se otorgue al deporte en el país (en España es muy alta), puede tener un impacto en la población y en la forma en la que se desarrollan cualidades como la competitividad, la deportividad, etc.

- El resultado de un mismo procedimiento democrático que recibe un tratamiento distinto.

Ambas portadas reflejan los resultados de las elecciones presidenciales estadounidenses de 2008 y 2016, provocando inferencias diferentes y dejando entrever un posicionamiento. Y todo esto sin escribir ni una sola palabra.

- Una parte de la población es presentada de forma estereotipada y discriminatoria.

Titular discriminatorio hacia el hombre publicado en octubre de 2015 en un periódico español de gran tirada[3]:



El hecho de utilizar la perífrasis "les ha dado por" (como si fuera una especie de locura) junto con la aclaración "y no es por lo que crees" permite un análisis en diferentes niveles. Por un lado, están dando por hecho que el lector "cree algo" y que saben qué es ese algo. Por otro lado, la información es falsa: no se pintan las uñas, se pintan *una* uña. Para terminar este titular está asignando un rol de género basado en lo que la sociedad juzga que debe o no hacer un hombre: los hombres no se pintan las uñas y, si lo hacen, como la sociedad dice que es algo propio de mujeres, probablemente sean homosexuales. Un poco lo mismo que decían hace años de los hombres que llevaban el pelo largo o un pendiente… Ahora que celebridades como Jonny Deep o Brad Pitt se pintan algunas uñas, es cuestión de tiempo que la percepción de esta práctica cambie. De nuevo estamos ante el poder de las estrellas de los medios de comunicación.

[3] En contraste con el titular de este otro periódico, que se centra en el contenido de la noticia y se muestra más objetivo y neutral: *¿Has visto hombres con una sola uña de la mano pintada? Aquí está la misteriosa razón.*

Tuit de un periódico español de gran tirada que es discriminatorio hacia la mujer:

Presenta la medalla de oro de Carolina Marín como mérito del esfuerzo de su entrenador, Fernando Rivas, resaltando de ella únicamente "sus rabietas", que él ha sabido manejar sabiamente.

Estos ejemplos no son, desgraciadamente, excepciones. Hay muchos más y, según los propios estudiantes constataron, tienen un poder de influencia sutil pero enorme en todos los países. Señalaron que es posible que una parte de la población, debido a la influencia de los medios de comunicación y a la falta de pensamiento crítico, se esté formando, por tanto, una imagen simplista, discriminatoria y parcial de una persona, una parte de la población o de un país. Es verdad que los estereotipos son, hasta cierto punto, casi inevitables y que pueden surgir de manera natural y sin mala intención. El problema es cuando estos se fomentan y dan lugar a prejuicios de género, de raza, de orientación sexual, de edad, de etnia, de nacionalidad, etc. Los prejuicios dañan las relaciones e incluso las bloquean, desmembrando cualquier atisbo de construcción de diálogo intercultural. Así, si creemos que todos los árabes son musulmanes, estaremos siendo reduccionistas. Y si pensamos que todos los musulmanes son radicales, estaremos siendo discriminatorios y ofensivos. Si aplicamos estos "supuestos" (a la luz de a la Teoría de la Relevancia) en nuestros intercambios comunicativos provocaremos efectos negativos: discriminación y desconfianza hacia un pueblo. Sin embargo, alguien que haya tenido contacto frecuente con personas árabes, como es mi caso, sabe que no todos los árabes son musulmanes y que definitivamente no todos son radicales. De hecho, el radicalismo está presente en todas las sociedades y toma muy diversas formas, algunas más sutiles y otras más evidentes. Por tanto, los estereotipos y prejuicios lo que hacen es fomentar una comunicación simplista a través de una categorización que no tiene en cuenta al individuo y que da lugar a interpretaciones sesgadas e imprecisas.

Un experimento interesante sobre cómo percibimos a los demás es el vídeo de animación realizado en 1944 por los psicólogos Heider and Simmel para su "Estudio experimental del comportamiento aparente". En él solamente vemos unas figuras geométricas que se mueven sin un patrón específico. Sin embargo, durante el visionado, de

forma inconsciente personificamos estas figuras e inventamos una historia alrededor de ellas. En otras palabras, de forma automática e instintiva, no solo damos una dimensión social y antropomórfica a algo totalmente inanimado, sino que basándonos única y exclusivamente en nuestra percepción personal atribuimos cualidades y juzgamos los comportamientos...de dos triángulos y un círculo en movimiento. De hecho, las interpretaciones de la historia son múltiples y de lo más variopintas: "padre borracho que no acepta al novio de su hija", "un robo", "un drama de amor y violencia" o "la escena de la cocina de Parque Jurásico". Solo un pequeñísimo porcentaje lo describe exactamente como dos triángulos y un círculo que se mueven. Esto es algo que nos debería hacer reflexionar sobre cómo nuestra percepción e interpretación de los comportamientos puede, en ocasiones, generar interpretaciones injustas hacia los otros.

Afortunadamente, es posible combatir los prejuicios. Es cierto que los medios de comunicación pueden tener una enorme influencia en la construcción de la identidad cultural de los pueblos. El hecho de poder compartir información de forma casi instantánea nos otorga, como sociedad, un enorme poder. Podemos hacer llegar palabras, imágenes, sonidos, actitudes y estas serán capaces de establecer una comunicación con el público receptor. Sin embargo, esto no es en sí mismo suficiente, ya que, como hemos explicado antes, necesitamos desarrollar las estrategias adecuadas para ser capaces de poder comprender no lo que se *dice*, sino lo que se *quiere decir*. Y digo "desarrollar" porque hoy día podemos dar por hecho que nuestra competencia cultural no es suficiente para entender los múltiples mensajes que nos llegan a través de diversas fuentes desde casi todos los rincones del planeta.

4.1. ¿Cómo prevenir la manipulación en los medios de comunicación?

Volviendo a la Teoría de la Relevancia, en ella se explica que el motivo por el que se lleva a cabo un proceso comunicativo es porque alguien tiene algo que decir y el receptor tiene algo que ganar: a cambio de nuestra atención, de nuestra memoria, de nuestros esfuerzos, recibimos algo que nos resulta gratificante: conocimiento del mundo, satisfacción de una curiosidad, entretenimiento, etc. Y esperamos que esto pase sin tener que hacer un esfuerzo interpretativo descomunal. Por ejemplo, si una persona mira el reloj, se puede interpretar de muchísimas maneras. Pero si es un estudiante y nos hemos pasado algunos minutos de la hora de finalización de nuestra clase, la interpretación que requiere menos esfuerzo y que aporta más ganancia comunicativa es "profesor(a), es hora de terminar".

Para aplicar la mayor ganancia con el menor esfuerzo, siempre usamos el contexto que conocemos o que tenemos delante. Por ello, si alguien dice "en Estados Unidos es legal llevar armas", deberíamos ser capaces de pararnos a analizar quién lo dice y en qué contexto, aunque ello suponga más esfuerzo y menos ganancia. Es decir, si lo dice una persona experta en este tema, le daremos credibilidad sin más (poco esfuerzo, máxima ganancia). Si lo dice una persona que no es experta en el tema y que ni siquiera ha visitado este país, deberíamos cuestionar la credibilidad de esta afirmación, aunque eso suponga cero ganancia (no gano conocimiento) y máximo esfuerzo (tengo que documentarme, contrastar, preguntar, etc). Esto último, obviamente, no siempre sucede, ya que de manera casi natural tendemos a la máxima ganancia (gano conocimiento, y si es de mi agrado, mejor) con el menor esfuerzo (me lo dicen y me lo creo).

Por esta razón, cuando en ocasiones algunos medios de comunicación ofrecen noticias descontextualizadas y presentan opiniones como teorías, no es una elección al azar: están contribuyendo a dibujar la identidad de una cultura determinada para servir los intereses de alguien. Un prosumidor responsable no tiene que olvidar que frases del tipo "todos los…. son unos…" o "todas las... son unas…" raramente aportan nada dentro de una comunicación sana e inclusiva. Es importante ser conscientes de esto, puesto que es frecuente que las noticias se conviertan en material didáctico en las clases de idiomas. Por ello, es importante saber cómo llevarlas al aula y cómo sacar el máximo provecho desde una perspectiva sana. No se trata tanto de seleccionar la "noticia perfecta" o la "noticia objetiva", muy probablemente no exista, sino de propiciar el análisis crítico de la misma desde diferentes perspectivas, fomentando el diálogo y el intercambio de ideas.

5. CONCLUSIONES

Si algo está claro es que el ser humano es un ser social por naturaleza. Nuestras relaciones interpersonales y la forma que tenemos de estar en el mundo junto a otras personas influye en nuestro estado de salud mental y física. Así, la incomunicación genera depresión y ansiedad, el desconocimiento de una cultura puede ocasionar miedo y ansiedad, los prejuicios son el origen de la discriminación y el aislamiento, y la falta de integración en los entornos culturales daña enormemente la autoestima. Hoy día la convivencia de culturas es ya una realidad, ya sea por el entorno geográfico o por los nuevos contextos de comunicación digitales. No podemos, pues, ignorar la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en nosotros mismos y en nuestros estudiantes si queremos formar parte de una sociedad que pueda relacionarse de forma sana y nutritiva.

Vivir en Nueva York me ha enseñado que la confluencia sana de culturas es una enorme fuente de riqueza. Si educamos a las personas para "celebrar la diversidad" más que para "prevenir el conflicto", ya tendremos mucho terreno ganado. Quienes tienen la suerte de ser biculturales o multiculturales saben bien que pueden, como el camaleón, adaptarse con gran flexibilidad a diferentes entornos, y eso, sin lugar a dudas es una gran ventaja. Aquellos que solo cuentan con una cultura, han de saber que es posible desarrollar estrategias para aprender una nueva, tarea que será aún más fácil si cuentas con alguien de dicha cultura que te guíe y te aconseje en el camino. Al fin y al cabo, siempre es más fácil comprender las cosas cuando nos las explican.

No debemos olvidar, sin embargo, que cuando un rasgo cultural entra en conflicto con los derechos humanos o con tus valores fundamentales como persona, se convierte en un problema. No todos los aspectos de todas las culturas son justificables ni válidos. La cultura y la tradición nunca deberían provocar dolor ni fomentar la discriminación. Por eso, debemos tener presente que la base de una comunicación sana se cimienta en el ejercicio de la libertad, el entendimiento y el respeto a partes iguales.

Asimismo, es imprescindible fomentar el acercamiento a los medios de comunicación con un pensamiento crítico, formando estudiantes capaces de elegir su "dieta informativa" en base a un consumo responsable, aunque el menú que ofrecen los medios de comunicación nos lo ponga, en ocasiones, muy difícil. Solo así podremos alejarnos de los prejuicios y de las falsas afirmaciones que llevan a la discriminación y al desgaste emocional. De

este modo, podremos celebrar la interculturalidad en todas sus dimensiones, con el consiguiente enriquecimiento personal que esta ampliación de horizontes nos brinda. Sí, definitivamente, la interculturalidad bien entendida mejora seriamente la salud.

BIBLIOGRAFÍA

BARÓ, Teresa (2015): *Manual de la comunicación personal del éxito*, Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús y Javier de SANTIAGO GUERVÓS (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

GRANDIN, Temple (2005): *Animals in translation*, Nueva York: Harcourt.

GONZALEZ, Mari D. (2011): *Cross-cultural vs. Intercultural* , en Ixmati Communications Blog [En línea] https://ixmaticommunications.com/2011/02/03/cross-cultural-vs-intercultural/ (Consulta: 12/6/2018).

HEIDER Fritz y Marianne Simmel (1944): *An Experimental Study of Apparent Behavior* [En línea] https://www.all-about-psychology.com/fritz-heider.html (Consulta: 9/6/2018).

KOESTER, Jolene y Myron W. Lustig (2010): *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*, Londres: Pearson.

LUSTIG, Myron W. y Jolene Koester (2006): *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, New Jersey: Pearson Education.

MARTÍ, Eduardo (2011): *Las siete inteligencias*, Barcelona: Plataforma Editorial.

MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable*, 9, Madrid: Equipo Cable, 15-21.

MIQUEL, Lourdes (1997): *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática*, [En línea] https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:08eb8c8d-f0a2-464c-9613-6efde28c3da1/2004-redele-2-11miquel-pdf.pdf (Consulta: 9/6/2018).

PONS BORDERÍA, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase E/LE*, Madrid: Arco/Libros.

POYATOS, Fernando (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo.

REYES, Graciela (2003): *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco/Libros.

RODRIGO ALSINA, Miquel (1996): *Los estudios de comunicación intercultural* [En línea] http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter26.PDF (Consulta: 9/6/2018).

SIEGLIN, Veronika (coord.) (2011): *Interculturalidad y comunicación. Acercamientos psicoanalíticos y psicológicos*, México D.F.: Plaza y Valdés.

SPERBER, Deirdre y Dan WILSON (1995): *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.

TANNEN, Deborah (2006): *You're wearing THAT? Understanding mothers and daughters in conversations*, Nueva York: Ballantine Books.

TRASK, R.L y Bill MAYBLIN (2006): *Lingüística para todos*, Barcelona: Paidós.

UNESCO: La función de los medios de comunicación en el diálogo intercultural [En línea] https://tinyurl.com/yborde5l (Consulta: 9/6/2018).

¿HAY ELE MÁS ALLÁ DEL AULA? COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL EN TORNO AL ESPAÑOL: PROPUESTA PARA LA CONSTITUCIÓN DE UNA MESA SECTORIAL ELE

JAVIER SERRANO AVILÉS

Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)

A Óscar Berdugo, pionero del sector ELE,
sin cuyo ingenio difícilmente tendríamos FIAPE

RESUMEN: Con el aumento global del volumen de estudiantes de español como lengua extranjera, la enseñanza ELE se ha ido desarrollando en diferentes frentes, tanto en la dimensión teórica como en la aplicada. En paralelo a la conformación de esta disciplina relativamente reciente, se ha ido generando un sector a partir de la multiplicación de instituciones de diverso signo relacionadas con el ámbito ELE: entidades tanto públicas como privadas, asociaciones de docentes pero también de centros de enseñanza, editoriales, etc. Si bien como disciplina académica ha recibido la suficiente atención y dedicación como para consolidarse, el sector profesional parece estar todavía pendiente de una estructuración mínima que favorezca la sinergia de las distintas y diversas entidades que lo configuran. Así, en este trabajo se identifican los principales agentes y actores que integran el sector institucional ELE como base para proponer un modelo de relaciones que favorezca que el sector ELE vaya alcanzando la madurez ya perceptible en la propia disciplina.

1. ¿HAY ELE MÁS ALLÁ DEL AULA?

Los tres decenios de trayectoria de la enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera (ELE), en tanto que disciplina académica, han estado jalonados por hitos como las visiones de conjunto que van desde el *Vademécum* (Sánchez y Santos, 2004) hasta los recientes *Fundamentos para enseñanza del español como 2/L* (Santiago y Fernández, 2017), así como por artículos (Muñoz-Basols *et alii*, 2014) y entrevistas (Tolosa y Yagüe, 2009) en los que, desde las competencias, los contextos de aprendizaje, la metodología o el diseño de materiales, hasta las destrezas o la evaluación, se palpa su continuo desarrollo tanto teórico como didáctico. Una característica constante del campo ELE es que desde el principio nace con una clara voluntad de querer ser aplicado al aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de profesores, así como la elaboración, explotación y análisis de materiales; es decir, al ámbito del aula, que es el contexto inmediato ELE. Así, la dimensión temporal del campo ELE –en tanto que disciplina diferenciable– abarcaría unos treinta años de historia, mientras que su *locus* contextual o espacial inmediato sería el aula.

Sin embargo, poco puede sorprender el reconocimiento de que el mundo ELE desborda ambas dimensiones. Por ejemplo, en el plano histórico, Aquilino Sánchez (2005: 15-23) localiza el arranque de la enseñanza del español con el glosario de Alfonso Fernández de Palencia (1490) y la gramática nebrijense (1492), inaugurando así, respectivamente, las orientaciones léxica y gramatical de la enseñanza del español –aun cuando Nebrija junto

con su *Gramática*, publicara también un diccionario latino-español–. Con todo, es posible identificar en nuestra tradición antecedentes de intenso interés por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas tanto vernáculas como foráneas –no otra cosa eran el sarraceno o nuestro romance[1]–. Un curioso ejemplo de esto lo encontramos en la *Vida coetánea* de Ramón Llull (1311) –su autobiografía– cuyo tema más recurrente es precisamente su propósito de "que se fundaran monasterios por el mundo para la enseñanza de diversas lenguas" (1987: 22), cuestión esta que el iluminado maestro Llull llega a mencionar hasta seis veces, lo cual es muy significativo habida cuenta de lo sucinto de su autobiografía[2]. Además de esta suerte de prefiguración de los Institutos Cervantes, Llull ya concibe el estudio instrumental de las lenguas, es decir, comunicativo, puesto que quiere que sus frailes aprendan árabe, junto con lenguas de otros infieles –léase, otras lenguas extranjeras– para predicar el evangelio. Su autobiografía no solo transparenta la importancia del aprendizaje comunicativo de lenguas, sino que Llull también recoge cómo él se genera su propio contexto doméstico de inmersión lingüística mediante la compra de un esclavo sarraceno de quien aprendería la lengua arábiga. En cualquier caso, el objetivo de este texto no es la revisión de la prehistoria de la disciplina ELE, por lo que los apuntes sobre Llull solo pretenden sugerir que, aun cuando las referencias de 1490 para el español y 1984 para el ELE sean útiles para relatar la historia de la disciplina, cabe también la ampliación del foco histórico.

Volviendo ahora hacia sobre el tema de esta propuesta, si, por un lado, el plano histórico no se agota en fechas, cabe también pensar que, por otro, el *locus* del ELE no se circunscriba exclusivamente al espacio de la clase; es decir, reformulándolo como cuestión, ¿acaba el ELE donde termina el aula? Tal vez haya dimensiones ELE diferentes al ámbito del aula –aunque últimamente relacionadas con ella– sobre las que reflexionar y actuar. Esta propuesta no pretende sino aportar una opción en ese sentido.

La vitalidad de la investigación y la aplicación atestiguan la madurez de la disciplina ELE, a la que en los últimos años han ido acompañando la publicación de informes de diverso tipo (valor económico del español, demolingüística y geolingüística ELE[3], etc.) que aportan datos sobre el sector ELE; así al referirnos al sector ELE, lo más probable es que nos remitamos a cifras icónicas confiando en que estas puedan transmitir la esencia del sector. La siguiente selección –más o menos caprichosa– de cifras y datos podría servir de foto fija del sector ELE:

[1] Recuerda Mondéjar (2002: 21) que la lengua oral de Castilla a partir del siglo XIII era denominada exclusivamente como *romance* o *romanz*, y que los términos *castellano* y *español* solo se irán imponiendo en siglos posteriores.

[2] Su *Vida coetánea* apenas comprende 45 epígrafes distribuidos en once secciones –una veintena de páginas– por lo que la institución de monasterios orientados al aprendizaje y enseñanza de lenguas de infieles figura entre las ideas más recurrentes de este texto. Si bien Jaime II de Mallorca le concede en 1275 la fundación en el convento de Miramar de un colegio de lenguas orientales (Menéndez, 1986: 536), estos centros no se replicarán por el mundo, quedando el proyecto circunscrito a su isla natal.

[3] Los principales estudios sobre el valor económico del español se encuentran publicados dentro de la serie Valor Económico del español por la Fundación Telefónica, disponibles en https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/?tema=proyecto (consulta: 13/08/2018). A esta serie hay que añadir los estudios de Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth, quienes son los referentes del estudio sistemático de la demolingüística del español, que luego han sido continuados por David Fernández Vítores; los principales estudios demolingüísticos, además del *Atlas del español* que está integrado en la serie antes mencionada por la Fundación Telefónica, están recogidos en los sucesivos informes *El español una lengua viva* integrados dentro la serie de los anuarios del Instituto Cervantes *El español en el mundo*, disponibles en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/default.htm (consulta: 13/08/2018). Los informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) *El mundo estudia español* constituyen una fuente primaria de datos de demolingüística ELE, disponibles en http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html (consulta: 13/08/2018). En cuanto a la geolingüística ELE, además del anuario del 2006-2007 del Instituto Cervantes, cabe remitirse a la prometedora primera entrega del Atlas ELE (Méndez y Merino, 2017).

- El español es lengua oficial en 21 países, además de contar con 480.229.642 hispanohablantes nativos (Instituto Cervantes, 2018).
- A estos más de 480 millones de hispanohablantes nativos hay que sumar 74.755.610 hablantes de competencia limitada además de 21.815.280 estudiantes ELE. En total hay 577.246.327 hispanohablantes, lo que supone un 7,6 % de la población mundial (Instituto Cervantes, 2018).
- El valor económico del español según el informe homónimo, se fija en unos 164.000 millones de euros, lo cual supone el 16 % del PIB de España, generando empleo a unos tres millones y medio de personas (García *et alii*, 2012).
- Sin tener en cuenta el impacto inducido, el impacto económico directo e indirecto de los 222.287 estudiantes internacionales (Study Abroad, Erasmus y academias) de estancias temporales en España documentados en el año académico 2014-2015 se estima en 782.922.816 euros (Grasset, 2018).
- El español, con un 8,1 %, es la tercera lengua en internet en número de usuarios[4], solo por detrás del inglés (25,3 %) y el chino (19,4 %).
- Según el British Council, en el ámbito inglés la lengua extranjera prioritaria es el español (British Council, 2014).

Sin duda, todos estos millones, porcentajes y clasificaciones ofrecen una imagen valiosa –y, por lo general, positiva– del sector ELE. La relevancia y recurrencia mediática de muchas de estas cifras parece sugerir que el adjetivo que mejor conviene al sector ELE es el de económico, dando así lugar a la colocación *sector económico ELE*. En consecuencia, gracias a las generosas cifras del sector ELE, este tiende a ser preconcebido como un sector económico. De este modo tenemos ya que dos anclajes del español como lengua extranjera tienden a ser, por un lado, ELE en tanto que área de conocimiento (disciplina) o profesional –lo que se denominará genéricamente como área ELE– y por otro ELE en tanto que sector económico –sector ELE–.

Obviamente, los datos son imprescindibles tanto para la investigación del área de conocimiento como para la gestión del sector, tanto en el nivel macro como en el micro. Con todo, y por muy representativas que aspiren a ser algunas de estas cifras, sería engañoso hacer de ellas una sinécdoque y asumir que el sector ELE está atesorado en estos números. Esta propuesta consiste en ofrecer otra perspectiva sobre el sector ELE complementaria a la visión numérico-económica, como es la perspectiva institucional o política. Un primer modo de vincular el sector ELE y la política consistiría en remitirlo a cuestiones como la mayor o menor inversión pública y privada en el sector, las condiciones laborales de los profesionales, etc. Sin demérito de la importancia de cada uno de estos asuntos, lo cierto es que, entendida como inventario de cuestiones públicas o problemáticas del ámbito ELE, la política aquí no dejaría de concebirse epidérmicamente como eventualidades. Otra vía posible de concebir políticamente el sector ELE es la de indagar en su institucionalidad, que es tanto como identificar sus actores principales para –si fuera posible– a partir de ahí ir estableciendo la red de relaciones que tejen entre sí. Según se verá, los actores del sector ELE desde el punto de vista numérico-económico son básicamente los mismos que los actores desde el punto de vista institucional, solo que su articulación y relaciones varían sensiblemente; un ejemplo claro lo constituyen las asociaciones de profesores de

[4] Estos datos proceden de Internet World Stats, y corresponden a diciembre de 2017, cuya página web está disponible en https://www.internetworldstats.com/stats7.htm (consulta: 13/08/2018).

español, que tienen una considerable relevancia en el sector institucional ELE a pesar de contar con escaso peso específico para el sector económico.

Una vez establecida la diferencia entre área (conocimiento/profesional) ELE y sector (económico/institucional) ELE, habiendo, por tanto, asumido que el ángulo numérico-económico no es el único desde el cual se puede abordar al sector ELE, queda todavía pendiente de despejar la relevancia de la propuesta, que se dejará meramente apuntada en la siguiente analogía: si la política llega a los individuos con la mayoría de edad[5], puede que no sea del todo improductiva la extrapolación de este hecho personal al ámbito ELE y utilizarlo como indicativo de su madurez, de su mayoría de edad; si dejar atrás que las clases marca simbólicamente el comienzo de la autonomía en los individuos, trascender el aula –sin olvidarla– hacia lo político e institucional puede que sea una pista equivalente del nivel de desarrollo del sector ELE.

2. ¿QUIÉN ES QUÉ EN EL SECTOR ELE? ARTICULACIÓN DE SUS PRINCIPALES COMPONENTES

Desde academias de idiomas a editoriales pasando por páginas webs, entidades públicas como el Instituto Cervantes[6] (IC), las Escuelas Oficiales de Idiomas[7] (EOI) o asociaciones de profesores, revistas especializadas, empresas de exportación educativa, pódcasts, grupos de investigación o departamentos universitarios, el sector ELE está conformado por multitud de componentes cuya naturaleza y funciones son generosamente heterogéneas. Esta multiplicidad es ya un indicio de que el sector ELE es un espacio básicamente democrático, en el que operan muchos elementos, sin que de ello pueda derivarse que cada uno de los componentes cuente con el mismo nivel de poder e influencia. Así, el sector ELE está conformado por una variada gama de componentes que van desde entidades públicas como el IC hasta blogs o cuentas de Twitter desde los que no solo se generan debates o tendencias, sino que incluso sirven como prescriptores, por ejemplo, de destinos de inmersión lingüística, materiales, centros de aprendizaje, etc. Junto a su heterogeneidad, otro rasgo del sector ELE es que se encuentra considerablemente atomizado, es decir, escasamente estructurado –por lo general– siguiendo un modelo predominante de relaciones bilaterales entre instituciones, lo que contribuye a explicar la complejidad de esquematizar los agentes (oficiales) y los tipos de actores (tanto públicos como privados) que conforman este sector.

Lo que sigue a continuación no es más que una propuesta inicial para urbanizar este sector, es decir, hacerlo manejable con el objetivo –según se expondrá en el tercer apartado– de facilitar la interacción conjunta entre los agentes y actores elementales que lo integran a través de una propuesta específica: la constitución de una mesa sectorial ELE. Junto a ello, se pretende promover una concienciación del sector ELE que no se circunscriba a las dimensiones numérico-económicas: ELE es demolingüística y geolingüística, porcentajes y cifras, sí, pero ELE igualmente es cursos en Moodle, docentes con pizarras electrónicas, cámaras web y rotuladores, estands en ferias educativas, o también listas de distribución de correos donde circulan unidades didácticas, ofertas de trabajo y

[5] La mayoría de edad pasa precisamente por pensarse y experimentarse no solo a uno mismo de forma aislada, pero sobre todo en relación con todo lo demás: el otro personal (ética) y lo otro institucional (política).
[6] Más información en su página web, disponible en http://www.cervantes.es (consulta: 13/08/2018).
[7] Más información en su página web, disponible en https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomas.html (consulta: 13/08/2018).

recursos, centros de enseñanza que, echando mano de creatividad y profesionalidad, multiplican y diversifican su oferta para satisfacer una demanda que no deja de crecer, profesionales que pilotan exámenes o diseñan materiales, etc. Evidentemente, si hay cuantificación es porque esta se sustenta sobre un sector institucional, aun cuando aquella proyecte su opacidad sobre este, favoreciendo la ilusión óptica de sustentarse en el vacío. Así, en esta segunda sección se intentan articular en un organigrama los agentes y tipos de actores que han podido identificarse como los principales integrantes del sector institucional ELE. Y si como lema para la primera sección se proponía una pregunta, el hilo conductor de esta segunda será otra pregunta, en este caso: ¿quién es qué en el sector ELE?

Vaya por delante que tanto la selección de agentes y tipos de actores del sector ELE, al igual que su articulación en el organigrama institucional que los ordena, y la recomendación consecuente que le sigue en la tercera sección, no son más que eso, proposiciones. Quiere decirse con esto que se incluyen algunas opciones y elementos discutibles o, por decirlo de otro modo, no todos y cada uno de los elementos y las opciones que se incorporan a esta clasificación vienen acompañados con el mismo grado de persuasión. Además, aun cuando se haya buscado reducirlo, el sesgo personal será igualmente detectable, entre otras cosas porque la propuesta se arraiga en parte en la experiencia de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores (FIAPE), en tanto que institución multilateral ELE. En todo caso, a través de sus inercias, iniciativas y dinámicas de poder, será el propio sector el que vaya configurando sus propias reglas de juego. Precisamente esta interacción de componentes del sector institucional ELE será la que ayude a refinar y mejorar –o, por qué no, incluso desechar– esta propuesta.

El inventario y la clasificación de entidades que intervienen sobre el sector ELE es de por sí una propuesta tan quimérica que bien merecería un castigo como el que –malévolo– inflige Borges a través del listado enciclopédico del *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. Si se fuesen convocando y distribuyendo los logos de las muchas entidades que conforman el sector institucional ELE, no se tardaría mucho en acabar abrumado por su volumen y diversidad. Obviamente, así tomado, entidad a entidad, es imposible operar sobre el campo institucional ELE sin proceder antes a desbrozarlo. Este es precisamente el objetivo del organigrama propuesto: no tanto cercar un sector que no deja –ni dejará– de crecer en número y dimensiones, sino más bien urbanizarlo para hacerlo transitable. El paso siguiente consiste, pues, en detallar los criterios básicos que articulan el organigrama del sector ELE. Este discrimina tres niveles: el nivel multilateral, el nivel internacional y el nivel nacional (España). A estos niveles se superponen dos ámbitos: el oficial y el funcional.

2.1 Cinco cautelas epistemológicas

Antes de detallar los elementos del organigrama, importa adelantar cinco cautelas epistemológicas que evitarán que se tome esta propuesta como lo que no es: un inventario cerrado y pormenorizado (es decir, un directorio) de todas las instituciones que integran el sector ELE. En primer lugar, la articulación aquí presentada tiene un ánimo meramente propositivo y provisional, y ya de salida cuenta con tener que ser revisada y refinada como, por cierto, suele suceder con los restantes informes sobre el sector ELE.

En segundo lugar, la articulación propuesta no se centra en inventariar cada uno de los distintos agentes y actores del sector ELE –lo cual nos metería inevitablemente en esa indeseable deriva enciclopedista– sino que más bien aspira a identificar y estructurar los principales agentes oficiales y tipos de actores institucionales (tanto públicos como privados) que lo configuran; algo así como una cartografía básica –un ¿quién es qué?– del sector. Por consiguiente, cada tipo de actor institucional se acompañará de un puñado de ejemplos paradigmáticos de entidades que lo encarnan, aun cuando estos sean nada más que una muestra; e, inevitablemente, quedarán sin mencionar no pocos ejemplos igualmente relevantes de cada actor. El objetivo de la muestra es ilustrar el concepto, no agotarlo.

En tercer lugar, conviene adelantar una aclaración sobre la nomenclatura: mientras que para el ámbito oficial se hablará de *agentes*, es decir instituciones y organismos de la Administración del Estado con incidencia en el sector ELE, para articular a los restantes integrantes nos referiremos no a agentes sino a tipos de *actores* e incluso grupos de tipos de actores. Esta elección se justifica porque las entidades que conforman este ámbito del sector ELE son muchísimo más numerosas que las que integran el ámbito oficial. Por ejemplo, en el campo de la enseñanza ELE en España, un agente oficial son las EOI que pertenecen al Ministerio de Educación, y que pueden ser singularizadas como una única entidad o agente institucional ELE. Sin embargo, más allá de estos centros del Ministerio de Educación, son multitud los centros de enseñanza que ofertan ELE y, por tanto, el único modo de proceder es aglutinarlos mediante un tipo de actor, que a su vez estará representado no tanto por escuelas o grupos empresariales de escuelas sino más bien por asociaciones de centros de enseñanza o, incluso, por federaciones de asociaciones de centros de enseñanza. Con esta primera cautela queda ya apuntado que si el grado de institucionalidad del sector puede ser un buen indicador de su madurez, el grado de asociacionismo y el de estructura federativa es a su vez un indicador de la madurez de determinados tipos de actores; de la ahí la especial relevancia otorgada a federaciones como FIAPE o la Federación Española de Escuelas de Español para Extranjeros[8] (FEDELE) dentro del sector institucional ELE.

La cuarta cautela es más bien un recordatorio de que cualquier categorización tiende a sacrificar, en una u otra medida, la complejidad de relaciones en aras de la identificación de sus elementos primordiales, es decir, en aras de la claridad. En consecuencia, no se disimula aquí que los tipos de actores y agentes institucionales propuestos están atravesados por muchas relaciones a las que una identificación categorial estanca hará poca justicia. Por ejemplo, un profesor de un departamento universitario puede formar parte de un equipo editorial, ser miembro de una asociación de profesores, organizar un congreso, o eventualmente integrarse en alguna de las instituciones públicas que configuran el sector ELE, poniendo por caso, si fuese designado como consejero o agregado de Educación en alguna embajada.

Esta complejidad categorial se explica también en parte debido a los diferentes criterios que sirven para ordenar cada uno de los ámbitos oficial y funcional. En el caso del ámbito oficial español, los diez agentes institucionales de España se encuentran clasificados según su dependencia orgánica, y así la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo[9] (AECID) o el IC aparecen bajo el Ministerio de Exteriores. Por otra parte, el

[8] Más información en su página web, disponible en http://fedele.org (consulta: 13/06/2018).
[9] Más información en su página web, disponible en http://www.aecid.es/ES (consulta: 13/06/2018).

ámbito funcional se ordena no según su dependencia institucional sino a través de la función que desempeñan las entidades que lo integran, por ejemplo, profesores, centros de enseñanza, editoriales, etc.

Por supuesto, la combinación de estos dos criterios clasificatorios (naturaleza o dependencia orgánica *versus* función) genera algunos desajustes, como por ejemplo sucede con la revista *RedELE*[10] ya que, en la medida en que depende del Ministerio de Educación, pertenecería al ámbito oficial; sin embargo, por su función encaja dentro del tipo de actor denominado "revistas y publicaciones especializadas", ubicado en la vertiente funcional. Más allá del reconocimiento de lo forzado de algunas clasificaciones, interesa destacar que el objetivo de este organigrama no es aspirar a la irreprochabilidad taxonómica, sino servir de herramienta para cartografiar el sector ELE. O sea, que el valor del organigrama no reside en sí mismo, sino en el rendimiento que esta propuesta clasificatoria pueda tener con miras a la sugerencia práctica: la constitución de una mesa sectorial ELE participada por los principales agentes y actores del sector, que se detallará a continuación, y que es la que le confiere sentido y fundamento al organigrama.

Por si fuera poco, esta complejidad se complica aún más al tener en cuenta la red de relaciones que establecen algunas entidades del sector ELE entre sí, como sucede con el IC, la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese[11] (AATSP), el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española[12] (SIELE) o la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español[13] (FIAPE), que gracias a los acuerdos y convenios que establecen con otras entidades, van logrando tejer un tupido entramado de relaciones tanto bilaterales como multilaterales. La clasificación categorial fuerza a que este tipo de entidades, altamente versátiles, estén radicadas en una sola casilla categorial aun cuando claramente la desborden.

La quinta cautela se orienta hacia la complementariedad: es poco probable que una propuesta de articulación resulte tan potente como para dejar de ser contingente y logre explicar su campo por sí misma; de cualquier modo, no es este el caso ya que esta articulación nace necesitada de acompañarse de otras: el mapa del campo ELE es, al menos, tridimensional, puesto que en él se superponen la disciplina, el sector económico y el institucional.

Por último, a estas cinco cautelas debe añadirse una deficiencia que podrá ser subsanada en revisiones posteriores: aunque de forma embrionaria se tengan en cuenta entidades más allá de España (se incluye más de una decena de entidades americanas), el análisis se centra fundamentalmente en el dominio español por dos razones: primera, porque este espacio parece ser –por el momento– el más complejo tanto en volumen de entidades y tipos de actores institucionales como en cuanto a las interrelaciones establecidas entre las entidades que lo configuran. La segunda, esta limitación viene justificada –que no legitimizada– por el sesgo personal[14] antes mencionado. En este sentido, solo es uno más entre los posibles puntos de partida.

[10] Más información en su página web, disponible en http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele.html (consulta: 13/06/2018).
[11] Más información en su página web, disponible en https://www.aatsp.org (consulta: 13/08/2018).
[12] Más información en su página web, disponible en https://siele.org (consulta: 13/08/2018).
[13] Más información en su página web, disponible en http://fiape.org (consulta: 13/08/2018).
[14] Paradójicamente, a pesar de que el sesgo parezca escorarse hacia lo español en detrimento del ámbito americano o del internacional genérico, el contexto de especialización del autor, la región subsahariana –que sigue siendo uno de los contextos menos frecuentes en el circuito ELE– ha contribuido a fomentar cierta sensibilidad crítica hacia planteamientos eurocéntricos.

2.2 Propuesta de organigrama del sector institucional ELE

Una vez apuntadas las salvedades con las que debería considerarse esta propuesta, se procede a recorrer el organigrama que articula los agentes y tipos de actores del sector, que se organiza en dos planos: el primero atiende a la dimensión nacional (España), internacional y multilateral; el segundo discrimina los ámbitos oficial y funcional (ver figura 1):

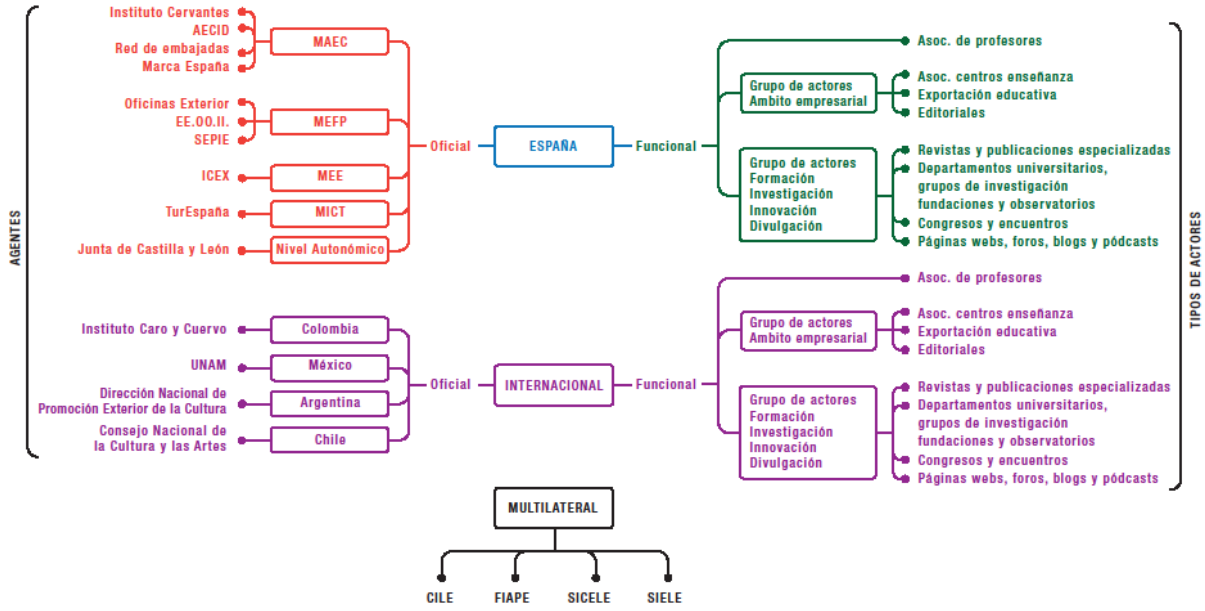


Figura 1: propuesta de organigrama del sector institucional ELE

2.2.1 Entidades ELE multilaterales

El plano multilateral ELE [15] queda referido mediante cuatro muestras de entidades cuya naturaleza es primordialmente multilateral: dos de ellas corresponden al campo de la certificación, la tercera es un foro del hispanismo, mientras que una última remite al ámbito del asociacionismo, siendo la única federación profesional localizada en este primer rango multilateral:

- Congresos Internacionales de la Lengua [16] (CILE): foro hispanista trienal organizado por varias entidades [17] entre las cuales destaca la Asociación de Academias de la Lengua [18] (ASALE), y cuya secretaría técnica recae sobre el IC.

[15] En la medida en que transcienden el ámbito ELE, no se contemplan aquí otras entidades como la Asociación Europea de Entes Certificadores de la Competencia Lingüística (ALTE) ni la Asociación Europea para la Calidad de Servicios de Idiomas (EAQUALS).
[16] Más información en su página web, disponible en http://congresosdelalengua.es/default.htm (consulta: 13/08/2018).
[17] El CILE es un buen ejemplo de las dificultades que comporta la rigidez clasificatoria, ya que por su composición es multilateral si bien por su función corresponde, como se ha señalado en el párrafo anterior, al tipo de actor congresos y encuentros dentro del grupo de actores asignado a la investigación, formación, innovación y divulgación ELE. Otros ejemplos de la inconveniencia de estas rigideces son la categorización de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) bajo la sección de España a pesar de contar con una considerable dimensión internacional. Aunque en sentido opuesto, algo parecido sucede con entidades internacionales como la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), o multilaterales como FIAPE, que a pesar de sus rasgos transnacionales, jurídicamente se trata de

- FIAPE: integrada por diecinueve asociaciones regionales, nacionales e internacionales de profesores de español en contextos no inmersivos, es decir, donde el español no es segunda lengua sino lengua extranjera. Los catorce mil docentes federados distribuidos entre cuatro continentes hacen de FIAPE uno de los principales agentes de la globalidad ELE.
- Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera[19] (SICELE): fundada por 66 instituciones, fundamentalmente universidades, pero también autoridades educativas e instituciones públicas de 17 países hispanohablantes.
- SIELE: integrado por el IC, la Universidad de Buenos Aires[20] (UBA), la Universidad Nacional Autónoma de México[21] (UNAM) y la Universidad de Salamanca[22] (USAL).

2.2.2 Entidades ELE internacionales (fuera del ámbito de España)

Importa destacar que este nivel internacional da cabida por igual tanto a instituciones latinoamericanas como a otras entidades no procedentes del mundo hispanohablante. Así, esta categoría recoge entidades no radicadas en España, muchas de las cuales tienen ya establecidas relaciones multilaterales (como se ha visto a propósito de la UBA o la UNAM), así como a entidades que mantienen una creciente red de relaciones bilaterales como la AATSP.

2.2.2.1 Agentes oficiales

Como muestra de estos agentes oficiales internacionales –no españoles– se seleccionan cinco entidades procedentes de cuatro países latinoamericanos. La mayoría son organismos oficiales, a los que se añade una entidad certificativa. De nuevo, en algunos casos la categorización de entidades puede ser problemática, como pudiera ser el caso de la UNAM, puesto que en tanto que universidad debería aparecer en el campo funcional; sin embargo, en la medida en la que actúa con un alcance no meramente educativo sino de representación política, tal como sucede a propósito de SIELE, debería poder ser considerada como un agente oficial.

- Argentina: Dirección Nacional del Promoción Exterior de la Cultura[23] y, en el ámbito de la certificación, el Certificado Español de Lengua y Uso[24] (CELU).
- Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes[25].
- Colombia: Instituto Caro y Cuervo[26].
- México: UNAM.

asociaciones registradas en España, dada la dificultad legal de establecer entidades de este tipo en marcos internacionales o multilaterales.

[18] Más información en su página web, disponible en http://www.asale.org (consulta: 13/08/2018).

[19] Más información en su página web, disponible en https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele (consulta: 13/08/2018).

[20] Más información en su página web, disponible en http://www.uba.ar (consulta: 13/08/2018).

[21] Más información en su página web, disponible en https://www.unam.mx (consulta: 13/08/2018).

[22] Más información en su página web, disponible en http://www.usal.es (consulta: 13/08/2018).

[23] Más información en su página web, disponible en https://www.cultura.gob.ar/institucional/organismos/direccion-nacional-de-promocion-exterior-de-la-cultura/ (consulta: 13/08/2018).

[24] Más información en su página web, disponible en http://www.celu.edu.ar (consulta: 13/08/2018).

[25] Más información en su página web, disponible en http://www.cultura.gob.cl/institucion/quienessomos/ (consulta: 13/08/2018).

[26] Más información en su página web, disponible en https://www.caroycuervo.gov.co (consulta: 13/08/2018).

2.2.2.2 Tipos de actores funcionales

En la medida de lo posible, dentro del nivel internacional se recogen tipos de actores según su funcionalidad en el sector ELE, indistintamente de si la entidad es de régimen público o privado, según se ha explicado en las cautelas epistemológicas. No obstante, tanto la variedad de tipos de actores como el alcance de las muestras son más limitados que los que se ofrecen para el nivel de España, debido a la dificultad que representa la localización de estos elementos en un domino tan disperso, pero sobre todo porque en realidad el objetivo de la propuesta se centra en urbanizar el dominio de España, aun cuando la pretensión última de esta propuesta sería la de incorporar el ámbito internacional y llegar a conformar una mesa multilateral ELE. Dado que ese horizonte difícilmente puede darse sin estructurar antes niveles previos, parece aconsejable limitar la propuesta al dominio de España, dejando simplemente apuntadas algunas entidades equivalentes en el espacio internacional. Así pues, en este caso, más si cabe que en los restantes y en consonancia con una pretensión más indicativa que representativa, la muestra referida será todavía más exigua.

Por otro lado, el tipo de actores correspondiente a las editoriales ELE es un buen ejemplo de la complejidad clasificatoria de este grupo: difícilmente podría hablarse de editoriales específicamente ELE en este nivel, sino más bien de editoriales con una línea educativa más amplia que incluyen ELE entre su oferta de materiales educativos, como sucede con casas como Cengage[27], Éditions Maison des Langues[28], Pearson[29] o Santillana USA[30]. Algo parecido puede decirse de las empresas de exportación educativa, que además de proliferar considerablemente en los últimos años, incluyen aprendizaje ELE normalmente en contextos de inmersión lingüística junto con otros servicios, generalmente orientados hacia la formación reglada secundaria y terciaria que trascienden el campo ELE.

En cuanto al tipo de actor que pretende aglutinar a foros, blogs y pódcasts y otras páginas webs, como puede suponerse, hay multitud de páginas web, cuentas de Twitter y Facebook relacionadas con la enseñanza del español; buena parte de ellas corresponden a centros de enseñanza, congresos y encuentros, pero también profesores e incluso alumnos. A las páginas electrónicas hay que añadir también las listas de distribución de correos, e incluso grupos de WhatsApp. Por su propia dinámica, este tipo de elementos desborda con facilidad las fronteras nacionales: así solo se ofrecerá una limitadísima muestra el apartado correspondiente a tipos de actores ELE que operan en España.

2.2.2.2.1 Asociaciones de profesores de español e hispanistas

Las asociaciones de profesores de español y de hispanistas[31] suelen articular al profesorado de su radio de acción, normalmente nacional, organizando cursos de formación y congresos, al tiempo que recopilan datos y

[27] Más información en su página web, disponible en https://www.cengage.com/s/world-languages/spanish (consulta: 13/08/2018).
[28] Más información en su página web, disponible en https://www.emdl.fr/ (consulta: 13/08/2018).
[29] Más información en su página web, disponible en https://www.pearsonschool.com/index.cfm?locator=PSZu6q (consulta: 13/08/2018).
[30] Más información en su página web, disponible en http://www.santillanausa.com/ (consulta: 13/08/2018).
[31] El debate sobre si entre hispanismo y ELE hay identidad, complementariedad o algún tipo de oposición excede con mucho el alcance de este texto. Para dejar apuntada la complejidad de la cuestión, baste por ahora indicar que, por un lado entidades de cariz eminentemente hispanista bien internacional como la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH) o bien multilateral como la ASALE parecen tener un impacto más indirecto que directo sobre el sector ELE, al tiempo que en entidades estrechamente relacionadas con sector ELE como FIAPE se combinan asociaciones de profesores de español

proporcionan información sobre el estado actual de la enseñanza ELE. En ocasiones también son interlocutores de las autoridades educativas de sus respectivos países. Dado que ya se ha mencionado la principal asociación situada en el continente americano (AATSP), se seleccionan otras siete asociaciones nacionales distribuidas entre África, Asia y Europa; varias de ellas están integradas en FIAPE.

- Asociación Alemana de Profesores de Español[32] (DSV): es una de las asociaciones de profesionales ELE con mayor volumen de profesores, integrada en FIAPE.
- Asociación Coreana de Hispanistas[33] (ACH): es la asociación decana en Asia con una intensa producción investigadora.
- Asociación Ghanesa de Hispanistas[34] (GAH): a pesar de su limitado número de miembros es un foco de referencia tanto para la investigación afrohispánica como para la proyección ELE en la región subsahariana.
- Asociación Noruega de Profesores de Español[35] (ANPE), integrada en FIAPE.
- Asociación Irlandesa de Profesores de Español[36] (ATS-Ireland), integrada en FIAPE.
- Asociación Keniana de Profesores de Español[37] (ATS-K): pionera dentro de la región subsahariana en la formación de profesorado y documentación de la enseñanza ELE, integrada en FIAPE.
- Confederación Académica Nipona Española y Latinoamericana[38] (CANELA).

2.2.2.2.2 Asociaciones de centros de enseñanza

Según se ha apuntado, el volumen y la densidad asociativa de un tipo de actor es indicativo tanto de su vitalidad como de su madurez. En el caso de asociaciones de centros de enseñanza ELE fuera de España únicamente se ha podido localizar la Asociación de Centros de Idiomas de Argentina[39] (SEA), que aglutina a más de 140 centros de enseñanza de tres tipos distintos: centros de idiomas abiertos a la comunidad, centros de idiomas para empresas y profesionales, y centros ELE. En SEA se encuentran asociados tanto centros privados de idiomas como universidades e institutos.

2.2.2.2.3 Revistas y publicaciones especializadas

Algunas revistas están vinculadas a otras entidades ELE como sucede con *Hispania*, la revista de la AATSP, o *Hispanorama*, que la revista de la DSV, o grupos de investigación como SinoELE:

(Alemania, Chipre, Estados Unidos, Kenia, Irlanda, Noruega), con asociaciones de hispanistas (Rusia, Ucrania). En algunas asociaciones, como la Asociación Europea de Profesores de Español o la AATSP, hispanismo y ELE parecen convivir sin estridencias.

[32] Más información en su página web, disponible en http://www.hispanorama.de/es/inicio.html (consulta: 13/08/2018). Además de la DSV, Alemania cuenta con una asociación independiente de hispanistas, la Asociación Alemana de Hispanistas, más información en su página web, disponible en http://hispanistica.de (consulta: 13/08/2018).

[33] Más información en su página web, disponible en http://www.spanishkorea.com (consulta: 13/08/2018).

[34] Más información en su página web, disponible en http://www.gah-agh.org (consulta: 13/08/2018).

[35] Más información en su página web, disponible en http://www.anpenorge.no (consulta: 13/08/2018).

[36] Más información en su página web, disponible en https://atsirlanda.com (consulta: 13/08/2018).

[37] Más información en su página web, disponible en https://atsk.weebly.com (consulta: 13/08/2018).

[38] Más información en su página web, disponible en http://www.canela.org.es (consulta: 13/08/2018).

[39] Más información en su página web, disponible en http://www.idiomas.org.ar/index.php (consulta: 13/08/2018).

- *Hispania*[40]
- *Hispanorama*[41]
- *Journal of Spanish Language Teaching*[42]
- *SinoELE. Revista de enseñanza de español a hablantes de chino*[43]

2.2.2.2.4 Departamentos universitarios, grupos de investigación, fundaciones y observatorios

La organización universitaria del profesorado sigue estructuras variadas, muchas veces como departamentos, otras como unidades de español dentro de departamentos mayores como lenguas modernas, lenguas europeas, romanística, etc. Nuevamente, la muestra ofrecida es escasísima y a duras apenas indicativa:

- Centro de Estudios Afro-Ibero-Americanos, Universidad Omar Bongo, Libreville[44], Gabón.
- Departamento de Filologías Románicas, Universidad de Hanóver[45], Alemania.
- Departamento de Lenguas y Culturas Europeas, Universidad de Edimburgo[46], Reino Unido.
- Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras, Universidad Normal de Nanjing[47], China.
- Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba[48], Argentina.
- Grupo de Estudio de Español de Especialidad[49] (GERE), Francia.
- Observatorio del IC en Havard[50], EE.UU.

2.2.2.2.5 Congresos y encuentros

Por su propia naturaleza de foro de encuentro académico, la convocatoria de congresos puede estar participada por varias entidades del ámbito ELE como universidades, asociaciones, o también agentes públicos como embajadas o el IC. De nuevo, la muestra es a duras penas indicativa:

- I Jornadas de Reflexión sobre el Hispanismo en Ghana: español como lengua puente entre África, América y Europa, organizadas por la Sección de Español del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ghana y la Embajada de España en Accra (2018)[51].
- II Conferencia Nacional de Hispanistas de la Asociación de Profesores de Español de Serbia (APES) (2018)[52].

[40] Más información en su página web, disponible en https://www.hispaniajournal.com (consulta: 13/08/2018).
[41] Más información en su página web, disponible en https://www.hispanorama.de/es/ (consulta: 13/08/2018).
[42] Más información en su página web, disponible en https://www.tandfonline.com/toc/rslt20/current (consulta: 13/08/2018).
[43] Más información en su página web, disponible en http://www.sinoele.org (consulta: 13/06/2018).
[44] Más información en su página web, disponible en http://cerafiaofficiel6.wixsite.com/cerafia-gabon (consulta: 13/08/2018).
[45] Más información en su página web, disponible en https://www.romanistik.phil.uni-hannover.de (consulta: 13/08/2018).
[46] Más información en su página web, disponible en https://www.ed.ac.uk/literatures-languages-cultures/delc/splas (consulta: 13/08/2018).
[47] Más información en su página web, disponible en http://schools.njnu.edu.cn/sflc/ (consulta 13/08/2018).
[48] Más información en su página web, disponible en http://www.lenguas.unc.edu.ar (consulta 13/08/2018).
[49] Más información en su página web, disponible en https://www.geres-sup.com consultada el 13 de junio de 2018.
[50] Más información en su página web, disponible en http://observatoriocervantes.org (consulta 13/06/2018).
[51] El cartel del congreso está recogido en una entrada de la página web de ANPE, disponible en http://www.anpenorge.no/wordpress/tag/africa-subsahariana/ (consulta: 13/06/2018).
[52] Más información en su página web, disponible en http://www.apes.edu.rs/odrzana-je-druga-nacionalna-konferencija-hispanista/ http://www.apes.edu.rs/odrzana-je-druga-nacionalna-konferencija-hispanista/ (consulta: 13/06/2018).

- VI Coloquio Internacional sobre la Enseñanza del Español como lengua Extranjera, organizado por la Universidad de Montreal y la Asociación de Profesores de Español de Quebec (APEQ) (2018) [53].
- XX Congreso de CANELA (2018) [54].

2.2.3 Entidades ELE en España

Según se desprende de lo ya expuesto, esta sección es central para la presente propuesta en la medida en que las otras dos dimensiones ya presentadas (multilateral e internacional), en realidad se conciben –al menos provisionalmente– como contextualización de la organización de las entidades que conforman el sector ELE en España.

Las dificultades clasificatorias antes mencionadas son, más aún si cabe, claramente visibles aquí. Tómense las universidades como ejemplo paradigmático: no solo pueden aglutinar varias de las funciones identificadas (departamentos, revistas especializadas, congresos, etc.) sino que además la distribución entre público y privado, especialmente en lo que a ELE se refiere, no es tan nítida: de las 76 universidades asociadas en la Confederación de Rectores de Universidades Españolas[55] (CRUE), 50 son públicas mientras que 26 son privadas. No obstante, muchos de estos centros universitarios de lenguas modernas, servicios de idiomas, etc., de hecho, funcionan en un marco no solo educativo sino empresarial, por lo general con una relativa autonomía dentro de su correspondiente contexto universitario, especialmente en el caso de las universidades públicas. En todo caso, teniendo en cuenta que la educación terciaria transciende con mucho el ámbito ELE, la representación de estos actores se reconduce hacia la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior[56] (ACLES).

Mención aparte merece la certificación, que de hecho constituye de uno de los elementos ELE más difíciles de ubicar. Más que de entidades autónomas, en muchos casos la certificación forman parte de los servicios ofrecidos por varias entidades como ministerios de Educación, universidades, etc. Es el caso de los Diplomas del Español como Lengua Extranjera[57] (DELE), a los que se hará referencia a continuación. Otros sistemas como SIELE son más complejos porque parten de un entramado multilateral, así pues, aun cuando tenga una función similar a la de otros sistemas de certificación, sí que cabe singularizar SIELE como entidad autónoma, más que como parte de los servicios de una entidad específica; en consecuencia figura como tal entre la entidades multilaterales.

Hechas estas salvedades se prosigue con la presentación de la decena de entidades y organismos del sector público ELE en España, estructuradas según su dependencia orgánica institucional.

[53] Más información en la página web de la APEQ, disponible en https://apeq-quebec.com/CEDELEQ6/ (consulta: 13/06/2018).
[54] Más información en su página web, disponible en http://www.canela.org.es/36-2/congreso-2018/convocatoria-de-comunicaciones/ (consulta: 13/06/2018).
[55] Datos obtenidos en la página web, disponible en http://www.crue.org/SitePages/QueEsCrueUniversidadesEspañolas.aspx (consulta: 13/06/2018).
[56] Más información en su página web, disponible en http://www.acles.es/es/es-acles (consulta: 13/06/2018).
[57] Más información en su página web, disponible en https://examenes.cervantes.es/es/dele/que-es (consulta: 13/06/2018).

2.2.3.1 Agentes oficiales

Esta categoría se subdivide a su vez en varias entidades, cuatro ministerios, de los cuales dos dan cada uno cobertura a diversos organismos con enorme incidencia directa en el sector ELE, y que por tanto habría que considerar más bien como grupo ministerial de agentes. En quinto lugar, figura una comunidad autónoma de alcance regional: la inclusión de la Junta de Castilla y León (JCyL) se justifica por ser una comunidad autónoma que ha desarrollado dos planes integrales ELE, poniéndose así –aun cuando sea en un ámbito autonómico– a la vanguardia de la planificación interinstitucional del sector, cuestión esta que se recuperará en el apartado final.

2.2.3.1.1 Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC)

El MAEC [58] ampara a cuatro entidades u organismos que inciden directamente sobre el sector ELE, especialmente fuera del territorio hispanohablante:

- IC: además de ser la entidad pública española a la que se encomienda la promoción de la enseñanza del español y de las culturas hispánicas, el IC aglutina una notable densidad de relaciones bilaterales y multilaterales –por encima de las restantes entidades– que hacen de él un referente fundamental para el sector ELE en cualesquiera de sus dimensiones.
- AECID: a través de acciones de distinto tipo (centros culturales, programas de becas, subvenciones, etc.) pero sobre todo a través del programa de lectorados[59], la AECID contribuye a la promoción de la enseñanza ELE, singularizándose como actor decisivo especialmente en países en vías de desarrollo fuera del ámbito hispánico donde otras entidades no suelen actuar. Además, la AECID contribuye a través de la red de embajadas de España a la promoción de la lengua y cultura mediante los fondos culturales administrados en colaboración con la red de embajadas.
- Embajadas de España en el exterior: según se acaba de exponer, a través de los presupuestos culturales (procedentes de fondos AECID), las embajadas suelen contribuir a la promoción ELE mediante el apoyo a diversas actividades ELE (concursos de relatos para estudiantes, cursos de formación para profesores, etc.) por lo general en colaboración con instituciones de alcance nacional, como las asociaciones de profesores.
- Alto Comisionado del Gobierno para la Marca España y la promoción del Español[60] (Marca España): depende funcionalmente de la Presidencia del Gobierno y orgánicamente del MAEC, y tiene desde febrero de 2018 la competencia de coordinar la estrategia nacional para la promoción de la lengua española como lengua global [61] en la que están involucrados, entre otros organismos, el Instituto Cervantes y la Real Academia Española (RAE). Un dato interesante sobre este organismo es que carece de presupuesto propio y, por tanto, depende de los recursos de otras entidades (por lo general del MAEC) para llevar a cabo sus fines. La ausencia de dotación propia es, de por sí, elocuente,

[58] Más información en su página web, disponible en http://www.exteriores.gob.es/Portal/en/Paginas/inicio.aspx (consulta: 13/06/2018).
[59] Más información en su página web, disponible en http://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/lectorados (consulta: 13/06/2018).
[60] Más información en su página web, disponible en http://www.marcaespana.es (consulta 13/06/2018).
[61] Véase tanto la noticia en la web de Marca España, disponible en http://www.marcaespana.es/actualidad/marca-españa/marca-españa-nombrada-oficialmente-como-organismo-impulsor-del-español (consulta 13/06/2018); como en el correspondiente Boletín Oficial del Estado, disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-1417 (consulta 13/06/2018).

especialmente en lo relativo a la coordinación de la estrategia nacional para la promoción de la lengua española como lengua global.

2.2.3.1.2 Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)

El MEFP[62] da cobertura a tres organismos que inciden directamente en el sector ELE tanto dentro del territorio español como en el exterior. Más allá de estos tres organismos se añade un apunte sobre los Diplomas del Español como Lengua Extranjera[63] (DELE) emitidos por este Ministerio.

- Consejerías, Agregadurías, Asesorías y Direcciones de Programas de Educación en el Exterior[64]: otros de los organismos públicos con mayor impacto en la promoción ELE en el exterior gracias a la variedad de sus líneas de acción, si bien su red tiende a concentrarse en América, Europa y Oceanía, con muy escasa presencia en África y Asia. Esta red es la que proporciona los datos recogidos en la ya citada serie de estudios *El mundo estudia español*.
- EOI: orientadas hacia la formación en idiomas de adultos, junto a lenguas extranjeras incorporan entre su oferta la enseñanza ELE, y su profesorado constituye uno de los grupos más dinámicos de la disciplina tanto en innovación como en investigación.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación[65] (SEPIE): responsable de gestionar el programa Eramus +, gracias al cual en el año 2014-2015 llegaron a 42.537 estudiantes extranjeros a las universidades españolas (Grasset, 2018: 19), para quienes la experiencia de inmersión universitaria incluye también la lingüística y en muchos casos el refuerzo de aprendizaje ELE. Grasset eleva el gasto total de estos estudiantes a 150.160.636 euros.

Por el momento, y en relación al MEFP, baste dejar consignado que los DELE son, una vez más, buena muestra de las interrelaciones entre entidades dentro del sector ELE: si bien los títulos DELE los concede el MEFP, los DELE son administrados por el Instituto Cervantes, con quien a su vez colabora la USAL. En la actualidad los DELE figuran entre las opciones más extendidas dentro de la variedad de certificación ELE.

2.2.3.1.3 Ministerio de Ministerio de Economía y Empresa (MEE)

A través del Instituto de Comercio Exterior[66] (ICEX) el MEE[67] apoya la internacionalización del sector en general ELE y de las empresas en particular, apoyando con misiones en el exterior y colaborando en campañas y con otras entidades del sector, como por ejemplo diversas editoriales especializadas, SIELE o FEDELE, así como con las agencias de exportación educativa.

[62] Más información en su página web, disponible en http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/ (consulta 13/06/2018).
[63] Más información en su página web, disponible en https://examenes.cervantes.es/es/dele/que-es (consulta 13/06/2018).
[64] Más información en su página web, disponible en http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/oficinas-educacion.html (consulta 13/06/2018).
[65] Más información en su página web, disponible en http://sepie.es (consulta: 13/06/2018).
[66] Más información en su página web, disponible en https://www.icex.es/icex/es/index.html (consulta: 13/06/2018).
[67] Más información en su página web, disponible en http://www.mineco.gob.es (consulta: 13/06/2018).

2.2.3.1.4 Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (MICT)

Bajo la Secretaría de Estado de Turismo, el Instituto de Turismo de España[68] (Turespaña) es el organismo público responsable de la promoción turística española en el exterior, y como tal, promociona el turismo idiomático[69] bajo la línea del turismo cultural, dentro de la promoción internacional del destino España. Para facilitar la accesibilidad a futuros estudiantes, Turespaña cuenta con un portal específico: Study in Spain[70]. Al igual que el ICEX, Turespaña colabora estrechamente con entidades del sector.

2.2.3.1.5 Junta de Castilla y León

Según queda consignado en la nota 69, varias instituciones oficiales de ámbito autonómico o provincial han desarrollado planes ELE, por lo general centrados en el turismo idiomático. Entre la planificación interinstitucional del sector ELE destacan los dos planes del español lengua extranjera la Junta de Castilla y León: el I Plan del Español como Lengua Extranjera (2005-2009), que luego tuvo una actualización y extensión (2010-2011), y el II Plan del Español como Lengua Extranjera (2013-2016)[71]. Esta iniciativa del JCyL destaca por tres aspectos: en primer lugar, se trata de una planificación integral del sector ELE que mediante un sistema consorcial mixto articula la colaboración público-privado, que constituye uno de los principales retos del sector. En segundo lugar, el plan articula también la innovación en la el área ELE (innovación, investigación y tecnología) con el sector económico ELE (empleo y desarrollo empresarial) a la que se añade la crucial dimensión de la internacionalización. En tercer y último lugar, estos planes vienen bien dotados presupuestariamente (el segundo con siete millones y medio de euros), lo cual evidencia la relevancia del sector ELE para la JCyL. La cuestión presupuestaria es especialmente interesante porque esta apuesta de la JCyL se da precisamente durante los años de crisis económica, en la que en muchos ámbitos más allá del que nos ocupa, comenzaron a florecer planes y coordinaciones que no iban acompañadas presupuestariamente, por ejemplo Marca España. En este sentido, la planificación de la JCyL a nivel autonómico marca un valioso precedente para una posible planificación de mayor alcance, según se verá en el apartado final.

2.2.3.2 Tipos de actores funcionales

La urbanización de este dominio privado ELE –recuérdese, desde una perspectiva funcional– constituye un reto notable, fundamentalmente debido a que este es mucho más numeroso que el ámbito oficial además de encontrarse, especialmente en algunos casos –como el editorial– bastante atomizado y sin estructura asociativa. El hecho de que algunos tipos de actores, como profesorado o centros educativos, sí cuenten con diversos grados de entramado asociativo es ya indicativo de su propia conciencia como integrantes del sector ELE. En continuidad con la introducción del comienzo de este apartado, junto con el tipo de actor profesional (docentes ELE), se añaden dos grupos de actores institucionales: el primero de dominio empresarial, que a su vez se divide

[68] Más información en su página web, disponible en http://www.tourspain.es/en-us (consulta: 13/06/2018).

[69] La línea de turismo idiomático ha ido ganando en relevancia y autonomía entre diversas entidades del sector ELE. Valga como muestra que tanto FEDELE como la Junta de Andalucía o la Diputación de Málaga han desarrollado sus propios planes de turismo idiomático: FEDELE, disponible en http://blog.fedele.org/Almacen/Plan.pdf (consulta: 13/06/2018); Junta de Andalucía, disponible en http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/documentacion/143324252.pdf (consulta: 13/06/2018); Diputación de Málaga, disponible en https://www.costadelsolmalaga.org/5773/com1_bs-turismo%20idiomatico/com1_tc-0/com1_gs-0/com1_mn-0/descarga-documentos (consulta: 13/06/2018).

[70] Más información en su página web, disponible en http://www.studyinspain.info/es/index.html (consulta: 13/06/2018).

[71] Más información en su página web, disponible en https://comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1281372051501/_/1284252486585/Comunicacion (consulta 13/06/2018).

en centros de enseñanza, agencias de exportación educativa, y editoriales; y el segundo grupo de actores aglutina a entidades relacionadas con la formación, investigación, innovación y divulgación ELE, y que discrimina cuatro tipos: revistas, departamentos universitarios, congresos y finalmente una especie de grupo misceláneo fundamentalmente orientado hacia la divulgación que representa a foros, blogs, pódcasts y otras páginas electrónicas.

2.2.3.2.1 Asociaciones de profesores de español e hispanistas

La mayoría de las asociaciones se organizan según su alcance territorial, generalmente autonómico o nacional, aun cuando algunas tengan también algún grado de dimensión internacional. En consecuencia, la gran mayoría de los profesionales asociados a estas entidades trabajan en contexto de inmersión lingüística en los que el español no es lengua extranjera sino segunda lengua. En otros casos las asociaciones se circunscriben a tipos específicos de profesorado, como sucede con los profesores de las EOI de Castilla y León. Como muestra de este tipo de actor institucional se seleccionan las siguientes cuatro asociaciones profesionales:

- Asociación Canaria de Enseñantes de Español como Lengua Extranjera[72] (ASCANELE).
- Asociación Europea de Profesores de Español[73] (AEPE): una de las asociaciones más veteranas del mundo ELE, donde además se combinan sin disonancias la línea hispanista con la línea ELE; está integrada en FIAPE. Sus coloquios[74], como el de Tashkent de 2012, incluyen algunas regiones con escaso contacto con el circuito ELE.
- Asociación de Profesores de Español de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León[75] (APEEOICyL).
- Asociación para la Enseñanza de Lengua Extranjera[76] (ASELE): con más de ochocientos profesores, es sin duda la asociación de profesionales ELE más potente dentro del espacio de España. Sus congresos, boletines y premios de investigación cuentan con un amplio prestigio dentro del área disciplinar ELE.

2.2.3.2.2 Grupo de tipos de actores del ámbito empresarial

Este grupo aglutina tres tipos de actores que representan uno de los espacios más dinámicos del sector ELE. Cabe notar que el primer tipo de actor, los centros de enseñanza, cuenta con una notable estructura organizativa en comparación con los dos restantes.

2.2.3.2.2.1 Asociaciones de centros de enseñanza

Al igual que sucede con el tipo de actor anterior, las asociaciones de profesores, la mayoría de estas asociaciones de centros de enseñanza sigue un patrón territorial (autonómico o nacional) aunque también hay asociaciones de

[72] Más información a través de la página web del Portal del Hispanismo del IC, disponible en https://hispanismo.cervantes.es/asociaciones/asociacion-canaria-ensenantes-espanol-lengua-extranjera-ascanele (consulta: 13/06/2018).
[73] Más información en su página web, disponible en http://www.aepe.eu (consulta: 13/06/2018).
[74] Los coloquios de la AEPE están publicados por el Centro Virtual Cervantes (CVC) del IC, más información en la página web del CVC-AEPE disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/indice.htm (consulta: 13/06/2018).
[75] Más información a través de la página web del Portal del Hispanismo del IC, disponible en https://hispanismo.cervantes.es/asociaciones/asociacion-profesores-espanol-escuelas-oficiales-idiomas-castilla-leon-apeeoicyl (consulta: 13/06/2018).
[76] Más información en su página web, disponible en http://aselered.org (consulta: 13/06/2018).

centros de enseñanza que corresponden a niveles educativos, como sucede con ACLES que corresponde al espacio de la enseñanza universitaria. Como muestra de este tipo de actor institucional se seleccionan cinco asociaciones o federaciones de centros de enseñanza ELE[77].

- ACLES: aunque su radio de acción incluye no solo ELE sino la enseñanza de lenguas modernas en la educación superior, la gran mayoría –si no la totalidad– de los 53 centros asociados repartidos entre 16 comunidades autónomas ofrece algún tipo de enseñanza ELE y, en no pocos casos la enseñanza ELE constituye una de sus principales líneas.
- Asociación de Escuelas de Español de Castilla y León[78] (AEECYL), integrada en FEDELE.
- Asociación de Escuelas de Español en Andalucía[79] (AEEA), integrada en FEDELE.
- Asociación Nacional de Escuelas de Español para Extranjeros[80] (AELE), integrada en FEDELE.
- FEDELE: al igual que FIAPE, se trata de una federación de asociaciones, en este caso no de profesores sino de centros de enseñanza ELE pero, a diferencia de aquella, esta federación es estrictamente nacional. En concreto, FEDELE está conformada por siete asociaciones de escuelas ELE (Andalucía, Baleares, Barcelona, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana) y representa a 97 escuelas ELE. Su volumen y capacidad de influencia en el sector hacen de FEDELE una de la entidades más potentes del sector, como muestra el hecho de que al margen de la CRUE, FEDELE sea la única entidad que específicamente procede del sector ELE con presencia en el patronato del IC. Además FEDELE e IC complementan su vínculo orgánico con el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes[81] (SACIC) mediante la red de centros acreditados. Más allá de su estructura netamente asociativa, FEDELE contribuye muy significativamente a generar redes entre las entidades del sector gracias a diversos acuerdos y convenios con otros agentes como Turespaña, SIELE, universidades, etc.

2.2.3.2.2.2 Empresas y asociaciones de exportación educativa

Varios tipos de entidades se especializan en la intermediación entre estudiantes (clientes) y centros de enseñanza ELE. Estas entidades mediadoras favorecen el flujo de estudiantes hacia destinos en España; en la mayoría de ocasiones tienen una estructura empresarial, aunque también hay ejemplos de estructuras asociativas. Algunas entidades tienen alcance local (restringido a una ciudad, provincia o comunidad autónoma) mientras que otras son de ámbito nacional. Por otro lado, algunas están centradas en una oferta que gravita en torno al ELE (no solo académica, sino también turística y cultural; en muchos casos facilitan otros servicios como alojamiento, obtención de visados, etc.) mientras que otros amplían su radio de acción más allá del español hacia la oferta educativa genérica, especialmente universitaria. Como cabe deducir de su naturaleza mediadora, este tipo de actor opera mediante vínculos con otras entidades públicas (ICEX, Turespaña, etc.) como privadas (FEDELE, FIAPE, etc.). Por otro lado, los agentes de exportación educativa carecen de estructura asociativa y, por tanto

[77] Cabe notar que hay otras entidades que, relacionadas con este tipo, desbordan el ámbito ELE como la Federación de Enseñanza de Centros de Enseñanza de Idiomas (FECEI); más información en su página web, disponible en http://www.fecei.org (consulta: 13/06/2018).
[78] Más información en su página web, disponible en https://www.aeecyl.org (consulta: 13/06/2018).
[79] Más información en su página web, disponible en http://aeea.org (consulta: 13/06/2018).
[80] Más información en su página web, disponible en http://www.aele-spain.com/index.html (consulta: 13/06/2018).
[81] Más información en su página web, disponible en http://acreditacion.cervantes.es (consulta: 13/06/2018).

este dominio se encuentra muy atomizado; de entre esta variedad seleccionamos una muestra de cuatro entidades:

- Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España[82] (APUNE): con una larga trayectoria, esta asociación atiende tanto intercambios universitarios como turismo idiomático y de inmersión cultural.
- Campus Spain[83].
- EduEspaña[84]: focalizada sobre el sector ELE, es una de las entidades con mayor veteranía. Gracias a los múltiples acuerdos y convenios establecidos con diversas entidades (ICEX, FIAPE, etc.) es otro de los responsables del entramado institucional del sector ELE. Además EduEspaña es, junto a la Fundación Telefónica, uno de los referentes para el estudio del sector económico ELE (Berdugo, 1999 y 2001; Grasset, 2018).
- The True Spanish Experience[85]: centrada en el sector ELE, es una empresa con dos radios de acción localizados en Cuenca y La Coruña ofrece distintos servicios académicos, de alojamiento, turísticos, culturales, etc.

2.2.3.2.2.3 Editoriales

Constituyen uno de los agentes más activos no solo del sector, sino también del área disciplinar ELE, puesto que los equipos editoriales son en gran parte responsables de iniciativas innovadoras. En paralelo a su labor comercial y educativa, promueven la formación del profesorado mediante la generación de talleres, asistencia a cursos, etc. Algunas editoriales operan exclusivamente sobre el ámbito ELE, otras abarcan también otras lenguas extranjeras, mientras que algunas dan alcance al sector educativo en general. Por último, las editoriales ELE carecen, de nuevo, de estructura asociativa, por lo que este campo está tan atomizado como el del apartado inmediatamente anterior; dentro de esta variedad se selecciona una muestra ligeramente más amplia:

- Anaya ELE[86].
- Arco/Libros[87]: centrada no en tanto en la producción de materiales ELE para estudiantes como para formación del profesorado, preparación de clase, así como investigación ELE.
- Difusión[88].
- Edelsa[89].
- Edinumen[90].
- Octaedro ELE[91].
- Santillana ELE[92].

[82] Más información en su página web, disponible en http://apune.org (consulta: 13/06/2018).
[83] Más información en su página web, disponible en https://www.campusspain.es (consulta: 13/06/2018).
[84] Más información en su página web, disponible en http://www.eduespa.org (consulta: 13/06/2018).
[85] Más información en su página web, disponible en https://www.truespanishexperience.com (consulta: 13/06/2018).
[86] Más información en su página web, disponible en https://www.anayaele.es/es/portada/index.html (consulta: 13/06/2018).
[87] Más información en su página web, disponible en http://www.arcomuralla.com/index_editorial.php (consulta: 13/06/2018).
[88] Más información en su página web, disponible en https://www.difusion.com (consulta: 13/06/2018).
[89] Más información en su página web, disponible en https://edelsa.es/es/ (consulta: 13/06/2018).
[90] Más información en su página web, disponible en https://edinumen.es (consulta: 13/06/2018).
[91] Más información en su página web, disponible en https://ele.octaedro.com/es/Portada (consulta: 13/06/2018).

- SGEL[93].
- SM-ELE[94].
- En Clave ELE[95].

2.2.3.2.3 Grupo de tipos de actores del ámbito de la formación, investigación, innovación y divulgación

Probablemente sea este el grupo de tipos de actores más diverso en cuanto a la composición y función de sus integrantes. A pesar de ello, sí puede identificarse sin demasiado problema el campo sobre el que actúan: la formación, investigación, innovación y divulgación ELE. A estas alturas de revisión institucional del sector ELE podrá vislumbrarse mejor la complejidad de interrelaciones entre muchas de las entidades del sector, que en el caso de este último grupo de actores se agudiza. Por ejemplo, difícilmente puede afirmarse que los congresos ELE son entidades con autonomía propia puesto que más bien se trata de foros que en última instancia están organizados por diversas entidades, muchas veces en colaboración; al mismo tiempo, dichos congresos van más allá de esas entidades, puesto que como foro abierto que suelen ser, en ellos participan actores que no pertenecen a ninguna de las entidades convocantes. Otro caso complicado es el del tipo de actor departamentos universitarios, grupos de investigación y fundaciones: la gran mayoría está vinculada con centros de enseñanza; sin embargo, interesa destacar la vertiente de formación, investigación, innovación y en ocasiones también divulgación que realizan, y que cada vez más se lleva a cabo en colaboración con otras entidades. Hay además que tener en cuenta que grupos de investigación, departamentos y fundaciones operan con una relativa autonomía dentro de su marco institucional –generalmente universitario–. Algo parecido ocurre con el tipo de actor revistas y publicaciones especializadas. Como último apunte antes de dar paso a la introducción de cada uno de los cuatro tipos que configuran este grupo, conviene dejar anotado que, aunque una misma entidad pueda participar de los cuatro rasgos que agrupan a este tipo de actores, lo normal es que tal entidad privilegie algunos aspectos frente a otros; así encontramos entidades orientadas más hacia la innovación, otras hacia la formación, la investigación o la divulgación. Sin que pueda establecerse una correspondencia uno a uno, estos cuatro rasgos están variablemente representados por cuatro tipos de actores: revistas ELE; departamentos universitarios, grupos de investigación, fundaciones y observatorios; congresos y encuentros; y páginas webs, foros, blogs y pódcasts.

2.2.3.2.3.1 Revistas y publicaciones especializadas

La gran mayoría de referencias de este tipo de actor son revistas de la disciplina ELE, si bien algunas abarcan también la investigación en otras lenguas extranjeras. Buena parte de ellas están radicadas en un departamento universitario o centro docente de referencia o en grupos de investigación; algunas como *Segundas Lenguas e Inmigración*[96] tienen un foco temático, si bien la mayoría deriva hacia lo metodológico:

[92] Más información en su página web, disponible en http://www.santillanaele.com (consulta: 13/06/2018).
[93] Más información en su página web, disponible en http://www.sgel.es (consulta: 13/06/2018).
[94] Más información en su página web, disponible en http://www.sm-ele.com/ver_seccionFija.aspx?id=2 (consulta: 13/06/2018).
[95] Más información en su página web, disponible en http://www.enclave-ele.com (consulta: 13/06/2018).
[96] Más información en su página web, disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org (consulta: 13/06/2018).

- *Cuadernos Cervantes*[97]: aunque hace ya años que dejó de publicarse, estos cuadernos –ya históricos– han recogido el desarrollo inicial del mundo ELE, tanto de la disciplina como del sector.
- *El español en el mundo. Anuarios del Instituto Cervantes*[98].
- *El mundo estudia español*[99].
- *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*[100].
- *Porta Linguarum*[101].
- *RedELE*.
- *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*[102].
- *Segundas Lenguas y Migración*.

2.2.3.2.3.2 Departamentos universitarios, grupos de investigación, fundaciones y observatorios

Estas entidades son uno de los nódulos que vehiculan una parte muy significativa de las actividades del ELE, por supuesto de la disciplina, pero también del sector. No pocos de estos departamentos ofrecen un master ELE, que por el momento constituye junto con el doctorado la única titulación oficial específicamente ELE. Aun cuando la selección de ejemplos esté ligeramente ampliada respecto de las anteriores, dista mucho de ser lo representativa que debiera:

- Área Lengua Española, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación[103], Universidad de Alcalá de Henares.
- Área de Lingüística General[104], Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura Universidad de Granada.
- Centro Universitario CIESE[105], Fundación Comillas.
- Cursos de Español y Formación de Profesores[106], Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).
- Departamento de Formación de Profesores, International House Barcelona[107] (ih-Barcelona).
- Didáctica de Lenguas Extranjeras, Departamento de Educación Lingüística y Literaria, Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Matemática[108], Facultad de Educación Universidad de Barcelona.
- Facultad Filología Hispánica[109], Universidad de Salamanca.

[97] Más información en su página web, disponible en http://www.cuadernoscervantes.com (consulta: 13/06/2018).
[98] Más información en su página web, disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/default.htm (consulta: 13/06/2018).
[99] Más información en su página web, disponible en http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html (consulta: 13/06/2018).
[100] Más información en su página web, disponible en https://marcoele.com (consulta: 13/06/2018).
[101] Más información en su página web, disponible en http://www.ugr.es/~portalin/ (consulta: 13/06/2018).
[102] Más información en su página web, disponible en https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica (consulta: 13/06/2018).
[103] Más información en su página web, disponible en https://www.uah.es/es/conoce-la-uah/campus-centros-y-departamentos/departamentos/Filologia-Comunicacion-y-Documentacion/ (consulta: 13/06/2018).
[104] Más información en su página web, disponible en http://linguisticayteoria.ugr.es (consulta: 13/06/2018).
[105] Más información en su página web, disponible en http://www.fundacioncomillas.es (consulta: 13/06/2018).
[106] Más información en su página web, disponible en http://www.uimp.es/actividades-academicas/cursos-de-espanol-para-extranjeros.html (consulta: 13/06/2018).
[107] Más información en su página web, disponible en https://www.ihes.com/bcn/formacion/ele/index.html (consulta: 13/06/2018).
[108] Más información en su página web, disponible en http://www.ub.edu/web/ub/es/universitat/campus_fac_dep/departaments/e/depeducaciodidactica.html (consulta 13/06/2018).
[109] Más información en su página web, disponible en http://facultadfilologia.usal.es/plan-de-estudio/filologia-hispanica (consulta: 13/06/2018).

- Fundación para la investigación de la Cultura Española[110] (FIDESCU).
- Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón[111].
- Grupo de interés de evaluación de lenguas en España[112] (GIELE), Universidad Politécnica de Valencia.
- Grupo de investigación en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera[113], Universidad Complutense de Madrid.
- Grupo de investigación en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras[114] (LAELE), Universidad de Nebrija.

2.2.3.2.3.3 Congresos y encuentros

Los congresos, encuentros, seminarios y talleres no son, en realidad, entidades autónomas puesto que suelen estar organizados por algunas de las muchas instituciones mencionadas. No obstante, su aporte como foro de diversas entidades invita a singularizarlos como un tipo de actor específico, y guardan relación directa con los cuatro aspectos que aglutina este grupo de tipos de actores: formación, investigación, innovación y divulgación. La muestra seleccionada es escasísima, especialmente por lo que se refiere a los muchos y variados cursos de formación:

- Congresos AEPE[115]
- Congresos ASELE[116].
- Congresos Internacionales de la Lengua de la Junta de Castilla y León[117].
- Encuentro práctico para profesores ELE[118], International House Barcelona.

2.2.3.2.3.4 Páginas webs, foros, blogs y pódcasts

Las páginas webs, foros, blogs y pódcasts cumplen con la imprescindible labor de divulgación tanto en lo que respecta al área disciplinar y profesional como al sector, llegando a generar incluso comunidades virtuales de profesores o alumnos:

- Eledelengua[119], pódcast.
- Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera[120] (FORMESPA), lista de distribución de correos electrónicos.
- Portal del Hispanismo[121] del IC, página web.

[110] Más información en su página web, disponible en http://www.fidescu.org (consulta: 13/06/2018).
[111] Más información en su página web, disponible en http://www.ortegaygasset.edu (consulta: 13/06/2018).
[112] Más información en su página web, disponible en http://giele.webs.upv.es (consulta: 13/06/2018).
[113] Más información en su página web, disponible en http://www.ucm.es/grupos/grupo/243 (consulta: 13/06/2018).
[114] Más información en su página web, disponible en https://www.nebrija.com/investigacion-universidad/grupos/grupo-lenguas.php (consulta: 13/06/2018).
[115] Las actas de sus congresos, boletines y coloquios están publicadas en el Portal CVC del IC, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/indice.htm (consulta: 13/06/2018).
[116] Más información disponible en su página web http://www.aselered.org/congresos-celebrados (consulta: 13/06/2018). Las actas de sus congresos están publicadas en el Portal CVC del IC, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm (consulta: 13/06/2018).
[117] Más información sobre las actas de sus congresos disponible en los portales correspondientes, el último de los cuales está disponible en http://www.congresoele2018.com (consulta: 13/06/2018).
[118] Más información en su página web, disponible en https://www.encuentro-practico.com (consulta: 13/06/2018).
[119] Más información en su página web, disponible en http://eledelengua.com (consulta: 13/06/2018).
[120] Más información en su página web, disponible en http://formespa.rediris.es (consulta: 13/06/2018).

- ProfeDeELE[122], página web.
- TodoELE[123], página web.
- Profesión ELE[124], cuenta de Twitter.

3. ¿QUÉ ES LO QUE AÚN NO HA PASADO Y QUE, SIN EMBARGO, TENDRÍA QUE PASAR EN EL SECTOR ELE? COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL EN TORNO AL ESPAÑOL: CONSTITUCIÓN DE UNA MESA SECTORIAL ELE

Buena parte de las entidades referidas tienen su propio plan de acción, objetivos y líneas de actuación. Sin embargo, no deja de ser llamativo que a pesar del peso específico que va adquiriendo el sector ELE según atestiguan los datos, el sector esté todavía a la espera de instrumentos de coordinación interinstitucional que acompañen y dinamicen este viento de popa. Este diagnóstico recurrente[125] resulta en general válido para la acción cultural española en el exterior, y para la promoción del español en particular, siendo aplicable por igual sobre agentes oficiales y sobre el resto de entidades ELE tanto públicas como privadas:

> Como puede apreciarse, el rasgo distintivo del modelo cultural exterior español es el reparto de sus competencias entre un reguero de instituciones públicas estatales, autonómicas y locales, que suman más de una treintena, a las que hay que agregar además las organizaciones privadas como empresas y fundaciones que actúan en materia cultural fuera de España: en 2010, el estudio la Fundación Autor contabilizó hasta 11 instituciones estatales con actividad cultural exterior, más otras 25 autonómicas (Galindo Villoria *et al.*, 2009). Mientras, por ejemplo, AC/E impulsa un programa de internacionalización de la cultura española, en manos de AECID siguen las becas de movilidad a varias instituciones internacionales; mientras AECID gestiona la presencia española en la Bienal de Venecia, la promoción internacional de las artes escénicas o cinematográficas está en manos de diversos departamentos del MECD; mientras el Instituto Cervantes gestiona la consolidación del español en centros de formación y universidades de todo el mundo, AECID se encarga del programa de lectorados en universidades extranjeras; mientras el Gabinete de la SECIPI gestiona la Real Academia de España en Roma, los centros culturales en el exterior son responsabilidad de AECID y se han implantado en países de lengua española, al tiempo que el Cervantes gestiona sus sedes, con una intensa programación cultural, en países de lengua no española; y todo ello sin olvidar las competencias que quedan en la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa del MECD en cuanto a los centros docentes españoles de titularidad estatal en el extranjero. No parece existir, por tanto, un modelo. El reparto funcional de las áreas competenciales entre el MAEC y el MECD, entre AC/E, Instituto Cervantes y AECID, parece más la consecuencia de un proceso inacabado de constantes reestructuraciones parciales de los ministerios que el fruto de una planificación estratégica de las políticas públicas de acción cultural exterior. (Lamo y Badillo, 2016)

La atomización del sector, la creciente proliferación de agentes y actores, y su escasísima estructuración emergen como rasgos destacables de la cartografía del sector. Este régimen institucional tiene derivaciones positivas y negativas: si, por un lado, refuerza la concepción de sector ELE como un sector diverso con un

---

[121] Más información en su página web, disponible en https://hispanismo.cervantes.es (consulta: 13/06/2018).
[122] Más información en su página web, disponible en https://www.profedeele.es (consulta: 13/06/2018).
[123] Más información en su página web, disponible en http://www.todoele.net (consulta: 13/06/2018).
[124] Más información en su cuenta de Twitter, disponible en https://twitter.com/ProfesionELE https://twitter.com/ProfesionELE (consulta: 13/06/2018).
[125] La deficiente arquitectura institucional de la acción exterior española ha sido señala en relación con la diplomacia pública (Melgar, 2014: 114) pero también en relación con la promoción del español (Serrano, 2014: 67-71).

reparto básicamente democrático, por otro lado, esta diversidad y escasa planificación se resuelve en solapamiento de competencias, duplicidades o vacíos, eficacia reducida y escasísima coordinación interinstitucional.

Ciertamente no faltan muestras de coordinación y planificación, como lo demuestran los crecientes convenios y acuerdos entre entidades. Pero también debería mover a reflexión el hecho de que el tipo de relaciones entre las entidades del sector ELE esté dominado por el acuerdo bilateral entre dos entidades. Por mucha densidad de acuerdo bilaterales que vayan acumulando algunas entidades, la complejidad del sector no podrá articularse si entre todos –o al menos entre muchos– no se promueve un salto cualitativo hacia un espacio de inspiración multilateral, como pretende ser esta mesa ELE. Tal vez un resultado final no tenga que ser precisamente una planificación pormenorizada del papel que habría de jugar cada actor del sector, pero sin duda que sería muy aprovechable un modelo de articulación de los ámbitos oficial y funcional, siguiendo la inspiración de los planes de la JCyL donde se combina lo público con lo privado.

Llegados a este punto, no parece que haya que incidir mucho más en la idea de que la planificación y coordinación del sector ELE no puede reducirse al sumatorio de los planes estratégicos de las principales entidades del sector; tal vez baste para persuadir al respecto que, más allá de la polémica que hubiera podido generar en el sector ELE que se encomiende a Marca España la coordinación de una estrategia nacional para la promoción de la lengua española como lengua global, lo relevante es precisamente no tanto el debate sobre quién –o quiénes– pueda recaer el liderazgo de semejante empresa, sino el hecho –mucho menos disputado– de que la coordinación y planificación del sector ELE sigue aguardando su turno. Este es precisamente el horizonte que abre la pregunta[126] que sirve como hilo de la tercera sección: ¿qué es lo que no ha pasado y que, sin embargo, debería pasar en el sector ELE?

Antes de presentar los detalles elementales para configurar una mesa sectorial ELE, conviene insistir en que todas las cautelas invocadas con ocasión del organigrama son especialmente válidas para la propuesta de esta mesa ELE; y aun hay que invocar una más: la selección de representantes no tiene tanto que ver con la relevancia de una entidad sino con su capacidad de representación de alguno de los elementos del organigrama. No se trata, por tanto, de una clasificación de entidades por orden de importancia. Su limitación a una quincena de miembros es un requerimiento para que pueda ser operativa. No obstante, se añaden dos observadores de rango internacional (preferiblemente uno público y otro privado) puesto que, aunque esta mesa está diseñada pensando en el nivel de España, la planificación debería tener la vista puesta en un horizonte internacional y multilateral.

La composición de la mesa pretende un mínimo equilibrio representativo y así, al margen del par de observadores internacionales, los quince miembros propuestos se distribuyen del siguiente modo: seis agentes públicos (AECID, EOI, IC, MEFP, JCyL e ICEX-Turespaña) junto a nueve actores privados. De estos nueve actores privados, dos miembros (ASELE y FIAPE) representan al profesorado, dos (FEDELE y ACLES) a

[126] La pregunta está tomada de los editores de *MarcoELE*, quienes tienden a incluirla en sus entrevistas como la de Lourdes Miquel (2008) o la serie "Entrevista plural: 25 años de ELE" (2009).

centros de enseñanza, más uno para cada uno los restantes cinco tipos de actores. De esos quince miembros, nueve son permanentes y seis son rotativos. La rotación se propone en respuesta al problema que genera que algunos tipos de actores carezcan de estructura asociativa o representativa; en tales casos, (que afecta por ejemplo a la exportación educativa o también a lo editorial) y a la espera de mecanismos de representación de tales tipos de actores, se propone una representación rotativa entre las entidades de ese tipo. También se propone rotación entre dos entidades oficiales, ICEX y Turespaña, dada su menor incidencia directa sobre el sector ELE.

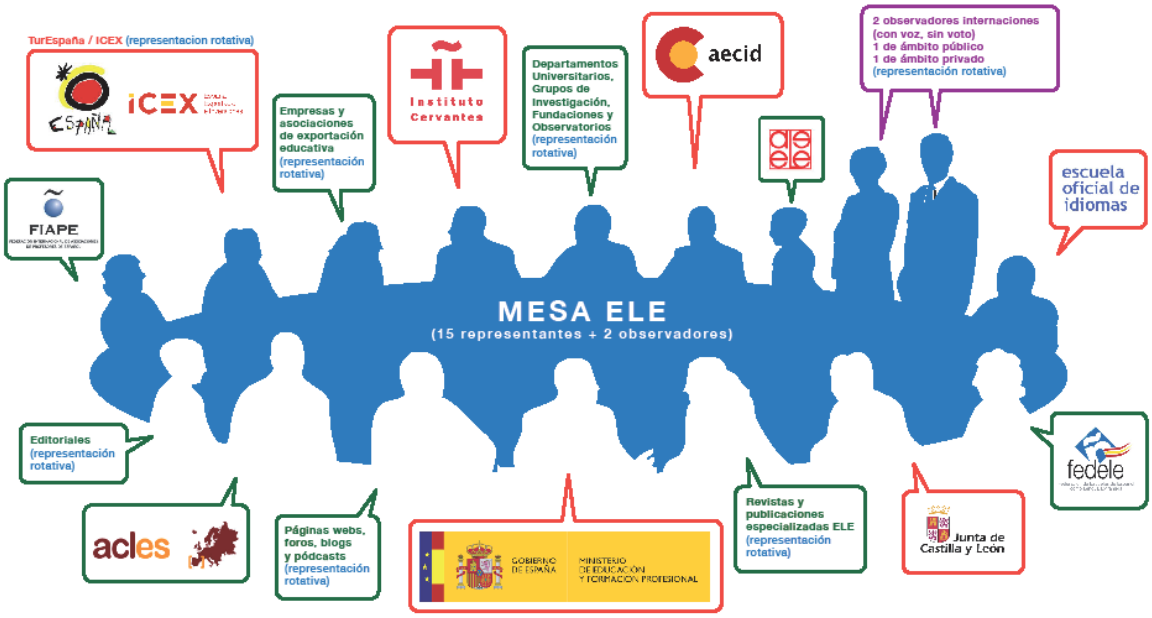


Figura 2: propuesta de configuración de la mesa sectorial ELE

La ausencia de un representante específico del MAEC en esta propuesta probablemente sea una de las cuestiones más llamativas. La justificación de esta opción –discutible y revisable– consiste en que las embajadas operan sobre el campo ELE fundamentalmente a través de la gestión del presupuesto cultural AECID correspondiente. Así, las orientaciones que pudiera asumir la AECID (por ejemplo, destinar un porcentaje mínimo del presupuesto cultural a actividades específicas de promoción lingüística) se trasladarían a través de las acciones de las embajadas. Por otro lado, tanto AECID como IC dependen orgánicamente de la Secretaria de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe[127] (SECIPI) del MAEC. Así, no habría que descartar que el MAEC, bien como SECIPI, bien acompañado de AECID, o bajo otro formato, tuviera representación específica. Pero más que abundar en la posible composición y su funcionamiento, o anticipar un reglamento, interesa dejar apuntados algunos de los retos que podría afrontar de esta mesa ELE. Se escogen tres de muy diverso calado.

Primero, y en relación a la generación de datos sobre la globalidad del español, eso que al comienzo se denominó como sector numérico-económico: por mucha capilaridad que tenga, ninguna entidad del sector ELE

[127] Más información en su página web, disponible en http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/Ministerio/FuncionesEstructura/Organigrama/Paginas/SecretariaDeEstadoDeCooperacionInternacional.aspx (consulta 13/06/2018).

por sí sola puede hoy día generar, actualizar y refinar los datos demolingüísticos del sector. De hecho, una de las grandes debilidades de esta cuestión consiste en que estos grandes datos se obtienen al agregar diversos estudios con metodologías y años distintos cuya comparabilidad es problemática (Moreno 1995; Vítores, 2016). La generación de datos más representativos y fiables sobre el sector es una empresa que desborda la capacidad de cualquiera de los muchos actores y solo podrá abordarse a través de la coordinación interinstitucional. Es decir, que la mesa ELE puede servir para mejorar el conocimiento que el sector genera de sí mismo.

En otro orden muy distinto, el área ELE ha ido avanzando en su profesionalización gracias a la variada oferta de formación genérica y específica, como también gracias a referencias de estandarización como la parrilla descriptiva del perfil de profesor de lenguas. Sin embargo, en el contexto español, la progresiva profesionalización del sector no ha ido acompañada de medidas que corrijan las condiciones laborales del profesorado ELE que Bombarelli, Troya y Gómez (2010) –investigadores del sector económico ELE– no dudan en calificar como marcadas por la precariedad, temporalidad, estacionalidad, parcialidad, desprofesionalización, o ausencia de carrera profesional. Entre los propósitos de esa mesa tal vez podría contemplarse el estudio de las condiciones de posibilidad de un convenio específico que garantizase la calidad de servicios y que vaya equiparando la alta formación y profesionalización del sector con las condiciones laborales que debieran corresponderle.

Como último apunte, hay medidas administrativas concretas como la agilización de concesión de visados de estudiantes, que pueden tener un impacto considerable sobre el flujo de turismo idiomático. La solicitud armonizada por parte de un sector articulado tendría más posibilidades de éxito que solicitudes aisladas por parte de actores.

En todo caso, pretender anticipar las líneas de trabajo que podrían derivarse de esta mesa ELE es simplemente ocioso. De hecho, esta imprevisibilidad constituye uno de los grandes argumentos a favor de constituirla. De lo que cabe poco margen de duda es de que el sector ELE puede conservar ese diseño esencialmente variado y democrático, sin que por ello tenga que comprometer su coordinación y planificación. Por otro lado, el deseo de ir generando coordinación y planificación podría derivar en tendencias centralizadoras que a su vez supondrían una merma de esa variedad de entidades y distribución democrática características del sector. La propuesta de una mesa sectorial ELE podría ayudar a ir reequilibrando la tensión entre diversidad y coordinación, en la que hasta ahora el segundo se ha destacado como el polo debilitado.

BIBLIOGRAFÍA

BERDUGO, Óscar (1999): «Radiografía económica del ELE», M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (eds.): *X Congreso Internacional de la ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Cádiz: Universidad de Cádiz y ASELE. [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0015.pdf (Consulta: 13/05/2018).

– (2001): «El español como recurso económico. Anatomía de un nuevo sector», *Actas del II Congreso Internacional de Lengua. Valladolid*, Madrid: Instituto Cervantes y Real Academia Española. [En línea] http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm (Consulta: 13/05/2018).

BOMBARELLI, María Eulalia, Miguel CARRERA TROYANO y José J. GÓMEZ ASENCIO (2010): «La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera», J. L. García Delgado, J. A. Alonso y J. C. Jiménez (dirs.): *El español, lengua global. La economía*, Madrid: Instituto Cervantes y Santillana, pp. 169-204.

BRITISH COUNCIL, (2014): *Languages for the Future. Which languages the UK needs most and why*, Londres: British Council. [En línea] https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf (Consulta: 13/05/2018).

FERNÁNDEZ VÍTORES, David (2016): «El español y su expansión como lengua de comunicación internacional desde la creación del Instituto Cervantes», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*, Madrid: Instituto Cervantes. [En línea] https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/default.htm (Consulta: 13/05/2018).

GARCÍA DELGADO, José Luis, José Antonio ALONSO y Juan Carlos JIMÉNEZ (2012): *El valor económico del español: una empresa multinacional*, Madrid: Fundación Telefónica y Barcelona, Ariel. Disponible en https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/183/ (Consulta: 13/05/2018).

GRASSET, Cristina (2018): *El Impacto Económico de los Estudiantes Internacionales en Estancias Temporales en España*. ICEX, SEP y EduEspaña. [En línea] http://www.ebspain.es/pdfs/02_2018/Economic_Impact_2017_Study_December13_2017_FINAL.pdf (Consulta: 13/05/2018).

INSTITUTO CERVANTES (2018): *El español lengua viva. Informe de 2018*, Madrid: Instituto Cervantes. [En línea] https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf (Consulta: 13/05/2018).

LAMO DE ESPINOSA, Emilio y Ángel BADILLO MATOS (2016): «El Instituto Cervantes y la diplomacia cultural en España: una reflexión sobre el modelo», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*, Madrid: Instituto Cervantes. [En línea] https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/espinosa/p01.htm (Consulta: 13/05/2018).

LLULL, Ramón (1987): *Autobiografía y Libro del amigo y del amado*. Edición de Ana María Saavedra y Miguel Batllori, Barcelona: Fundación Caja Barcelona.

MELGAR VALERO, L. T. (2010): *Diplomacia pública: la gestión de la imagen-país. El modelo español*, Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen y María del Mar GALINDO MERINO (eds.) (2017): *Atlas del ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*, Madrid: EnClaveELE. [En línea] http://www.todoele.net/atlas.html (Consulta: 13/05/2018).

MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1986): *Historia de los heterodoxos españoles I*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

MIQUEL, Lourdes (2008): «Entrevista a Lourdes Miquel: Agítese antes de usar», *MarcoELE*, (6). [En línea] https://marcoele.com/descargas/6/entrevista_lourdesmiquel.pdf (Consulta: 13/05/2018).

MONDÉJAR CUMPIÁN, José (2002): *Castellano y Español. Dos nombres para una lengua en su marco literario, ideológico y político*, Granada: Universidad de Granada y Comares.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1995): «La enseñanza del español como lengua extranjera», Marqués de Tamarón (dir.): *El peso de la lengua española en el mundo*, Valladolid: Fundación Duques de Soria, INCIPE, pp. 195-233.

MUÑOZ-BASOLS, Javier, Micaela MUÑOZ-CALVO y Jesús SUÁREZ GARCÍA (2014): «Hacia una internacionalización del discurso de la enseñanza del español como lengua extranjera», *Journal of Spanish Language Teaching*, (1), (1), pp. 1-14. [En línea] https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.918402 (Consulta: 13/05/2018).

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

SANTIAGO GUERVÓS, Javier de y Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.

SERRANO AVILÉS, Javier (2014): «La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas», Javier Serrano (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata, pp. 15-92. [En línea] https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm (Consulta: 13/05/2018).

TOLOSA, Juan y Agustín YAGÜE (2009): «Entrevista plural: 25 años de ELE», *MarcoELE*, (9), pp. 1-21. [En línea] https://marcoele.com/descargas/9/veinticinco.pdf (Consulta: 13/05/2018).

ESTATUS (Y ATRACTIVO) DEL ESPAÑOL EN PRAGA

JAVIER BADIOLA GONZÁLEZ
Instituto Cervantes de Praga

RESUMEN: En la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), son pocas las investigaciones sobre las actitudes de los estudiantes hacia las variedades geolectales, pese a tratarse de un aspecto de gran importancia por las posibles implicaciones que podrían derivarse en la toma de decisiones sobre materiales, contenidos, etc. El presente trabajo analiza las actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas del español de cien estudiantes adultos checos del Instituto Cervantes de Praga, tratando de verificar si otorgan a la variedad castellana un rol dominante en estatus y atractivo frente al resto de variedades analizadas.

1. LOS ESTUDIOS SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Pese a que en muchos cursos de ELE suele situarse al estudiante en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje recurriéndose habitualmente a cuestionarios, negociaciones y otras actividades para conocer sus intereses y necesidades, sorprende que, sin embargo, no se aborden cuestiones referentes a sus creencias y actitudes hacia la lengua y sus variedades diatópicas, asunto objeto, asimismo, de pocos estudios. No obstante, el corpus de estudios sobre actitudes lingüísticas es amplio, situándose sus inicios, según Giles y Billings (2004), en una investigación de 1931 en la que se solicitaba a la audiencia de la BBC indicar la personalidad de voces de la radio[1]. Posteriormente, destacan los influyentes trabajos de Lambert *et ál.* de 1960 sobre actitudes interétnicas en Montreal[2] y los de William Labov sobre el cambio lingüístico en el inglés de los EEUU[3]. A partir de ahí, los trabajos han abordado las actitudes lingüísticas desde perspectivas diferentes: la importancia de la valoración de personas por su forma de hablar en distintos contextos sociales; la influencia en las actitudes de características de las voces analizadas y de los informantes; actitudes hacia las palabras, la velocidad de habla, los cambios de código, los acentos o las propias lenguas y sus hablantes; y la relación entre actitudes y acción[4]. Entre los descubrimientos en este campo de estudios, algunas investigaciones apuntan a que los hablantes con acentos no estándar son valorados como menos prestigiosos que los que tienen acento estándar (con cambios entre culturas) y a que existiría una jerarquía entre variedades no estándar (Giles y Billings, 2004). Sin embargo, en otros parámetros como el atractivo social, la solidaridad, la integridad y la benevolencia,

1 T. H. Pear (*Voice and personality*,) demostró que los distintos dialectos británicos podían causar percepciones diferentes.
2 En *Evaluational Reactions to Spoken Language*, Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum introducen, desde la Psicología social, la técnica del Matched-guise (MG): hablantes bilingües graban un mismo texto en dos lenguas y los informantes los evalúan creyendo escuchar a personas diferentes. También sentó como conceptos básicos de valoración de hablantes y variedades el estatus (relacionado con la confianza, corrección, etc.) frente a la solidaridad (amistad, generosidad, etc.).
3 Labov abordó, desde la Sociolingüística, la variación fonética, analizando la realización de diptongos en la isla de Martha´s Vineyard (Massachussets), y, posteriormente, la realización de "r" en Nueva York entre los clientes de tres grandes almacenes en el clásico *The Social Stratification of English in New York City* de 1966.
4 Para una pertinente muestra de trabajos sobre actitudes recomendamos consultar Garrett (2010) y, para el ámbito hispánico, Carranza (1982) y Blas Arroyo (1999).

hablantes con acentos no estándar mejoran sus valoraciones. En el ámbito del hispanismo, Blas Arroyo (1999) revisa algunos estudios donde hablantes consideran su variedad regional como inferior a otras.

En la enseñanza de segundas lenguas, y pese a que parecería lo más lógico trasladar tanto objetos de estudio como metodologías, no contamos con un amplio corpus de investigaciones y las existentes se han centrado en la relación entre las actitudes hacia la L2 y la comunidad que las usa, por un lado, y el nivel de adquisición de tal lengua o el nivel de persistencia o abandono del estudio de dicha lengua, por otro. En algunos trabajos, el objetivo es la actitud hacia el aprendizaje de la lengua más que hacia la propia lengua. También hay investigaciones relacionadas con la motivación. No es sino en los últimos años cuando surgen estudios centrados en las actitudes de los estudiantes hacia las variedades diatópicas del español, entre los que destacamos: los realizados sobre estudiantes brasileños; Musulin y Bezlaj (2016) por versar sobre estudiantes de lengua materna eslava (croata)[5]; y Andión (2013), aunque centrado en profesores de ELE[6]. No nos constan estudios previos de actitudes hacia variedades geolectales del español con estudiantes checos.

2. EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CHECA

Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD), el español, quinto idioma más estudiado tras el inglés, el alemán, el ruso y el francés, ha crecido considerablemente en número de estudiantes, con 5.000 en primaria (se enseña en 115 escuelas), 23.000 en secundaria (251 centros) y 8.300 en el nivel universitario (43 centros)[7]. Fuera del sistema educativo, por el Instituto Cervantes (IC) de Praga, con más de 12 años de actividad académica, pasan alrededor de 1.700 estudiantes al año.

Desde un punto de vista histórico e introduciendo el tema de las variedades diatópicas, es interesante recordar cómo la influencia en la enseñanza del ELE en la República Checa ha oscilado entre Hispanoamérica y España por distintos avatares políticos (Mištinová, 2005), como el curso de español emitido por Radio Praga en los años 30 del siglo XX, uno de cuyos autores será enviado por el gobierno de España; el período comunista, en el que las mejores relaciones políticas con Cuba, Chile y Nicaragua propiciaron que tanto la pronunciación como el léxico estudiados se vieran influidos por los de dichos países; y el cambio de regímenes políticos (la denominada Revolución de Terciopelo de 1989) y la posterior incorporación de Chequia a la Unión Europea (2004), que favorecerán la intensificación de los vínculos con España (programas de intercambio de profesores y estudiantes, turismo, materiales didácticos e influencia de instituciones como el MECD y el IC[8][9]) y una mayor relación con la predominante norma castellana.

5 Concretamente, sobre 154 estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb.
6 Es destacable, si bien fuera del ámbito del ELE, Cestero y Paredes (2015), sobre estudiantes hispanohablantes de Filología y profesores de español del centro de la Península.
7 De ellos, siete universidades ofrecen Filología Hispánica o Estudios iberoamericanos.
8 Los datos de este apartado se proceden de los informes anuales del MECD de 2014 y 2016 referidos a la República Checa.
9 Por ejemplo, por las secciones bilingües hispano-checas (actualmente seis) han pasado desde 1990 más de 30.000 estudiantes (datos del MECD de 2016), que han obtenido el título de bachillerato español (además del checo).

3. OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO

Presentaremos parte de los resultados de una amplia investigación[10] realizada en el contexto de la enseñanza no reglada de idiomas, concretamente, en el IC de Praga, centro donde se emplean libros de texto[11] donde domina el español del centro-norte peninsular, con pequeñas apariciones de otras. La inmensa mayoría de los más de 20 docentes proceden de España, con cierto equilibrio entre aquellos con variedades del centro-norte y los del sur y Canarias, frente a solo tres de variedades americanas (Chile, Cuba y Perú)[12]. Los estudiantes, por encima de los mil quinientos anuales y mayoritariamente checos, son en su práctica totalidad adultos, predominan las mujeres y suelen contar con estudios universitarios. En resumen, dado que el IC de Praga pertenece al Gobierno de España y que en materiales y profesorado es mayoritaria la presencia del español peninsular (en los manuales, específicamente, el del centro-norte de España), nuestra hipótesis central de trabajo será que los estudiantes checos de tal centro poseen unas creencias y actitudes más positivas hacia las variedades del español peninsular (y, dentro de ellas, hacia la castellana) que hacia las de América, hipótesis favorecida por la cercanía geográfica de Praga con España, a lo que se suma la mayor influencia institucional de este país en la República Checa.

4. METODOLOGÍA

Para verificar la hipótesis de partida, empleamos dos cuestionarios diferentes, ambos en español y en checo. El primero se divide en tres secciones y con él recabamos datos personales de los informantes, información sobre el contacto que han tenido con distintas variedades del español y su opinión sobre el español que se habla en el mundo[13]. El segundo deben responderlo los informantes en dos ocasiones y tras escuchar cada una de las grabaciones de hispanohablantes seleccionadas: primero sin contar con información sobre los hablantes (lo denominaremos *cuestionario con audios sin info*, *CCA-sin info*) y después con información sobre la procedencia[14] y el sexo del hablante (*cuestionario con audios con info*, *CCA-con info*). En este artículo presentaremos parte de los datos obtenidos en los dos CCA (sin info y con info), concretamente la medición directa de la actitud de los informantes hacia las variedades analizadas a través de sus valoraciones sobre el español de las personas de las grabaciones por medio de escalas de diferencial semántico con 6 opciones de respuesta (números de 1 a 6), con las que obligamos al informante a decantarse por uno de los polos de la escala[15]. Las etiquetas de las escalas de valoración de los audios empleadas para el presente trabajo son: *más/menos correcto, más/menos prestigioso, rural/urbano* y *claro/confuso,* por un lado, y

10 Constituyó nuestro Trabajo Fin de Máster para Profesores de Español como Lengua Segunda de la UNED.
11 Concretamente: *Aula Internacional* 1, 2, 3 y 4 (nueva edición) y *El ventilador,* todos de la editorial Difusión.
12 La situación se refiere al momento de realización del presente trabajo (curso 2017/2018).
13 En el presente artículo, por motivos de espacio, no abordaremos los datos de esta parte de la investigación.
14 Solo indicamos el país y, para los hablantes españoles, si es del centro o del sur.
15 Con números impares la cifra central podría resultar ambigua: indicar el punto de la escala donde se encuentra la opinión del informante, reflejar que no sabe qué responder o ser refugio "por comodidad, por desinterés, por cansancio, para evitar una mayor implicación, etc." (Cestero y Paredes, 2015: 263).

agradable/desagradable[16], por otro, con las que mediremos las dimensiones actitudinales relacionadas con el estatus y con el atractivo, respectivamente, siguiendo el estudio de Zahn y Hopper (1985)[17].

Con respecto a las variedades objeto de estudio, siguiendo la propuesta de variedades geolectales del español de Moreno Fernández (2000) y Andión y Casado (2014: 4.2), hemos seleccionado las variedades caribeña, mexicana, andina, rioplatense, chilena, castellana y andaluza, representadas cada una por una voz masculina y una femenina[18], por lo que contamos con catorce voces que los informantes evaluarán en dos ocasiones[19], número que aconseja emplear la técnica del *Verbal Guise*, variación del MG consistente en que cada variedad (o lengua) analizada es representada por un hablante auténtico y no por personas bilingües[20]. Las grabaciones proceden de materiales reales similares a los habituales en las clases de ELE[21] y consistieron en fragmentos orales de entrevistas en registro coloquial con un cierto control temático en torno a la familia, la infancia, su casa o su barrio, evitando elementos identificativos sobre origen geográfico o sociocultural[22]. Todos los hablantes tienen entre 28 y 59 años, estudios universitarios, trabajos cualificados y bien remunerados[23], un cierto prestigio y estatus social, y pertenecen a las capas sociales media-alta o alta. Los audios, de 50 segundos[24], se ordenaron de forma aleatoria con la única condición previa de que dos de la misma variedad no fueran consecutivos. El orden fue el mismo para todos los informantes en las dos audiciones.

Los informantes fueron cien estudiantes de nacionalidad checa (veinte de cada uno de los siguientes niveles de dominio de la lengua: A1, A2, B1, B2 y C1), provenientes, primeramente, de grupos de estudiantes del autor de este trabajo (de variedad castellana) y, posteriormente, para completar el número deseado, recurrimos a grupos de otros profesores[25]. Los cuestionarios se completaron de forma totalmente anónima.

---

16 Consultamos Cestero y Paredes (2015: 263) para la selección de los tres últimos pares mencionados y añadimos *más/menos correcto* y *prestigioso*, más claramente relacionados con el estatus desde el punto de vista del informante.

17 Los CCA incluían dos preguntas de respuesta cerrada en las que los informantes valoran de forma indirecta el estatus de la variedad escuchada a través de su opinión sobre el nivel de estudios y el tipo de empleo de las personas que hablan en las grabaciones. En otra pregunta se les pide indicar si les gustaría aprender en clase las variedades escuchadas y, por último, el CCA-sin info se cierra con una cuestión sobre identificación de variedades. Por motivos de espacio, no abordaremos los datos referentes a estas preguntas en el presente artículo.

18 Caribeña, ambos de La Habana; mexicana, hombre de Ciudad de México y mujer de Monclova, México; andina, mujer de Bogotá y hombre de Medellín; rioplatense, ambos de Buenos Aires; chilena, hombre de Concepción y mujer de Santiago de Chile; castellana, ambos de Madrid; y andaluza, hombre de Málaga y mujer de Sevilla.

19 Pese al posible efecto fatiga, optamos, para este primer estudio sobre estudiantes checos, por analizar siete geolectos y tratar de contrarrestarlo con medidas como grabaciones con control temático pero diferentes, grabaciones de cincuenta segundos por hablante (doce minutos, en total, cada una de las dos audiciones, cifra –creemos- no excesiva) y alterar la dirección de las escalas (las etiquetas positivas y negativas no se sitúan siempre en el mismo polo para evitar respuestas automáticas). Asimismo, no incluimos grabaciones de hablantes de las variedades canaria, africanas ni de Filipinas.

20 Moreno Fernández (1998) y Garrett (2010) presentan posibles desventajas del MG y el propio Moreno Fernández (1998) y Blas Arroyo (1999) recogen propuestas de mejora, de las que hemos incorporado: audiciones de registros menos artificiales, textos diferentes pero con control temático y fragmentos monologados.

21 Se trata de fragmentos de entrevistas en registro coloquial procedentes de programas de televisión disponibles en *Youtube* (la mayoría), más dos entrevistas del proyecto PRESEA (corresponden a los hablantes de Madrid, por ser las únicas disponibles con la calidad de sonido aconsejable para nuestro trabajo).

22 Se grabaron en formato de WAV y, con el programa *Audacity*, se eliminaron las voces de los entrevistadores y las pausas excesivamente largas (queríamos audios de 50 segundos con suficiente muestra de lengua). Podría objetarse que los textos resultantes no son naturales, pero creemos justificable nuestra opción por motivos metodológicos.

23 La mayoría son profesionales de los medios de comunicación (presentadores, periodistas, actores, un director) y médicos.

24 A partir de los 45 segundos, reducimos gradualmente el volumen para que concluyan sus respuestas. Procuramos que respondan durante el desarrollo de cada audio, cosa que consiguen a partir del tercer o cuarto hablante.

25 Todos los informantes de A1 y A2 son estudiantes del autor de este trabajo, frente a 13 de C1, 7 de B1 y ninguno de B2. Para el presente estudio solo se tomaron en consideración los cuestionarios completados por estudiantes de nacionalidad checa y con el checo como lengua materna.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En cuanto a los datos sociológicos, de los 100 informantes, el 75% son mujeres frente a un 25% de hombres. El 5% tienen menos de 20 años; el 40%, entre 20 y 34; el 38%, entre 35 y 54; y el 7%, 55 o más26. En cuanto a formación, el 72% ha cursado estudios universitarios; el 13%, secundarios; el 9% son estudiantes universitarios y el 4%, de secundaria. Por profesiones, destacan los profesores (18%) y los estudiantes (13%), seguidos por los economistas (8%), contables (7%), profesionales del *marketing* y traductores (6% cada uno) y abogados (4%).

En las tablas 1 y 2 –y en los correspondientes gráficos número 1 y 2- presentamos los datos referentes a las dimensiones de estatus y atractivo, respectivamente, obtenidos en las valoraciones directas con escalas, recordando que la puntuación máxima es 6 y la mínima 1, con el punto neutro en 3,5[27]. Las puntuaciones, que corresponden al promedio de las valoraciones de las dos voces (un hombre y una mujer) de cada una de las siete variedades analizadas, en ningún caso fueron extremas, ni hacia el polo positivo ni hacia el negativo, concentrándose entre el 3 (la más baja) y el 4,4 (la más alta), lo que indicaría actitudes más positivas que negativas hacia las distintas variedades[28]. Utilizaremos una abreviatura de tres letras para indicar el origen de los hablantes de las grabaciones[29] y "sin info" y "con info" se refieren a los datos obtenidos tras la primera y segunda audiciones, respectivamente.

Tabla 1: Estatus (promedio de las cuatro escalas empleadas).

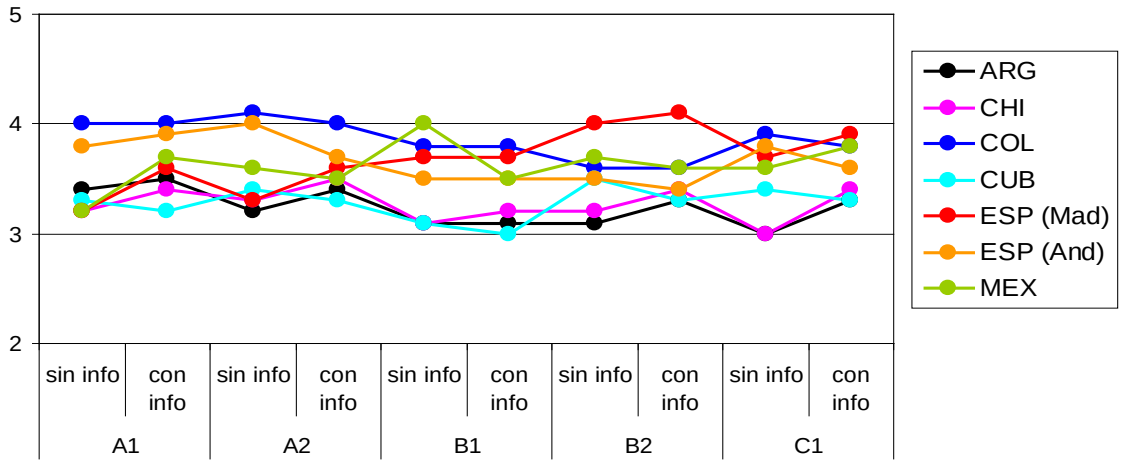
	A1		A2		B1		B2		C1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
ARG	**3,4**	3,5	**3,2**	3,4	**3,1**	3,1	**3,1**	**3,3**	**3**	**3,3**
CHI	**3,2**	3,4	3,3	3,5	**3,1**	3,2	3,2	3,4	**3**	3,4
COL	**4**	**4**	**4,1**	**4**	**3,8**	**3,8**	**3,6**	**3,6**	**3,9**	**3,8**
CUB	3,3	**3,2**	3,4	**3,3**	**3,1**	**3**	3,5	**3,3**	3,4	3,3
ESP (Mad)	**3,2**	3,6	3,3	**3,6**	**3,7**	**3,7**	**4**	**4,1**	**3,7**	**3,9**
ESP (And)	**3,8**	**3,9**	**4**	**3,7**	3,5	**3,5**	3,5	3,4	**3,8**	3,6
MEX	**3,2**	**3,7**	**3,6**	3,5	**4**	**3,5**	**3,7**	**3,6**	3,6	**3,8**

Como puede comprobarse, destaca COL con las mejores valoraciones en ambas audiciones (en los niveles A y B2, siendo también primero en la 2ª audición en B1 y en la 1ª en C1) y en todo caso siempre entre los dos mejor valorados. And recibe también buenas valoraciones, especialmente en los niveles A, donde ocupa el segundo

26 El 10% no indicó su edad. Los grupos son los utilizados en el proyecto PRESEA (http://preseea.linguas.net/Inicio.aspx).
27 En cada audición y dimensión, hemos destacado en negrita las tres puntuaciones más altas y en rojo, la más baja,
28 También podría deberse al sesgo de aceptación social, al miedo a equivocarse o, simplemente, a la inseguridad que pueden sentir los estudiantes frente a la tarea de valorar el español de hablantes nativos. Otra explicación estaría en la diferencia, apuntada por diversos autores, entre las actitudes reales de la gente y las que estarían dispuestos a revelar o admitir públicamente. Los resultados podrían aconsejar mediciones indirectas en próximos estudios con escalas de valoración.
29 ARG (Argentina), CHI (Chile), COL (Colombia), CUB (Cuba), ESP (España), Mad (Madrid), And (Andalucía) y MEX (México), en orden alfabético, no de audición. *Mal* y *Sev*, se referirán a Málaga y Sevilla, respectivamente.

lugar en ambas audiciones, pasando a ser 3º en B1 (2ª audición). En B2 abandona los primeros lugares y reaparece en 3ª posición en C1, si bien solo en 1ª audición. También figuran entre los mejor valorados MEX (es primero en B1, 1ª audición, y siempre figura entre los tres primeros en todos los niveles en alguna audición). Mad aparece entre los mejor valorados a partir de A2 (3º en la audición con info), siendo 3º y 2º en B1 (respectivamente en la 1ª y 2ª audiciones), y pasando a ser la mejor valorada en B2 y en C1 (en este nivel, solo en 2ª audición). En cuanto a las peor valoradas, ARG (especialmente en los niveles más altos) y CUB (siempre en segunda audición, salvo en C1) son las que con más frecuencia ocupan el último lugar en estatus en diversas audiciones y niveles. En A1, CHI, MEX y Mad empataron con las peores valoraciones en A1 y CHI fue última también en B1 y C1, todo ello en la 1ª audición, pues en la 2ª son siempre CUB y/o ARG las últimas.

Gráfico 1: Estatus (promedio de las cuatro escalas empleadas).



Se observa cómo COL y And, en los primeros niveles, y Mad y COL (con MEX), en los niveles B y C1 figuran en la parte alta con las puntuaciones más altas, mientras que CUB, ARG y CHI se mueven en los valores más bajos en todos los niveles. Con respecto a las variaciones en las valoraciones entre las dos audiciones, son pocos los cambios relevantes en ambos sentidos. En positivo, es decir, con aumento de puntuación en la 2ª audición frente a la primera, destacamos: en A1, MEX (+0.5) y Mad (+0.4); en A2, Mad (+0.3); y en B2, CHI (+0.4) y ARG (+0.3). En cuanto a variaciones en sentido negativo, esto es, reduciendo en la segunda audición la valoración hecha en la primera, señalamos: en A2, And (-0.3) y en B1, MEX (-0.5).

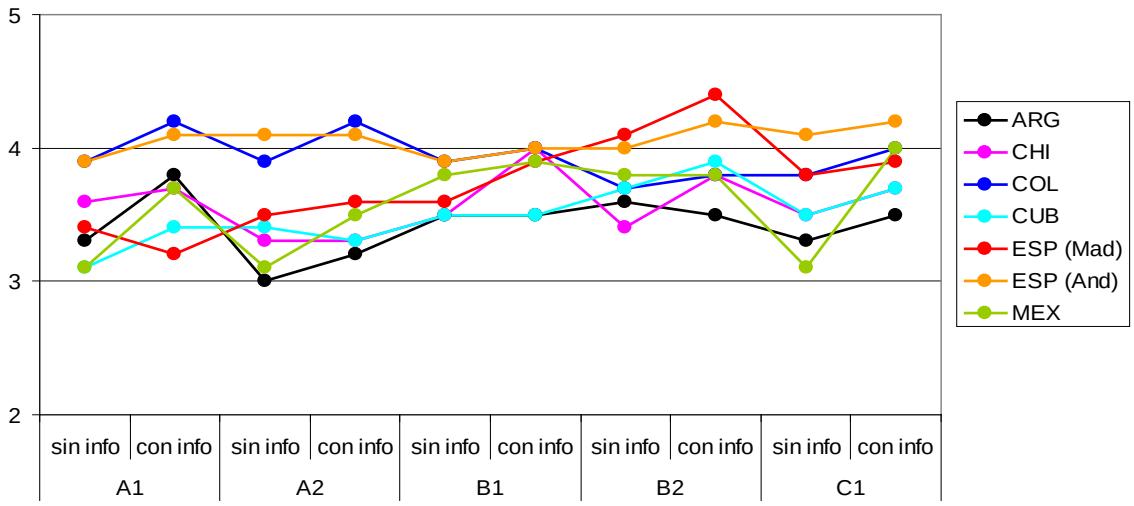
Tabla 2: Atractivo

	A1		A2		B1		B2		C1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
ARG	3,3	**3,8**	**3**	**3,2**	**3,5**	**3,5**	3,6	**3,5**	3,3	**3,5**
CHI	**3,6**	3,7	3,3	3,3	**3,5**	**4**	**3,4**	3,8	3,5	3,7
COL	**3,9**	**4,2**	**3,9**	**4,2**	**3,9**	**4**	3,7	3,8	**3,8**	**4**
CUB	**3,1**	3,4	3,4	3,3	**3,5**	**3,5**	3,7	**3,9**	3,5	3,7

ESP (Mad)	3,4	**3,2**	**3,5**	**3,6**	3,6	3,9	**4,1**	**4,4**	**3,8**	3,9
ESP (And)	**3,9**	**4,1**	**4,1**	**4,1**	**3,9**	**4**	**4**	**4,2**	**4,1**	**4,2**
MEX	**3,1**	3,7	3,1	3,5	**3,8**	3,9	**3,8**	3,8	**3,1**	**4**

Observamos cómo And y COL son las mejor valoradas en atractivo, siendo ambas 1ª o 2ª en los niveles A y B1 y And 2ª también en B2 y 1ª en C1. Mad aparece con la 3ª mejor valoración en A2, la 1ª mejor en B2 y la 2ª en C1 (solo en primera audición en ese nivel). Con apariciones más esporádicas en 3ª posición se encuentran CHI y ARG (en A1), MEX y CHI (B1), MEX y CUB (B2), todas ellas alternándose en la 1ª y 2ª audiciones, respectivamente en cada nivel mencionado. MEX es también 2ª en C1 en 2ª audición (empatada con COL). Con las valoraciones más bajas en atractivo encontramos a ARG en todos los niveles salvo en A1 y siendo última en 4 niveles en la audición con info. CUB es la siguiente peor valorada, y obtiene las puntuaciones más bajas en B1 en las dos audiciones (empatando, pues, con ARG) y en A1 (1ª audición). CHI y MEX son últimas en dos ocasiones, siempre en 1ª audición, y Mad en una, en la audición con info de A1.

Gráfico 2: Atractivo



En general, And se mantiene en los primeros lugares en todo el gráfico, con COL acompañándola en los niveles A y B1, Mad en B2 y ambas en C1. MEX ocupa posiciones destacadas en B1 y C1. En la parte baja del gráfico, ARG y CUB son las menos valoradas en más audiciones y niveles, seguidas de CHI y con apariciones ocasionales de MEX (niveles A y C1) y Mad (C1). Con respecto a Mad, destacamos cómo mejora claramente en valoraciones con el aumento del nivel de competencia de los informantes (salvo en C1) y siempre mejora la valoración de la 1ª audición en la 2ª (salvo en A1). And se mantiene en todos los niveles en valores altos, igual que COL, que, además, mejora siempre en la audición con info con respecto a la primera. MEX parte de la zona baja en los niveles A (rectificados en segunda audición), mejora en los B y en C1 repite el comportamiento de los niveles A, acabando, no obstante en segundo lugar tras la audición con audio. CHI presenta un trazo muy irregular, con valores altos en B1. ARG es de nuevo la más estigmatizada, pese a que mejora sus valoraciones entre A2 y B2, especialmente, acompañada por CUB, que progresa similarmente y de forma más acusada en B2. Destacamos, en las oscilaciones entre audiciones, que mejoran en atractivo en la segunda audición en A1, ARG (+0.5), COL y CUB (+0.3) y MEX (+0.6); en A2, COL (+0.3) y MEX (+0.4); en B1, CHI (+0.5) y Mad (+0.3);

en B2, de nuevo CHI (+0.4) y Mad (+0.3); y en C1, MEX (+0.9, cifra que constituye la diferencia mayor entre audiciones en las dos dimensiones). Apenas encontramos diferencias reseñables en el sentido opuesto.

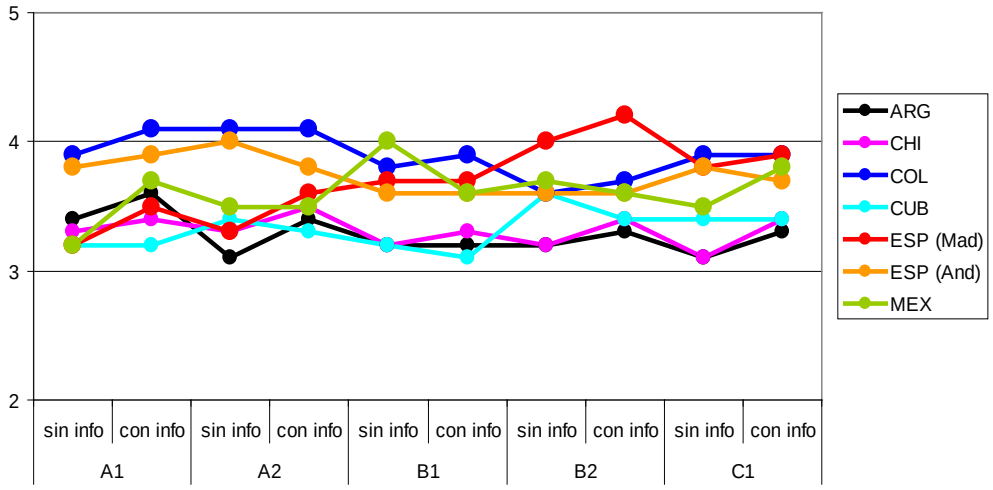
Por último, presentamos en la tabla número 3, y en su correspondiente gráfico número 3, los datos relativos al promedio ponderado de las dos dimensiones analizadas para cada variedad en las dos audiciones.

Tabla 3: Promedio ponderado estatus/atractivo.

	A1		A2		B1		B2		C1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
ARG	3,4	3,6	**3,1**	3,4	**3,2**	3,2	**3,2**	**3,3**	**3,1**	**3,3**
CHI	3,3	3,4	3,3	3,5	**3,2**	3,3	**3,2**	3,4	**3,1**	3,4
COL	**3,9**	**4,1**	**4,1**	**4,1**	**3,8**	**3,9**	**3,6**	**3,7**	**3,9**	**3,9**
CUB	**3,2**	**3,2**	3,4	**3,3**	**3,2**	**3,1**	**3,6**	3,4	3,4	3,4
ESP (Mad)	**3,2**	3,5	3,3	**3,6**	**3,7**	**3,7**	**4**	**4,2**	**3,8**	**3,9**
ESP (And)	**3,8**	**3,9**	**4**	**3,8**	3,6	**3,6**	**3,6**	**3,6**	**3,8**	3,7
MEX	**3,2**	**3,7**	**3,5**	3,5	**4**	**3,6**	**3,7**	**3,6**	3,5	**3,8**

Resumidamente, se observa cómo las mayores puntuaciones se reparten entre COL, Mad, And y Mex, si bien con diferencias entre los distintos niveles y audiciones. COL es la primera en A1 y A2 (en las dos audiciones) y en B1 y C1 (en ambos, solo en la 2ª audición y en C1 empatada con Mad). And ocupa el segundo lugar en los niveles A y después va perdiendo posiciones, pese a mantenerse entre los tres primeros en los demás niveles. Mad, ausente entre los tres primeros en A1, entra en 2ª audición en A2, es 3º y 2º, respectivamente, en las audiciones de B1 y pasa a ocupar la primera posición en B2, que pierde nuevamente en C1, donde pasa a 2º (en 1ª audición) y 1º (tras la audición número 2). Mex aparece frecuentemente, asimismo, en los primeros lugares. En el lado negativo, destacan ARG (es la variedad que figura en más ocasiones en último lugar) y CUB (con mayor presencia en los niveles A y B1). CHI parece ser también objeto de actitudes negativas.

Gráfico 3: Promedio ponderado estatus/atractivo.



Destacan COL y And, las mejor valoradas en los niveles A, acercan en B1 sus puntuaciones a MEX y Mad (que partían de valores más bajos) y acaban cediendo la primera posición a Mad en B2, concluyendo las cuatro mencionadas casi al mismo nivel en C1, con Mad y COL en primer lugar en la audición con información. En el gráfico, Mad parece ser la variedad más beneficiada en las valoraciones con el aumento del nivel de español de los informantes y COL la que despierta mayores actitudes positivas de forma general. En la parte baja, rondando el 3, CUB, con ARG y CHI, son objeto de las actitudes menos positivas, recibiendo en varios niveles y audiciones las puntuaciones más bajas. Además, CUB es la variedad que en más niveles recibe peor valoración en la audición con info con respecto a la primera audición, lo que podría también apuntar hacia prejuicios o estereotipos negativos asociados con este geolecto (o con sus hablantes).

6. CONCLUSIONES

Los datos presentados, si bien parciales, reflejarían la existencia de jerarquías en la valoración de variedades dialectales del español, en este caso por parte de estudiantes adultos checos de ELE del IC de Praga. Con respecto a la hipótesis inicial, podríamos decir que se confirma parcialmente, puesto que, tanto en estatus como en atractivo, las variedades peninsulares –y no solo la castellana- son objeto de actitudes muy positivas. No obstante, la variedad andina y la andaluza lideran en ambas dimensiones en los niveles iniciales, observándose que la castellana mejora sus valoraciones de forma acusada a medida que los informantes tienen mayor dominio del idioma, especialmente en atractivo. Este hecho tal vez refleje la influencia ejercida tanto por la mayor presencia de la variedad castellana en los materiales didácticos utilizados en el centro donde se desarrolló la investigación, como por el gobierno que auspicia la actividad del mismo. Siguiendo con la jerarquización de geolectos, la variedad mexicana ocuparía posiciones en ocasiones destacadas y ocupando un segundo nivel por delante de las tres que resultaron objeto de actitudes si no negativas al menos evidentemente menos positivas. Nos referimos a la variedad rioplatense, especialmente, seguida de la caribeña y de la chilena, afectadas, probablemente, por estereotipos negativos que, sin duda, un mayor conocimiento tanto de las mismas cuanto de las culturas que las utilizan ayudaría a desterrar.

Por todo ello, consideramos que no puede afirmarse que el teórico pluricentrismo normativo del español sea un concepto que se vea reflejado en las actitudes y creencias analizados. Valdría la pena analizar en posteriores trabajos cuáles son las actitudes y comportamientos de los profesores de ELE en la Republica Checa en relación a las variedades del español y si podrían tener influencia en las de sus estudiantes. También sería interesante conocer las actitudes de los checos en general en relación a su propia lengua y sus variedades, para constatar si el carácter monocéntrico de la norma del checo o la valoración de sus variedades por parte de sus hablantes, podrían influir en sus actitudes hacia las variedades diatópicas en el ámbito del ELE.

BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2013): "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes", *Revista signos. Estudios de lingüística*, vol. 46, n.º 82: PUCV, 155-189.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y Celia CASADO FRESNILLO (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid: UNED.

BLAS ARROYO, José Luis (1999): "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica", *Estudios Filológicos*, n.º 34, Valdivia: UACH , 47-72.

CARRANZA, Miguel A. (1982): "Attitudinal research on Hispanic language varieties", *Attitudes towards Language Variation.* London: Edward Arnold, 63-83.

CESTERO, Ana M. y F. PAREDES (2015): "Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI", *Spanish in context*, n.º 12:2: John Benjamins, 255-279.

GARRETT, Peter (2010): *Attitudes to Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

GILES, Howard y Andrew C. BILLINGS (2004): "Assesing language attitudes: speaker evaluation studies", *The handbook of Applied Linguistics.* Malden: Blackwell, 187-209.

MIŠTINOVÁ, Anna (2005): "Enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos", *Actas del I Congreso internacional de FIAPE* [En línea]. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d7dac3b1-d952-4189-8f33-7eabbdc93224/2005-esp-05-33mistinova-pdf.pdf. (Consulta: 01/02/2018).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco Libros.

MUSULIN, Maša y Metka BEZLAJ (2016): "Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb", *Verba Hispanica*, vol. XXIV: n.º 1: Universidad de Liubliana, 87-108.

ZAHN, J. y Robert HOPPER, (1985): "Measuring language attitudes: the speech evaluation instrument", *Journal of language and social psychology*, Vol. 4, Nº 2: SAGE, 113-123.

LAS PAREMIAS DE USO FRECUENTE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

NAZIA BARANI
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Las paremias frecuentes del español actual deben ser incluidas en los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera, aunque sean solo una parte pequeña del programa completo. Para intentar averiguar de manera objetiva las paremias más frecuentes, en una primera fase de la investigación, se estableció una lista maestra con 277 paremias, según su frecuencia de aparición en numerosos compendios y colecciones. A continuación, se buscaron todos estos casos en un corpus de dos años del diario *El País.*
A esto, se suma un objetivo didáctico: ofrecer una lista de paremias españolas que tienen una alta frecuencia de aparición en el corpus de *El País.* Esta lista podría servir para la elaboración de los materiales didácticos en la enseñanza de español como lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

Las paremias son un fenómeno lingüístico y por tanto se pueden analizar desde distintos niveles del lenguaje, incluyendo aspectos fónicos, la sintaxis, el léxico, la semántica, la pragmática y la actualización en el discurso. Muchas de estas expresiones presentan combinaciones de rasgos en todas estas dimensiones y no son producto del azar ni de la espontaneidad.

Las paremias normales son un aspecto importante de lo que saben los hablantes nativos sobre su lengua materna y forman parte de su competencia lingüística y comunicativa. Se considera que las paremias frecuentes del español actual deben ser incluidas en los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera, aunque sean solo una parte pequeña del programa completo.

Ahora bien, la pregunta que surge es, entonces: ¿cómo se puede seleccionar las paremias más frecuentes del español actual con vistas a su utilización en la elaboración de materiales pedagógicos para la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Cómo se puede establecer la frecuencia de este fenómeno lingüístico de manera fidedigna y científica y con la utilización de métodos empíricos?

En este estudio se explica con detalle las distintas fases de selección de las paremias. Luego, se expone el sistema de búsqueda de todos los casos en los cuales aparecen las paremias seleccionadas en el corpus de *El País* y los distintos problemas que se han presentado durante este proceso, y se ofrece una serie de consideraciones sobre todas estas cuestiones. A continuación, se ofrece una lista de paremias españolas con su alta frecuencia de aparición en el corpus de *El País*, que podría servir para la elaboración de los materiales didácticos en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia (Barani, 2013) que intenta establecer cuáles son las paremias más frecuentes del español actual, junto con sus características más típicas con vistas a incluirlas en materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera (en este caso particular a hablantes de persa)[1].

2. LA SELECCIÓN DE LAS PAREMIAS PARA EL ESTUDIO

La selección de las paremias se hizo en tres fases, como se describe a continuación.
Para la primera fase de selección se utilizaron 5 colecciones o compendios de paremias: Carbonell Basset (1996); Fernández (1994); Romero (2001); Sevilla Muñoz (la colección de artículos 1994, 1996 y 1998); y Ugarte (2001). Con la ayuda de un hablante nativo español, se examinaron todas las expresiones en estas obras para decidir cuáles podrían considerarse más o menos "frecuentes", "conocidas" o "normales". Con este sistema se estableció una lista provisional de 397 expresiones para utilizar en la segunda fase de selección.

Hay que apuntar que en muchas ocasiones el hablante nativo seleccionaba de los cinco compendios unidades fraseológicas que no son paremias sino locuciones y tuvimos que eliminar estas expresiones de la lista provisional. Los siguientes ejemplos pueden ilustrar este problema: *acabar como el rosario de la aurora*; *ir por lana y salir trasquilado*; *agarrarse a un clavo ardiendo*; *desnudar un santo para vestir a otro*; etc. Como dice Corpas Pastor: "Resulta particularmente difícil separar [las paremias] de las locuciones de significado traslaticio. Ambas encierran una imagen expresiva, intensa e impactante, y comparten tropos y recursos fónicos de todo tipo. De hecho, tradicionalmente las locuciones han aparecido diseminadas en las obras paremiológicas del español…" (Corpas Pastor, 1996: 133-134). Es muy importante tener en cuenta que el hablante nativo que no es experto en paremiología puede no distinguir claramente entre estas dos clases de expresiones. De hecho, existen muchas dificultades en este terreno incluso para los estudiosos de esta temática.

En la segunda fase de selección se utilizaron 12 colecciones y compendios: Campos y Barella (1998); Candón y Bonnet (1993); Carbonell Basset (1996); Fernández (1994); Iribarren (1993); Junceda (1997); Junceda (1998); Moliner (1998); Ripollés y de la Fragua (1997); Romero (2001); Sevilla Muñoz (la colección de artículos 1994, 1996 y 1998); y Sevilla Muñoz y Cantera Ortiz de Urbina (1998). Se buscó la frecuencia de aparición en estas doce obras de cada una de las 397 expresiones de la lista provisional y se decidió crear una lista maestra formada únicamente por las expresiones que aparecen un mínimo de 3 veces en la totalidad de las 12 obras. Así, por un proceso de eliminación, se estableció una lista maestra con 277 paremias en total. Esta lista maestra es la que se ha utilizado en las siguientes fases del estudio.

[1] La investigación más amplia citada aquí es una tesis doctoral presentada en el Departamento de Traducción de la Universidad de Salamanca, bajo la dirección del profesor Dr. D. Jon Hyde (que en paz descanse).
Véase esta obra en todo momento para explicaciones detalladas de todo lo expuesto en el presente artículo.

En la tercera y última fase del trabajo, se decidió usar el corpus de dos años enteros del periódico *El País*, 2000-2001, publicado en soporte CD-ROM, para extraer datos sobre la frecuencia y ejemplos de la utilización de las paremias de nuestra lista maestra.

3. EL PROCESO DE BÚSQUEDA EN EL CORPUS DE *EL PAÍS*

Una vez hecha la lista maestra, había que buscar todos los casos en que aparecen estas paremias en el corpus de *El País*. Los CD-ROM del periódico tienen su propio motor de búsqueda. Esto permite buscar palabras y secuencias de palabras y recuperar todos los textos en los que aparecen. En cada texto recuperado hace falta volver a buscar la palabra o la secuencia deseada. Según la información que ofrece la propia publicación: "Este CD-ROM contiene fondos propios publicados en la edición Madrid de Diario El País durante los años 2000 y 2001. No contiene artículos y fotografías de agencias y colaboradores externos a Diario El País S.L." (*El País* 2000-2001). Cálculos muy aproximados, hechos con la edición impresa del periódico, indicarían que los CDs de los dos años podrían contener unos 40 millones de palabras[2].

La búsqueda se puede hacer de distintas maneras. Por ejemplo, con las fórmulas de búsqueda entre comillas el programa facilita el acceso a todos los textos del corpus que contienen la secuencia buscada. Accediendo a cada texto en cuestión se puede buscar la expresión que interesa y copiar el texto correspondiente.
Este método de búsqueda permite buscar ejemplos que aparecen en la forma canónica, o variantes de la misma. Por ejemplo, la búsqueda con la fórmula ["a buen entendedor"] facilita la recuperación de todos los casos de "a buen entendedor, pocas palabras". La utilización de la misma fórmula de búsqueda también permite recuperar algunas formas modificadas con reducción, "a buen entendedor…", o formas que presentan modificación en otra parte de la expresión, "a buen entendedor no hacía falta dibujarle un mapa".

El buscador también permite recuperar expresiones que aparecen a la vez en un mismo texto, con fórmulas de búsqueda no entrecomilladas. De esta manera también se accede a cada texto en cuestión y se puede buscar cada una de las secuencias correspondientes, junto con la cantidad de texto que se quiera. Este segundo método de búsqueda es especialmente útil para recuperar formas modificadas en las cuales no queda casi ninguna secuencia de la forma canónica en su forma original. Por ejemplo, la fórmula de búsqueda no entrecomillada [mentiroso cojo] recupera "me cogen más porque soy mentiroso, además de cojo", y la fórmula de búsqueda no entrecomillada [predicar trigo] recupera "tenemos que predicar, pero no solo predicar, sino demostrar cómo daremos trigo".

El buscador permite también la utilización de asteriscos, de manera entrecomillada o no. Por ejemplo, la fórmula de búsqueda ["acab* la rabia"] recupera "ni se ha muerto del todo el perro ni se ha acabado la rabia" (junto con otros ejemplos canónicos).
En general las formas canónicas o sus variantes son fáciles de recuperar. Por definición estas paremias tienen una secuencia más o menos fija. En cambio, existen muchas dificultades con la búsqueda de formas modificadas. La

[2] Véanse consideraciones sobre la extensión de los corpus en Hyde (2009: 178-179)

expresión de los términos de la búsqueda necesita a veces mucha agilidad mental, ya que es muy difícil prever las modificaciones que pueden aparecer. En muchas ocasiones la fórmula de búsqueda puede ser demasiado general y el buscador recupera una gran cantidad de textos que hay que comprobar, por ejemplo si se utiliza la fórmula [“tarde que”] para intentar localizar posibles modificaciones de la forma canónica *Más vale tarde que nunca*. En algunos casos la comprobación de cada uno de los múltiples candidatos posibles es casi impracticable. Con otro corpus preparado específicamente para el análisis lingüístico, con un buscador de concordancias, sería más fácil hacer este tipo de comprobaciones.

El buscador del corpus permite buscar ejemplos válidos de la utilización de paremias, pero también encuentra secuencias que no son válidas porque no son casos de la utilización real de paremias en el discurso. Esto se debe a una serie de razones, que examinaremos a continuación.

En muchas ocasiones un término de búsqueda puede hacer que el buscador recupere secuencias que no tienen ninguna relación con la paremia en cuestión. Esto es el caso cuando existen coincidencias casuales entre la secuencia buscada y otras expresiones. Estas coincidencias son imposibles de predecir de antemano. Consideremos el ejemplo siguiente:

3.1. Ejemplo

Pero los organigramas hablan y delatan la ausencia femenina. Por eso el caso de Sonia Díez, directora general de la sociedad de Bolsa Mercagentes, es una raya en el agua. Lleva ejerciendo este cargo desde 1998 y no se siente víctima de ninguna discriminación, "aunque es cierto que la mujer siempre tiene que ser más chica para todo para llegar a los mismos sitios". (Economía – 23/6/00 – p80)

Con el término de búsqueda [“agua lleva”] recuperó la secuencia que aparece en el extracto y que no tiene relación con la paremia *Cuando el río suena, agua lleva*.

En muchas ocasiones hay que eliminar secuencias recuperadas porque no son ejemplos de la utilización real de una paremia en el discurso, sino paremias que se utilizan como nombres de películas, programas de televisión, obras de teatro, grupos y espectáculos musicales, relatos, ensayos, etc.
Citaremos algunos ejemplos que han salido en las búsquedas: *A falta de pan*; *Aquí el que no corre… vuela*; *Cría cuervos*; *Cuando Dios aprieta, ahoga pero bien*; *De tal palo*; *El perro del hortelano*; *Los amantes de Teruel*; etc.

Surgen muchos problemas también por coincidencias entre algunas paremias y locuciones relacionadas que contienen secuencias que coinciden en gran parte con la paremia en cuestión. En muchas ocasiones se podría pensar que una secuencia dada de estas características es una modificación de una paremia, normalmente por reducción. Consideremos el ejemplo siguiente:

3.2. Ejemplo

El Islam no habla de cuestión social, pero sin esto los pobres sólo pueden hacer un motín. El ataque a las dos torres es cualquier cosa menos un motín. No es de los pobres ni para los pobres la dirección de la Yihad, que

atraviesa todo el Islam sin tener (todavía) un Estado propio y juega también con la desesperación, la ignorancia y la opresión de las masas, cuyo consentimiento es necesario para las dictaduras árabes, obligando a estas últimas a tirar la piedra y esconder la mano. La Yihad es obra de potentados políticos y financieros que conocen el funcionamiento y los medios de Estados Unidos, y en este sentido, Osama Bin Laden, saudí, ex agente de la CIA, es un modelo. (Opinión – 28/9/01 – p26)

En este extracto se podría pensar que la secuencia "tirar la piedra y esconder la mano" es una modificación por reducción de la paremia *No hay que tirar la piedra y esconder la mano*. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la expresión *tirar la piedra y esconder la mano* existe como locución verbal, independientemente de la paremia en cuestión, a pesar de su relación tan cercana con la forma paremiológica. En las búsquedas que hemos hecho en el corpus de *El País* aparecieron numerosos ejemplos de esta locución y ningún ejemplo claro del uso oracional de la forma paremiológica en cuestión. Es decir no había ningún indicio de la presencia explícita de "no hay que" o formas parecidas. Entonces, aunque exista una relación muy estrecha entre la locución que estamos examinando y la paremia correspondiente, hemos considerado que los casos que son claramente ejemplos de esta locución verbal no deben contar como ejemplos de la paremia modificada por reducción en nuestros resultados.

En otros muchos casos también surgen problemas por la existencia de secuencias idénticas entre paremias y otras expresiones. Consideremos el ejemplo siguiente:

3.3. Ejemplo

"No he echado de menos la camiseta de delantero. Me he sentido muy a gusto en la de árbitro", aseguró Trillo para dejar claro que ya es agua pasada su actuación como diputado en las anteriores legislaturas de Gobiernos socialistas, sobre todo la última, en la que fue uno de los parlamentarios más combativos contra el PSOE. (España - 19/1/00 - p18).

La expresión *agua pasada* existe como locución nominal y tiene entidad independiente, a pesar de la coincidencia parcial de esta secuencia con la paremia *Agua pasada no mueve molino*. Entonces, esta locución nominal no puede considerarse como una modificación por reducción de la paremia en cuestión, a pesar de una posible relación con la misma. Las coincidencias de este tipo son numerosas.

4. LAS PAREMIAS ESPAÑOLAS QUE TIENEN UNA ALTA FRECUENCIA DE APARICIÓN EN EL CORPUS DE *EL PAÍS*

En este trabajo hemos explicado con detalle las distintas fases de selección de las paremias.

Hemos expuesto el sistema de búsqueda de todos los casos en los cuales aparecen las paremias seleccionadas en el corpus y hemos examinado en profundidad los distintos problemas que se presentan en este proceso. Hemos ofrecido también una serie de consideraciones sobre los resultados de la búsqueda y las implicaciones para la investigación sobre esta temática en general.

El objetivo didáctico del presente estudio es ofrecer una lista de paremias españolas que tienen una alta frecuencia de aparición en el corpus de *El País* que podría servir para la elaboración de los materiales didácticos en la

enseñanza de español como lengua extranjera. Las paremias de uso frecuente constituyen una parte importante de la competencia comunicativa de los hablantes nativos de una lengua. Deben ser incluidas, entonces, en los programas de enseñanza de estas lenguas a extranjeros.

Así pues, se presenta las veinte paremias seleccionadas y su frecuencia de aparición en el corpus.

1.	A la tercera va la vencida	41 veces
2.	Ojo por ojo, diente por diente	31
3.	El fin justifica los medios	30
4.	Mucho ruido y pocas nueces	30
5.	¡Sálvese quien pueda!	29
6.	No hay mal que por bien no venga	27
7.	Pan para hoy y hambre para mañana	22
8.	En todas partes cuecen habas	21
9.	Nadie es profeta en su tierra	21
10.	Las comparaciones son odiosas	20
11.	Todos los caminos llevan a Roma	20
12.	La ley del embudo: para mí lo ancho y para ti lo agudo	19
13.	Apaga y vámonos	18
14.	Más vale tarde que nunca	17
15.	Ni son todos los que están, ni están todos los que son	16
16.	Para ese viaje no se necesitan alforjas	16
17.	No hay nada nuevo bajo el sol	15
18.	Cualquier tiempo pasado fue mejor	14
19.	Si te he visto, no me acuerdo	14
20.	El hábito no hace al monje	13

BIBLIOGRAFÍA

BARANI, Nazia (2013): *Aspectos de la utilización de las paremias en el diario* 'El País': *Hacia el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del español a hablantes de persa*, Salamanca. Universidad de Salamanca.

CAMPOS, Juana G. y Ana BARELLA (1998): *Diccionario de Refranes*, Madrid: Espasa Calpe.

CANDÓN, Margarita y Elena BONNET (1993): *A buen entendedor. Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, Madrid: Anaya & Mario Muchnik.

CARBONELL BASSET, Delfin (1996): *Diccionario de refranes: A dictionary of proverbs, castellano e inglés*, Barcelona: Ediciones de Serbal.

CORPAS PASTOR, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Editorial Gredos.

DIARIO EL PAÍS, S.L. (2002): *El País: Fondo documental. 2000-2001*, En 4 CD-ROM. Madrid: Diario *El País*.

FERNÁNDEZ, Mauro (1994): *Diccionario de refranes*, Madrid: Alderabán.

HYDE, Jon (2009): *Towards the characterisation of a specific text type: the dimension of intersentential relations in editorials from* El País, Revista Española de Lingüística Aplicada, (22): 161-187. [En línea] https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138276 (Consulta: 20/5/2018).

IRIBARREN, José María (1993): *El porqué de los dichos*, Pamplona: Gobierno de Navarra.

JUNCEDA, Luis (1997): *Del dicho al hecho*. *Del origen y la historia de más de 800 refranes*, Barcelona: Ediciones Obelisco.

JUNCEDA, Luis (1998): *Diccionario de refranes, dichos y proverbios. Más de 5000 refranes, dichos y proverbios comentados*, Madrid: Espasa-Calpe.

MOLINER, María (1998): *Diccionario de uso del español. 2ª ed.*, Madrid: Gredos.

RIPOLLÉS Y DE LA FRAGUA, Roser (1997): «Más de 100 refranes y locuciones castellanos y su clasificación», *Paremia*, t. (6), Madrid: Asociación Cultural Independiente, 541-546.

ROMERO, Constantino (2001): *Mil refranes, mil verdades*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Sevilla Muñoz, Julia (1994): «El refranero hoy», *Paremia*, t. (3), Madrid: Asociación Cultural Independiente, 143-150.

Sevilla Muñoz, Julia (1996): «El refranero hoy», *Paremia*, t. (5), Madrid: Asociación Cultural Independiente, 115-126.

Sevilla Muñoz, Julia (1998): «El refranero hoy», *Paremia*, t. (7), Madrid: Asociación Cultural Independiente, 141-152.

SEVILLA MUÑOZ, Julia y Jesús CANTERA ORTIZ DE URBINA (1998): *877 refranes españoles con su correspondencia catalana, gallega, vasca, francesa e inglesa*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

UGARTE, María del Carmen (2001): *Saber refranes poco cuesta y mucho vale*. [En línea] http://w3.salemstate.edu/~jaske/courses/materiales/Refranes_Espanoles_2.htm (Consulta: 20/5/2018).

PRAGMÁTICA INTERCULTURAL: LA DISCULPA EN ÁRABE TUNECINO Y EN ESPAÑOL PENINSULAR, Y SU ENSEÑANZA A ESTUDIANTES TUNECINOS DE ESPAÑOL

KHAOULA BARHOUMI
Universidad de Oviedo

RESUMEN: Ya no es cuestionable hoy en día la importancia de programar en la enseñanza de lenguas extranjeras contenidos relativos a las pautas socioculturalmente dependientes de la conducta lingüística, puesto que la carencia total o parcial de esa información pragmática da lugar a que los aprendices puedan verse envueltos en situaciones problemáticas debidas a malentendidos y los deja muy expuestos a lo que se conoce como choques culturales. Para lograr el objetivo de facilitar la programación de ese tipo de contenidos pragmáticos es necesario mostrar que es posible establecer de forma no impresionista la mayor cantidad de información relevante. Con ese propósito, se investigan las pautas de realización del acto de habla de la disculpa en español peninsular, en árabe tunecino y en el español aprendido por tunecinos, con el fin de identificar qué errores cometen frecuentemente los aprendices tunecinos de español y determinar de qué información adolece su competencia pragmática en la lengua aprendida.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las áreas de investigación de la pragmática intercultural y de la interlengua es comparar el modo en que los hablantes nativos y no nativos de una lengua determinada realizan actos de habla. Los estudiantes no solo deben dominar las reglas gramaticales de la lengua que aprenden sino que también necesitan saber comunicarse adecuada y eficazmente teniendo en cuenta las pautas socioculturales de esta lengua. Las investigaciones que han comparado cómo se realizan actos de habla en diferentes lenguas han mostrado que, efectivamente, las diferencias pueden ser grandes. Son esas diferencias las que el aprendiz debería llegar a conocer y a saber gestionar en el curso del desarrollo de una competencia comunicativa plena. En este artículo se analiza y se compara la realización del acto de habla de la disculpa en árabe tunecino, en español peninsular y en el español de aprendices tunecinos, con el fin de establecer y explicar algunas de las carencias de estos últimos.

2. EL ACTO DE HABLA DE LA DISCULPA

Para Holmes "An apology is a speech act addressed to V's face-needs and intended to remedy an offence for which A takes responsibility, and thus to restore equilibrium between A and V (where A is the apologist, and V is the victim or person offended)" (Holmes, 1989: 196). Esta ofensa es una acción que puede tener lugar en la vida diaria cuando se viola una norma social[1] o cuando no se cumplen las expectativas de la persona ofendida[2]

[1] Un ejemplo de violación de una norma social es llegar tarde a una cita con el médico (Fraser, 1981: 259).
[2] Por ejemplo, cuando la persona ofendida espera una llamada telefónica de alguien el día de su cumpleaños y que este no realiza la llamada (Fraser, 1981: 259).

(Fraser, 1981: 259). En el momento en que el ofensor reconoce haber ofendido a su interlocutor, debe procurar "arreglar las cosas" (*put things right*) (Olshtain, 1983: 235) y poner en marcha lo que Goffman llama *trabajo reparador* (*remedial work*), el cual consiste en transformar lo que se pudo haber considerado ofensivo en algo aceptable (Goffman, 1971: 109).

Por otra parte, la disculpa implica que el hablante no solo admite que ha violado una norma social, sino que además se reconoce parcialmente responsable de lo ocurrido (Blum-Kulka y Olshtain, 1984: 206). Leech explica que las disculpas son actos cuya función es restablecer el equilibrio entre el hablante y el destinatario, el cual se pone en peligro cuando el hablante ofende a su interlocutor (Leech, 1983: 125). De hecho, Holmes afirma que las disculpas son actos sociales que se realizan para mantener buenas relaciones entre los hablantes (Holmes, 1990: 156). Sin embargo, Leech advierte que formular una disculpa no es suficiente para restablecer la armonía entre los interlocutores, sino que es necesario también que el ofendido acepte las disculpas (Leech, 1983: 125).

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción de los informantes

Los informantes que participaron en este estudio se dividen en tres grupos: el primero consta de hablantes nativos de árabe tunecino (ALM, abreviación de *árabe como lengua materna*), el segundo de hablantes nativos de español peninsular (ELM, abreviación de *español como lengua materna*) y el tercero de estudiantes de español que tienen el árabe tunecino como lengua nativa (ELE)[3].

Grupo	Lengua	Hablantes	Número de informantes
ALM	Árabe tunecino	Nativos	78
ELM	Español	Nativos	108
ELE	Español	No nativos	78

Tabla 1. Descripción de los informantes tunecinos y españoles

3.2. Instrumento

Para realizar esta investigación se utilizó un test para completar el discurso (*Discourse Completion Test*: *DCT*). Esta herramienta fue utilizada ya en 1989 por Blum-Kulka, House y Kasper en su Proyecto Intercultural de Realización de Actos de Habla (CCSARP) y en numerosos estudios sobre la pragmática intercultural y de la interlengua. Consiste en un cuestionario escrito que contiene descripciones de situaciones propicias para la realización del acto de habla que se investiga, y se le pide al informante que escriba lo que él diría en cada una de ellas. La principal desventaja de este instrumento es que no permite obtener datos orales reales, sino muestras escritas que, además, constituyen respuestas a situaciones hipotéticas imaginadas por el investigador. No obstante, los datos obtenidos de estos cuestionarios permiten realizar un análisis comparativo entre diferentes grupos de informantes, lo cual no se podría conseguir, por ejemplo, si se recurriera a la grabación de

[3] Los grupos ALM y ELE proceden del Instituto Superior de Lenguas de Túnez (Universidad de Cartago) y de la Facultad de Artes, Letras y Humanidades (Universidad de la Manouba, Túnez). En cuanto al grupo ELM son estudiantes de la Facultad de Filosófica y Letras de la Universidad de Oviedo.

conversaciones orales reales. El cuestionario[4] que hemos diseñado se compone de seis situaciones de disculpa que expondremos a continuación.

- S1[5] (Cumpleaños): Imagina que estás en periodo de exámenes y, debido a la carga de trabajo, olvidaste felicitar a un/a buen/a amigo/a tuyo/a el día de su cumpleaños. Al día siguiente, te envía un mensaje al móvil donde te dice que se sintió decepcionado/a por tu olvido. Decides ir directamente a su casa y… te disculpas diciendo:
- S2 (Retraso): Imagina que un profesor/a vuestro/a pide un trabajo que debéis hacer en parejas. Él formó las parejas al azar y te ha tocado trabajar con alguien con quien apenas has hablado antes. Os ponéis de acuerdo para quedar un viernes por la tarde en la biblioteca y empezar a trabajar. Pero ese viernes llegas una hora tarde y no has podido avisarle porque te quedaste sin batería en el móvil. Cuando llegas… te disculpas diciendo:
- S3 (Olvido): Imagina que llevas seis meses dando clases particulares a un/a alumno/a de primaria cada tarde en su casa. Le dijiste que traerías corregida la redacción que te entregó la última vez, pero se te olvidó. Te disculpas diciendo:
- S4 (Mermelada): Imagina que un día, mientras subes las escaleras del edificio donde vives, se te cae un tarro de mermelada que acabas de comprar en el supermercado y se rompe. La nueva señora de limpieza, que estaba limpiando las escaleras y a quien acabas de saludar, viene a ver lo que ha pasado. Te disculpas diciendo:
- S5 (Obra): Imagina que formas parte del grupo de teatro de tu facultad. Estáis preparando una obra para presentarla al final del curso. El/la profesor/a que os dirige la obra es muy exigente, pero tus compañeros y tú siempre tomáis un café con él/ella después de cada actuación. Desgraciadamente, el día de la presentación de la obra, haces mal tu papel y te equivocas varias veces ante público. Cuando acaba la representación te parece que el/la director/a está enfadado/a contigo. Te acercas a él/ella y… te disculpas diciendo:
- S6 (Examen): Imagina que, debido a que has estado enfermo/a, no has podido presentarte a un examen. Pero el/la profesor/a de la asignatura te da una segunda oportunidad y te fija otro día para hacerlo. Ese día tampoco asistes por algún motivo importante. Una semana más tarde, te encuentras con este/a profesor/a en el pasillo de la facultad y…te disculpas diciendo:

3.3. Clasificación de las disculpas

Blum-Kulka, House y Kasper distinguen tres elementos en el acto de la disculpa: alertadores, acto principal y movimientos de apoyo. Los alertadores sirven para atraer la atención del interlocutor antes de realizar el acto de habla. El acto principal es la secuencia donde se realiza la disculpa. En cuanto a los movimientos de apoyo son elementos que no son necesarios para la realización de la disculpa pero se pueden emplear para desviar la

[4] Cabe mencionar que se han distribuido tres versiones del cuestionario: una en tunecino, una en español para los aprendices y otra en español para los nativos españoles.
[5] Corresponde a la situación 1. S2 corresponde a la situación 2, y así sucesivamente.

atención del interlocutor sobre la ofensa cometida. A continuación presentaremos las estrategias propias de cada elemento y las ilustraremos con ejemplos de nuestro corpus[6].

Alertadores

- Título / rol: ***Señor***, *conozco que no he trabajado bien, pero la próxima vez voy a dar todo lo que tengo, no quiero verte enfadado, lo siento*.
- Apelativo amistoso / cariñoso: ***¡Querida mía!*** *Lo siento, lo sé que soy el culpable, pero voy a quedarme contigo todo el día y vamos a aprovecha cada minuto, perdóname otra vez.*
- Captador de atención: ***Oye mira***, *estaba con exámenes y se me pasó, pero venga, vístete, que vamos a salir de fiesta*.
- Expresiones emotivas: ***Ay, ¡la madre que me parió!*** *Lo siento muchísimo, usted no se preocupe que ya lo recojo yo, ni se le ocurra recogerlo*.
- Nombre de pila: *Lo siento mucho* ***Pilar***, *he estado supercargada de exámenes y se me ha ido completamente la cabeza. Te compensaré*.
- Saludos: *¡****Hola*** *señor! Perdóname, pero tampoco esta vez no he podido venir.*
- Súplica: ***Por favor*** *amigo, no tengo móvil*.

Acto principal de disculpa

- Mecanismo indicador de la fuerza ilocutiva (MIFI): ***Lo siento***, *no he podido corregirlo*.
- Declaración de la responsabilidad: *Profesor, no sé qué voy a decir… lo siento,* ***es la culpa mía***.
- Explicación de la causa: *¡Lo siento mucho!* ***Perdí el bus y no había cargado el móvil, no pude avisarte***. *No suelo llegar tarde jamás.*
- Ofrecimiento de reparación: *Lo siento mucho señora, no sé cómo se cayó pero no se enfade por favor,* ***voy a limpiarlo***.
- Prometer que la ofensa no volverá a ocurrir: *Perdona, no fue mi mejor día. Tenía muchos pájaros en la cabeza hoy.* ***No volverá a ocurrir***.

Movimientos de apoyo[7]

- Pedirle al oyente que no se enfade: *Lo siento por el retraso, no es mi culpa amigo, es que hubo problema de transporte.* ***No quiero que te enfades por favor***.
- Expresar agradecimiento: ***Gracias por haberme dejado hacer el examen otro día*** *pero me ha sido imposible. Siento mucho no poder acudir*.
- Observación orientada hacia el presente o el futuro: Samahni, ***haya nebdew*** (Perdóname, ***empecemos***).
- Expresar afecto: *Lo siento mucho, querida. He olvidado porque estaba muy preocupada y en periodo de exámenes.* ***Tú sabes que te quiero, corazón***.

[6] Todos los ejemplos están presentados tal y como fueron escritos por los informantes en los cuestionarios, salvo por la negrita, que utilizamos para destacar las expresiones que caracterizan las estrategias indicadas. La traducción al español de los ejemplos en árabe tunecino se da entre paréntesis.

[7] Solo se ejemplifican los movimientos de apoyo con mayor uso en los tres grupos de informantes. En la figura 4 se pueden ver las de menor frecuencia (*aplacador*, *cambiar de tema*, *expresión religiosa*, *hacer preguntas*, *humor*, *quitarle importancia a la ofensa* y *pretender no haberse dado cuenta de la ofensa*).

- Hacer una petición: *¡Profesora! Perdóname. Estoy preocupada y no estoy concentrada.* ***Por favor, dame otra oportunidad***.
- Darse por vencido: Ne'tather mennek barcha. ***Allah ghaleb***. Samahni (Me disculpo mucho. ***Dios lo quiso***. Perdóname).
- Mostrar preocupación por el oyente*: Perdona, ya he llegado. Siento de verdad haberte plantado de esta forma.* ***¿Has esperado mucho? ¿Estás bien? ¿Has esperado sola?***

4. ANÁLISIS

En la parte restante de este trabajo presentaremos los resultados del análisis de los datos que nos proporcionaron los informantes. Dedicaremos un apartado a cuestiones generales sobre la estructura de las disculpas y otros tres a cuestiones más específicas (sobre el uso de alertadores, acto principal y movimientos de apoyo).

4.1. Estructura de las disculpas

Los resultados relativos a la estructura son estos: los alertadores fueron utilizados en mayor medida por los tunecinos aprendices de español, en el 9% de los casos; los hablantes de árabe tunecino los utilizaron en un 5% de los casos y los hablantes de español como lengua materna solo en un 3% de los casos. Resultaría útil, pues, que los hablantes no nativos de español aprendieran a utilizar los alertadores solo en situaciones que realmente lo requieren, puesto que su uso en español no es frecuente.

En cuanto a los movimientos de apoyo, podemos decir que los hablantes de español como lengua materna fueron quienes menos los emplearon (solo en un 7% de los casos), en comparación con los hablantes de árabe tunecino (en un 13%) y los aprendices de español (en un 9%). Estos resultados permiten inferir que los aprendices tunecinos tendieron a usarlos en una proporción mayor que los españoles, probablemente por influencia de su propia cultura.

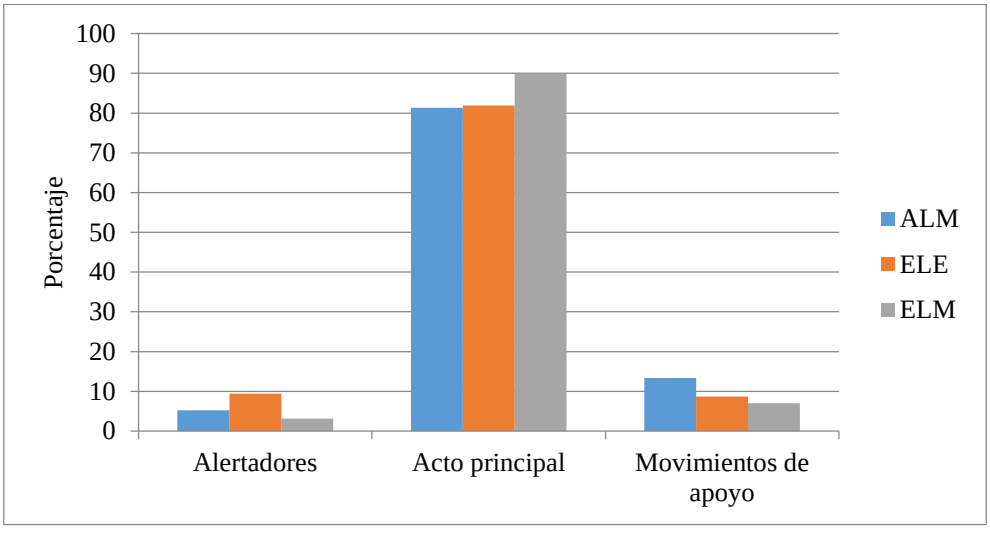


Figura 1. Distribución general de alteradores, acto principal y movimientos de apoyo en los tres grupos de informantes

4.2. Alertadores[8]

Los hablantes de árabe tunecino y los estudiantes tunecinos de español coincidieron en el mayor uso del alertador *título / rol*, en el 67% y 45% de los casos, mientras que los hablantes nativos de español, en cambio, lo utilizaron solo en el 7%. Un aspecto importante que deberían conocer los aprendices tunecinos de español es que el *título / rol* no es un alertador tan frecuente en español como en árabe tunecino. Convendría que los profesores alentaran a sus estudiantes a utilizar otros alertadores, como el *captador de atención* (*oye, mira*, etc.).

En el grupo de nativos españoles prevaleció el uso de *captador de atención* (en un 35% de los casos, frente al 3% de los aprendices tunecinos de español y al 4% de los nativos tunecinos). Parece que los aprendices se comportan según su forma de actuar en la lengua materna, de modo que cabe decir que necesitan saber que los captadores de atención (términos como *oye/oiga*, *mira/e*, *verá(s)*, etc.) resultan totalmente adecuados para disculparse en español.

El segundo alertador más frecuente en los datos de los hablantes nativos de tunecino y los aprendices de español fue el *apelativo amistoso / cariñoso*, aunque el porcentaje de los aprendices (27%) fue más elevado que el de los tunecinos (12%). Los españoles nativos también emplearon este tipo de alertador en el 13% de los casos, pero ocupó el tercer lugar de preferencia. Resulta curioso que los aprendices, al utilizar su lengua materna, presenten un porcentaje de uso de este alertador similar al de los españoles (12%), pero que, al contestar en español, lo usen con una frecuencia mucho mayor. Cabe entonces preguntarse por la razón de este desajuste. Quizá los aprendices tienen la falsa creencia de que los españoles son menos formales en estas situaciones. Aunque también cabe la posibilidad de que con este tipo de alertador los aprendices pretendan intensificar sus disculpas.

En el grupo de españoles el segundo alertador en orden de preferencia fue *expresiones emotivas*, con un 20%, mientras que los aprendices lo emplearon solo en el 9% de los casos. Este dato nos revela la necesidad de que los profesores animen a los aprendices a emplear con mayor frecuencia expresiones emotivas en sus disculpas en español, con el fin de mostrar que la ofensa cometida fue realmente intencionada.

En cuanto al tercer alertador elegido, tanto los tunecinos como los aprendices optaron por *expresiones emotivas*, en el 11% y el 9% de los casos respectivamente. Los españoles, por su parte, recurrieron al *nombre de pila*, con un porcentaje del 13%. Este alertador fue utilizado tan solo en el 2% y el 1% de los casos por los tunecinos y aprendices, lo cual es índice de una evidente transferencia pragmática de los aprendices. Sería útil, por tanto, que estos integraran el uso de nombres de pila junto con captadores de atención y expresiones emotivas.

[8] Recuérdese que los alertadores presentan el 5% de los enunciados tunecinos, el 9% de aprendices y el 3% de los españoles. Por lo tanto, los porcentajes reflejados en esta sección no están calculados a partir del número total de informantes, sino a partir del número de alteradores registrados en cada grupo: 83 (5%) en el grupo de tunecinos, 113 (9%) en el grupo de aprendices y 54 (3%) en el grupo de españoles.

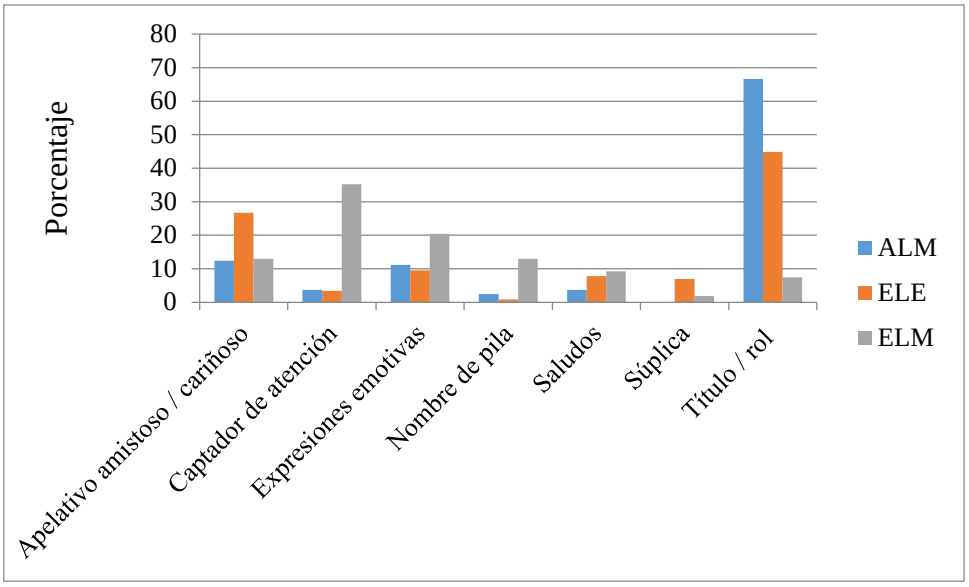


Figura 2. Distribución de los alertadores en los tres grupos de informantes

4.3. Categorías principales de disculpa (acto principal)

En general, se observa que los tres grupos se diferenciaron en cuanto al uso de todas las categorías. Así, respecto al *MIFI*, fueron los aprendices quienes tuvieron el porcentaje más elevado (42%), seguidos de los españoles (35%) y de los tunecinos (31%). Cabe añadir que esta categoría ocupó el primer lugar de frecuencia de uso en los aprendices y el segundo en los tunecinos. Los españoles, por su parte, mostraron igual preferencia por los *MIFI* (35%) y por la *declaración de responsabilidad* (35%).

No obstante, se observaron menos diferencias respecto al uso de *declaración de responsabilidad*, ya que los tres grupos reflejaron porcentajes cercanos: el 40% de los tunecinos, el 38% de los aprendices y el 35% de los españoles, probablemente por la semejanza de las culturas tunecina y española.

En cuanto a la *explicación de la causa*, el análisis mostró que los españoles dieron más explicaciones que los aprendices: el 12% del primer grupo frente al 8% del segundo grupo. Curiosamente, el 16% de los aprendices recurrió a justificaciones para formular disculpas en tunecino: probablemente pensaran que en español no debían dar muchas explicaciones, pero sí insistir en repetir las expresiones explícitas de disculpa.

La categoría *ofrecimiento de reparación* fue utilizada en mayor proporción por los españoles (16%) que por los tunecinos (11%) y los aprendices (10%). En este caso parece que los aprendices actuaron por influencia de su lengua materna, puesto que los porcentajes de los dos últimos grupos son prácticamente iguales. Los profesores deberían animar a los estudiantes a utilizar expresiones de compensación al dirigirse al ofendido tras cometer una ofensa. Por ejemplo, vimos que en la situación 2 (*Retraso*), en la cual el hablante se disculpó ante su compañero de clase por llegar tarde a la cita que tenían, algunos españoles propusieron al interlocutor terminar el trabajo por su cuenta, como forma de reparar lo sucedido.

La última categoría, *promesa de mejora*, fue la menos utilizada por los tres grupos, donde además se reflejó el mismo porcentaje (3%).

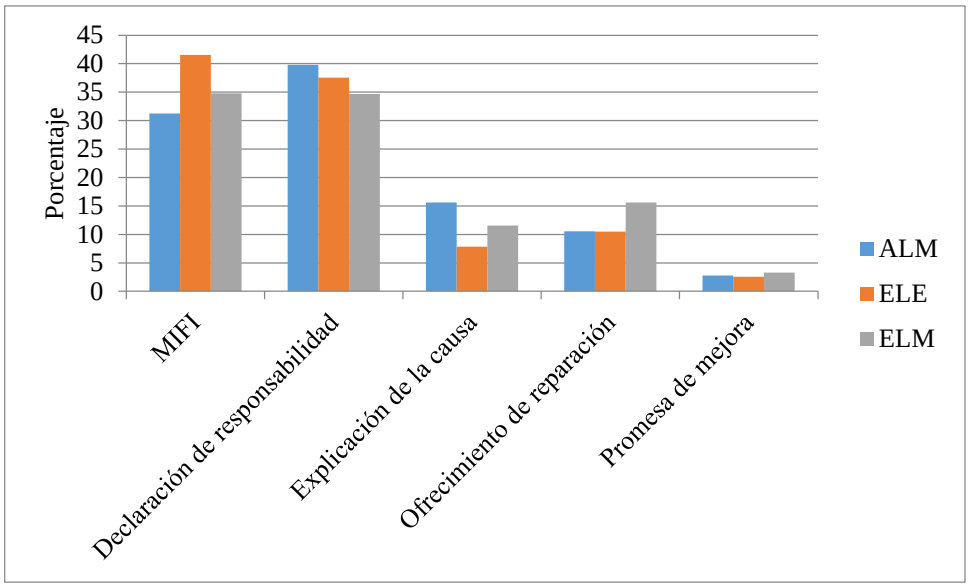


Figura.3. Distribución de categorías principales de disculpa en los tres grupos de informantes

4.4. Movimientos de apoyo [9]

Si nos fijamos en las estrategias más frecuentes de los tres grupos, notaremos enseguida que los porcentajes son dispares. La estrategia *darse por vencido*, utilizada por el 31% de los nativos tunecinos, a pesar de ser la más frecuente en dicho grupo, no aparece ni en los datos de los aprendices tunecinos de español ni en los de los españoles nativos. Esta estrategia se manifestó a través de la expresión *Allah ghaleb* (*Dios venció*), con la cual los tunecinos intensificaron sus disculpas y trataron de atenuar la ofensa cometida. Los aprendices prescindieron de su uso probablemente por la dificultad de traducir la expresión.

Una manera de distraer la atención del oyente es pedirle que no se enfade y que no tenga en cuenta lo ocurrido. Los nativos de árabe tunecino y los aprendices de español recurrieron a esta estrategia (*pedirle al oyente que no se enfade*) en el 10 y 12% de los casos, respectivamente, mientras que en los nativos de español este recurso representó tan solo el 3%. En este caso, la transferencia pragmática de los aprendices es evidente. Deberían tener en cuenta, por tanto, que esta estrategia no es muy frecuente en la cultura española y que, en consecuencia, es recomendable evitarla.

Otra forma de mitigar la ofensa fue expresar agradecimiento al oyente, una estrategia que se manifestó principalmente en la situación *Examen*, en la cual el hablante se disculpó ante su profesor por faltar al examen por segunda vez. En esa situación, algunos informantes agradecieron al profesor el que se haya tomado la molestia de fijar una segunda fecha para hacer el examen. Quizá era una manera de mostrarle el informante al

[9] Al igual que los alertadores, los porcentajes que aparecerán en este epígrafe no forman parte del número total de informantes, sino que pertenecen al número de movimientos de apoyo encontrados en los tres grupos: 213 (13%) en el grupo ALM, 104 (9%) en el grupo ELE y 121 (7%) en el grupo ELM.

profesor que era consciente y se sentía responsable de la ofensa. Los españoles fueron quienes recurrieron a esta estrategia en mayor medida, con un 10%, frente al 2% de los tunecinos y el 6% de los aprendices.

La estrategia *expresar afecto* fue empleada por los tunecinos en el 9% de los casos y en el 12% por los aprendices. Los españoles, en cambio, la usaron exclusivamente en el 4% de los casos. Esta estrategia se registró sobre todo en la situación *Cumpleaños,* con la probable intención de compensar al oyente. Algunos encuestados exteriorizaron sus sentimientos hacia el amigo a quien no felicitaron en su cumpleaños. Los datos muestran, pues, que los aprendices tendrían que reducir el uso de esta estrategia.

La estrategia *observación orientada hacia el presente o el futuro* fue registrada en mayor medida en las respuestas de los aprendices (17%), puesto que los españoles recurrieron a ella solo en el 4% de los casos. Al igual que sucedió en otras ocasiones, los tunecinos tendieron a emplearla en menor proporción (9%) que los aprendices, por lo que nuevamente reiteremos la sugerencia a los profesores de advertir a sus estudiantes de que su uso frecuente no es recomendable.

Para terminar, notamos diferencias en los porcentajes de uso de la estrategia *hacer una petición*, utilizada en mayor medida por los aprendices (30%), a los que siguen los españoles (19%) y los tunecinos (17%). Los informantes que recurrieron a dicha estrategia procuraron desviar la atención sobre la ofensa haciendo al oyente alguna petición como forma de mostrar interés por reparar el daño causado. Nos referimos concretamente a la situación 6 (*Examen*), en la que ciertos informantes manifestaron su preocupación por lo ocurrido (no presentarse al examen), solicitando al profesor una nueva oportunidad. Aunque esta estrategia es algo costosa para el oyente (no deja de ser una petición), probablemente fue utilizada para atenuar la ofensa. Los aprendices deberían saber que deben emplearla con moderación, puesto que la utilizan mucho más que los nativos españoles.

Finalmente, la estrategia *mostrar preocupación por el oyente* fue una de las estrategias más frecuentes en los tres grupos. Ocupó el primer lugar entre los españoles nativos, con un 43%, la segunda posición entre los aprendices tunecinos de español, con un 18%, y el tercer lugar de preferencia entre los nativos tunecinos, con un 11%. Por consiguiente sería útil enseñar a los aprendices a emplear esta estrategia más a menudo, puesto que es la más frecuente entre los españoles. Por ejemplo, les podrían recurrir a preguntarle al oyente si se encuentra bien, si se ha ofendido, etc.

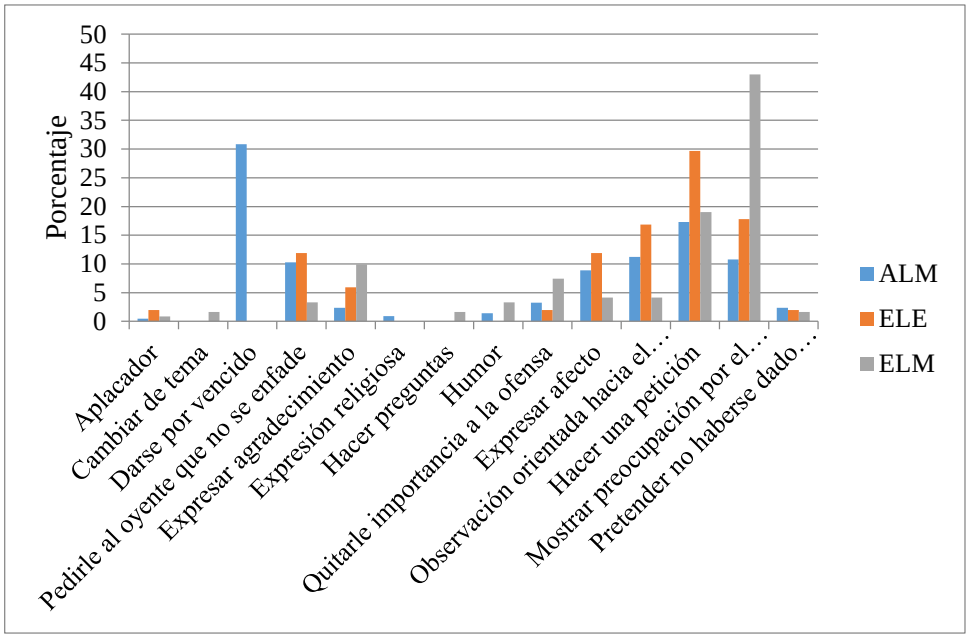


Figura 4. Distribución general de los movimientos de apoyo en los tres grupos de informantes

5. CONCLUSIÓN

Los datos recabados no solo tienen valor descriptivo sino que su análisis comparativo nos ha permitido, además, señalar algunas carencias en la competencia pragmática de los aprendices tunecinos de español y seleccionar con criterio los contenidos pertinentes para suplirlas. Así, ahora podemos decir que las disculpas de los aprendices tunecinos de español resultarían más idiomáticas y eficaces si en ellas utilizaran con más frecuencia la estrategia *mostrar preocupación por el oyente* y si evitaran recurrir tan a menudo a pedir al destinatario que no se enfade. Tampoco deberían emplear expresiones de afecto con tanta frecuencia. Y sería conveniente que recurrieran más a menudo a captadores de atención, o que simplemente se dirigieran a la persona ofendida llamándola por su nombre. Por otra parte, sus disculpas resultarían más expresivas si utilizaran con más frecuencia alertadores del tipo *expresiones emotivas*.

BIBLIOGRAFÍA

HOLMES, Janet (1989): «Sex Differences in Apologies: One Aspect of Communicative Competence», *Applied Linguistics*, vol. 10/2, 194-213.

HOLMES, Janet (1990): «Apologies in New Zealand English», *Language in Society*, vol.19/2, 155-199.

GOFFMAN, Erving (1971): *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*, Harmondsworth: Penguin.

FRASER, Bruce (1981): «On Apologizing», en F. COULMAS, *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Patterned speech*, The Hague: Mouton Publishers, 259-271.

BLUM-KULKA, Shoshana y Elite OLSHTAIN (1984): «Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)», *Applied Linguistics*, vol. 5/3, 196-213.

BLUM-KULKA, Shoshana, Juliane HOUSE y Gabriele KASPER (eds.) (1989): *Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ: Albex.

LEECH, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics*, London: Longman.

TRANSFORMANDO EL AULA UNIVERSITARIA DE ELE EN TALLERES DE LENGUA Y LITERATURA

ELI-MARIE D. DRANGE E INGER OLSBU
Universidad de Agder

RESUMEN: En este artículo presentamos un proyecto piloto de la organización de la enseñanza de ELE a nivel universitario en talleres de lengua y literatura. Desarrollamos un marco general con enfoque por tareas orientada hacia la participación y la creatividad. Usamos las experiencias de los talleres y los resultados de los exámenes como base para evaluar el desarrollo de los estudiantes. Los resultados preliminares indican una mayor motivación y participación de los estudiantes, que se ha manifestado en un mayor dominio de la lengua española.

1 INTRODUCCIÓN

El diseño tradicional de enseñanza en la universidad se basa en un profesor experto en la materia que transmite sus conocimientos a los estudiantes, quienes a su vez tienen que desarrollar buenas estrategias de aprendizaje para adquirir los conocimientos transmitidos. Como profesoras de ELE en la Universidad de Agder, al sur de Noruega, experimentamos limitaciones en esta manera de diseñar la enseñanza. Para involucrar a los estudiantes en mayor grado en su proceso de aprendizaje, decidimos realizar un proyecto piloto organizando la enseñanza en talleres de lengua y literatura. En este artículo presentamos el diseño y la realización de este proyecto, empezando con una descripción del contexto de la enseñanza y el fundamento de la organización en talleres. Seguimos con algunos ejemplos del trabajo en los talleres y terminamos con unas reflexiones sobre el desarrollo del proyecto piloto y los resultados que hemos obtenido.

2 DISEÑO DE LA ENSEÑANZA EN TALLERES

2.1 El contexto de la enseñanza y el fundamento de la organización de los talleres

Los estudiantes que se inscriben al curso de español en nuestra universidad vienen a estudiar español por un año. Se requiere un nivel de lengua entre A2 y B1 al entrar, y, durante el año de estudio, se espera que adquieran un nivel de lengua entre B2 y C1, además de conocimientos sobre literatura, cultura e historia del mundo hispanohablante. En el curso hemos experimentado grandes variaciones en el nivel de lengua y la asistencia a clases, además hay cierto abandono de los estudios. Para tratar de solucionar estos desafíos, decidimos establecer un proyecto piloto con el objetivo de reorganizar parte de la enseñanza en talleres.

Basamos el proyecto en un modelo de trabajo inspirado en Center for 21 Century Universities de Georgia Tech[1]. El primer paso en este modelo es reconocer los desafíos que experimentamos, los cuales pueden ser estructurales o individuales. Los desafíos estructurales que nosotros hemos definido son dos: la falta de pruebas de admisión y el sistema de financiación de la universidad. Ambos desafíos resultan en un número más o menos alto de estudiantes de niveles muy diferentes de lengua. Por otra parte, los desafíos individuales son principalmente que los estudiantes son jóvenes sin experiencia académica que necesitan establecer buenos hábitos de estudio. El segundo paso es detectar áreas de mejoramiento, que en nuestro caso ha sido trabajar más directamente con las destrezas básicas de lengua e incluir un elemento de obligatoriedad en las clases. Además de esto, hemos querido alejarnos del diseño tradicional de enseñanza centrado en el profesor y diseñar una enseñanza centrada en el estudiante por medio de talleres. La última fase del modelo es la evaluación de los resultados, que a su vez termina con la formulación de nuevos desafíos y áreas de mejoramiento.

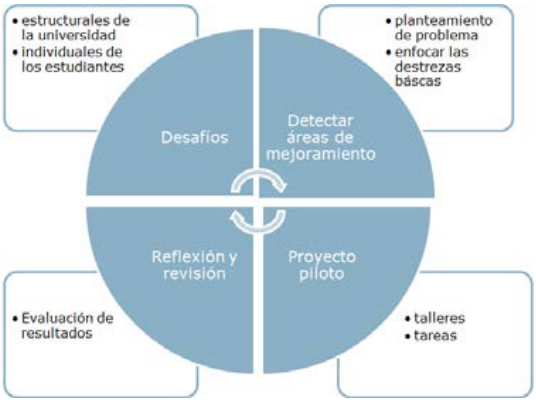


Figura 1: Modelo de trabajo de diseño de la enseñanza

Figura 2: Imágenes del aula usada para los talleres

Para el diseño de los talleres hemos buscado inspiración en diferentes fuentes. Según la iniciativa Future Classroom Lab de European Schoolnet[2], el diseño del espacio de aprendizaje puede tener un impacto importante en la enseñanza y el aprendizaje. En nuestro caso, hemos podido usar un aula organizada con un espacio en el centro para las puestas en común y aulas de grupo alrededor para los trabajos en grupo. Así hemos tenido un espacio de aprendizaje que nos ha ayudado para el nuevo diseño de enseñanza.

Future Classroom Lab, que en español se ha traducido a la iniciativa Transforme tu aula[3], organiza el aula en diferentes zonas de aprendizaje enfocando diferentes fases: *investigar*, *crear*, *presentar*, *interactuar*, *intercambiar* y *desarrollar*. Las zonas 'provide a way to visualise how different, innovative pedagogical approaches that incorporate ICT can be implemented in classrooms and across a whole school' (Bannister, 2017: 12). En nuestro proyecto piloto hemos trasladado la idea de las zonas de aprendizaje a fases de desarrollo de actividades, es decir que en un taller se desarrollan diferentes tareas conectadas e interdependientes que pueden ser de variada duración y que trabajan diferentes destrezas o competencias. Así se puede usar cualquier espacio para desarrollar un taller, siempre y cuando sea posible dividir a los estudiantes en grupos, que los grupos tengan

[1] http://c21u.gatech.edu/research
[2] http://fcl.eun.org/
[3] http://reinventtheclassroom.com/

un lugar para trabajar y que se tenga un espacio en común para las presentaciones de las tareas. Además, es necesario tener un espacio virtual en común, como la plataforma virtual de la institución.

El centro de atención de este diseño de la enseñanza es el estudiante, que tiene que ser el agente activo de su aprendizaje y el protagonista del trabajo en el aula. Al centrar la enseñanza en el estudiante también se reconocen las habilidades de cada uno, lo cual permite ayudar a que cada estudiante explote todo su potencial y tenga un mejor aprendizaje (Paniagua e Istance, 2018: 20). Este objetivo es especialmente relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera, donde es necesario practicar para aprender y la interacción con los demás es fundamental. Los talleres reflejan, por lo tanto, una concepción cognitiva y constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras donde la profesora se transforma en una facilitadora y no transmisora de conocimientos. Las secuencias de tareas empiezan con tareas más sencillas (conocimiento, comprensión) hasta tareas más complejas (aplicación, análisis, síntesis, evaluación), siguiendo la taxonomía de Bloom (1956).

Al trabajar en talleres, los estudiantes desarrollan otras competencias también, como las competencias transversales y las habilidades y competencias del siglo XXI. Las tareas invitan a un trabajo continuo y sistemático y desarrollan la habilidad de resolver problemas y ser creativos. Por el hecho de trabajar en grupos y en los talleres, desarrollan la habilidad de trabajar colaborativamente y de comunicarse entre ellos, habilidades destacadas en el documento *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio de los países de la OCDE* publicado en español en 2010:

> La comunicación juega un papel importante para preparar a los estudiantes no sólo como aprendices para toda la vida, sino también como miembros de una comunidad con sentido de la responsabilidad hacia los otros. Los jóvenes necesitan tener la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas, incluido el uso de aplicaciones TIC que favorece la participación y contribución positiva a la cultura digital. (OCDE, 2010: 8)

El trabajo en grupos también incluye una dimensión social, que es el desarrollo de las relaciones interpersonales y la inclusión que a su vez influye en el aspecto psico-social, un elemento importante para la motivación por aprender. Otro aspecto relevante es la responsabilidad que se desarrolla como una consecuencia de la obligatoriedad y el respeto por los compañeros de grupo.

2.3 El contexto de los talleres

Como indicado en el apartado anterior, los talleres se realizan en un aula que facilita la combinación de trabajo en grupos y presentación en conjunto. Al empezar el semestre organizamos los estudiantes en grupos fijos de 4-5 miembros. Las secuencias de tareas conectadas requieren una presentación de un producto como resultado de la tarea después de cada secuencia. El producto puede ser presentado a los demás grupos en el aula, puede presentarse digitalmente o puede constituir la base para la siguiente secuencia. La exigencia de un producto como resultado de cada tarea ayuda a dinamizar el trabajo en grupo. Otro elemento importante para el funcionamiento de los grupos es designar un papel a cada miembro de grupo. Antes de empezar el trabajo, el grupo reparte las funciones de *presidente*, *secretaria*, *lingüista*, *controlador de tiempo* y *organizador*. El presidente supervisa y toma las decisiones importantes, la secretaria toma notas y registra quién está presente, el

lingüista controla que se hable en español en los grupos, busca palabras que se necesitan y asiste a la secretaria, el controlador de tiempo se encarga de mantener los tiempos y organizar las pausas, mientras el organizador tiene que fijarse en las tareas y decidir qué se hace primero. Aunque los grupos son fijos, pensamos que es importante que cambien los roles para que puedan tener experiencia con diferentes responsabilidades.

3 EL CONTENIDO DE LOS TALLERES

3.1 Talleres de lengua

El objetivo principal del curso de lengua *SPA106 Spansk språk*, (Universidad de Agder, 2017) es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Partimos de la definición de competencia comunicativa del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), que divide la competencia comunicativa en competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática (Consejo de Europa, 2001). Como parte de la competencia lingüística se trabaja con la lengua como sistema, estudiando las clases de palabras y las estructuras de la lengua. Según el plan del curso, los estudiantes deben adquirir conocimientos sobre las estructuras de lengua y tener la habilidad de analizar ejemplos de lengua al completar el curso. Para poder analizar la lengua, es necesario que los estudiantes desarrollen un metalenguaje que incluye conceptos básicos como las clases de palabras y el vocabulario necesario para realizar un análisis sintáctico.

Para funcionar en un contexto hispanohablante, también es importante desarrollar competencia sociolingüística y competencia pragmática en español. En el curso enfocamos las variedades geolectales del español al trabajar con la competencia sociolingüística, mientras profundizamos en la expresión de opinión, la estructura de la comunicación oral y la comunicación no verbal como aspectos de la competencia pragmática. A continuación presentamos un ejemplo de taller enfocado en la competencia lingüística y otro taller con más énfasis en la competencia pragmática. Es importante también subrayar que en todos los talleres es importante trabajar con las destrezas básicas de la lengua, ya que desarrollar la lengua es un objetivo importante del curso.

3.1.1 Las clases de palabras

Para muchos estudiantes les resulta difícil trabajar con la lengua como un sistema abstracto, al no tener desarrollados los conceptos básicos de clases de palabras. Organizamos entonces un taller donde los grupos tuvieron que usar Lego para ilustrar las clases de palabras en una oración, para convertir lo abstracto en algo más concreto. En este taller empezamos con una introducción al concepto de competencia lingüística, ya que es importante establecer el campo de trabajo antes de realizar las tareas. La primera tarea de los grupos era hacer un mapa mental de las clases de palabras en conjunto. La ventaja de trabajar con un mapa mental es que no se necesita tener el conocimiento completo del tema al empezar a desarrollarlo, pero cada grupo puede partir de su nivel de conocimientos. La segunda parte de la tarea consistía en colocar el mapa mental en la puerta del aula de grupo y así todos los grupos podían comparar y revisar los mapas de los demás grupos. Si un grupo quería comentar el mapa de otro grupo, podían proponer una modificación o hacer un comentario con un ‘Post-it’, y luego el grupo podía revisar el mapa antes de digitalizarlo y publicarlo en un espacio virtual compartido. Durante el resto del semestre, el grupo podía seguir elaborando el mapa mental a medida que aprendían más sobre cada

una de las clases de palabras y el mapa funcionaba como una preparación para el examen oral al final del semestre.

El mapa mental también era el punto de partida para la siguiente tarea, que consistía en representar cada clase de palabras por un color e ilustrar una oración con Lego. La primera tarea era ilustrar la oración “Los amigos viejos son oro y los nuevos son plata”, mientras la segunda tarea era modificar los sustantivos y los determinantes e ilustrar los cambios. Para realizar estas tareas, los estudiantes tenían que actualizar sus conocimientos sobre las clases de palabras antes de aplicar los conocimientos a la práctica. La transformación de conocimientos teóricos a la práctica requiere una comprensión más profunda de la teoría, además de que se aprende mejor cuando uno tiene que hacer algo. Los grupos desarrollaron diferentes sistemas de colores y Legos, así que el trabajo colaborativo en grupo también sirvió para utilizar la creatividad, la habilidad de resolver problemas, la comunicación y otras habilidades importantes.

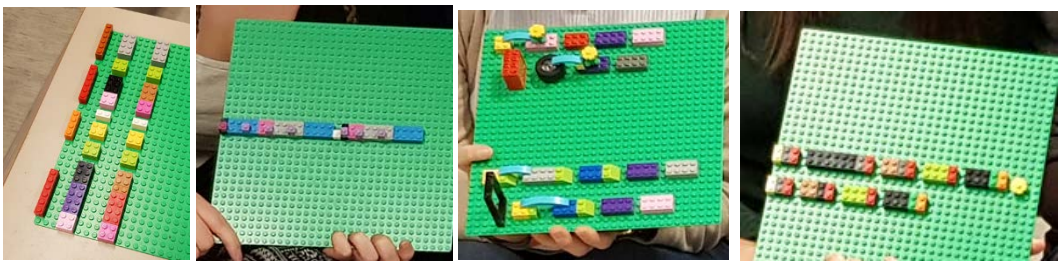


Figura 3: Imágenes que ilustran el análisis de clases de palabras con Lego

3.1.2 Expresar opiniones

La competencia pragmática trata de cómo formular un mensaje, y un aspecto importante de comunicarse en la sociedad es saber cómo expresar opiniones. En este taller trabajamos con diferentes maneras de expresar opiniones, partiendo de modelos auténticos de expresión de opinión por medio de cartas al director y carteles. Para familiarizarse con las cartas al director, la tarea individual antes del taller era buscar una carta al director en un periódico hispanohablante y compartirla en la plataforma virtual. En la introducción al taller, mostramos ejemplos de carteles o pintadas auténticas con opiniones simples y repasamos algunas construcciones lingüísticas. La primera tarea en grupo en el taller era hacer un cartel de opinión y pegar el cartel en la puerta del aula de grupo. Después todos los estudiantes tenían que circular y preguntar a los compañeros qué opinaban sobre los diferentes temas de los carteles para practicar las construcciones y hablar español. La siguiente tarea consistía en revisar expresiones importantes en las cartas al director que los estudiantes habían colocado en la plataforma digital. Con ayuda de los ejemplos de cartas y expresiones, cada grupo tenía que escribir una carta al director sobre el tema que habían elegido para el cartel y publicar la carta en un foro virtual en la plataforma digital. La última fase de la tarea fue comentar individualmente las cartas al director de los otros grupos en el mismo foro virtual. Por medio de estas tareas los estudiantes desarrollaron diferentes maneras de expresar opiniones en español y terminaron expresándose individualmente en un foro virtual. La capacidad de expresar opiniones en la red es una competencia importante en una sociedad digitalizada y un objetivo importante en la adquisición de una lengua.

3.2 Talleres de literatura

3.2.1. El contexto de los talleres de literatura

Las metas principales de aprendizaje del curso de literatura y cultura en lengua española, *SPA109 Spanskspråklig litteratur og kultur* (Universidad de Agder, 2017), son desarrollar los conocimientos de los estudiantes sobre la literatura, cultura e historia del mundo hispanohablante y fomentar su competencia literaria y cultural. Tales metas implican ciertas habilidades concretas (*skills*) como por ejemplo:

- Ser capaz de leer textos complejos en español y comprender un lenguaje figurativo y metafórico
- Saber cómo se analiza un texto literario y utilizar terminología literaria
- Trazar relaciones entre los textos y los contextos históricos y culturales en los que están insertados
- Saber cómo se busca información relevante sobre textos y contextos.

Detectamos, sin embargo, varios desafíos: Por un lado, el nivel deficiente de español de algunos de los estudiantes complicó tanto la lectura de los textos literarios, como la comprensión de las clases impartidas, la participación en el aula y la escritura de ensayos. Por otro lado, los estudiantes tampoco adquirieron la autonomía deseada en su acercamiento a los textos literarios. Es decir, en lugar de desarrollar su competencia literaria y su competencia textual en general, tendieron a depender mucho de lo presentado en clase, convirtiendo así el estudio de la literatura y cultura del mundo hispanohablante en un ejercicio de memorización.

3.2.2. Fundamento teórico y metodológico de los talleres de literatura

La reorganización de la enseñanza de la literatura en talleres se guiaba entonces por dos prioridades: la primera fue la necesidad de trabajar sistemáticamente con todas las destrezas básicas del español (leer, escuchar, hablar, escribir, interactuar) para mejorar el nivel general de español de los estudiantes, y así asegurar tanto su acceso al contenido del curso como su posibilidad de participación en clase. La segunda fue fomentar la autonomía y la autoconfianza de los estudiantes a la hora de interactuar con los textos literarios, y darles la oportunidad de trabajar con los textos literarios mediante tareas concretas y prácticas.

Desde los años ochenta y noventa, y dentro del marco del enfoque comunicativo y por tareas, se ha desarrollado en las lenguas extranjeras (LE) una didáctica integral de literatura que aprecia el texto literario como un punto de partida para realizar tareas y trabajar con todas las destrezas básicas de la lengua (Duff & Maley, 1990; Carter & Long, 1991; Collie & Porter Ladousse, 1996; Koppensteiner 2001; Mendoza Fillola, 2007). Hasta ahora, tal acercamiento ha dejado poco impacto en los cursos especializados de literatura en LE al nivel universitario, por lo menos en Noruega. Nuestra experiencia didáctica apunta, no obstante, hacia la necesidad de reconsiderar la interdependencia entre literatura y lengua también en este nivel, pero sin caer en lo que algunos críticos han denominado una didáctica literaria “de trampolín”; es decir que el texto literario se toma como pretexto para trabajar temas lingüísticos (cfr. Rösler & O’Sullivan, 2013). La reorganización de la enseñanza se basa más bien en una consideración realista de la importancia del dominio del español para poder acceder a los textos y trabajar de manera productiva con ellos. El diseño de las tareas fue inspirado en la didáctica integral de la literatura, enfocando *todas* las destrezas básicas del español (y no solamente los tradicionales de leer y escuchar), y dando prioridad a la activa participación de todos los estudiantes.

Una importante consideración al desarrollar los talleres fue establecer metas concretas de aprendizaje (*outcome*) de cada secuencia de tareas, por lo que fue importante crear tareas que exigían la aplicación de conocimientos y la producción de textos (creativos y académicos) propios. Un ejemplo sencillo de una tarea que muestra la necesidad de aplicar conocimientos (en lugar de reproducir definiciones) es la que pide a los estudiantes encontrar el mayor número posible de metáforas en tres diferentes textos literarios y comentarlos. Trabajar con la literatura como si fuera una destreza u oficio encaja además bien con lo que Louis G. Kelly (1969) define como la dimensión creativa de las lenguas extranjeras. Para Kelly, la dimensión creativa no termina con la recepción del trabajo creativo de otros, sino que subraya la importancia del uso creativo del lenguaje por parte de los aprendices mismos.

3.2.3. La competencia literaria y cultural

Como ya mencionado, vimos también la necesidad de fortalecer la competencia literaria (cfr. Jonathan Culler, 1975) de los estudiantes. Según Culler: "…effective readers of a literary text posess 'literary competence'in that they have an implicit understanding of, and familiarity with, certain conventions which allow them to take the words on the page of a play or other literary work and convert them into literary meaning" (Gillian Lazar: 1993: 12). En nuestro contexto, la competencia literaria se define simplemente como la capacidad de leer, analizar, interpretar, discutir y escribir sobre literatura. Es más, incluimos también en este término la capacidad de producir textos creativos propios. La competencia literaria es, sin embargo, un concepto impreciso que necesita ser traducido en habilidades concretas. En nuestro caso trabajamos con herramientas básicas de análisis literario: Les enseñamos, por ejemplo, la diferencia entre lo que se narra (historia) y cómo se narra (discurso), les mostramos la importancia de voz narrativa, punto de vista y focalización, y cómo el uso del lenguaje y el retrato de los personajes y los espacios influyen en cómo concebimos lo narrado. Al realizar las tareas de los talleres aplicaron las herramientas y practicaron el análisis literario a través de tareas concretas y variadas. De esta forma intentamos fomentar la autoconfianza de los estudiantes en el encuentro textual, preparándolos así para el análisis literario individual e independiente. El enfoque en las herramientas en lugar de en las interpretaciones "expertas" de los textos, se basa en la didáctica literaria de Widdowson (Véase por ejemplo Widdowson, 1992), quien sostiene que en las lenguas extranjeras la relevancia educativa de la literatura deriva del trabajo textual de los estudiantes y su análisis del uso del lenguaje. A través de tal práctica desarrollan, además, una competencia textual general que puede ser aplicada a otros tipos de textos. Coincidimos con Widdowson en que el objetivo general de la enseñanza de literatura es ofrecerles a los estudiantes: "ways of justifying their own judgments by making as precise reference to the text as posible" (1992: xii). Trabajar con la literatura en este sentido significa aprender a leer a lo Sherlock Holmes, e.d. "con lupa", utilizar herramientas de análisis, y saber argumentar en favor de la interpretación de uno.

En los talleres dimos por lo tanto prioridad al trabajo interpretativo y creativo del grupo de estudiantes. No obstante, la reorganización de la enseñanza en tareas secuenciadas de talleres, no excluía la presencia de clases más tradicionales enfocadas hacia la transmisión de conocimientos literarios y culturales. Esto ha sido importante para ofrecer a los estudiantes un "andamiaje" al acercarse a los contextos históricos y culturales de los textos. De la misma forma utilizamos a menudo el diálogo guiado en clase como parte del entrenamiento para ofrecerles a los estudiantes un modelo para su propio trabajo literario. En lo siguiente se presenta un ejemplo de

taller que da mucho espacio al trabajo integral de literatura y lengua, y otro taller que enfoca más específicamente la competencia literaria.

3.2.4. Taller I: "La grieta" de Cristina Peri Rossi

El taller sobre el cuento "La grieta" de la escritora uruguaya, Cristina Peri Rossi, se dividió en cinco fases. Para asegurar la comprensión del texto (supuestamente leído en casa), comenzamos el taller con una tarea de vocabulario: Los estudiantes trabajaron en grupos de 4 -5 personas y recibieron una lista de palabras que debían explicar o en español o mediante gestos, antes de repasar las palabras en el grupo completo. Después trabajamos el texto en dos partes, debido a las posibilidades didácticas ofrecidas por las características del texto mismo. La primera parte contiene muchas acciones: describe todos los accidentes causados por un hombre que, por un momento, se paró en una escalera de metro. Los estudiantes formaron parejas y A leía una oración mientras B dibujaba las acciones descritas, y después cambiaron de roles. Al final organizaron sus dibujos cronológicamente y les dimos algunos minutos de preparación para recontar la historia con ayuda de los dibujos como el que vemos en Figura 4 abajo.

Figura 4: Ejemplo de un dibujo del taller sobre "La grieta"

Después de trabajar con la primera parte del cuento, enfocando las destrezas orales y utilizando técnicas de la narración oral, pasamos a la segunda parte del cuento que tiene la forma de un interrogatorio; el hombre, ya detenido, es interrogado por un funcionario. La tarea de los estudiantes (todavía en parejas) era adaptar esta parte del cuento a un formato de teatro con diálogos e instrucciones. Por cuestiones de tiempo dividimos el texto entre las parejas y cada una presentó sus "escenas" al grupo completo. Trabajamos tanto las destrezas orales como las de leer y escribir, y la tarea exigía que los estudiantes pusieran atención en el uso del lenguaje para poder convertir el texto de un formato a otro. Estas tres primeras tareas del taller aseguraron que los estudiantes conocieran el texto a fondo antes de comenzar el análisis del mismo. En la cuarta tarea trabajamos con preguntas enfocadas hacia la interpretación del texto. Los estudiantes contestaron primero las preguntas en parejas y luego las volvimos a discutir en el grupo completo con la profesora guiando la discusión. Dejamos, sin embargo, una importante parte de la interpretación para el trabajo en los grupos de estudiantes. Como tarea final tuvieron que escribir un texto corto sobre su interpretación del título, "La grieta", que también es el motivo central del cuento.

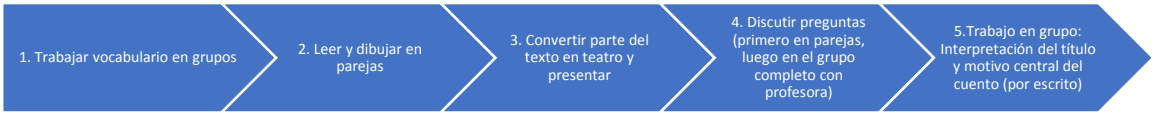


Figura 5: Las fases del taller sobre "La grieta"

3.2.5. Taller 2: "La compuerta número 12" de Baldomero Lillo

El objetivo principal de este taller era que los estudiantes aprendieran a reconocer elementos centrales de un relato, tales como protagonista, perspectiva, focalización, historia, discurso, personajes, espacios, usos de lenguaje etc. Antes de comenzar a trabajar el texto, hubo una presentación del contexto histórico y social del cuento por parte de la profesora. "La compuerta número 12" es un cuento naturalista situado en la zona minera de Chile alrededor de 1900. El cuento narra sobre un padre minero que se ve obligado a forzar a su hijo de ocho años a trabajar en una peligrosa mina de carbón. Después, tuvimos una sesión en clase en que trabajamos con preguntas sobre el texto enfocadas hacia los elementos centrales de un relato. A modo de ejemplo, se muestra en la figura 6 las preguntas que utilizamos para trabajar con los personajes, el espacio y el uso del lenguaje en el cuento.

1. ¿Quiénes son los personajes centrales? ¿Cómo son descritos? (Fíjense, por ejemplo, en los adjetivos, comparaciones o imágenes que el autor usa para describirlos). ¿Hay contrastes o paralelos entre algunos de los personajes del texto?
2. Toda la acción del cuento toma lugar dentro de un mismo espacio: la mina. ¿Cómo se describe la mina? (¿Qué imágenes se usan, con qué se compara?) ¿Qué importancia tiene la descripción de la mina para la temática del texto?
3. ¿Cómo es el lenguaje? Pueden fijarse, por ejemplo, en:
   - El uso de adjetivos

Figura 6: Ejemplos de preguntas sobre "La compuerta número 12"

El trabajo guiado con las preguntas en clase sirvió de preparación para que los estudiantes – en grupos - trabajaran después de manera independiente con los elementos centrales de un relato a través de la escritura creativa. Partiendo del cuento, los estudiantes tenían que continuar la historia, pero con una nueva protagonista; la madre del niño, - un personaje que no tenía presencia en el relato original. El trabajo con la nueva historia se secuenciaba en diferentes sub-tareas: primero tenían que hacer una descripción de la protagonista, tanto de sus rasgos físicos como de su carácter. Después tenían que decidir en qué espacio o espacios se iban a situar los acontecimientos, y describirlos. Tenían además que decidirse sobre voz narrativa y si ésta iba a ser interna o externa a la historia. Había también que decidir cuántos personajes y quiénes iban a participar en el cuento y qué tipo de relaciones iba a haber entre ellos. Les pedimos asimismo primero organizar los acontecimientos en orden cronológico (la historia), y luego decidir en qué orden los iban a narrar (discurso). Finalmente les pedimos dar un título al relato. Cada grupo entregó un cuento completo en la plataforma digital.

Figura 7: Las fases del trabajo sobre "La compuerta número 12"

4. REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO PILOTO

La última fase del modelo de trabajo de diseño de la enseñanza que hemos desarrollado se concentra en la evaluación del proyecto piloto y los resultados. Aunque reorganizamos la enseñanza de una forma que diera prioridad a involucrar al estudiante, es importante señalar que el contenido académico de los cursos se ha mantenido. Es decir, los estudiantes han leído más o menos la misma cantidad de teoría y de textos literarios, y se les ha exigido el mismo nivel de conocimientos y dominio de la lengua en los exámenes que años anteriores. Durante todo el proyecto, los estudiantes han presentado evaluaciones positivas de los talleres tanto por medio de comentarios informales en el aula como en la evaluación de los cursos. Además, se ha experimentado una mayor participación en las clases, especialmente en los talleres, que contribuye a un desarrollo de las destrezas básicas. Al hablar más español en clase sobre los temas de los cursos, los estudiantes han aprendido a usar el vocabulario necesario y se han acostumbrado a hablar en público. El mayor dominio de la lengua también se traduce a una mayor reflexión sobre los temas tratados.

Un desafío común en los textos escritos tanto en el curso de lengua como en el curso de literatura siempre ha sido lograr formular oraciones coherentes y comprensibles, además de lograr la concordancia tanto entre el sujeto y predicado, como entre sustantivo y determinante y adjetivo. Siempre ha habido algunas tareas con un nivel de lengua tan bajo que han tenido que ser reprobadas. Un resultado del proyecto piloto es que el nivel de lengua en las tareas escritas este semestre ha mejorado e:n comparación con años anteriores. Esta evolución positiva también la hemos detectado en los exámenes tanto de SPA106 como de SPA109. Otro aspecto positivo es que se ha experimentado un mejoramiento en el entorno psico-social. Los grupos han desarrollado una buena dinámica que ha conllevado a una mayor inclusión. Para el próximo curso desarrollaremos el proyecto piloto para comprobar si el diseño de la enseñanza en talleres logra mantener la evolución positiva del nivel de lengua de los estudiantes y los buenos resultados en los exámenes.

BIBLIOGRAFÍA

BANNISTER, Diana (2017): *Guidelines on Exploring and Adapting Learning Spaces in Schools*, Brussels: European Schoolnet.

BLOOM, Benjamin S. et.al. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, New York: David McKay Co Inc.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (Consulta: 11/7/2018).

CARTER, Ronald A. & Michael N. LONG (1991): *Teaching literature*, New York: Longman.

COLLIE, Joanne & Gillian PORTER LADOUSSE (1996): *Paths into Poetry*, Oxford: Oxford university Press.

DUFF, Alan & Alan MALEY (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.

KOPPENSTEINER, Jürgen (2001): *Literatur im DAF-Unterricht: eine einführung in produktiv-kreative Techniken*, Wien: öbv & hpt.

KELLY, Louis G. (1969): *25 centuries of language teaching*: *An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology 500 B.C.-1969*, Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

LAZAR, Gillian (1993): Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers, Cambridge: Cambridge University Press.

OCDE (2010): *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Edición en español por el Instituto de Tecnologías Educativas, [En línea] http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf (Consulta: 25/6/2018).

O'SULLIVAN, Emer y Dietmar RÖSLER (2013): *Kinder und Jugendlitteratur im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.

PANIAGUA, Alejandro y David ISTANCE (2018): Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en (Consulta: 13/7/2018).

UNIVERSIDAD DE AGDER (2017)

SPA106 Spanish Language [En línea] https://www.uia.no/en/studieplaner/topic/SPA106-1?year=2017 (Consulta: 11/7/2018).

SPA109 Spanskspråklig litteratur og kultur [En línea] https://www.uia.no/studieplaner/topic/SPA109-1 (consulta 3/8/2018).

WIDDOWSON, Henry G. (1992): *Practical stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

PERFIL Y NECESIDADES CONCRETAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN PORTUGAL

MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS
Facultad de Letras de la Universidad de Oporto

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una encuesta realizada a 73 profesores de español como lengua extranjera que desarrollan su actividad profesional en Portugal, fundamentalmente en el ámbito de enseñanzas medias. Se trata, por lo tanto, de dar a conocer una investigación cuyo propósito es determinar el perfil del docente de ELE en el país luso (en términos demográficos y profesionales) y averiguar sus necesidades concretas de formación en el terreno, a fin de poder ofrecerles desde la *Associação Portuguesa de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira* (APPELE) acciones de formación que respondan a sus demandas y que cubran sus necesidades, una vez concluida su etapa de formación docente universitaria.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La oferta de la asignatura de español como lengua extranjera en la enseñanza preuniversitaria del sistema educativo portugués se extendió a prácticamente todo el territorio en el curso lectivo 1997-1998, si bien la asignatura ya se había implantado, de forma más o menos experimental, en el curso 1991-1992, gracias al programa de cooperación luso-española, un convenio bilateral que permitió también la inserción del portugués como lengua extranjera en el sistema educativo español (Vigón, 2005:1).

Así pues, la expansión paulatina pero imparable del español en las enseñanzas medias portugueses (*3.º ciclo do ensino básico*[1]*, ensino secundário*[2]*, formação profisisonal y ensino recorrente*[3]) repercutió, como señala Ponce de León (2008: 121), de forma decisiva en la reestructuración de los planes de estudios de español ofertados por algunas universidades portuguesas desde los años 80 del siglo XX, puesto que hubo que dar respuesta, a marchas forzadas, a la gran demanda de profesores de español que llegaba desde los institutos de educación secundaria.

Sin embargo, desde el curso lectivo 2011-2012 asistimos a una progresiva disminución tanto del número de estudiantes de español como del número de escuelas y de profesores que lo imparten. Las causas de este fenómeno son diversas, pero la principal es que los propios centros de enseñanzas medias limitan la apertura de grupos de español por razones de gestión de recursos humanos: tienen un exceso de profesores de francés con plaza fija y, en cambio, para abrir grupos de español necesitan contratar a profesores externos. Ante este dilema,

[1] Equivalentes a 1.º, 2.º y 3.º de la ESO en el sistema educativo español.
[2] Ciclo de estudios que incluye el 4.º curso de la ESO y los dos de Bachillerato.
[3] Vertiente de la educación media que permite que estudiantes que en su momento abandonaron los estudios puedan completarlos en la edad adulta, acudiendo a clase en régimen poslaboral, y puedan obtener así el diploma de la ESO o el título de Bachiller.

al ser el francés la alternativa al español (ambas son asignaturas optativas), se supedita el interés de los alumnos a la gestión financiera del centro de enseñanza.

Así, en la siguiente tabla, en la que se comparan los datos de los cursos lectivos 2014-2015 y 2015-2016 (el último del que hay registros completos), observamos que hay una variación negativa en lo que respecta al número de alumnos y de profesores, mientras el número de escuelas se mantiene estable:

	Curso 2014-2015	**Curso 2015-2016**	**Variación**	**Porcentaje**
ESCUELAS	830	830	0	=
ALUMNOS	97.325	91.628	- 5.707	- 5,8%
PROFESORES	945	932	- 13	- 1,4%

Figura 1: Variación n.º de escuelas, alumnos y profesores de español en Portugal entre 2014-2015 y 2015-2016[4]

Esta disminución, que aún dista de ser preocupante, está afectando también a las universidades, en tanto que cada vez hay menos estudiantes interesados en cursar alguno de los Másteres que les da acceso la formación psicopedagógica necesaria para ejercer como docentes de español en la educación secundaria, dado que no tienen, como hace una década, un puesto de trabajo prácticamente garantizado.

De dichos Másteres de dos años de duración (que incluyen asignaturas de pedagogía, de didáctica del español, de creación de materiales didácticos, etc.) forma parte también el denominado *estágio pedagógico*[5] que se realiza en centros de enseñanzas medias con los que las diferentes universidades tienen protocolos. A lo largo del *estágio*, que dura aproximadamente un curso lectivo, los futuros profesores de español deben preparar e impartir al menos tres unidades didácticas, bajo la tutorización de un profesor orientador (que tiene a su cargo varios grupos de español en la escuela secundaria correspondiente) y de un profesor universitario que ejerce la supervisión del *Prácticum*, asistiendo al menos a tres clases del profesor en prácticas. Tras la visita del supervisor, se realiza un comentario conjunto de la clase impartida, con miras a aportar retroalimentación al futuro docente de español. Al final del *estágio* los estudiantes deben presentar una memoria de prácticas, siguiendo el modelo de la investigación-acción.

Por consiguiente, durante sus estudios universitarios de posgrado, a los profesores de español de enseñanzas medias en Portugal se les da una formación muy exigente e intensiva, pero, una vez que ingresan en el mercado laboral, las oportunidades formativas son mucho más limitadas.

En ese sentido, con el propósito de reactivar su Centro de Formación de Profesores, que ha estado inactivo en los últimos años, la APPELE (*Associação Portuguesa de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira*) elaboró una encuesta para trazar a grandes rasgos el perfil del profesorado de español de enseñanzas medias en Portugal y también para averiguar sus necesidades concretas de formación. Se trata de una encuesta que consta de doce preguntas (de respuesta cerrada y abierta) a la que contestaron setenta y tres profesores (aproximadamente la mitad de los asociados de la APPELE).

[4] *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe de 2017.* (Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal).

[5] Prácticas curriculares.

A continuación presentamos los principales resultados de esta encuesta, resultados que nos permitirán diseñar un plan de formación a medida que responda a las necesidades concretas y a las exigencias mayoritarias de los profesores de español en el país luso.

2. PERFIL DEL PROFESORADO DE ELE EN PORTUGAL

Para determinar a grandes rasgos el perfil demográfico y profesional del profesorado de ELE en Portugal, a través de las primeras seis preguntas del cuestionario pretendíamos obtener información relacionada con variables como la edad; el lugar de residencia y trabajo; la situación profesional (en activo o en paro); los niveles educativos en los que imparten español; la antigüedad en la profesión; y la posesión o no de acreditación profesional para la docencia de ELE.

En primer lugar, en lo concerniente al lugar de residencia y trabajo, constatamos que se trata de un profesorado muy distribuido en términos geográficos, con una mayor concentración en los grandes núcleos urbanos: los denominados *Grande Porto* y *Grande Lisboa*. Esto se debe a que en estas dos ciudades existen muchos más centros de enseñanzas medias (públicos y privados) que ofertan la asignatura optativa de español.

En relación con la edad, el siguiente gráfico revela que se trata de un profesorado relativamente joven (la mayoría se sitúa entre los 36 y los 40 años), aunque el arco de edades va desde los 21 a los 56 años:

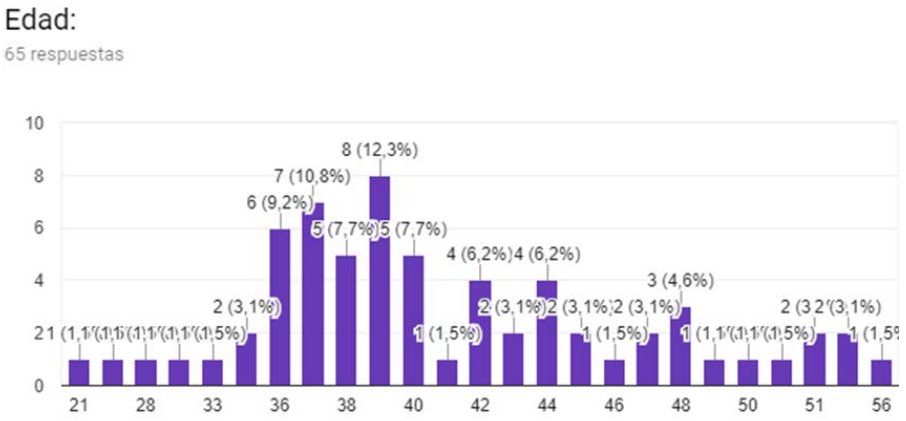


Figura 2: Edad de los docentes encuestados

La edad media parece indicar que muchos de estos docentes se han profesionalizado directamente en español, es decir, han cursado un Máster de formación de profesores de ELE en alguna de las universidades portuguesas que lo ofertan desde mediados de los años 90; en cambio, los docentes más mayores probablemente se han «reciclado», esto es, ya tenían su profesionalización como profesores de portugués, francés o inglés y tuvieron que cursar años más tarde la variante de español, realizando también el correspondiente *estágio pedagógico*, para poder optar a una de las varias plazas fijas que había que cubrir a nivel nacional en el ámbito de la enseñanza de

ELE. De hecho, prácticamente la totalidad de los profesores encuestados (el 94,5%) apuntó que estaba en posesión de acreditación profesional para la docencia de ELE, lo que no sorprende, puesto que se trata del principal requisito para poder opositar a cualquier plaza de profesor de enseñanzas medias en Portugal.

No obstante, no todos los profesores encuestados que afirmaron que estaban trabajando en el momento en el que respondieron al cuestionario[6] (el 90,4% contestó que estaba trabajando como docente de español, frente al 9,6% que dijo estar en paro) tienen su plaza fija: muchos son interinos contratados (con horario completo o parcial) en función de las necesidades de cada centro educativo, por periodos que pueden oscilar entre algunas semanas y un curso lectivo completo.

Asimismo, a la pregunta «¿Desde hace cuántos años da clase de español?» la gran mayoría (un 87,1%) contestó que desde hacía 4 años o más; el 10% señaló que impartía clase desde hacía 2 o 3 años; y tan solo el 2,9% respondió que se dedicaba a la docencia de ELE desde hacía un año o menos. Por lo tanto, estos datos nos permiten inferir que casi todos los docentes encuestados que hoy se encuentran impartiendo clases de español comenzó su andadura profesional cuando se produjo el *boom* de la enseñanza de ELE en Portugal, entre los años 2008 y 2010.

Por último, como podemos observar en el siguiente gráfico, con relación a los niveles educativos en los que imparten clase, existe una mayor división, si bien la mayoría de los docentes de ELE respondió que en *3.º ciclo* y/o en Secundaria:

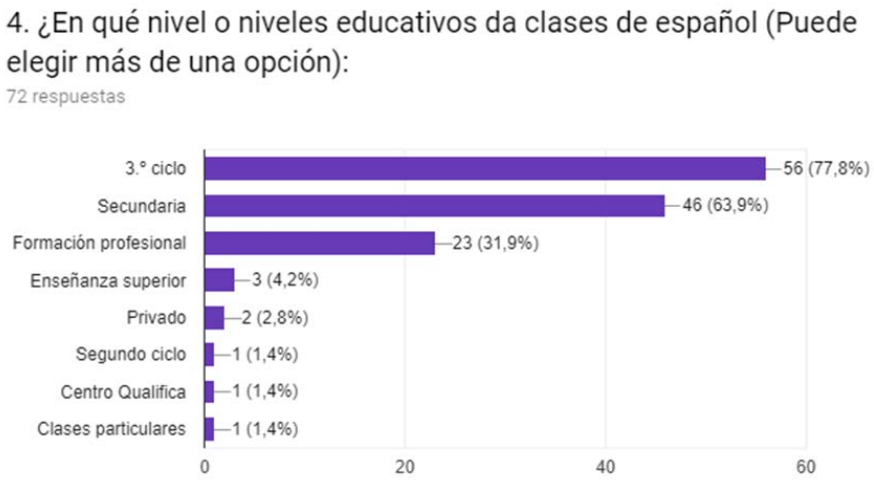


Figura 3: Niveles educativos en los que imparten clase los docentes encuestados

En efecto, el Máster de formación de profesores que deben cursar para profesionalizarse les permite impartir clase en ambos niveles educativos, pero hay más docentes de ELE trabajando en *3.º ciclo* simplemente porque hay más centros educativos que ofertan la asignatura optativa de español en este nivel que en Secundaria. Por

[6] El cuestionario se difundió entre los meses de enero y junio de 2018.

consiguiente, esto implica que hay más alumnos de español entre el 7.º y el 9.º cursos de escolaridad que entre el 10.º y el 12.º y, por ende, que se necesitan más profesores de español para la enseñanza básica.

Por otra parte, también resulta muy significativo el hecho de que casi 1/3 de los profesores encuestados imparta español como lengua extranjera en los diversos cursos de formación profesional ofertados por los centros educativos o por el IEFP (*Instituto de Emprego e Formação Profissional*). Este dato nos permite inferir que en Portugal el español se considera una lengua útil no solo en términos académicos, sino también profesionales.

3. NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DOCENTES DE ELE EN PORTUGAL

Las últimas seis preguntas del cuestionario elaborado por la APPELE perseguían el objetivo de averiguar datos sobre las acciones de formación profesional continua que habían cursado los profesores encuestados en los últimos tres años, así como de indagar sobre las necesidades formativas concretas de estos docentes en activo.

Así, a la pregunta «En los últimos tres años, ¿cuántas horas de formación continua ha cursado en el ámbito de la enseñanza de ELE?», el 60,3% respondió que menos de 25 horas; el 20,5%, entre 25 y 50 horas; y tan solo el 19,2% afirmó haber cursado más de 50 horas. Este resultado se debe, por un lado, a la falta de interés de los propios docentes, si bien cabe señalar que tampoco existe una oferta formativa muy amplia en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español, una vez concluida la formación universitaria.

De las acciones de formación cursadas, la mayoría menciona las ofertadas por editoriales de ELE (a menudo en colaboración con el Instituto Cervantes de Lisboa y con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa) y la asistencia a los Congresos sobre la Enseñanza del Español en Portugal, que se celebran cada dos años. Cabe señalar que estas formaciones suelen estar certificadas por el CCPFC (*Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua*)[7] y atribuyen créditos, lo que es muy relevante para los docentes, dado que estar en posesión de un determinado número de créditos atribuidos por el CCPFC les permite progresar en la carrera docente, aunque en los últimos años esta progresión ha estado bloqueada debido a la crisis económica que se ha hecho sentir en el país.

En lo que atañe a las necesidades formativas concretas, en la pregunta n.º 9 del cuestionario se les ofrecían a los encuestados diez áreas[8] de intervención, dándoles la posibilidad de seleccionar más de una opción.

[7] De acuerdo con el Régimen Jurídico de la Formación Continua de Profesores en Portugal, el CCPFC es el órgano al que corresponde la acreditación tanto de las entidades formadoras como de las acciones de formación continua de profesores. Asimismo, forman parte de su ámbito de competencias la supervisión del proceso de evaluación del sistema de evaluación continua y la acreditación de los cursos de formación especializada.

[8] Teorías y métodos de aprendizaje de lenguas; Documentos teóricos de referencia para la enseñanza de una lengua extranjera; Planificación anual o de unidades didácticas; Aspectos de la gestión del aula (espacio, tiempo, formación de grupos, etc.); Análisis y creación de materiales didácticos; Procedimientos y criterios de evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera; Forma y significado de los diferentes niveles lingüísticos del español (fonético-fonológico, sintáctico, léxico-semántico, etc.); Referentes y saberes socioculturales del mundo hispánico; Herramientas digitales en la enseñanza de una lengua extranjera; Destrezas para la gestión emocional del aula.

De estas opciones formativas, la más escogida fue «Análisis y creación de materiales didácticos» (seleccionada por el 75,3% de los docentes que respondieron al cuestionario), seguida *ex aequo* de «Procedimientos y criterios de evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera» y «Herramientas digitales en la enseñanza de una lengua extranjera» (ambas seleccionadas por el 64,4% de los encuestados). La tercera alternativa más elegida fue «Referentes y saberes socioculturales del mundo hispánico» (con un 54,8%). En cambio, la opción menos escogida fue «Planificación anual o de unidades didácticas» (seleccionada solo por el 16,4% de los docentes), probablemente porque es una de las áreas más trabajadas a lo largo de los dos años del Máster de formación de profesores de ELE en Portugal.

Además de ofrecerles estas diez posibilidades, se les dio la oportunidad de sugerir, de forma abierta, otras áreas en las que consideraban que necesitaban formación. Así, obtuvimos respuestas como «Lectura extensiva», «Políticas educativas para la enseñanza de ELE», «Flexibilidad», «Creatividad» y, sobre todo, «Evaluación de la expresión oral y/o de la comprensión auditiva». Esta insistencia en el área de la evaluación de la oralidad tiene que ver con el hecho de que en este curso lectivo (2017-2018) los estudiantes de lenguas extranjeras del sistema educativo portugués fueron evaluados por primera vez en los *exames nacionais* (Selectividad) en la destreza de expresión oral. De modo que esta sugerencia formativa apuntada de forma reiterativa denota que los profesores de lenguas extranjeras (español, en este caso) estaban muy preocupados por cómo preparar adecuadamente a sus estudiantes para que superaran con éxito esta prueba de evaluación de alcance nacional.

En última instancia, a través de las tres preguntas finales de la encuesta pretendíamos obtener información relacionada con la logística (duración, fechas, zonas geográficas preferentes, etc.) de las acciones formativas en el ámbito del español que pensamos proponer desde la APPELE para los próximos dos años.

Así pues, con respecto al tipo de acción formativa preferente en función de su duración[9], la mayor parte de los encuestados se decantó por las de 25 horas (el 45,2%) y 12 horas (el 30,1%), probablemente porque las formaciones con más horas otorgan más créditos del CCPFC.

En relación con la pregunta «¿Cuándo preferiría que tuvieran lugar las sesiones de formación?», obtuvimos una gran disparidad de respuestas, como se puede observar en el siguiente gráfico:

Figura 4: Fechas y horarios preferentes para la asistencia a acciones formativas

[9] Para que sean certificadas por el CCPFC, las acciones de formación deben tener 3, 6, 12 o 25 horas.

Pese a ello, los profesores prefieren mayoritariamente que las sesiones tengan lugar en periodos de interrupción lectiva (vacaciones de Navidad, de Semana Santa o de verano) o concentradas en uno o en dos fines de semana, puesto que es cuando disponen de más tiempo para dedicárselo a la formación. Podemos constatar, asimismo, que la opción «a distancia» (en formato b-learning o totalmente *online*) también les resulta atractiva, al contrario de la posibilidad de asistir a acciones formativas de lunes a viernes, ya sea en horario laboral (sustituyendo la impartición de algunas clases por formación) o poslaboral.

Para concluir, en lo que atañe a la zona geográfica en la que preferirían cursar las formaciones (norte, centro o sur), más de la mitad de los docentes que respondieron al cuestionario (el 58,9%) optó por la zona centro (Lisboa, Évora, Leiria, etc.), posiblemente porque es donde se concentra el mayor número de profesores de ELE. Por su parte, el 27,4% señaló que preferiría que las formaciones se realizaran en la zona norte (Porto, Braga, Vila Real, etc.) y tan solo el 13,7% seleccionó la zona sur del país. Aunque cabrían varias interpretaciones para justificar las respuestas obtenidas en relación con esta pregunta (la última de la encuesta), creemos que las zonas norte y sur han sido menos seleccionadas debido a que en el sur (Alentejo y Algarve) hay menos profesores de ELE (porque también hay menos escuelas secundarias que ofertan la asignatura) y los docentes se suelen desplazar a Lisboa para asistir a los cursos de formación, ya que el abanico formativo de la capital es mayor y la distancia geográfica no es muy grande. Por su parte, en el norte, aunque también hay muchos profesores de ELE, se realizaron los dos últimos Congresos sobre la Enseñanza del Español en Portugal (en Oporto, en 2015 y en Braga, en 2017), unos eventos formativos a los que asistieron muchos profesores de enseñanzas medias. De modo que probablemente por eso los docentes encuestados consideraron que en el norte las necesidades formativas en este momento son menores que en otras zonas del país.

4. CONCLUSIONES

En resumidas cuentas, en este artículo, en el que ofrecemos datos recientes, hemos querido poner de manifiesto la situación actual de la enseñanza del español en Portugal como antesala para la presentación de los resultados de una encuesta virtual elaborada por la APPELE con el propósito de averiguar las necesidades formativas concretas de los profesores de español de enseñanzas medias del sistema educativo portugués.

Así pues, en los últimos años se viene constatando una reducción tanto del número de alumnos como de profesores de ELE en Portugal, así como de la cantidad de centros educativos que ofertan esta asignatura optativa, si bien esta disminución de puede considerar, por el momento, poco significativa y acaso meramente coyuntural.

El perfil del profesor de ELE en Portugal es el de un docente joven (de entre 36 y 40 años), que ha realizado algunos de los Másteres de Formación de Profesores ofertados por las universidades portuguesas y que imparte clase desde hace al menos 4 años sobre todo en el *3.º ciclo* y, en menor medida, en Secundaria.

Se trata de un profesorado que necesita formación mayoritariamente en las áreas de análisis y creación de materiales didácticos; procedimientos y criterios de evaluación (especialmente de la oralidad); y manejo de herramientas informáticas.

Estos profesionales prefieren acciones de formación largas (de 12 o 25 horas), que tengan lugar en periodos vacacionales o concentradas en uno o dos fines de semana y que se realicen preferentemente en la zona centro del país, sobre todo en Lisboa o en los alrededores de la capital.

En síntesis, la información recabada a través de este cuestionario le permitirá a la APPELE proponer su Plan de Formación para los próximos dos años, un programa que espera dar respuesta a las necesidades e inquietudes formativas de los docentes de ELE en Portugal.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN PORTUGAL (2018): *Informe sobre el español en el sistema educativo portugués* [En línea] Abril de 2018. https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2016/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202017.pdf (Consulta: 1/5/2018).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN PORTUGAL (2018): *Mapa de las escuelas que ofrecen español* [En línea] Abril de 2018. https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1zBOn8XApvM6-uLTSnhcFPMdrbmo&ll=39.61047191296742%2C-7.869486250000023&z=7 (Consulta: 22/5/2018).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN PORTUGAL (2013): *Centros públicos y privados de primaria y secundaria que ofrecen español* [En línea] Julio de 2013. http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/EscuelasPortuguesasconEspanol/escuelas%20portuguesas%20con%20espanol.pdf.pdf (Consulta: 22/5/2018).

PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2008): *La enseñanza del español en la universidad portuguesa* [En línea] Septiembre de 2008. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0119.pdf (Consulta: 25/5/2018).

VIGÓN ARTOS, S. (2005): *La enseñanza del español en el sistema educativo portugués* [En línea] Mayo de 2005. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5966/1/toledo.pdf (Consulta: 20/5/2018).

OTRAS REFERENCIAS

Enlace directo al cuestionario de la APPELE: https://docs.google.com/forms/d/1tyqG5ikCW72F7lHzzjlvJjL3Fl0YMyZog64DolrMISM/edit

Página Web de la APPELE: http://appele.assimdesign.com/

Página Web del CCPFC: http://www.ccpfc.uminho.pt/

Página Web del INSTITUTO CERVANTES DE LISBOA: http://lisboa.cervantes.es/es/default.shtm

LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA O LA PRÁCTICA DE LA TEORÍA: EL PROFESORADO Y EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

VIRTUDES GONZÁLEZ
Georg-August-Universität Göttingen

RESUMEN: Desde la publicación en 2003 de los estándares educativos y su revision en 2012 (KMK[1], 2012), los documentos curriculares publicados en los estados federados alemanes exigen la implementación de una enseñanza por competencias. En el caso de los idiomas se considera el enfoque por tareas como el más adecuado para llevar a cabo esa implementación (Bär, 2013), sin embargo no disponemos de información sobre cómo se aplica el enfoque por tareas en las clases de secundaria en condiciones reales. En este artículo presentamos los primeros resultados de una investigación cualitativa sobre la perspectiva del profesorado acerca de sus experiencias en la implementación de dicho enfoque en el contexto escolar alemán.

1. PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA ESCOLAR ALEMÁN

La publicación del primer estudio PISA en el año 2000 tuvo consecuencias fundamentales para el sistema educativo alemán. Los mediocres resultados logrados llevaron a una puesta en cuestión de todo el sistema y al desarrollo de una serie de medidas para reformarlo. El cambio más radical consistió en pasar de una enseñanza basada en contenidos a una enseñanza por competencias. En el caso de las lenguas extranjeras este cambio estuvo también inspirado por la recepción del entonces recién publicado Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen [2] (2001). Esta nueva concepción de la enseñanza fue recogida en los Estándares Educativos (*Bildungsstandar*ds) para la Primera Lengua Extranjera (Inglés y Francés) publicados por la Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Federados (KMK 2003, 2012). Este documento sirvió a su vez de punto de partida para la redacción de los planes de estudio de cada estado federado, también los de las segundas y terceras lenguas extranjeras, que son los que afectan a la asignatura de Español. En todos estos documentos curriculares se concibe como objetivo principal del aprendizaje el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por lo general se considera que el enfoque más adecuado para conseguir esta meta es el del enfoque por tareas: "… *erfreuen sich Aufgaben im Sinne von* tasks *bzw.* tareas *einer steigenden Beliebheit und scheinen geradezu prädestiniert für die Umsetzung des Prinzips zur Kompetenzorientierung*…" (Bär 2013: 7-8)[3].

[1] Kultusministerkonferenz (Conferencia de los Ministerios de Educación de los Estados Federados)
[2] Marco común europeo de referencia para las lenguas
[3] "Las tareas, en el sentido de *tasks*, gozan de una creciente popularidad y parecen predestinadas a llevar a cabo el principio de la enseñanza por competencias." (traducción V.G.)

2. EL ENFOQUE POR TAREAS

2.1. Principios metodológicos

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras el enfoque por tareas supone un cambio paradigmático con respecto a las tradiciones escolares. El modelo instructivista, que estructura la clase en las fases clásicas de presentación-práctica-producción más o menos libre usando los recursos lingüísticos aprendidos (PPP), se ve sustituido por un modelo constructivista (Martín Peris, 2004: 3), en el que los aprendientes avanzan en la adquisición de la lengua al hacer tareas comunicativas y significativas con la misma. Una clase organizada según el modelo del PPP suele tener como base un curriculo regulado por la lengua (Estaire 2011: 2), es decir que se parte de los contenidos lingüísticos, mientras que en el caso del enfoque por tareas son estas, las tareas, las que determinan los contenidos lingüísticos que se aprenderán. El currículo parte "de postulados sobre los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras y se establece (…) de forma de favorecer estos procesos" (Estaire 2011: 2).

Si consideramos el punto de vista del aprendiente, los enfoques de enseñanza que trabajan en el aula con el esquema PPP pueden llamarse *enfoques sintéticos*, puesto que el aprendiente, al verse confrontado en clase con unidades aisladas de la lengua, tiene que sintetizar los elementos lingüísticos aprendidos para poder comunicar (Long 2015: 19). Por otro lado los *enfoques analíticos* exponen al aprendiente a un lenguaje auténtico, no fraccionado artificialmente, y le anima a usarlo de forma comunicativa durante todo el proceso de aprendizaje y no solo en una fase final de la clase o de la unidad didáctica. En este caso el papel del aprendiente es analizar el *input* e inducir las reglas de uso (Long 2015: 20). Long (2015: 27) concibe el enfoque por tareas (*task-based language teaching*) como un enfoque analítico con *focus-on-form*, es decir con atención a la forma lingüística siempre y cuando esta sea necesaria para que el aprendiente resuelva los problemas comunicativos que plantea la tarea.

PPP (presentación - práctica - producción)	el enfoque por tareas
• modelo instructivista • enfoque sintético • estructurado en torno a unidades lingüísticas	• modelo constructivista • enfoque analítico con *focus-on-form* • estructurado en torno a la tarea

El principio pedagógico fundamental del enfoque por tareas es la consideración de la tarea como la unidad de análisis y de trabajo en el aula (Long 2015: 305). Un curso organizado por el enfoque por tareas giraría pues en torno a una serie de tareas, que constituyen el "eje vertebrador del proceso de aprendizaje" (Estaire 2011: 2). En un curso de este tipo, la unidad didáctica se planifica en torno a una tarea final y todas las actividades previas están dirigidas a la preparación de la misma, siendo los recursos lingüísticos presentados los necesarios para llevar a cabo con éxito la tarea final. Además de esta aplicación consecuente del enfoque por tareas (*task-based language teaching*), existen también tareas en otro tipo de enfoque, que las utiliza como práctica comunicativa al final de una unidad didáctica convencional *(task-supported language teaching*). En este caso la presentación de los recursos lingüísticos para la misma sigue más el esquema PPP visto anteriormente y la tarea se crea a posteriori para que los alumnos puedan usar algunos de ellos en la última fase de producción, pero no es el eje organizador del curriculo, en el que la progresión suele ser de tipo gramatical.

Las tareas en sí pueden tener un alcance diferente según se trate de tareas de la primera, segunda o tercera generación (Ribé y Vidal 1993: 2-4). Mientras que la primera generación de tareas se centra exclusivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa, la segunda pretende conseguir también el desarrollo cognitivo del aprendiente. Por su parte, la tercera generación de tareas añade a esto el interés por el desarrollo global de la personalidad como objetivo a lograr. Según Ribé y Vidal (1993: 4) son precisamente las tareas de tercera generación las que son adecuadas para el contexto escolar, puesto que no presuponen la existencia de una motivación intrínseca. Su valor especial consiste en generar interés a través del tema y del desarrollo de la creatividad personal. Un conjunto de tareas, especialmente las de segunda y tercera generación, pueden articularse en torno a un tema que pueda ser relevante para los aprendientes y constituir así un proyecto (*macro-task*) (Ribé y Vidal 1993: 5).

2.2. Recepción del enfoque por tareas en el contexto escolar alemán

El enfoque por tareas se ha visto recientemente como forma de implementar la educación por competencias, lo que ha llevado a un redescubrimiento y una nueva recepción del mismo tanto en la asignatura de Español (Steveker 2011, Bär 2013, Schinke y Steveker 2013) como en la de Inglés (p.ej. Müller-Hartmann y Schocker-von Ditfurth 2005) y en la de Francés (p.ej. Caspari y Kleppin 2008, Leupold 2008).

Este interés por el enfoque por tareas se ha visto reflejado también en las últimas versiones de los planes de estudio regionales, algunos de los cuales recomiendan o incluso exigen explícitamente el uso del enfoque por tareas en la clase de español: *"Der Unterricht ist so zu konzipieren, dass er den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*enfoque por tareas*) entspricht: Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht geht es um die Bewältigung lebensnaher kommunikativer Aufgaben, die der Lernende im Sinne einer* tarea final *selbstständig lösen und durchführen kann"* [4] (Niedersächsisches Kultusministerium[5], 2017: 10).

Pensando principalmente en el aprendizaje dentro del sistema escolar, en Alemania se han desarrollado varios modelos del enfoque por tareas para la enseñanza del español y del francés, ambas lenguas romances, con similitudes en cuanto a la complejidad de su sistema morfosintáctico y que por lo general se enseñan en secundaria[6]. El modelo de Leupold (2008) concibe la unidad didáctica por tareas como una pista de obstáculos (*Parcour*) que el aprendiente tiene que recorrer: partiendo de un texto oral o escrito se realizarán ejercicios, tareas del tipo A (actividades semiabiertas para usar el lenguaje aprendido en un contexto) y por último las tareas del tipo B, más complejas y de carácter abierto, en las que el alumnado tiene la posibilidad de elegir tanto el proceso de elaboración como el tipo de producto final (Bär 2013: 15-16). Este modelo evoluciona y pasa a convertirse en un circuito (*Zirkel*) (Schinke y Steveker 2013), cuya planificación comienza a partir de la tarea final y que incluye también ejercicios y actividades comunicativas (actividades de tipo A, según la terminología de Leupold) pero en

[4] "La clase debe concebirse de tal forma que se corresponda con el enfoque por tareas: en una clase de idiomas con el enfoque por tareas se trata de realizar tareas comunicativas cercanas a la realidad, que los aprendientes solucionan y llevan a cabo autonomamente en forma de una tarea final." (traducción V.G.)
[5] Ministerio de Educación Baja Sajonia
[6] El aprendizaje del inglés suele comenzar en la escuela primaria.

este caso no ya con una concepción lineal, sino como un proceso circular cuyos pasos intermedios (los ejercicios y actividades del tipo A) pueden variar según las necesidades específicas del alumnado (Bär 2013: 16-18).

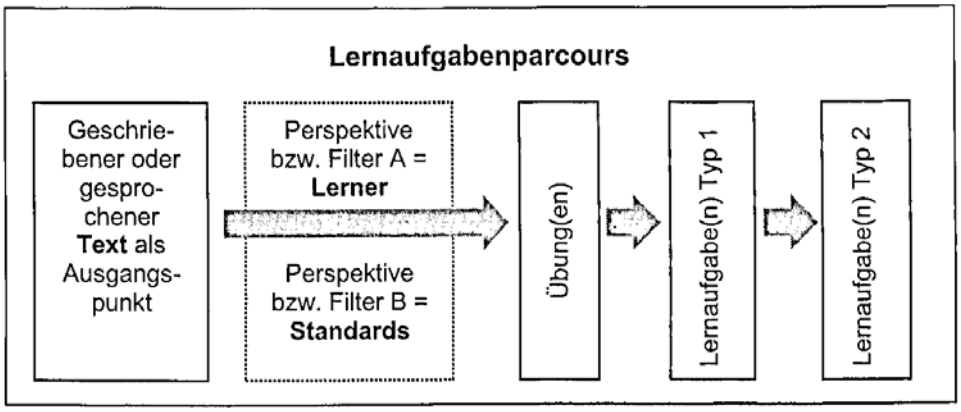


Abb. 2: Lernaufgabenparcours (in Anlehnung an Leupold 2008: 7)

Modelo de Leupold: la pista de obstáculos de la tarea (Bär 2013: 17)

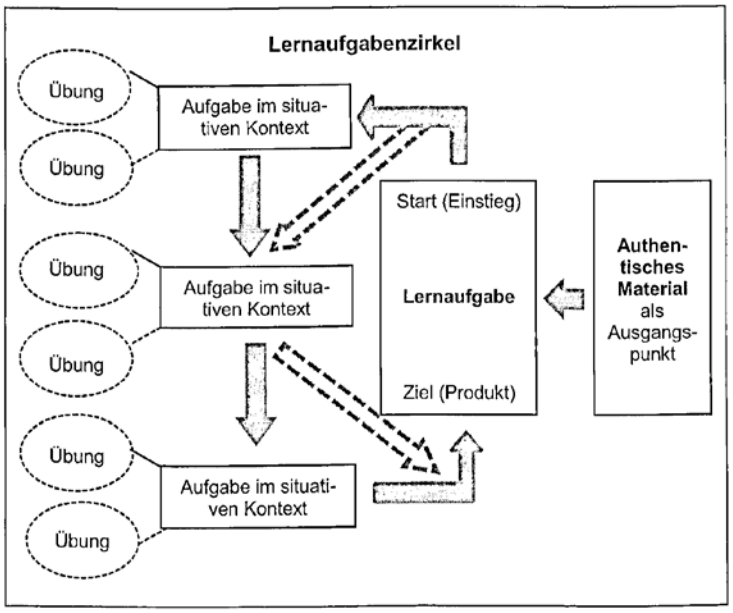


Abb. 3: Lernaufgabenzirkel (in Anlehnung an Schinke & Steveker 2013: 7, 9)

Modelo de Schinke y Steveker: el circuito de la tarea (Bär 2013: 17)

Este renovado interés por el enfoque por tareas se refleja también en la oferta de manuales escolares de español producidos en Alemania. Todos los publicados en los últimos años utilizan, de una forma u otra, tareas en sus lecciones. En algunos casos se pretende que las tareas estructuren el proceso de aprendizaje, como es el caso de *¡Vamos, adelante!* (Arriagada et al., 2014) mientras que en muchos otros manuales las tareas aparecen como un cierre comunicativo a una unidad didáctica de corte más clásico, p.ej. *Línea verde* (Bade et al, 2006).

3. EL ENFOQUE POR TAREAS Y EL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Ante las recomendaciones oficiales y la proliferación de tareas en los manuales publicados en Alemania resulta interesante averiguar hasta qué punto se aplica el enfoque por tareas en las clases de español y si se hace, de qué forma. Es importante tener en cuenta que la clase de idiomas en secundaria suele contar con unas condiciones con características bastante específicas: el alumnado no tiene una necesidad comunicativa inminente y se podría caracterizar como un público cautivo, ya que no tiene la opción de abandonar las clases si estas o la asignatura no le interesan. Además, al no estar en una situación de inmersión, todos los alumnos tienen una lengua materna o institucional compartida, lo que hace que el uso de la lengua meta en el aula tenga un importante carácter de ficcionalidad.

En la cuestión de la implementación de un enfoque innovador en el sistema escolar, más importante aún que las recomendaciones curriculares es la actitud del profesorado. Dado que es el que tiene que llevar dichas recomendaciones al aula, puede ser considerado como el factor decisivo para la implementación de la innovación pedagógica (Markee, 1993: 230). En el caso concreto del enfoque por tareas, hay que tener en cuenta que los procesos de planificación y de impartición de clases son mucho más complejos que en un modelo instructivista: *"Far from being downgraded, the teacher's role in TBLT is more important and requires more expertise than that of the teacher in focus on forms/PPP"*[7] (Long, 2016: 28).

Según van den Branden el profesorado introduce modificaciones en el modelo teórico para poderlo implementar en su contexto educativo concreto. Su trabajo con tareas se adapta pues "*to suit their own beliefs on what constitutes good education, their perceptions of their students' needs, and the demands and features of the context they are operating in"*[8] (van den Branden, 2016: 173). Existen algunos estudios empíricos centrados en la utilización del enfoque por tareas por parte del profesorado pero no disponemos de ninguno sobre la forma en que el profesorado de ELE lo aplica en sus clases. En el contexto escolar alemán Raith (2011) estudia las competencias docentes que necesita el profesorado de inglés en prácticas (*Referendare*)[9] para aprender a trabajar con tareas. También está centrado en el profesorado de inglés el proyecto de investigación-acción de Müller-Hartmann et al. (2013) sobre el desarrollo e implementación de tareas en institutos de secundaria. En el caso del francés, Tesch (2010) estudia cómo tres profesores en varias escuelas implementan en su clase una tarea que había sido previamente elaborada en el IQB[10] y sin formación específica en el enfoque por tareas, llegando a la conclusión de que la tarea por sí misma no es suficiente para conseguir un aprendizaje significativo y relevante para el alumnado y que necesita la disposición activa del profesorado para desplegar todo su potencial (Tesch, 2010: 356-357).

[7] "Lejos de verse rebajado, el papel del profesorado en el enfoque por tareas es más importante y requiere más pericia que el del profesorado en enfoques centrados en las formas lingüísticas/PPP." (traducción V.G.)
[8] "para acomplarse a sus propias creencias sobre lo que constituye una enseñanza de calidad, sus percepciones sobre las necesidades de sus estudiantes y las exigencias y características del contexto en el que están trabajando." (traducción V.G.)
[9] Se trata de formación con prácticas obligatorias de postgrado.
[10] *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (Instituto para el Desarrollo de la Calidad en la Enseñanza)

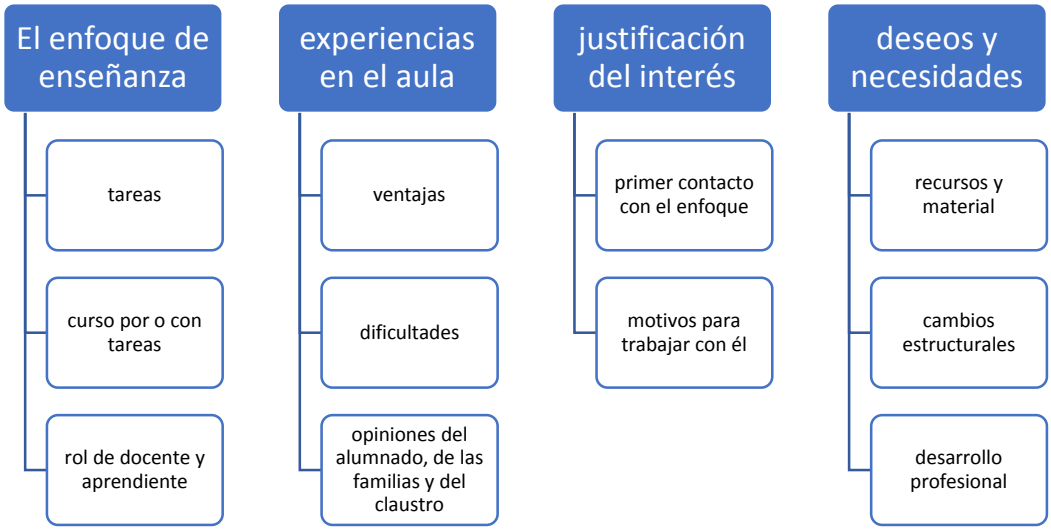
3.1. Descripción del estudio

El objetivo del presente estudio es comprender cómo el profesorado de español adopta y adapta el enfoque y cómo este enfoque, inicialmente elaborado en los discursos académicos, se modifica en la realidad de la clase de ELE en secundaria. Ello servirá para comprender las oportunidades y los desafíos que presenta el enfoque por tareas en situaciones reales de clase en la enseñanza secundaria y para establecer un análisis de necesidades sobre competencias y recursos que son necesarios para la implementación del enfoque por tareas en el entorno escolar. Asímismo se pretende mostrar una serie ejemplos de buenas prácticas en la clase de ELE.

Para conseguir estos objetivos, el estudio intenta averiguar cómo describen los profesores su trabajo con el enfoque por tareas, cómo entienden el enfoque y qué funciones otorgan a las tareas en sus clases y si son para ellos el principio central de la organización del curso o si las usan como un complemento comunicativo en un curso con una progresión de tipo gramatical. Además es interesante saber qué motivos les llevaron a trabajar con tareas, qué aportan estas a su clase, qué dificultades se encuentran al trabajar con ellas y qué recursos y competencias necesitan para trabajar de forma eficiente con el enfoque por tareas. En cuanto al contexto, es relevante el papel que juegan los aspectos de organización y también el entorno (familia, alumnado, el resto del departamento de lenguas extranjeras) a la hora de enfocar el aprendizaje del idioma.

Para la realización del estudio se contactaron 15 profesores y profesoras de cuatro estados federados (Berlin, Renania del Norte-Westfalia, Baden-Würtenberg y Baja Sajonia), que afirman trabajar o haber trabajado de forma regular con el enfoque por tareas. Se trata pues de profesionales altamente innovadores, que se podrían calificar como "*early adapters*" (Markee, 1993: 236). La gran mayoría trabaja en institutos de secundaria de tipo *Gymnasium* (los más exigentes desde el punto de vista académico) y algunos en las *Gesamtschulen*, institutos en los que se cuenta con un alumnado mucho más heterogéneo, puesto que permiten distintos itinerarios con diferentes niveles de dificultad académica. Es de destacar que entre los profesores de la muestra no solo se trata de personas con alemán como L1, que es el caso más habitual en el sistema educativo, sino que también hay algunas con español como L1. Mientras que las personas con L1 alemana han cubierto su formación académica y profesional en el sistema alemán, las personas con L1 española entrevistadas cuentan con una formación previa en el sistema escolar y educativo de su país de origen, habiendo pasado al sistema alemán de formación del profesorado una vez terminada su primera carrera universitaria. La muestra es también heterogénea en cuanto al grado de experiencia profesional. Mientras que algunos informantes estaban todavía en la fase de prácticas docentes de postgrado (*Referendariat*) o en su primer año de docencia, otros son profesionales experimentados, con más de 5 años de experiencia y muy activos en la profesión, ocupando funciones en la dirección del departamento de su centro, en la formación de profesores y/o en la publicación de material didáctico.

En cuanto a la recogida de datos se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas (Gläser y Laudel, 2010). Asímismo se ha tenido acceso a unidades didácticas por tareas diseñadas por el profesorado entrevistado así como a productos finales de su alumnado, tantos orales como escritos y se han podido llevar a cabo observaciones de clases. El análisis de los datos, de tipo cualitativo de contenido (Kuckartz, 2016), se centra en las siguientes categorías:



3.2. Resultados

A continuación pasaremos a presentar los primeros resultados del estudio, centrándonos en algunas de las principales categorías.

El enfoque de enseñanza

Tareas: En general se usan unidades didácticas basadas en tareas complejas, de segunda o tercera generación, constituyéndose estas en ocasiones en proyectos. En bastantes ocasiones el nivel principiante supone una excepción, ya que algunos profesores prefieren enseñar en el primer año de aprendizaje de una forma más convencional para pasar a usar las tareas cuando los alumnos tienen ya unas nociones mínimas del idioma. En cuanto al trabajo lingüístico explícito se suele realizar en la fase preparatoria previa a la tarea final. Sólo un informante hace referencia a una fase reactiva de *focus-on-form*, sea incidental o planificada, que según Willis sería parte integrante del modelo (Willis, 1996: 38). Es interesante constatar cómo en los autores que han trabajo sobre el enfoque por tareas en la clase de ELE tampoco aparece esta fase post-tarea, en la que tiene lugar la reflexión lingüística, quizá debida al hecho de que se parte de la idea de que, a diferencia del inglés, el español tiene un sistema morfológico un tanto complejo, lo que hace imprescindible el trabajo lingüístico previo. Sin embargo parece una contradicción no incluir sistemáticamente fases posteriores a la tarea en las que se reflexione sobre las formas lingüísticas utilizadas para la realización de la misma. En cuanto a la forma de concebir esas unidades didácticas, por lo general existe una preferencia clara en el profesorado de L1 alemana por unidades didácticas centradas en una sola competencia, p.ej. la competencia oral, y que presentan una progresión sistemática de actividades centradas en la misma. Sin embargo, el profesorado de L1 española y que ha tenido experiencias formativas en España (máster en ELE) o en otros países prefieren unidades didácticas integradas, en las que el alumnado tenga que usar tanto la lengua oral como la escrita para llevar a cabo la tarea. A pesar de la proliferación de manuales de español que de una forma u otra incluyen tareas en sus unidades, la mayoría de estos informantes no los usan y prefieren trabajar con material propio, concebido especialmente para sus alumnos. Por otra parte, es curioso constatar que no siempre usan tareas en la otra asignatura que imparten, aunque se trate también de una segunda lengua extranjera.[11]

[11] El sistema educativo alemán exige que el profesorado de secundaria imparta dos asignaturas.

Curso por o con tareas: Estos profesores implementan el enfoque en sus clases pero la mayoría no lo usan de forma exclusiva y alternan esta forma de dar clase con el modelo más tradicional, apoyados normalmente por un libro de texto de tipo clásico. Algunos recurren a esto por falta de tiempo para desarrollar tareas para todo el curso, otros porque creen que no es posible aprender todo por tareas o porque prefieren variar. Es decir, en casi todos los casos no se aplica el enfoque en su versión más purista y de hecho esta generalmente no se considera posible en el entorno escolar: *"Deswegen ist so eine andere Idee von Aufgabenorientierung in der Schule entstanden, die ganz stark den Prozess fokussiert und sagt, wir leiten die Schüler ganz systematisch"*[12] (Profe2[13]).

Roles: Algunos profesores hacen referencia al hecho de que es necesario que se den requisitos imprescindibles para que el enfoque por tareas pueda funcionar en sus clases, p.ej. la autonomía de los alumnos y su madurez como factor esencial para poder trabajar con tareas (Profe1) o una intensa ejercitación lingüística previa (Profe2).

Experiencias en el aula

Ventajas: Una primera aproximación a los resultados destaca que los profesores entrevistados ven en las tareas la posibilidad de traer más comunicación, más interacción y más creatividad y motivación al aula. Se percibe un intento de dar relevancia a los productos de los alumnos: p. ej. una profesora invitó a sus alumnos a elaborar una guía para emigrantes hispanohablantes en su ciudad y se puso en contacto con las autoridades para que esta se publicara en una página web oficial, de tal forma que realmente tuviera una utilidad real más allá de la clase. (Profe5)

Dificultades: Muchos indican que el trabajo de planificación es más difícil que en una clase tradicional porque hay que tener en cuenta todo el proceso desde el principio. El hecho de que las unidades didácticas diseñadas estén basadas en tareas muy largas y complejas plantea problemas logísticos para lograr terminarlas en el horario escolar, en el que es frecuente que se tengan que anular clases por p.ej. viajes de fin de curso, periodos de prácticas o fases de exámenes.

Opiniones del entorno: Estos profesores que trabajan por tareas lo hacen por iniciativa propia, a veces en contra de la opinión de los compañeros de trabajo, y en ocasiones se ven obligados a explicar el enfoque a padres y alumnos.

Necesidades

Los profesores indican frecuentemente que sería importante que hubiera más flexibilidad en el horario escolar, con más posibilidades de organizarlo de tal forma que se puedan desarrollar proyectos con mayor naturalidad. La petición más insistente es la de más tiempo real de clase y la necesidad imperiosa de que no se suspendan las clases por motivos ajenos a la asignatura.

Desde el punto de vista curricular lo más necesario según los profesores entrevistados es que el sistema de evaluación sumativa evolucione de una forma coherente con el enfoque, de tal forma que incluya una dimensión formativa y también que permita dar notas por la calidad de la ejecución de las tareas.

[12] "Por esto ha surgido otra idea en la escuela del enfoque por tareas, que se centra mucho en el proceso y que dice: vamos a guiar a los alumnos de una forma muy sistemática." (traducción V.G.)

[13] Para asegurar el anonimato de los informantes se les otorgó un número a cada uno. Cada informante decidió si prefería hacer la entrevista en alemán o en español.

4. CONCLUSIONES

Realmente se puede decir que en el caso de los participantes en el estudio se trata de profesionales altamente reflexivos, que toman decisiones metodológicas de una forma muy consciente y que se esfuerzan por ofrecer clases de español de calidad y por ayudar a que sus alumnos desarrollen competencias relevantes para la vida dentro y fuera de la escuela.

Son además conscientes de que el sistema escolar tiene limitaciones que no permiten ser consecuentes con el enfoque: *"Por la falta de tiempo a veces vivo un conflicto entre mis ideas, mis principios y lo que realmente pasa en clase"* (Profe1). Y por otra parte algunas profesoras han indicado que una vez asumido el enfoque como forma de enseñanza adecuada para desarrollar la interlengua de los alumnos ya les es imposible dar una clase tradicional: "*Und für mich hat es irgendwann klick gemacht und ich kann nicht mehr anders unterrichten "*[14] (Profe5). En el estudio se constata pues la afirmación de van den Branden (2016) de que existe una diferencia entre el enfoque por tareas como principio didáctico y el enfoque por tareas tal y como se lleva al aula: "*a clear tension between TBLT as a principled approach (as described in the above-mentioned pedagogically oriented publications) and TBLT as it takes shape in authentic educational practice*[15]" (Van den Branden, 2016: 172). Esperamos haber contribuido con este artículo a definir y describir esta tensión entre la teoría y la práctica con la esperanza de que este diálogo entre práctica y teoría pueda contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en la clase de español en secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

ARRIAGADA, Melanie *et al*. (2014): *¡Vamos! ¡Adelante!*, Stuttgart: Klett.

BADE, Peter et al. (2006): *Línea verde*, Stuttgart: Klett.

BÄR, Marcus (ed.) (2013): *Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht. Beispiele für komplexe Lernaufgaben*, Berlin: Edition tranvía. Verlag Walter Frey.

CASPARI, Daniela y Karin KLEPPIN (2008): «Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele» en Bernd Tesch, Eynar Leupold und Olaf Köller (eds.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterichtsanregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 88–148.

ESTAIRE, Sheila (2011): «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas», *Marcoele*, 12, 1-26.

GLÄSER, Jochen y Grit LAUDER (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* Wiesbaden: VS Verlag.

KUCKARTZ, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa

[14] "Y en algún momento hizo clic y ya no sé enseñar de otra manera." (traducción V.G.)

[15] "una clara tensión entre el enfoque por tareas como enfoque con unos principios establecidos (como están descritos en las publicaciones pedagógicas mencionadas anteriormente) y el enfoque por tareas tal y como se lleva a cabo en la práctica educativa auténtica." (traducción V.G.)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* [en línea] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (Consulta: 27/07/18).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012*): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [en línea] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Consulta: 27/07/18).

LEUPOLD, Eynar (2008): «A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 2-8.

LONG, Mike (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

LONG, Michael (2016): «In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues», *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 5-33.

MARKEE, Numa (1993): «The diffusion of innovation in language teaching», *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 229–243.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2004): «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», *Marcoele*, 0, 1-37.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas y Marita SCHOCKER-VON DITFURTH (2005): «Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven» en Andreas Müller-Hartmann y Marita Schocker-von Ditfurth (eds.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching: Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr Verlag, 1-52.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas, Marita SCHOCKER-VON DITFURTH y Hans Anand PANT (eds.) (2013): *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*, Braunschweig: Diesterweg.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2017*): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6–10 Spanisch* [en línea] http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/sn_gym_si_kc_druck_2017.pdf (Consulta: 27/07/18).

RAITH, Thomas (2011): *Kompetenzen für aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht: eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften,* Tübingen: Narr.

RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [en línea] https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm (Consulta: 27/07/18).

RIBÉ, Ramón y Núria VIDAL (1993): *Project Work Step by step*, Oxford: Heinemann.

SCHINKE, Simone y Wolfgang STEVEKER (2013): «Lernaufgaben im Spanischunterricht», *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 41, 4–13.

STEVEKER, Wolfgang (2011): «Zeitgemäß unterrichten» en Kathrin Sommerfeldt (ed.): *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 23-48.

TESCH, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch).* Frankfurt am Main u.a.: Lang.

VAN DEN BRANDEN, Kris (2016): «The Role of the Teachers in Task-Based Language Education». *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 164-181.

WILLIS, Jane (1996): *A framework for task-based learning*, Harlow, Essex: Longmann.

ESTUDIO CONTRASTIVO DE PRETÉRITOS EN ESPAÑOL Y JAPONÉS: APLICACIÓN DIDÁCTICA AL AULA DE ELE

MANUEL GUTIÉRREZ BECERRA
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En este trabajo se llevará a cabo un análisis contrastivo de los tiempos pasados en japonés con tres tiempos pretéritos del español, a saber: pretérito perfecto simple o pretérito indefinido (forma *canté*), pretérito imperfecto (forma *cantaba*) y pretérito pluscuamperfecto (forma *había cantado*) de indicativo. Con esto se pretende localizar aspectos coincidentes que serán trasladados a una aplicación didáctica dirigida a estudiantes japoneses universitarios, con objeto de facilitar la compresión de las explicaciones teóricas y la puesta en práctica de dichos tiempos verbales.

1. CARACTERIZACIÓN DE LOS PRETÉRITOS EN ESPAÑOL

Según la *Nueva gramática de la lengua española* (ASALE, 2009: 1736-1743), el pretérito perfecto simple, pretérito indefinido o forma *canté* viene determinado por tres rasgos fundamentales: el deíctico o referencial, es decir, el temporal (pasado); el aspectual (aspecto perfectivo), haciendo referencia a eventos acaecidos que ocupan cierta extensión temporal delimitada; el morfológico (tiempo simple). Entre ellos, el rasgo aspectual es el de mayor interés, pues permite diferenciarlo del pretérito imperfecto y constituye la piedra angular a partir de la cual se forjarán los engarces que enlacen este tiempo con otros del japonés.

En algunos libros de texto, las acciones designadas en pretérito perfecto simple se suelen denominar como «hechos puntuales», incitando al lector a asociar los actos de breve duración a dicho tiempo. Esto es, en parte, cierto, pues los predicados semelfactivos (aquellos cuyo núcleo lo compone un verbo de duración momentánea) cumplen dichas condiciones y suelen expresarse en ese tiempo; sin embargo, esta no es la singularidad que lo determina. El verdadero significado del aspecto perfectivo reside en la implicación de que la acción posee un límite inicial y final que la delimitan en un intervalo de tiempo en el pasado. Dicho plazo puede ser efectivamente puntual o, por el contrario, extenderse durante un largo período de tiempo. Así pues, en la oración *me mandó cartas durante dos años* se recoge una acción prolongada en el tiempo (dos años) pero focalizada en un intervalo concreto, es decir, aunque el hecho de mandar cartas fuera reiterado en el tiempo, se sabe que este llegó a un fin, aunque no se indique explícitamente. Efectivamente, dicha acotación de la acción puede advertirse mediante complementos (como en la frase *estudió durante todo el día*) o intuirse por distintas causas concomitantes al contenido de la propia oración (en la frase *mi abuelo fue pescador* se intuye que dio por finalizada definitivamente su actividad laboral, bien por cambio de empleo, jubilación o hasta la misma defunción del sujeto).

La narración es la modalidad textual de mayor interés para la enseñanza y aprendizaje de los tiempos tratados en este trabajo. En el caso del pretérito perfecto simple, se presentan eventos con un inicio y conclusión demarcados

que se concatenan siguiendo un orden lógico de temporalidad y, en ocasiones, de causalidad (como en el caso de *el profesor pidió silencio y todos se callaron*). Es de especial relevancia remarcar que, en el caso de acciones prolongadas en el tiempo, el empleo de complementos que la delimiten es imprescindible para mantener el significado de la oración y no confundir su uso con el pretérito imperfecto. Así pues, las tareas prolongadas y delimitadas (*tocó a la puerta durante diez minutos*) pueden ser claramente discriminadas de los hechos que se llevan a cabo habitualmente (*se levantaba cada mañana a las seis*).

Las interpretaciones del pretérito perfecto simple son variables, pues ciertos complementos temporales inducen una interpretación incoativa (en la que el verbo designa en realidad el comienzo de la acción), como en *desayunó a las seis* (comenzó a desayunar a las seis). En el registro coloquial de muchos países también adopta una interpretación anticipativa, en la que se denota una actividad en pasado cuando esta está a punto de suceder (*ya está, ya terminó el partido* → el partido está a punto de terminar). Si bien es cierto que las interpretaciones mencionadas anteriormente no son difíciles de encontrar en un contexto de inmersión, se ha considerado conveniente no tenerlas en cuenta en un nivel básico-intermedio (A1-B1), pues la meta que persigue este trabajo es facilitar la distinción y el correcto uso de los pasados arquetípicos de la narración a aprendientes de dicho nivel.

De acuerdo con la *Nueva gramática* (ASALE, 2009: 1743-1767), los rasgos que definen al pretérito imperfecto o forma *cantaba* son su naturaleza imperfectiva, de modo que se enfoca el desarrollo de la acción sin establecer comienzo ni terminación de esta, y su naturaleza referencial o anafórica, haciendo necesaria una vinculación temporal con otra acción pasada; no obstante, en ocasiones es difícil localizar dicho anclaje.

Ciertas corrientes definen este tiempo como el «presente del pasado», debido a la existencia de un pretérito perfecto simple que cumple la función de amarre, haciendo que toda la frase esté en pasado. De esta cualidad se deriva la interpretación como imperfecto prospectivo, en el que se habla de hechos posteriores a un punto pasado; en consecuencia, adquiere rasgos equivalentes al condicional (considerado el «futuro del pasado»), puesto que ambos tiempos designan acciones posteriores al punto de referencia (*me dijo que venía mañana = me dijo que vendría mañana*). Como estos hechos, si hacen referencia a un momento posterior a la emisión de la frase por el hablante, hablan de un futuro que todavía no ha tenido lugar, es posible que sean frustrados (compartiendo cierta similitud con el imperfecto de conato), como en *llegaba mañana, pero han cancelado su vuelo*.

Una de las teorías de mayor relevancia que explica el carácter de este tiempo es la del copretérito, como lo denominó Andrés Bello (Llorach, 2005), en la cual se establece un marco o escenario no delimitado en el que suceden otros hechos. No hay que entender esta dualidad de acciones como simultaneidad de las mismas, sino como superposición: en el transcurso de una actividad duradera, acaecen ciertos hechos «puntuales», entendidos como acciones delimitadas (*cuando veía la tele, sonó el timbre*); sin embargo, es cierto que dos hechos no delimitados en pasado pueden expresarse simultáneamente si se consideran parte de un mismo marco, esto es, si se expresan en pretérito indefinido: *mientras me duchaba, la comida se hacía.*

El concepto de marco es un pilar central sobre el que se sustentan los usos más comunes del imperfecto en la narración: la interpretación iterativa y la descripción en pasado. La primera exégesis hace referencia a una acción

repetida en el pasado y que puede seguir haciéndolo en el presente (recuérdese que una de las singularidades más peculiares del imperfecto es su indeterminación en cuanto a lindes temporales). Dicha interpretación cíclica se ve favorecida si el propio semantismo del verbo está asociado a acciones diarias y si este se ve acompañado de adverbios de frecuencia (*iba al trabajo a pie todas las mañanas*). Por otra parte, la noción del imperfecto empleado para describir parte de algunos usos modales del mismo, como el imperfecto onírico o el lúdico, desemboca en la narración como el imperfecto de aspecto continuo. Esto se debe, en parte, al estrecho vínculo que comparten el imperfecto y los hechos irreales. Mediante la descripción de los mismos, el hablante logra distanciarse de ellos (esta misma base teórica de distanciamiento es la que sustenta el uso modal del imperfecto de cortesía).

Tomando como referencia la *Nueva gramática* (ASALE, 2009: 1786-1789), el pretérito pluscuamperfecto de indicativo o forma *había cantado* se caracteriza por ser un tiempo perfectivo que designa una acción concluida anterior a otra igualmente pasada, que puede ser mencionada o no. De hecho, en ocasiones es complejo discernir dónde se encuentra dicho tiempo pasado que sirve como punto de referencia para dar sentido a la forma *había cantado*. En estos casos, si el predicado es télico (la acción tiene un final natural), dicho anclaje suele referirse a un momento puntual implícito en la misma construcción (*había preparado la comida en algún momento anterior*). Además de un verbo en pretérito perfecto simple, el punto de referencia puede estar constituido por uno en imperfecto, de manera que se extraen dos interpretaciones acerca de la localización exacta del mismo: antes de la acción designada o durante el transcurso de la misma, frecuentemente cerca del inicio de la misma (recuérdese la particularidad del copretérito como escenario o marco). En cualquier caso, el alumno deberá ser consciente de que la forma *había cantado* referencia a un pasado de otro pasado, pudiendo este último aparecer explícita o implícitamente.

A pesar del aspecto perfectivo de este tiempo, comparte algunos rasgos aspectuales con el imperfecto, aunque se reducen a su interpretación cíclica (*los días de diario, a esa hora, se había marchado al trabajo*) y de cortesía (*había pensado que le agradaría*); no obstante, estas peculiaridades siguen siendo coherentes con los conceptos clave anteriormente explicados. Por otra parte, es posible alternar entre el pretérito perfecto simple y el pluscuamperfecto en oraciones del tipo *nunca me había pasado/nunca me pasó.* Esta dualidad tiende hacia la forma *canté* en América, mientras que en España sucede el fenómeno opuesto.

2. CARACTERIZACIÓN DE LOS PRETÉRITOS EN JAPONÉS

2.1. La forma た (*ta*)

La forma *ta* es, en principio, el único sufijo en japonés moderno que se añade al verbo para expresar el tiempo pasado. Según el *Nihongo bunpō daijiten*, gran diccionario de gramática de la lengua japonesa (Akimoto y Yamaguchi, 2001: 423), este se corresponde con el pretérito perfecto simple, o como se denomina en japonés, 点過去 (*tenkako*; pasado puntual). Efectivamente, su definición aspectual es coincidente con la de la forma *canté*: la acción designada por el verbo tiene lugar en el pasado de manera puntual o durante cierto intervalo, pero se limita el final de la misma.

2.2. La forma ていた (*te ita*)

Kato (1996: 45-47) especifica que la forma *te ita* está compuesta por un verbo principal en forma *te* (intraducible al español, pues normalmente se utiliza con función conjuntiva para unir el verbo a otros verbos o partículas que modifican su interpretación temporal y aspectual) más el verbo *iru* (estar) en su forma pasada, *ita*. La presencia de este segundo verbo alude a un carácter progresivo de la acción; sin embargo, la interpretación de este tiempo es más amplia, pues es empleado para designar una acción que continúa en el pasado, cuyas fronteras de inicio y finalización no están delimitadas o no son relevantes, y para puntualizar un evento anterior a otro suceso acaecido en un tiempo pretérito. No resulta difícil vincular el primer uso con una de las características que define al pretérito imperfecto en contraste con el perfecto simple. Asimismo, la similitud entre el segundo uso y el pretérito pluscuamperfecto también parece evidente. Efectivamente, en un ejercicio de traducción sencillo es posible apreciar las diferentes lecturas que nacen del contexto:

(1) 昨年の今頃は猛暑が続いていた

Sakunen	no	imagoro	wa	mōsho	ga	tsudzuite ita
Año pasado	Posesivo	A estas alturas	Tópico	Calor infernal	Nominativo	Continuar (forma *te* + *ita*)

El año pasado, a estas alturas, hacía un calor infernal

(2) 石には、苔がびっしり生えていた

Ishi	ni	wa,	koke	ga	bisshiri	haete ita
Piedra	Dativo	Tópico	Musgo	Nominativo	Frondosamente	Crecer (forma *te* + *ita*)

Sobre la piedra había crecido el musgo frondosamente

La forma *te ita* pone su foco en un intervalo no definido en el que sucede la acción, mientras que la forma *ta* puntualiza un fenómeno concluido. Este contraste es digno de mención, pues evoca el concepto de copretérito explicado anteriormente. Sin embargo, existen otros nombres formales o pseudonombres, que se detallarán a continuación, que representan con mucha mayor fidelidad las peculiaridades del copretérito, al hacer alusión directa a un intervalo no definido sobre el que ocurren otras acciones puntuales.

2.3. 間 (*aida*)

El nombre formal (o pseudonombre) *aida* (間) proviene del sustantivo con el mismo ideograma «intervalo». Este elemento de la oración admite conexiones con sustantivos, adjetivos y verbos; tomando como piedra angular a estos últimos y su relación con *aida*, es posible vislumbrar un vínculo con el valor de copretérito del pretérito imperfecto. Como bien sugiere el sustantivo al que designa, el verbo precedente a *aida* adquiere la categoría de marco, escenario sobre el que otro evento tiene lugar: en el intervalo en el que sucede cierto fenómeno, otros acontecimientos tienen lugar.

Es necesario matizar una diferencia crucial entre *aida* (間) y *aida ni* (間に), puesto que adoptan interpretaciones distintas: mientras que *aida* indica simultaneidad de dos acciones durante un tiempo prolongado (equivalente a dos verbos en pretérito imperfecto), *aida ni* concede al verbo que le precede la categoría de marco y los verbos situados después del nombre formal adquieren el valor de eventos puntuales definidos en el tiempo (equivalente a

un verbo en pretérito imperfecto, que actúa como escenario, y uno o varios verbos en pretérito perfecto simple, que cumplen la función de acciones puntuales). En consecuencia, el elemento que más se asemeja al valor de copretérito es *aida ni*. Shoko Ieda (2010: 1-4) analizó dichos valores y resaltó la importancia del tiempo verbal que precede a ambos componentes de la oración: el presente progresivo encarnado en la forma ている (*te iru*). Ieda puso de manifiesto que el uso de la forma *ta* en algunas construcciones con *aida/aida ni* podía ser equivalente al de la forma *te iru* en algunos casos, pero resultaba poco natural en otros. En consecuencia, es elemental hacer consciente al alumno japonés de que el presente progresivo en japonés en las estructuras con *aida ni* («mientras» en español) equivale al pretérito imperfecto en español:

(3) 子供が寝ている間に、洗濯物を干した

Kodomo	ga	nete iru	aida ni,	sentakumono	o	hoshita
Niño	Nominativo	Dormir (forma te + iru)	Intervalo	Colada	Acusativo	Secar (forma ta)

Mientras el niño dormía, tendí la colada

2.4. たものだ (*ta mono da*)

Nagara y Hirota (Japanese for foreigners : pseudonomus, 1987, pág. 111) destacan el papel de la construcción *mono da* precedida por un verbo en forma *ta* para expresar acciones reiteradas en el pasado. A pesar de ser una estructura que contiene un verbo en forma *ta*, no mantiene ninguna relación con el pretérito perfecto simple, pues en su conjunto se traduce como pretérito imperfecto debido a su valor asociado. A causa de la inexistencia del verbo «soler» en japonés, esta construcción puede ser traducida como un evento reiterado en el pasado que puede proseguir en el momento actual (pretérito imperfecto) o que ya no se repite (perífrasis frecuentativa con «soler»).

(4) 毎日早起きしたものだ

Mainichi	hayaoki shita	mono da
Todos los días	Levantarse temprano (forma ta)	Partícula de valor frecuentativo

Todos los días se levantaba temprano / Todos los días solía levantarse temprano

3. Comparación de tiempos y estructuras en español y japonés

3.1. Pretérito perfecto simple y sus valores

Ya se ha aclarado previamente que el pretérito perfecto simple o forma *canté* representa un evento con principio y término demarcado en el pasado, considerado a partir de ahora «puntual», aunque el término pueda inducir a error en referencia a la duración de este. La correspondencia de este tiempo con la forma *ta* en su estado más «casto» (a final de frase sin ningún otro modificador) parece innegable, y podríamos concluir que, efectivamente, así es. No obstante, existe una importante excepción: el auxiliar である (*dearu*), que podría traducirse como «ser» y no puede expresarse en forma *te ita*. En consecuencia, este verbo puede traducirse como pretérito perfecto simple o imperfecto, como destaca Aoyama (1997) en su análisis.

(5) 外へ出たら、もう夕方だった

Soto e detara, mō yūgata datta
Fuera Partícula de dirección Salir (forma tara) Ya Noche Ser (forma *ta*)
Cuando salí afuera, ya era de noche

(6) つらい一日だった

Tsurai ichinichi datta
Difícil Un día Ser (forma *ta*)
Fue un día duro

Exceptuando este verbo (que puede ocasionar cierta confusión en el estudiante y debe ser tratado con especial interés en referencia a sus valores de acción puntual o descripción), el alumno no encontrará mayor dificultad para asociar la forma *ta* al pretérito perfecto simple.

3.2. Pretérito imperfecto y sus valores

Se abordarán los siguientes valores del imperfecto: acción reiterativa en el pasado y que puede continuar en el presente, descripción en el pasado, copretérito e imperfecto prospectivo.

Para expresar acciones reiterativas en pasado, ya se ha comentado anteriormente que en japonés se emplea la estructura *ta mono da*. En consecuencia, el alumno debería poder asociar fácilmente este valor al pretérito imperfecto, incluso en el caso de las perífrasis con «soler», que también se construyen en este tiempo.

El equivalente más próximo al valor de descripción en pasado es representado por la conjugación *te ita*. No obstante, es necesario prestar especial atención a la dualidad del verbo «ser» en japonés, como ya se ha comentado anteriormente. Asimismo, la forma *te ita* da lugar a la interpretación de pretérito pluscuamperfecto, por lo que es indispensable una aclaración explícita por parte del docente para evitar la confusión en la utilización de ambos tiempos en español.

El concepto de copretérito se encarna en el nombre formal *aida*, por su significación más cercana a la noción de «escenario» o «marco» que simboliza la concepción de «intervalo».

Por último, el valor de imperfecto prospectivo no tiene un elemento semejante en japonés. Esto se debe al uso de la forma る (*ru*) con dicho valor. La forma mencionada comprende los tiempos de presente y futuro en español, por lo que también se la conoce como la forma «no-pasado». No es posible desarrollar una explicación sólida y convincente que parta de una forma tan común y polivalente, por lo que en este trabajo se considera conveniente recurrir a una explicación clásica en español para abordarlo, considerando que es un valor propio de niveles avanzados.

3.3. Pretérito pluscuamperfecto y sus valores

El valor de anterioridad a una acción pasada, reflejado en el concepto de «pasado del pasado», se expresa en japonés con la forma *te ita*. No obstante, este tiempo también adquiere el valor de imperfecto como descripción. En consecuencia, es necesario facilitar al alumno recursos para que le sea posible discriminarlos. Se propone la utilización del adverbio もう (*mō*), en español «ya», para favorecer la identificación de un tiempo pasado que actúa como anclaje y del que depende la acción en pretérito pluscuamperfecto. Esta maniobra limita el repertorio de oraciones susceptibles de ser emitidas en este tiempo, pero su aplicación meramente temporal con el fin de asentar conocimientos básicos en los esquemas cognitivos del aprendiente la justifica. Por consiguiente, la tipología de frases utilizadas para practicar esta estructura seguiría un patrón similar al de (7).

(7) 帰ったら、母はもう行っていた

Kaettara,	haha	wa	mō	itte ita
Volver a casa (forma *tara*)	Mamá	Tópico	Ya	Ir (forma *te ita*)

Cuando llegué a casa, mamá ya se había ido

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: EXPLICACIONES Y ACTIVIDADES

4.1. Completa los siguientes huecos con el verbo conjugado en el tiempo de pasado correcto (forma *canté*, forma *cantaba* o forma *había cantado*).

(Haber) _____ una vez un anciano muy amable que (tener) _____ un perrito blanco con el que (salir) _____ a pasear todas las mañanas. Siempre lo (pasar) _____ muy bien juntos y (ser) _____ felices trabajando en el campo. Cierto día, mientras el anciano (pasear) _____ por el campo, el perro (empezar) _____ a ladrar porque (encontrar) _____ algo. El anciano (cavar) _____ y (encontrar) _____ muchas monedas bajo tierra.

El vecino, que (ver) _____ todo lo ocurrido, (llamar) _____ al perro con una sonrisa. Cuando el perro (acercarse) _____, este (caer) _____ en una trampa que el vecino (preparar) _____ el día anterior. El vecino (ser) _____ en realidad muy malvado y (querer) _____ utilizar al perrito para ganar dinero, así que lo (obligar) _____ a salir con él. (Estar) _____ andando cuando el perro (empezar) _____ a llorar. El vecino (cavar) _____ en esa zona, pensando que alguien (guardar) _____ monedas allí. Sin embargo, allí solo (haber) _____ piedras. El vecino (estar) _____ muy enfadado y no (parar) _____ de gritar:

—¡Maldito perro! ¡No sabes hacer nada!

Entonces (matar) _____ al perro. El anciano amable (encontrar) _____ el cuerpo del perrito y, llorando, (hacer) _____ una tumba junto a la que (plantar) _____ un árbol. Cada mañana, el anciano (cuidar) _____ del árbol y (limpiar) _____ la tumba. A los pocos meses, el árbol (ser) _____ enorme y (parecer) _____ muy sano. Entonces, el anciano lo (cortar) _____ para hacer un mortero con su tronco para preparar *mochi*. Cuando el anciano (estar) _____ preparando *mochi*, este se (convertir) _____ en dinero. El vecino malvado (ver) _____ lo que (pasar) _____, así que él también (empezar) _____ a hacer mochi cuando el anciano ya (marcharse) _____. Sin embargo, mientras (preparar) _____ el mochi, un mal olor le (llegar) _____ a la nariz: ¡todo el *mochi* (convertirse) _____ en

basura! Muy enfadado, el vecino (quemar) _____ el tronco. Cuando el amable anciano (volver) _____ y (ver) _____ las cenizas, las (lanzar) _____ por todo el campo. Rápidamente, (crecer) _____ muchos árboles muy bonitos y fuertes. En ese momento, por allí (pasar) _____ un daimio que (viajar) _____ en caballo. Mientras el anciano (llorar) _____ de felicidad, el daimio lo (llamar) _____ y le (decir) _____:

—Nunca (ver) _____ unos árboles tan bonitos como estos. ¿Tú cuidas de ellos? ¡Es maravilloso!

El vecino, más enfadado que nunca, (coger) _____ un poco de ceniza que el anciano (dejar) _____ cerca de su casa, (acercarse) _____ al daimio y la (lanzar) _____. Sin embargo, la ceniza (caer) _____ sobre el daimio, quien (llevar) _____ ropas muy caras que (comprar) _____ el día anterior. Este (llevar) _____ a la cárcel al vecino.

4.2. Relaciona cada frase con su descripción correspondiente de entre las dos propuestas.

a) El hombre que vestía de negro se levantó de la silla.

*

- El hombre se puso algo negro y se levantó de la silla.
- El hombre* se levantó de la silla.

b) Cogí las manzanas que habían dejado sobre la mesa.

- Compré manzanas y las dejé sobre la mesa.
- Alguien compró manzanas y las dejó sobre la mesa. Luego las cogí.

c) Paseaba cuando me sonó el móvil.

- En mitad del paseo me sonó el móvil.
- Tras llegar a casa, después del paseo, me sonó el móvil.

d) Cuando era pequeño compré en ese supermercado.

- Cuando era pequeño, compré muchas veces en ese supermercado.
- Cuando era pequeño, compré una vez en ese supermercado

e) La carretera estaba mojada porque había llovido.

- Llovió y se mojó la carretera. Ya no llueve.
- La carretera se estaba mojando porque estaba lloviendo.

4.3. Por parejas, tendréis que escribir una historia siguiendo el esquema de conjugación, que os dirá en qué tiempo tendréis que conjugar los verbos. El esquema se compone de cinco símbolos:

【た】	【ていた】	【たものだ】
Forma *canté*	Forma *cantaba* (descripción)	Forma *cantaba* (acción habitual)
【間・た】		【もう～ていた】
Forma *cantaba* (intervalo en el que ocurre otra acción)		Forma *había cantado*

Fíjate en el ejemplo:

【間 ①・た】【 ②ていた 】【 ③ていた 】【 ④ていた 】【 ⑤たものだ 】【 ⑦ていた 】

【⑧もう～ていた】

Cuando ①*estaba hablando* con mi amigo, ①*escuchamos* un grito. ¡Un león que ②*era* enorme y ③*parecía* muy enfadado ④*andaba* suelto por la ciudad! La gente que cada mañana ⑥*salía* a comprar el periódico ⑦*estaba* corriendo por todas partes. ¡Nunca ⑧*había visto* una escena así!

【ていた】【ていた】【た】【た】【たものだ】【た】【間・た】【もう～ていた】【たものだ】【ていた】【ていた】【間・た】【た】【た】【た】【た】【もう～ていた】【た】【ていた】【間・た】【もう～ていた】【た】【ていた】【ていた】【たものだ】【た】【た】【たものだ】【た】【間・た】【もう～ていた】【間・た】【たものだ】【ていた】【ていた】【間・た】【た】【た】【ていた】【た】【た】【もう～ていた】【た】【ていた】【間・た】【もう～ていた】【た】【た】【た】

BIBLIOGRAFÍA

AOYAMA, Fumihiro (1997). «La oración compleja desde la perspectiva del japonés: «to», «toki», «tara» en contraste con «cuando»», N.I. (NINJAL), Nihongo to supeingo, t. 2, Tokio: National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL), 59-82.

ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

BANNO, Eri (2012): *Genki II: an integrated course in elementary japanese*. Tokio: The Japan Times, 105-106.

IEDA, Shoko (2010): "Aida/aida ni" ni zensetsu suru doushi ni tsuite no ikkousatsu [en línea] agosto de 2010. https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu7_folder/symposium/pdf/8/03.pdf (Consulta: 15/5/2018).

KATO, Yasuhiko (1996): *Japanese for foreigners: tense, aspect, mood*. Tokio: Aratake, 45-47.

LLORACH ARCOS, Emilio (2005): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 202-206.

AKIMOTO, Morihide y Akiho YAMAGUCHI (2001). *Nihongo bunpō daijiten*. Tokio: Meijishoin, 422-423.

NAGARA, Susumu y Noriko HIROTA (1987): *Japanese for foreigners: pseudonomus*. Tokio: Aratake, 61-67.

FRASEOLOGÍA Y HUMORISMO EN EL NIVEL C1 DE E/LE Y E/L2

CARMEN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ Y ANTONIO CARRASCO SANTANA
Universidad de Valladolid

RESUMEN: El nivel C1 precisa del desarrollo de destrezas comunicativas orientadas a la interacción cotidiana para una mejor inserción social en la vida diaria, para lo que es imprescindible un dominio de los usos coloquiales, y, consecuentemente, de la fraseología.
Los estudios de pragmática social (comúnmente denominados de cortesía) aportan una perspectiva de gran interés para la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, puesto que, más allá del valor semántico de las mismas, estos tienen en cuenta la intención comunicativa con que se realiza la actuación lingüística, los efectos que puede causar, así como la relación emisor-destinatario. En este sentido, los actos de (des)cortesía constituyen una muestra de la voluntad activa de integración social, particularmente, si son de naturaleza humorística.

1. OBJETIVOS

De forma sucinta, con el presente trabajo pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Vincular las unidades fraseológicas a las fórmulas rutinarias, la estructura al uso.
2. Destacar el humorismo como uno de los componentes más significativos de las fórmulas rutinarias.
3. Fijar las dimensiones funcional y pragmática de ellas, con el fin de establecer una clasificación de su empleo como forma de integración social, dados los efectos que puede provocar en el interlocutor.
4. A través de una muestra de unidades fraseológicas, intentar reconocer sus valores pragmáticos.

2. APROXIMACIÓN COMUNICATIVA

En un primer acercamiento a la cuestión, desde un punto de vista sociolingüístico, el uso de unidades fraseológicas está relacionado, en principio, con la variedad diafásica, es decir, con el tipo de registro que el hablante “decide” emplear en sus intercambios comunicativos.

Por otro lado, desde la perspectiva de las funciones comunicativas, cumplen, fundamentalmente, tres:

1. La expresiva: son el vehículo de sentimientos, opiniones y valoraciones, de la afectividad.
2. La estética: en ellas aparecen recursos del lenguaje figurado (metáfora, comparación, sinestesia, etc.).
3. La fática: en la medida en que un buen número de unidades fraseológicas se centran en el canal de comunicación.

La dimensión pragmática requiere, a nuestro juicio, una serie de consideraciones previas, que, como veremos, influyen en las dos perspectivas anteriores. Es más que conocida la confusión que durante años ha habido para caracterizar la interacción cotidiana, espontánea (en el sentido de no planificada) y de carácter informal. Así, las

denominaciones que se han dado son múltiples: *español coloquial, español conversacional, lengua coloquial, lenguaje coloquial, habla coloquial, registro coloquial, español vulgar, español popular, lenguaje familiar, etc*. Lo cierto es que conviene distinguir entre dos niveles distintos que están presentes en la actuación lingüística de los hablantes: el nivel de lengua y el nivel de habla. El primero, podríamos decir, es consustancial al individuo, es decir, está presente en todas las manifestaciones verbales del hablante, pues depende de factores socioculturales como la formación de la persona, su origen social o su origen geográfico. A esto se refiere Ana Mª Vigara Tauste (1992: 13), cuando nos dice lo siguiente:

> El hablante, como miembro de una determinada comunidad, está condicionado por variables geográficas y sociales mediante vínculos que podríamos denominar "de naturaleza psíquica y colectiva" internalizados y asumidos independientemente de su propia voluntad individual. Los diversos *niveles de lengua* constituyen, pues, variedades de tipo supraindividual y acircunstanciales, subyacentes al sujeto hablante, cuya competencia depende directa y principalmente de ellas.

En cambio, podemos hablar de un segundo nivel, el nivel de habla, que depende de la voluntad del hablante, que tiene que ver con el modo en que debemos comunicarnos, es decir, con la correcta adecuación de nuestras manifestaciones verbales a la situación comunicativa concreta, y que se integra en el nivel de lengua[1]. Y en este punto se hacen necesarias varias aclaraciones. En primer lugar, es necesario destacar que el nivel de lengua y la modalidad de habla son interdependientes, puesto que esta no es sino el uso que de la lengua (de su nivel de lengua) hace el emisor en sus actuaciones verbales, como acertadamente señala Vigara Tauste (1992:13): "En la ejecución concreta: según las circunstancias en que se produzca la comunicación, dentro del *nivel de lengua* se elige la *modalidad de habla* que convenga".

Por otro lado, querríamos precisar que, de todos los sustantivos utilizados para referirse a la actuación lingüística concreta, nosotros preferimos (sin rechazar ninguno de los mencionados anteriormente) el de *uso*, por cuanto hace referencia a la elección por parte del emisor de los recursos que cree convenientes para la comunicación dentro de los disponibles.

Mayores problemas, sin duda, han creado los adjetivos aplicados a estos sustantivos, pues, como diversos autores han señalado, unos se refieren al nivel de lengua y otros al nivel de habla. Desde luego, rechazamos los adjetivos *popular* y *vulgar* como definitorios de un nivel de habla, puesto que tanto uno como otro hacen referencia a las características socioculturales y no de uso de las actuaciones verbales de los individuos. Basten las palabras de Antonio Briz (1996: 25-26) para justificar lo dicho[2], respecto de las diferencias y la frecuente confusión entre los niveles de lengua y los de habla.

[1] Así se habla entre otros, de nivel de habla, uso, registro, modalidad o variedad, que se han denominado como familiar, coloquial, conversacional, popular e incluso vulgar, frente al nivel de habla, uso, registro, modalidad o variedad no coloquial, formal o culto, que son elegidos según el contexto comunicativo de entre las posibilidades que al hablante le ofrece su nivel de lengua.

[2] Una obra indispensable para quien quiera adentrarse más en la cuestión del, comúnmente llamado *español coloquial* es Briz (1998).

Otro asunto es el del adjetivo familiar. Algunos autores, como Ana Mª Vigara Tauste (1992: 18), consideran que cuando se califica una actuación verbal de *familiar* se está haciendo lo mismo que cuando la calificamos de *vulgar* o *popular*.

Nosotros, en cambio, creemos que hay importantes diferencias entre calificar un determinado enunciado o un discurso como *familiar* o como *vulgar* o *popular*, porque el primero de ellos hace referencia al estilo interaccional utilizado por el emisor en su actuación lingüística, y, en este sentido, se trata de una elección que tiene que ver con el intento por parte del emisor de que su intervención sea adecuada al contexto y la situación comunicativas, por tanto, y utilizando la terminología de Vigara Tauste, una *variedad circunstancial*, es decir, perteneciente al ámbito del habla. Lo *vulgar* y lo *popular*, en cambio, está ligado al nivel de lengua, en la medida en que depende de factores socioculturales presentes en cualquier actividad verbal del individuo: son *variedades acircunstanciales*.

Cuestión distinta es establecer si *familiar* resulta un calificativo adecuado frente a otros posibles como *informal* (o *no formal*). Autores como Antonio Briz (1996:25), estiman como poco adecuado el adjetivo *familiar*. Nosotros pensamos que *familiar* no resulta tan marcado por la relación de parentesco, sino más bien que hace referencia a la familiaridad, es decir, al trato desinhibido y de proximidad que el emisor dispensa al destinatario, al margen de que esta familiaridad se corresponda con la realidad[3]. Además, a cualquier término se le pueden encontrar inconvenientes, pues *informal* puede hacer referencia a descuidado, con poco sentido e, incluso, vulgar, cuando sabemos que en el contexto en el que nos movemos alude a lo que carece de formalismos al igual que el término *familiar*.

En otro orden de cosas, habría que esclarecer las relaciones entre *coloquial* y *conversacional*[4].
Es cierto que *conversacional* alude a un tipo de discurso, la conversación, y esto convierte al adjetivo en inadecuado o, al menos, confuso para utilizarlo como calificativo del registro de habla o modalidad de uso que nos ocupa; pero no es menos cierto que, por la misma razón, *coloquial* está relacionado con coloquio, siendo éste un sinónimo de conversación, con lo cual estaríamos en la misma situación. A nuestro parecer, se puede hablar de uno de los discursos orales más comunes, la conversación o coloquio, cuyas manifestaciones pueden tener distintos grados de informalidad o formalidad, dependiendo de la relación entre los interlocutores (distancia social, relación de poder relativo y actitud discursiva) y de la situación comunicativa. Es en este discurso, como indica Briz, donde con más frecuencia lo que nosotros calificamos como *familiar* o *informal*, con lo que esto implica, a saber, espontaneidad, confianza, expresión no "alambicada" de sentimientos. En este sentido, estamos más próximos a Manuel Seco (1973), cuando nos habla de registros formal e informal en el habla o de Criado de Val (1980), que plantea el estudio del coloquio, en el sentido de conversación, y las distintas variantes de uso que puede presentar.

En consecuencia, cuando hablemos de coloquio o de conversación, nos estaremos refiriendo al discurso oral más frecuente en nuestras interacciones verbales, por cuanto éste supone un intercambio de enunciados donde los

[3] Como veremos, una de las estrategias de cortesía más utilizadas por los españoles en la conversación es, precisamente, el mostrar una proximidad que, en numerosas ocasiones, no existe en la relación.
[4] Al respecto, ver Briz (1996: 25).

aspectos relacionales son de gran importancia y, en buena medida, se negocian a lo largo de la conversación. Por el contrario, otros tipos de discurso –fundamentalmente los no orales- adoptan un tratamiento constante, dado que no están orientados a la interacción, sino, fundamentalmente, al aporte de información. En este sentido, hacemos nuestras (aunque con restricciones) algunas propuestas de Ana Mª Vigara Tauste. Y así suscribimos, por ejemplo, que "en el coloquio, el lenguaje se organiza en torno a un núcleo *pragmático* actualizado y el *sentido global* de la comunicación trasciende el mero significado del lenguaje" (1992: 9)[5].

Pues, si la lengua coloquial tiene definidas sus propias características dentro de la lengua hablada en virtud de su carácter conversacional, es decir, si lo que la convierte en coloquial es, precisamente, ser conversacional, entonces no podemos decir que se trate de un nivel de habla o de una modalidad de uso, sino, más bien, de un tipo de discurso (como dijimos, la conversación o coloquio), que, naturalmente, es el más frecuentemente utilizado en la comunicación humana.

Resumiendo la cuestión, diremos que consideramos que la conversación o coloquio es un tipo de discurso oral basado en la interacción, no planificado ni con finalidad definida (frente al diálogo, que, a pesar de ser también un discurso interactivo, pretende el acuerdo), que permite adoptar diversas variantes o modalidades de uso (en virtud de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa) que se reflejan en la selección del léxico, la morfosintaxis y la prosodia, y que no constituyen categorías absolutas, sino, más bien, admiten una gradación que va desde la mayor familiaridad o informalidad hasta la mayor formalidad.

Es evidente que se trata de un discurso que, por sus características específicas, favorece los usos más espontáneos y naturales, es decir, los menos formales, pues lo normal es que entablemos conversación con más frecuencia (y desde luego en nuestra vida cotidiana) con aquellos con los que ya tenemos una relación, y, en este sentido, el conocimiento mutuo y la proximidad contribuyen a un uso de la lengua que tiende a eliminar los elementos lingüísticos de distancia, sea ésta del tipo que sea. Pero, de ningún modo, esto significa que la conversación o coloquio no formal constituya una forma vulgar o descortés de interacción, sino una modalidad que requiere, como veremos, una cortesía específica.

3. LA CORTESÍA

Hay que tener en cuenta que los enunciados, sobre todo en el coloquio, pueden tener como función primordial ser el medio por el que poder iniciar, mantener, reforzar o destruir una relación. Se trata, a grandes rasgos, de usar la lengua para establecer los límites de la convivencia con los otros. De modo que los interlocutores que comparten una determinada lengua condicionan su empleo a la intención comunicativa, intención que está ligada o, al menos, influye en la relación con el otro y que, a su vez, tiene que desarrollarse en la comunicación de un modo adecuado al contexto y a la situación comunicativos.

[5] No estamos de acuerdo, como se verá más adelante, con Vigara Tauste (1992: 11, 12, 14, 15 y 35), cuando, en su definición del "sintagma *español coloquial*" hace, más bien, referencia al español estándar, pues habla de "empleo común de un sistema lingüístico", y este es una variedad social y, por tanto, pertenece al nivel de lengua.

Como es sobradamente conocido, de cómo usamos el lenguaje para que adquiera en su actualización una determinada significación, se ocupa la pragmática. Y, más en concreto, de cómo se orienta a la relación con los demás como fin primordial, trata una parcela de esta disciplina que denominamos cortesía[6].

Hemos de tener en cuenta que desde niños vamos adquiriendo una competencia lingüística en la que podemos distinguir dos componentes:

1. Una competencia gramatical (uso de la lengua en sus aspectos morfosintácticos, léxicos y semánticos).
2. Una competencia comunicativa: cada una de nuestras actuaciones verbales produce en los demás aceptación, indiferencia o rechazo, y el análisis contextualizado de tales actuaciones nos aporta información, al igual que en el plano gramatical, sobre todos los aspectos que han influido en tal reacción.

La adecuación pragmática de los enunciados es el proceso por el que se construye la competencia comunicativa, una habilidad aprendida que se desarrolla de forma natural, y que, por regla general, sirve a intereses que implican, necesariamente, el mantenimiento, la mejora, el deterioro o la destrucción de la relación con el otro para que puedan ser alcanzados. El aprendizaje del uso de la lengua, por tanto, en un sentido amplio, incluye la integración social del individuo y, en este sentido, el emisor, que en otras ocasiones es destinatario, sabe qué puede esperar de él su interlocutor y cómo manipular la lengua para, guiado por su intención, resultar o no resultar descortés.

De entre los múltiples recursos de adecuación pragmática, las fórmulas rutinarias (estructuralmente, unidades fraseológicas) son un recurso ligado a la (des)cortesía, cuyas características son:

1. Sirven al propósito de interactuar de un modo convencional.
2. Se dan en situaciones comunicativas informales con quienes la distancia social no es acusada y la relación de poder es igualitaria.
3. Constituyen un modo indirecto de comunicación, en la medida en que el contenido semántico del acto locutivo difiere de la intención comunicativa que constituye el acto ilocutivo, de modo que lo dicho (significado de lengua) y lo comunicado (significado del habla) no son coincidentes.

El uso de unidades fraseológicas, por tanto, y a modo de recapitulación, es una habilidad aprendida que constituye:

1. Desde el punto de vista estructural, un tipo de comunicación convencional.
2. Desde la perspectiva sociolingüística, una manifestación no formal de la variedad diafásica, una modalidad, un registro de habla informal.
3. Desde la óptica discursiva, un recurso característico del coloquio o conversación.
4. Desde el punto de vista comunicativo, una actuación expresiva de integración social.
5. Desde la perspectiva pragmática, una fórmula rutinaria de indirección no neutra respecto de la cortesía.

[6] Sobre el modelo de análisis de cortesía que aquí aplicaremos –una versión revisada del de Brown y Levinson (1987)-, Carrasco Santana (1999, 2005 y 2017).

4. LA FRASEOLOGÍA EN EL AULA E/LE.

4.1. La enseñanza de la fraseología en el aula E/LE

La enseñanza de la fraseología ofrece dificultades de muy diferente tipo, motivadas por los rasgos propios de sus unidades, especialmente la fijación y la idiomaticidad. Por ello, los especialistas en los estudios lingüísticos de fraseología llaman también la atención en los problemas de su didáctica para extranjeros[7].

Tampoco es tarea sencilla decidir cuáles de estas unidades deben ser enseñadas en los diferentes niveles de aprendizaje del español. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) no explicita ningún nivel prototípico para su enseñanza, aunque aparecen en el apartado de "Funciones" de todos los niveles.

Nosotros consideramos que es posible presentar las unidades fraseológicas desde los primeros estadios del estudio de nuestra lengua, pero para su enseñanza deben ser tenidos en cuenta varias cuestiones:

1.- La perspectiva comunicativa: los contenidos funcionales que proporciona el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007).
2.- La equivalencia que la unidad fraseológica pueda tener en la lengua de los estudiantes, dado que en fraseología no hay traducción, sino equivalencia.
3.- La fijación de las unidades.
4.- Su nivel de idiomaticidad.
5.- La transparencia.
6.- Las cuestiones gramaticales, morfológicas y léxicas que permitan valorar el grado de dificultad que presentan para, así, decidir en qué nivel deben ser enseñadas.
7.- El registro de cada unidad.
8.- El contexto.
9.- El tipo de significado (denotativo, connotativo, pragmático).
10.- La frecuencia de uso.
11.- La rentabilidad.
12.- Los factores culturales.

4.2. ¿Por qué enseñar y aprender fraseología en el aula E/LE?

A nuestro juicio, hay, al menos, cuatro razones destacables por las que el tratamiento de la fraseología en el aula es importante:

1. Por el interés que despierta en los alumnos extranjeros y el deseo de utilizarlas en su vida cotidiana. Frente a otros ámbitos de la lengua española en los que es necesario hacer un esfuerzo para motivar a los estudiantes para su estudio, las unidades fraseológicas resultan sumamente atractivas para ellos.
2. Porque potencian las funciones expresiva y apelativa de los mensajes.

[7] Véase Ruiz Gurillo (2000)

3. Porque, gracias a su uso, podemos evitar términos que, por motivos sociales o emotivos, se consideran ofensivas o, al menos poco delicadas. Al menos, parcialmente, es una forma de cortesía social con función mitigadora, un modo de suavizar el tabú lingüístico.
4. Se relacionan con la sabiduría popular, con la identidad cultural de un pueblo.

En este sentido, los beneficios conversacionales de su uso son varios:

1. Son ambiguas: admiten, a menudo, más de una interpretación, con lo que dan lugar a un mayor número de *efectos contextuales.*
2. Orientadas a la imagen positiva del emisor, son siempre intrínsecamente valorizantes y autocomplacientes, en la medida en que proyectan una imagen de buena competencia comunicativa.
3. Orientadas a las imágenes positiva y negativa del destinatario:

a. Al servicio de la cortesía valorizante, constituyen un acto intrínsecamente cortés.
b. Como recurso de cortesía mitigadora, por su carácter indirecto y convencional, protegen las imágenes del emisor y del destinatario.
c. Con fines descorteses, enfatizan la actitud negativa del emisor, resultando de gran efectividad.

5. HUMORISMO

Y a todo lo dicho, debemos añadir, a nuestro juicio, la base cómica (las más de las veces con intención humorística) en la que se sustentan las unidades fraseológicas.

Lo que denominamos humorismo[8] es la manifestación de un conjunto de técnicas ingeniosas, de base cómica, improvisadas o convencionales, para expresar de un modo elaborado los sentimientos y pareceres del emisor, que están al servicio del deseo de éste de beneficiar (las más de las veces) al destinatario, intentando provocar en él la risa o la sonrisa, o de dañar su imagen de un modo enfático, para lo que son necesarios, también, la proximidad y el coloquio familiar o informal.

Hay que tener en cuenta que agrupar lo disperso es un rasgo del ingenio que resulta imprescindible para el humorismo, pues se basa en presentar una aparente contradicción (en este caso verbal) cuya resolución se deja en manos del destinatario, quien descubre en la interpretación el esfuerzo unificador y condensador realizado por el emisor o por el creador y, por tanto, su genialidad o su buena competencia comunicativa, respectivamente; pero, además, su actitud lúdica en ese esfuerzo, es decir, su intención de divertir, de producir la hilaridad en el destinatario, si la intención comunicativa es cortés, o de perjudicar su imagen, de un modo complejo y refinado, mediante la burla.

Y en este punto se deben tener presentes dos aspectos. En primer lugar, que el humorismo es intencional y precisa de una tercera persona destinataria del acto humorístico, mientras que la comicidad es involuntaria y surge de la representación subjetiva que nos formamos de los demás (o de nosotros mismos), de sus actos, de sus palabras o de los objetos; en segundo lugar, que el humorismo aporta a las unidades fraseológicas el ingenio de

[8] Para el concepto de humorismo y su análisis desde una perspectiva pragmática, ver Carrasco Santana (2005).

base cómica. Añade, por tanto, al atractivo condensador de cualquier enunciado prefijado por la tradición el de la actitud lúdica ante la realidad señalada por la propia unidad fraseológica o por el enunciado en que se inserta.

6. CARACTERIZACIÓN Y EJEMPLOS DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Como se ha señalado con anterioridad, hay que tener en cuenta que las unidades fraseológicas tienen en común los siguientes rasgos:

a. Todas tienen carácter expresivo, en la medida en que la propia elección del recurso a la fraseología pone de manifiesto la actitud del emisor respecto del contenido proposicional y/o del destinatario.
b. Todas son susceptibles de ser actos directivos, puesto que los actos expresivos pueden contener la intención de modificar el comportamiento, las actitudes del interlocutor o influir en él.
c. En numerosas ocasiones pueden ser actos asertivos, dado que representan una descripción de la realidad.
d. Todas tienen intención humorística, y, por tanto, presentan un ingenio de base cómica.
e. Todas son tropos, donde la metáfora y la sinestesia destacan particularmente.

Algunos ejemplos y su caracterización, atendiendo a lo dicho más arriba, nos permitirá establecer una clasificación de las unidades fraseológicas como fórmulas rutinarias en relación a sus efectos comunicativos:

- **Actos expresivos con finalidad asertiva**

1. *Comerse el marrón*
2. *Olerse la tostada*
3. *Aburrirse como una ostra*
4. *Estar como sardinas en lata*
5. *Hacer de tripas corazón*
6. *Haber gato encerrado*
7. *Cargar el mochuelo*
8. *Jurar en hebreo / arameo*
9. *Quedarse compuesta y sin novio*
10. *Ir por tabaco*
11. *Planchar la oreja*
12. *Rascarse el bolsillo*
13. *Tener el riñón bien cubierto*
14. *Mover el esqueleto*
15. *No llegar la camisa al cuello*
16. *Andar con cien ojos*
17. *Alegrar el ojo*
18. *Quedarse para vestir santos*
19. *Poner la cara al / del revés*
20. *Mandar / Irse a freír espárragos*
21. *Consultar con la almohada*
22. *Parecerse como un huevo a otro huevo*
23. *Parecerse como un huevo a una castaña*
24. *Estar con la mosca detrás de la oreja*

- **Actos expresivos con finalidad asertiva y/o expresiva**[9]

[9] El texto entre paréntesis indica la intención comunicativa cuando la finalidad es expresiva.

25. *Pillar en bragas (CRÍTICA)*
26. *Ir de Guatemala a Guatepeor (CRÍTICA)*
27. *Salir con el rabo entre las piernas (CRÍTICA)*
28. *Pegarse las sábanas (CRÍTICA)*
29. *Ir de culo (CRÍTICA)*
30. *Salir de la sartén y caer en las brasas (CRÍTICA)*
31. *Dar cien patadas a / en la barriga (CRÍTICA)*
32. *Hablar a la pared (CRÍTICA)*
33. *Estar que fumas en pipa (CRÍTICA)*
34. *Gastar saliva (CRÍTICA)*
35. *Importar tres pares de narices (CRÍTICA)*
36. *Confundir la velocidad con el tocino (CRÍTICA)*
37. *Lágrimas de cocodrilo (CRÍTICA)*
38. *Tener los cables cruzados (CRÍTICA)*
39. *Caerse el pelo (CRÍTICA)*
40. *Ser un saco de huesos (CRÍTICA)*
41. *Hacerse los dedos huéspedes (CRÍTICA)*
42. *No chuparse el dedo (ELOGIO)*
43. *Pillar con las manos en la masa (CRÍTICA)*
44. *Ser un don nadie (CRÍTICA)*
45. *Poner la oreja (CRÍTICA)*
46. *No necesitar tener abuela (CRÍTICA)*
47. *Distraerse con el ruido / vuelo de una mosca (CRÍTICA)*

- **Actos expresivos con finalidad expresiva**

48. *Entrar por un oído y salir por el otro (CRÍTICA)*
49. *Estar como un pan (ELOGIO)*
50. *Estar para parar un tren (ELOGIO)*
51. *No ver tres en un burro (CRÍTICA)*
52. *Comerse los santos (CRÍTICA)*
53. *Haber hecho la boca un fraile (CRÍTICA)*
54. *Ser un rabo de lagartija (ELOGIO / CRÍTICA)*
55. *Ir pisando huevos (CRÍTICA)*
56. *No dar un palo al agua (CRÍTICA)*
57. *Rascarse la barriga (CRÍTICA)*
58. *Chupar del bote (CRÍTICA)*
59. *Estar a la sopa boba (CRÍTICA)*
60. *Tener la lengua muy larga (CRÍTICA)*
61. *No tener dos dedos de frente (CRÍTICA)*
62. *No tener pelos en la lengua (ELOGIO)*
63. *No ver más allá de sus narices (CRÍTICA)*
64. *No te vistas, pero ahí tienes la ropa (CRÍTICA)*
65. *Como Juan Palomo, yo me lo guiso, yo me lo como (CRÍTICA)*
66. *Cambiar de chaqueta (CRÍTICA)*
67. *Estar de toma pan y moja (ELOGIO)*
68. *Tener menos seso que un mosquito (CRÍTICA)*
69. *No saber hacer la o con un canuto (CRÍTICA)*
70. *Sacar la lengua a pasear (CRÍTICA)*

7. CONCLUSIONES

Pese a que nuestro trabajo no es pormenorizado, permite abrir nuevas perspectivas orientadas a la dimensión pragmática del lenguaje y rellenar las grietas que, a nuestro juicio, se dan en los estudios de fraseología aplicada a E/LE y E/L2, pues, habitualmente, se han destacado más los aspectos funcionales, expresivos, "exóticos", etc.,

de este tipo de estructuras, y se ha atendido muy poco a los efectos sociales de las mismas y, consecuentemente, a su relevancia como fórmulas de (des)cortesía. Por ello, aunque no ha sido nuestro objetivo en el presente trabajo encargarnos de cuestiones teóricas sobre la fraseología como disciplina lingüística ni sobre las propiedades o rasgos que caracterizan a las unidades fraseológicas[10], hemos tenido muy presente en la elaboración de este estudio las ideas de Gloria Corpas, por la especial importancia que le da a los aspectos pragmáticos de dichas unidades (1997:214-258).

Por otro lado, aunque la muestra no es exhaustiva, sí que indica, al menos, dos tendencias destacables, por lo que respecta al uso de las unidades fraseológicas:

1. Parece que se emplean más frecuentemente en actos expresivos con finalidad expresiva.
2. Los datos apuntan a que su aparición es mayor en el caso de una actitud negativa, es decir, como vehículo de descortesía en actos con finalidad expresiva.

BIBLIOGRAFÍA

BRIZ GÓMEZ, Antonio (1996): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco Libros.

BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.

BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1987): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

CARRASCO SANTANA, Antonio (1999): "Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson", *Pragmalingüística*, vol. 7, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1-44.

CARRASCO SANTANA, Antonio (2005): *El humorismo: técnica de cortesía. Estudio pragmalingüístico del humorismo conversacional entre españoles desde la óptica freudiana*, Valladolid: Ediciones Universitas Castellae.

CARRASCO SANTANA, Antonio (2017): "Recursos de cortesía estratégico-política en los discursos de nombramiento e investidura de jefes de gobierno en períodos constituyentes: 1812, 1873, 1979 ", *Herencia e innovación en el español del siglo XIX*, Pisa: Pisa University Press, 103-125.

CORPAS PASTOR, Gloria (1997): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

CORPAS PASTOR, Gloria (2000): *Estudios de Fraseología, Fraseografía y Traducción*, Granada: Editorial Comares.

CRIADO DE VAL, Manuel (1980): *Estructura general del coloquio*, Madrid: SGEL.

GARCÍA-PAGE, Mario (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos Editorial.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa (3 vol.).

LEAL RIOL, Mª Jesús (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1998): "Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: Estado de la cuestión", *REALE* 9-10, 125-146.

[10] Remitimos, entre otros, a los trabajos de Corpas (1997 y 2000), García-Page (2008), Leal Riol (2011), Penadés (1998 y 1999), Ruiz Gurillo (1997 y 2000) o Zuluaga (1980).

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): "Para un tratamiento de las expresiones fijas irónicas desde la pragmática", *Pragmalingüística*, vol. 7, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 185-210.

RUIZ GURILLO, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica*, Valencia: Universitat de València.

RUIZ GURILLO, Leonor (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", en Mª José Coperías, Jordi Redondo y Julia Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V*, Valencia, Univesita de València, 259-275.

SECO, Manuel (1973): "La lengua coloquial: 'Entre visillos' de Carmen Martín Gaite", *El comentario de textos*, 1, Madrid: Castalia, 357-375.

VIGARA TAUSTE, Ana María (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid: Gredos.

ZULUAGA OSPINA, Alberto (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Tubingen: Max Hueber Verlag.

ACTIVIDADES DRAMÁTICAS PARA UN ACERCAMIENTO A LA LITERATURA: UNA PROPUESTA CON LA FIGURA DE GLORIA FUERTES

VANESSA HIDALGO MARTÍN
FIAPE - Universidad Eötvös Loránd de Budapest – Universidad de Alcalá

RESUMEN: En este artículo se presentará una propuesta de trabajo a partir de la figura de Gloria Fuertes. Se presentará una serie de actividades comunicativas y dramáticas que tienen como objetivos fundamentales desarrollas las destrezas orales y acercar a los estudiantes a la figura de Gloria Fuertes y su teatro. Las actividades propuestas se plantean como una propuesta dinámica, interactiva y versátil que trabajan especialmente la fluidez verbal en español.

1. INTRODUCCIÓN

Con la irrupción del estructuralismo, los textos literarios pasan a un segundo plano tras su incuestionable presencia durante las décadas anteriores, gracias, especialmente, al método de gramática traducción, ya que este nuevo enfoque tiene preferencia por textos más funcionales. Sin embargo, a partir de los años noventa (Sánchez, 1992), los textos literarios recobran su importancia al considerarse textos reales destinados a hablantes nativos de las lenguas.

De entre las ventajas que menciona Lazar (1993) nos interesa, en especial el hecho de que los textos literarios son un *input* escrito significativo, una herramienta muy potente para ampliar el vocabulario en una L2, que son motivadores y aumentan la comprensión de los valores de los hablantes nativos.

En cuanto al texto dramático en particular, el teatro también comenzó a retomarse en la enseñanza de E/LE a partir de los años noventa, sin embargo, continúa siendo un género poco presente en la clase porque en él suele estar presente un registro lingüístico menos formal que exige del estudiante un mayor esfuerzo de descodificación. La dificultad de los textos literarios radica justamente en el uso escrito de texto que se caracteriza por tener rasgos de oralidad y, con ello, coloquialismos. Pero también es precisamente este factor el que hace que sean textos especialmente interesantes para ahondar en los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua meta.

2. EL TEATRO EN LA CLASE DE E/LE

Como indica Hidalgo (2012) el *MCERL* (2001) recoge la necesidad de comprender textos literarios en los niveles B2 y C2 de competencia. Asimismo, recoge entre los propósitos comunicativos de la lengua, los usos estéticos de la lengua y, entre ellos resalta el género teatral:

- Representar obras de teatro con guion o sin él.

- Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Y, además recomienda, entre unas de las tareas la "interpretación de un papel en una obra de teatro".

López y Encabo (2002) señalan la dificultad del uso del teatro en el aula porque dada su compleja naturaleza, que viene dada por su carácter textual y su carácter espectacular, la cantidad de signos que alberga es mucho mayor que la de otros géneros literarios. De este modo, el tratamiento y estudio del género teatral se hace mucho más accesible en su naturaleza textual para los niveles más bajos de competencia comunicativa, o sea, para ser lector y no para ser espectador. Esto hecho no deja de ser interesante pedagógicamente porque realmente el alumno se tiene que enfrentar más veces al papel de lector que al de espectador. Sin embargo, el estudio del texto en su naturaleza espectacular es particularmente interesante para el estudio de lenguas extranjeras porque su código es mucho más complejo y hace que el desarrollo de las diversas subcompetencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) sea mucho mayor que la del trabajo con el texto literario.

Por tanto, trabajando con textos teatrales en su naturaleza espectacular podemos trabajar todas las subcompetencias de la lengua. Por ejemplo, como afirma Hidalgo (2012: 16):

> la competencia lingüística incluye destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas que, como en todo tipo de textos, pueden trabajarse con textos teatrales. El aprovechamiento puede hacerse en estos tres planos, pero especialmente en el plano fonológico ya que en la fase de representación del texto se trabaja específicamente la pronunciación y la prosodia afianzando la posición de los puntos articulatorios, especialmente la dicción y la corrección de sonidos. En los planos léxico y sintáctico el uso puede ser algo más problemático ya que puede suponer un problema para el profesor encontrar textos adecuados a los contenidos que quieren impartirse y para el nivel requerido.

El teatro también puede contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística en tanto que, a través de las relaciones entre los personajes de los textos teatrales, pueden analizarse las convenciones sociales desde un ambiente seguro que no implique malentendidos culturales y hacer una reflexión sobre ellas (por ejemplo, estudiar las normas de cortesía). Además, la competencia sociolingüística puede trabajarse también mediante el teatro porque los alumnos que participan en el montaje de una obra teatral tienen que hacer negociaciones verbales constantes para dar sentido a los intercambios verbales. A través de esta negociación que implica la interacción oral se desarrolla esta subcompetencia ya que tal y como recomienda el *MCERL*, mediante el teatro (2001: 74) "el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación". En nuestro trabajo con teatro dentro de las aulas de español como lengua extranjera, hemos podido observar que la negociación se hace en todos los niveles: desde los significados hasta la toma de decisiones que tienen que considerarse para llevar la obra a escena (desde la elección del texto hasta el vestuario, pasando por el decorado y la banda sonora). Esto implica una alta motivación en el alumnado dado el grado de su integración en el proceso

de enseñanza-aprendizaje y que esta motivación y la involucración que se produce con todo el proceso no dé cabida al uso de la lengua materna, convirtiéndose la lengua meta en el código exclusivo para los intercambios verbales.

La última de las subcompetencias que mencionábamos es la pragmática. Para el desarrollo de esta competencia también el teatro es un

> excelente recurso ya que la riqueza del corpus de obras que puede trabajarse nos ofrecen excelentes escenarios de intercambios comunicativos y el trabajo sobre esta tipología textual, tan completa por la cantidad de hablantes que intervienen en ella y por la variabilidad de contextos y situaciones, no ofrece un recurso magnífico para trabajar la ironía, la parodia y los actos de habla, por ejemplo (Hidalgo, 2012: 17).

Como podemos ver, el teatro es una herramienta muy eficaz para el desarrollo integral de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Sin embargo, para poder declarar que se trata de un recurso óptimo para el desarrollo de la lengua meta, también debemos cuestionarnos si mediante el montaje de una obra teatral los alumnos tienen la posibilidad de trabajar todas las destrezas lingüísticas, según el *MCERL*: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. En nuestra experiencia, todas estas destrezas han sido empleadas en el proceso de preparación de una obra teatral. La mediación ha sido practicada en todas aquellas situaciones en las que los estudiantes con los que hemos trabajado, de nacionalidad húngara, han realizado traducciones orales para ayudar al profesor, sin conocimiento de esa lengua, a realizar trámites (pedir llaves de salas, reservas salas de ensayo, etc.). La comprensión escrita se hace esencialmente mediante la lectura de la obra, la expresión escrita se hace con la elaboración de anotaciones, cambios en los parlamentos, listas de vestuario necesario, etc. La comprensión oral se hace durante todo el proceso, tanto con los compañeros como con el profesor, y la expresión oral, tanto en la escenificación final, como durante el resto del proceso: con el texto teatral en sí, con las actividades de preparación y con la negociación permanente que se hace para tomar decisiones respecto al montaje, horas de ensayos, etc.

3. LAS VENTAJAS DEL TEATRO EN LA CLASE DE E/LE

En este taller partimos del concepto de teatro desde la acepción misma de la palabra porque “el drama es por naturaleza el texto junto con su representación; el texto dramático constituye una especie de partitura sui generis que precisa la adecuada ejecución para poder convertirse en auténtico drama” (Ubersfeld, 1989: 8-9). Ahora bien, cuando hablamos de teatro en el aula no siempre podemos referirnos al montaje y representación de una obra teatral completa, podemos usar la herramienta de otro modo, de lo que llamaremos actividad dramática que es “toda actividad en la que se usa una técnica procedente de la disciplina teatral para desarrollar la competencia comunicativa del hablante en una lengua extranjera” (Hidalgo, 2013: 451-452).

El uso tanto del teatro como de las actividades dramáticas conlleva una serie de ventajas significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Una de las ventajas más importantes es que se trata de un recurso que permite contextualizar el aprendizaje y crear situaciones reales de comunicación en tanto que se

huye del lenguaje artificial del aula para llevar el lenguaje real de la calle y esto permite recrear experiencias lingüísticas que no podrían estar presentes en la clase, y más en contexto de no inmersión, de otra forma. El modo en el que se usa esta herramienta permite que el aprendizaje de los estudiantes se haga mediante la experiencia. Otro de los puntos fuertes es que es la herramienta que, desde nuestro punto de vista, más desarrolla la fluidez. En detrimento, el cuidado de la gramática pasa más desapercibido, pero consideramos que es la fluidez y el desarrollo de la interacción y expresión oral unos de los principales problemas de los estudiantes de español en contexto de no inmersión ya que las ocasiones que posibilitan su uso son muy limitadas.

Sin embargo, la mayor ventaja desde nuestro punto de vista es que esta herramienta permite desarrollar la dimensión afectiva y, para nosotros, el desarrollo de la misma, es determinante para el aprendizaje eficaz de la lengua extranjera. El uso del teatro desarrolla la confianza y la autoestima y, además, implementa la cohesión y la cooperación grupal. El desarrollo de la imaginación y la creatividad lingüística y mental son evidentes y esto hace que los estudiantes puedan ser mucho más resolutivos en la lengua extranjera. El tipo de actividades que se realizan son, por naturaleza, lúdicas, por lo tanto, crean un ambiente distendido de aprendizaje en el que se promueve un uso del lenguaje espontáneo. Emocionalmente, la implicación y motivación de los estudiantes es muy elevada, permitiendo transmitir las emociones propias en un ambiente de confianza y empatía. Además de todo ello, las técnicas teatrales y el teatro permiten atender los diferentes estilos de aprendizaje y a las múltiples inteligencias.

En un contexto de no inmersión, las técnicas dramáticas permiten que los estudiantes tomen conciencia pragmática ya que posibilitan la interpretación de diferentes enunciados dependiendo del contexto y del hablante y también se permite la producción de los mismos en un contexto en el que se puede explorar de forma privilegiada la relación entre la lengua y el contexto de forma adecuada.

Las actividades dramáticas ofrecen un amplio repertorio de ejercicios que pueden desarrollar la pronunciación y la prosodia de los estudiantes. Ejercicios de articulación, entonación, respiración que pueden ayudar al control de su propia voz y la consecución de sus objetivos comunicativos de forma más efectiva.

Para terminar con las ventajas, nos gustaría señalar cómo el teatro hace a los estudiantes más sensibles hacia factores interculturales ya que desarrollan la sensibilidad hacia el otro y permiten examinar sin peligro situaciones en las que se pueden tener malentendidos o choques culturales.

4. LA FIGURA DE GLORIA FUERTES

En 2017 se celebró el centenario del nacimiento de Gloria Fuertes y por ello tuvieron lugar numerosos homenajes, cursos de formación, jornadas, etc., centradas en su figura. Sin embargo, era llamativo el hecho de que, siendo una gran dramaturga, ninguna de las actividades girase en torno a su obra teatral. Ante este déficit se pensó que sería una buena oportunidad ahondar en esta faceta de la autora, una faceta muy prolífera y muy rentable didácticamente especialmente en el área de E/LE que es la que nos ocupa.

En la elección de un texto teatral, según nuestra experiencia montando obras de teatro con estudiantes de E/LE durante diez años Hidalgo (2012), y los criterios tomados de Santos (2010) y Nofri (2010), tenemos en cuenta las siguientes cuestiones: no superar los cincuenta minutos, que transmitan energía y vitalidad; que sean obras contemporáneas, que tengan carácter humorístico, que estén escritas en la lengua meta; que traten temas actuales y de fácil comprensión y que eviten los monólogos.

El hecho de ser teatro breve, nos facilita el trabajo ya que si se pretende montar la obra de teatro esta brevedad nos facilita mucho el tiempo de ensayo y la organización de los estudiantes. Asimismo, permite la realización de un mayor número de ensayos y de actividades relacionadas con el texto.

Además, como afirma Alonso de Santos (2001: 28), el teatro breve tiene "algo de boceto, de apunte rápido de situación", y es brevedad favorece, por un lado, la posible experimentación y el cambio, y en el proceso de ensayos, permite la inclusión de elementos y la transformación del texto, así como la improvisación, tan adecuada para desarrollar la expresión oral en la lengua meta. Por otro lado, este hecho de ser apunte rápido de la situación y su dramatización "propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana" (Pérez Gutiérrez, 2004: 70), es decir, "un ensayo para la vida" (Way: 1967: 43).

La brevedad de los textos de Gloria, también permite una versatilidad buscada por grupos de principiantes y estudiantes, con escasos recursos para llevar a cabo sus puestas en escena. Igualmente, trabajar con textos breves nos permite un trabajo de explotación didáctica en el aula unitario, circular, cerrado y contextualizado, algo que, por la limitación del tiempo de clase, se hace imposible con obras más largas.

Por añadidura, la brevedad favorece la atención y la concentración, y produce menos ansiedad y miedo a la hora de enfrentarse a un texto que está escrito en una lengua que no es la materna. Por eso, el proceso desde la lectura hasta la comprensión, dada su brevedad, es mucho menos complejo y atrae más al estudiante ya que ve en el texto algo accesible. Esta brevedad permite que el tiempo que se resta en la memorización pueda emplearse en dar riendas sueltas a la imaginación y a la creatividad, por ejemplo, en la modificación del texto, la composición del escenario y la caracterización de los personajes.

A nivel pragmático, sociocultural y lingüístico, los *textos* de Gloria Fuertes son un material real (en tanto que son un texto literario), y comunicativo donde entran en juego comportamientos socioculturales que permiten su aprendizaje de forma contextualizada y significativa. El lenguaje coloquial, por su parte, está presente, y forma

parte de la esencia de los mismos. En principio, podría suponer una dificultad, pero nosotros consideramos que es una ventaja porque permite establecer entre los actores-interlocutores

> una relación de igualdad entre los interlocutores; una relación vivencial de proximidad, con un saber y experiencia compartida entre éstos; una finalidad interpersonal, una cotidianidad, en relación con el marco de la interacción, así como con la temática de la misma; y un tono informal. (Briz, 2002: 17).

Es decir, para nosotros los *textos de* Gloria Fuertes son interesantes porque realmente muestran el español natural, el que se habla en la calle con los amigos, vecinos y compañeros. El propio *Marco Común Europeo de referencias para las lenguas* (2001: 2) menciona este aspecto cuando dice que se tiene que aprender una lengua para comunicar, pero también para establecer relaciones interpersonales con personas de otros países, conocer culturas diferentes y por ello tenemos que darle un papel primordial al español coloquial dentro de las clases de E/LE. Los rasgos de este español coloquial estos textos, según García-Ramos (2017: 3):

> En el nivel fónico son numerosas las vacilaciones fonéticas con pérdidas y adición de sonidos, las onomatopeyas, la pronunciación marcada y enfática, la intensidad en la curva melódica de la entonación; en el nivel morfosintáctico tenemos una variada muestra de intensificadores, atenuantes, deícticos, sufijos, interjecciones, vocativos, repeticiones, elipsis, enunciados suspendidos…; y en el nivel léxico es constante la presencia de todo tipo de modismos, locuciones y frases hechas, metáforas, argots y jergas, verba ómnibus o palabras comodines, imprecisiones léxicas, hipérboles, ironía, etc.

Por otro lado, el teatro de Gloria Fuertes es un teatro que aporta una perspectiva ética muy importante que se posiciona de lado de los socialmente desprotegidos con ternura y amor. Estos textos en verso muestran una rebelión de la autora contra las ideas convencionales y la desigualdad dándole gran importancia a la pureza de las emociones con la mirada disparatada y a la vez lúcida que tanto caracteriza su obra.

5. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

El volumen que hemos elegido ha sido *Teatro para niños* (Fuertes, 2010) que recoge varios textos teatrales que incluyen su propio programa de mano creados por la autora. En la siguiente propuesta, se pretende hacer primeramente un acercamiento a la figura de Gloria Fuertes y después a su teatro, y en especial a la obra *Las princesas traviesas* incluida en dicho volumen. Es importante reseñar que esta misma propuesta puede ser adaptada a otros dramaturgos y su obra, e incluso puede extrapolarse a otros géneros literarios por lo que por esta versatilidad y adaptabilidad resulta especialmente útil para las clases de E/LE.

Actividad 1

Se presenta a los estudiantes una serie de fotografías de otras autoras españolas o de otras mujeres, entre las que está Gloria. Podemos usar fotografías antiguas y jugar con las características físicas. Después les preguntaremos quién piensan que es Gloria Fuertes y los estudiantes realizan sus hipótesis y dicen el porqué.

Actividad 2

A continuación, se escucha la audición "Autobiografía", un poema de Gloria Fuertes donde la propia autora habla de su infancia. Se pueden hacer algunas preguntas de comprensión tradicionales (opciones a-b-c; verdadero-falso), y después se les pide que según lo que han escuchado intenten comprobar sus hipótesis (en la audición se pueden escuchar referencias al físico y a la época y eso ayudará a los estudiantes). La audición se puede escuchar libremente en el programa dedicado a ella titulado "Me gusta escribir tu nombre" de los documentos de Radio Nacional de España (disponible en http://www.rtve.es/alacarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-gloria-fuertes-gusta-escribir-tu-nombre-17-06-17/4068218/)

Actividad 3

Se realiza una actividad de vocabulario donde se unen términos y definiciones que pueden resultar difíciles para los estudiantes de los aparecidos en la audición (por ejemplo, botones, comprar a plazos, etc.).

Actividad 4

Se realiza una comprensión auditiva desde una actividad oral. El profesor prepara fichas para los estudiantes en los que aparezcan datos de los que han aparecido en la audición ("Nací en Madrid", "Fui secretaria", etc.). Tan solo una de las tarjetas tendrá todos los datos que se recogen en la audición sobre Gloria, los demás tendrán datos que coinciden con la realidad de la vida de la autora y otros que no (por ejemplo, cambiamos la ciudad de nacimiento y ponemos Granada). La actividad consiste en que los estudiantes tendrán que interaccionar entre ellos para preguntar por datos de los que han escuchado en la audición para detectar quién es Gloria. Si la persona que tiene la tarjeta de Gloria se da cuenta de que es ella tendrá que disimular y seguir interaccionando con los compañeros hasta que alguien la "acuse".

Actividad 5

En esta actividad se profundiza más en la vida de Gloria. Se prepara una biografía más completa de la autora y se recortan los fragmentos más relevantes de su vida (cuando ganó algún premio, cuándo nació, cuándo comenzó a trabajar en la televisión, etc.) en los que se deberá incluir el año en el que sucedió dicho evento. Los estudiantes tendrán que interaccionar para colocarse en orden cronológico en clase según las fechas. Después cada uno leerá su fragmento y se reconstruirá la biografía completa.

Actividad 6

Pasamos a conocer diferentes obras de Gloria recogidas en el volumen *Teatro para niños*. Para esto, el profesor realiza fichas como las siguientes en las que se especifica el número de personajes que hay en esa obra (o que debe buscar cada estudiante) y una pequeña descripción de ese personaje. El propósito será que los estudiantes interaccionen entre ellos para encontrar a sus compañeros de obra de teatro según la descripción del texto. Esto son dos ejemplos de las obras *Paca, la vaca flaca y la vaca gorda* y *El cerdito rico*.

Vaca Gorda (2 personajes)	**Vaca Flaca (2 personajes)**

Eres una vaca muy gorda y feliz. Te gusta mucho disfrutar de la vida en el campo y siempre estás riendo. Pero tienes una compañera en el campo que es una vaca muy triste y te molesta mucho su actitud pesimista.	Eres una vaca muy triste. Te parece que la vida no tiene sentido y ya has perdido hasta las ganas de comer. Tienes una amiga que es todo lo contrario que tú, es muy alegre y siempre encuentra los aspectos positivos de la vida.
Campesino (2 personajes) Tu vida son las flores, tienes un jardín precioso y te dedicas en cuerpo y alma a él. Tienes un vecino al que no le gustan nada las plantas, él prefiere los animales, especialmente a un cerdo que adora y que trata como si fuera un hijo, algo que te resulta totalmente incomprensible.	**Donato (2 personajes)** Tienes un cerdo al que adoras. Es tu vida. Hacer todo por él y lo tratas como si fuera un hijo aunque la gente realmente no te entiende y se sorprende muchísimo de que puedas tratar a un animal que no es de compañía como si fuese una persona.

Actividad 7

Una vez que los estudiantes se han reunido con el resto de compañeros de obra, se proyectan o escriben los nombres de las obras que componen el libro *Teatro para niños* y cada grupo de estudiantes tendrá que decidir, por los títulos, a qué obra pertenecen.

Actividad 8

En esta actividad empezaremos a centrarnos en una de las obras *Las princesas traviesas*. Primero se les pregunta a los estudiantes cuál creen que será el argumento de la obra. Después, para trabajarlo ser hará con las actividades que Robert DiPietro (1987) denomina "escenarios" y que se enmarcan dentro del enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras denominado *Interacción Estratégica*. Las actividades consisten en crear dos papeles que se preparan de forma grupal y que terminan discutiéndose para llegar a la conclusión del conflicto. En este caso, el tema del escenario será el argumento central de la obra que servirá para hacer un acercamiento a ella. Este es el escenario que proponemos:

PAPEL A	**PAPEL B**
Eres un rey con mucho carácter. Tu reino no es demasiado rico y se está viniendo a menos. Tienes cuatro hijas que son las herederas al trono y tu deseo es que se casen con príncipes ricos para que tu reino pueda recuperar el esplendor de antaño. Tus hijas, sin embargo, no tienen la más mínima intención de hacerte caso porque ya tienen las ideas claras sobre cómo quieren que sean sus futuros maridos. Una de tus hijas ha pedido reunirse contigo en nombre de todas sus hermanas para plantearte sus ideas e intentar convencerte de que son ellas quienes tienen que decidir sobre sus	Eres la mayor de las cuatro hijas del Rey. Tanto tu como tus hermanas tenéis claro cómo queréis que sean vuestros futuros maridos y, sobretodo, estáis convencidas de que sois vosotras quienes tenéis que decidir con quién os casaréis. Sin embargo, pensáis que vuestro padre tiene otros planes para vosotras. Por eso habéis decidido hablar con él y serás tú la que hable en representación de las cuatro. Tendrás que hacer lo que sea para convencerlo de que os casaréis con quien queráis y que no aceptaréis ningún candidato que él proponga.

futuros maridos. Harás todo lo posible para salirte con la tuya.	

Actividad 9

Para conocer más a las protagonistas de la obra que son cuatro princesas, se les entrega a los alumnos cada una de las descripciones que se hacen de ellas en la obra. A continuación, se les ofrece también otro cuadro con intervenciones de las cuatro princesas en las que describen a su príncipe ideal. Los estudiantes tendrán que relacionar según la acotación en la que se describe a la princesa, cuál es su modelo de príncipe ideal. Como actividad de ampliación se puede proponer una actividad de citas rápidas en la que los estudiantes encajen a cada uno de los personajes y hablen durante unos minutos con otra persona, rotando, y después decidan con quién, según su personalidad, van a tener una nueva cita.

Actividad 10

En esta actividad se trabajarán los adverbios de modo (tímidamente, felizmente, etc.) con las acotaciones de la obra. Para ello, se extraerán los adverbios del texto y según la intervención y su significado contextual, los estudiantes tendrán que colocar los adverbios en su lugar correspondiente. Pero antes de ello, para trabajar el significado de los adverbios se hará la actividad "adverbiando". Dos o más personas salen fuera de clase y el resto piensa en un adverbio de modo, por ejemplo, *lentamente*. Cuando entra la persona que está fuera (pueden sacarse tantas personas como se desee, aunque no conviene que sean muchas porque puede resultar aburrido) se le dice que ahora somos sus esclavos y que tiene que darnos órdenes, por ejemplo, *cerrad el libro* y nosotros lo haremos según un adverbio de modo que tienen que adivinar. Esta actividad también es idónea para practicar el imperativo.

Actividad 11

Para trabajar la expresión escrita, los estudiantes se dividirán en grupos y cada grupo recibirá un fragmento del texto teatral que sea un diálogo en la que faltará la intervención de uno de los personajes y tendrán que completar lo que dice ese personaje según las respuestas del otro. El otro grupo hará lo mismo, pero con el personaje contrario. Al final se hará una lectura dramatizada de los diálogos creados.

6. CONCLUSIONES

Como podemos ver, las formas de acercarse a un texto dramático y a un literato pueden hacerse de forma muy diversa. Es importante ver cómo es posible hacer este acercamiento a lo literario de una forma comunicativa, interactiva y significativa para los estudiantes en beneficio de la fluidez verbal y del desarrollo de las destrezas orales. Se puede apreciar igualmente que es posible hacer este proceso con cualquier otro autor que se piense que puede ser interesante en clase y con su obra.

Lo dramático, desde una perspectiva pedagógica, ofrece una mayor visión y apertura del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, especialmente en contextos de no inmersión, y permite una mayor implicación afectiva y cognitiva en el proceso de aprendizaje. El hecho de tener que ponerse en la piel de otra persona hace que pueda apropiarse de sus sentimientos, explorarlos, vivir y solucionar sus problemas, los estudiantes se ven

abocados a encontrar salidas, siempre en la lengua meta. Esto hace que los conocimientos se adquieran de una forma vivencial mediante un procedimiento que hace una recreación de la realidad, por eso, estamos con Federico García Lorca cuando afirma que "el teatro es un atajo pedagógico".

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO DE SANTOS, José Luis (2001): «Mi Teatro breve», El *teatro breve en los inicios del siglo XXI*, Madrid: Visor Libros. Biblioteca Filológica Hispana.

BRIZ, Antonio (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid: MECD y Anaya.

DIPIETRO, Robert (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*, New York: Cambridge.

FUERTES, Gloria (2010): *Teatro para niños*, Madrid: Susaeta.

GARCÍA-RAMOS, Jorge (2017): *El microteatro en el aula de E/LE para la enseñanza del español coloquial: Cuadros de amor y humor, al fresco, de Alonso de Santos*. [En línea] Marzo-abril de 2017http://www.hispanorama.de/fileadmin/hispanorama/user_upload/documents/veranstaltungen2017/El_microteatro_para_la_ensenanza_del_espanol_coloquial.pdf (Consulta 7/06/2018).

HIDALGO, Vanessa (2012) *El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller*. [En línea] Julio-diciembre de 2012 http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf. (Consulta 18/05/2018)

HIDALGO, Vanessa (2013): *Actividades dramáticas para la enseñanza de ELE* [En línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf (Consulta 17/05/2018).

LAZAR, Gillian (1993): *Literature and Language Testing: A guide for teachers and trainers*, Cambridge: CUP.

LÓPEZ, Amando. y Eduardo ENCABO (2002): *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Octaedro.

NOFRI, Carlo (2010): *Guía del método Glottodrama*, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

SÁNCHEZ, Aquilino (1992): Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL.

SANTOS, Diego (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco Libros.

PÉREZ, Manuel (2004): «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas». En Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas. [En línea] Nº12 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255364&orden=109882&info=link (Consulta 18/05/2018).

UBERSFELD, Anne (1989): *Semiótica teatral*, Madrid: Cátedra–Universidad de Murcia.

WAY, Brian (1967): *Development Through Drama*, Londres: Logman.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE UNA PERSPECTIVA PLURICÉNTRICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

ALBERTO JOSÉ IGLESIAS MARTÍN
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Si tenemos en cuenta que el español es una lengua pluricéntrica, ¿cómo podemos mostrar en el aula de ELE su diversidad? El objetivo de este trabajo es doble: analizar, por una parte, cómo y en qué medida se vienen integrando las variedades de español en distintos materiales y, por otra, plantear una propuesta didáctica para estudiantes de niveles superiores que conjugue varias normas de español. Esta se basa en diálogos en que intervienen siempre los mismos personajes, cada uno portador de una variedad distinta, con lo que no se antepone ninguna sobre las demás. De esta manera, el alumno puede confrontar distintos usos léxicos, gramaticales o pragmáticos a fin de ampliar su conocimiento pasivo sobre las diferentes normas del español.

1. EL ESPAÑOL, LENGUA PLURICÉNTRICA

La variación, connatural a todas las lenguas naturales humanas, la podemos definir como el conjunto de rasgos que determinan las características del uso de la lengua por parte de los hablantes en base a distintos factores, de tal manera que podemos hablar de variación diatópica, diastrática o diafásica, además de la variación individual. A este respecto, si nos centramos en la variación geográfica, podemos comprobar cómo las diferentes lenguas, entendidas estas como sistemas abstractos que no son más que la suma de diferentes variedades, pueden tener una o varias normas. La norma, concepto que podemos definir como el conjunto de usos aceptables y correctos consensuados por una comunidad, es, por lo tanto, la base de la distinción entre lenguas monocéntricas, en las que existe una única norma; y pluricéntricas, en las que, dentro de la homogeneidad que supone la lengua como diasistema, conviven diferentes normas que emanan de distintos puntos, normalmente, las grandes ciudades.

En el caso del español, podemos dividir el conjunto de manifestaciones lingüísticas de muchas maneras, de modo que, según le demos más peso a unos u otros criterios (el léxico, la fonética, la gramática o la influencia de otras lenguas) el mapa que dibujemos será diferente. A fin de simplificar, fijémonos en la clásica división dialectal de Pedro Henríquez Ureña (1921), que divide el español en ocho grandes conjuntos de variedades, cinco en América y tres en España:

- Español mexicano y centroamericano, hablado en México, los países centroamericanos y el sur de los Estados Unidos[1].

[1] Hay que comentar que determinados autores consideran el español de México y el de Centroamérica como grandes grupos diferenciados. Asimismo, otras voces abogan por considerar el español estadounidense como una variedad singular, con sus peculiaridades fruto del contacto de diferentes variedades de español (mexicano, caribeño, centroamericano, andino…) con el inglés.

- Español caribeño, hablado en Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y las áreas próximas a la costa caribeña de Colombia y Venezuela.
- Español andino, también denominado español de las Tierras Altas; hablado en Ecuador, Perú, Bolivia y las zonas del interior de Venezuela y Colombia, así como en la costa del Pacífico de este último país.
- Español chileno, hablado en Chile.
- Español austral, también conocido como español rioplatense; hablado principalmente en Argentina, Paraguay y Uruguay.
- Español canario, hablado en las islas Canarias.
- Español andaluz, hablado en la región de Andalucía y áreas adyacentes.
- Español castellano o centro-septentrional peninsular, hablado principalmente en el centro y el norte del territorio peninsular de España.

Estas ocho variedades pueden vincularse con ocho grandes normas cultas de español, las cuales son irradiadas desde las grandes urbes del mundo hispano. Hemos de tener en cuenta que, al margen de estas normas existen otras (tales como la norma ecuatoguineana, la saharaui o la filipina) que, por contar con un número de hablantes mucho más reducido, podemos denominar como "normas de la periferia del mundo hispánico".

2. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Llegados a este punto, cabe que nos planteemos la siguiente cuestión: ¿Qué implicaciones tiene en la Enseñanza de español como lengua extranjera el hecho de que el español sea una lengua pluricéntrica? Se trata de una pregunta cuya respuesta no resulta nada fácil de precisar. A este respecto, existen diversas propuestas que recomiendan escoger una variedad que vertebre la enseñanza en función de los siguientes factores: los objetivos de la enseñanza, las necesidades de los alumnos, los contextos de aprendizaje, los enfoques y metodologías de la docencia, así como el lugar de origen, la formación y las peculiaridades del profesor.

Moreno Fernández (2000) plantea que el docente tiene tres posibilidades a la hora de escoger una norma que llevar al aula: por una parte, elegir el español de Castilla, debido a las cuestiones de prestigio que tradicionalmente se han asociado con esta variedad; por otra, optar por la variedad propia del profesor, lo cual en caso de que este no sea nativo puede suponer un problema; y, finalmente, escoger el denominado *español neutro*, variedad basada en lo que comparten la mayoría de normas y que evita los rasgos propios de cada zona, siendo este el español que en las últimas décadas han promovido determinados medios de comunicación con el objetivo de maximizar la intercomprensión entre hispanohablantes. Esta última alternativa ha sido criticada por considerarse que este pretendido español neutro no es más que un constructo artificial el cual es, al mismo tiempo, español de todos lados y de ningún lugar.

Andión Herrero (2014a), por su parte, plantea que cada profesor incorpore al estándar una serie de rasgos normativos y que, para ello, seleccione, en función de diversos factores, una variedad de entre todas, la cual pasará a ser preferente. A esta pertenecerán, en consecuencia, la mayoría de muestras de lengua y textos que se

lleven al aula. En oposición a esta variedad preferente, la cual vertebra la enseñanza, se establecen las variedades periféricas, esto es, todas aquellas distintas del modelo de producción, las cuales se irían mostrando de manera secuenciada a fin de completar el conocimiento pasivo del estudiante sobre la lengua.

3. INTEGRACIÓN DE LA VARIEDAD EN LOS MANUALES EXISTENTES

Una vez que hemos examinado cómo pueden integrarse las distintas variedades en el aula, analicemos de manera breve qué sucede con los materiales existentes. Existen diversos estudios que evidencian las carencias que muchos manuales de ELE presentan en lo tocante a la integración de la diversidad lingüística. García Fernández (2010) analiza un buen número de ellos y concluye que, si bien en todos se hace mención explícita a la existencia de diferentes maneras de hablar en español, muestran bastantes defectos e inexactitudes:

- En muchos casos, se transmite veladamente la idea de que la única norma posible es la castellana[2].
- Las explicaciones que tienen que ver con el plano fonético se restringen únicamente a los niveles inferiores[3].
- Se observan deficiencias en las explicaciones a propósito del seseo, el yeísmo, la realización de /x/ como [h] o las diferentes realizaciones de /s/.
- Cuando en las audiciones habla un emisor de origen americano este no se adscribe a un lugar determinado.
- Existe una clara falta de rigor y exactitud a la hora de presentar varios fenómenos gramaticales tales como el uso y distribución de los pronombres *ustedes* y *vosotros*, el voseo o la explicación de los usos de los tiempos verbales compuestos en América.

A propósito de la enseñanza de la diversidad de los usos léxicos, Andión Herrero (2014b) destaca varias carencias:

- El léxico que se presenta como estándar en el aula es el del manual o el del docente.
- No se siguen pautas como la frecuencia de uso, la extensión o el nivel de dificultad a la hora de mostrar aquellas voces que tienen el mismo significado, pero distinta distribución geográfica que otras.
- Apenas hay rigor en las indicaciones relacionadas con cuestiones sociolingüísticas, pragmáticas o estilísticas; o con la vitalidad de unas y otras palabras.
- Se elude el tratamiento de las palabras tabú, los eufemismos y los disfemismos, así como las explicaciones a propósito de su diferente distribución y uso en unas y otras variedades.

Leonhardt (2012), por su parte, apunta que en la enseñanza de ELE prevalece la presentación de contenidos fonético-fonológicos sobre los pragmáticos o léxicos (fruto probablemente del temor a que los alumnos se

[2] En ciertos materiales publicados en el área del Cono Sur destaca la variedad austral, especialmente en el ámbito léxico.
[3] Si tomamos en consideración que, en los niveles inferiores, lo ideal es no confundir a los alumnos con inputs de muchas variedades y que es precisamente en los niveles superiores, cuando el alumno posee un nivel avanzado de dominio de la lengua, el momento idóneo para mostrar la diversidad de maneras de pronunciar que existen en español; podemos considerar esto como una deficiencia.

confundan) y añade que el desconocimiento de la diversidad lingüística por parte de una parte importante de los profesores supone un importante inconveniente.

En definitiva, podemos observar que, si bien en muchos casos ya se observan avances en lo que se refiere a la inclusión y tratamiento de las variedades lingüísticas distintas de la propia de Castilla, aún queda mucho por mejorar en este ámbito.

4. NORMAS Y ACTITUDES PREDOMINANTES ALREDEDOR DEL MUNDO

Si pasamos ahora a centrarnos en qué español es el predominante en la enseñanza de ELE, así como en cuáles son las actitudes ante unas y otras variedades en algunos países concretos, podemos advertir que existen grandes diferencias entre unos y otros:

En Alemania, por ejemplo, los manuales integran de manera eficaz las diferencias gramaticales y léxicas que se dan entre las variedades americanas y el español de Castilla, aunque es cierto que se dejan de lado algunas normas de ambos lados del Atlántico (Leonhardt, 2012).

En Japón, por su parte, la variedad que destaca sobre todas las demás en la enseñanza es, sin duda, la castellana (Millanes, 2014), algo que viene sucediendo desde hace décadas también en Rusia (país con una tradición de enseñanza de ELE que data de mediados del s. XX). Allí, además, la presentación de la diversidad diatópica de la lengua, que no comenzó a llevarse a las aulas hasta fechas muy tardías, adolece de una ostensible falta de rigor y exhaustividad (Benchik, 2014).

En China y Taiwán, por otro lado, ciertas investigaciones (Blanco, 2014) evidencian que los alumnos son capaces de distinguir la variedad castellana de las hispanoamericanas (lo cual refleja que a la hora de enseñar no se muestra exclusivamente la variedad centro-septentrional peninsular), así como que, por lo general, prefieren la pronunciación española a la hispanoamericana, lo cual no solo tiene que ver con cuestiones de mayor o menor facilidad de percepción acústica [4] sino que también se relaciona con los prejuicios y actitudes de los sinohablantes ante las variedades americanas.

Si pasamos al continente americano, nos encontramos con el caso de los dos países con un mayor número de estudiantes de ELE: Estados Unidos y Brasil. En el caso de este último, recientes estudios (Zuccalà, 2014) han podido comprobar que, si bien allí la enseñanza trata de conjugar distintas variedades de español debido, entre otras causas, a la posición geográfica del país (rodeado por siete estados en que la mayoría de la población habla español); en el acervo léxico de muchos estudiantes el peso de los usos europeos supera, paradójicamente, al de los americanos.

[4] Si tenemos en cuenta que la variedad preferente en estos países suele ser la castellana es esperable que a los alumnos les resulte más complicado entender a los hablantes americanos.

En el caso de Estados Unidos (quizás el más complejo de todos por las características históricas, políticas, geográficas y sociales del país), los flujos migratorios de las últimas décadas han tenido como consecuencia la convivencia de varias normas cultas de español. En la enseñanza de ELE, sobresale la mexicana, aunque también se integran otras variedades americanas y, en menor medida, españolas. En este sentido es destacable el hecho de que, en ocasiones, se produce cierto rechazo hacia la variedad española por parte de docentes americanos por considerarla alejada de la realidad del continente, y debido también a ciertos prejuicios que perviven hoy día, que la vinculan con el pasado imperialista de España (Moreno, 2014).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Teniendo en mente todo lo expuesto hasta ahora, pasemos a la propuesta didáctica. Tomando en consideración que, como hemos podido comprobar, en las propuestas existentes hasta el momento se hace necesario seleccionar una variedad, nos planteamos si es posible una enseñanza, que podríamos denominar como *plenamente pluricéntrica*, que muestre las diferentes normas como equivalentes sin que ninguna de ellas sobresalga sobre el resto. En este sentido, diseñamos una propuesta didáctica, basada en diálogos en que siempre participan los mismos personajes, cada uno de los cuales es portador de su norma particular. Estos diálogos permiten la inclusión de contenidos propios del nivel y, al mismo tiempo, posibilitan que el alumno confronte usos de unas y otras variedades[5] de tal manera que, por ejemplo, puede observar cómo el argentino dice *vos sos*, a lo que el español responde *tú eres*, o cómo la mexicana llama *camión* a lo que la dominicana denomina *guagua*.

Hay que precisar que, si bien esta propuesta es eminentemente escrita, lo ideal sería que los diálogos se empleasen como guiones para confeccionar audiciones o vídeos en que interviniesen locutores o actores originarios de los lugares de los que son los personajes. Así, podrían incorporarse cuestiones fonéticas, fonológicas y prosódicas a la enseñanza, de tal manera que el alumno no solo percibiese los contrastes que quedan reflejados en la escritura sino también las diferencias de pronunciación y entonación que se dan entre los hablantes.

En cuanto al grupo meta de la propuesta, esta está pensada especialmente para alumnos jóvenes con un grado de conocimiento de español equivalente al nivel C que establece el *Marco Común Europeo de Referencia*. A propósito del nivel, hay que puntualizar que el objetivo último de este diseño didáctico no es que los alumnos imiten los usos de unas y otras variedades, sino que estén expuestos a la mayor cantidad posible de inputs de unas y otras normas a fin de que puedan hacer frente a la diversidad lingüística que puedan encontrarse fuera del aula. Una propuesta de estas características no sería conveniente para los niveles inferiores o intermedios puesto que, en estos estadios de aprendizaje, en que el estudiante aún no tiene un nivel de lengua asentado, presentar una gran diversidad de rasgos lingüísticos podría confundirlo o incluso desmotivarlo. En el caso de un nivel de lengua avanzado, como los equivalentes a los niveles C, consideramos que no existen estos riesgos.

[5] Para reforzar los contenidos, así como los usos de unas y otras variedades, se plantean ejercicios a partir de los diálogos.

En cuanto a la metodología empleada para la confección de los diálogos, esta se ha fundamentado en las nociones, funciones, exponentes lingüísticos y demás contenidos incluidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, por una parte, y en diversas obras en que se describen particularidades de unas y otras variedades de español, por otra. Asimismo, se utilizaron páginas web, vídeos, corpus y otras herramientas de las cuales se extrajeron datos sobre diferentes rasgos lingüísticos, su nivel de fijación y frecuencia de uso. Toda esta información, tamizada por nuestra percepción como nativos, la cual también jugó un papel esencial, se incorporó posteriormente a los diálogos. A propósito de esto, somos conscientes de que estos presentarán muy probablemente fallos e imprecisiones y de que son mejorables, pero, teniendo en cuenta nuestros medios limitados, nos hallamos satisfechos con el resultado.

En el diseño didáctico intervienen siempre los mismos seis personajes[6]: Claudio (chileno), Ernesto (argentino), Gabriela (colombiana), Javi (español), Lorena (dominicana) y Rosa (mexicana), representantes de las variedades chilena, austral, andina[7], castellana, caribeña y mexicano-centroamericana, respectivamente. En el caso de España, se ha optado por la variedad centro-septentrional peninsular (y no la andaluza o la canaria) por dos razones: porque la distancia lingüística entre esta y las variedades americanas es mayor[8] y por ser esta la variedad española con un mayor número de hablantes.

A continuación, vamos a analizar el contenido de algunos fragmentos de diálogos para comprobar las ventajas que puede suponer utilizarlos de cara a la integración de diversas variedades en el aula:

Fragmento 1[9]:

> E: ¿y de dónde sos, Rosa?
>
> R: Soy mexicana. Vine acá para hacer un trabajo de investigación en la universidad. ¿Y ustedes, de dónde son?
>
> L: Yo soy dominicana.
>
> E: Yo, argentino.
>
> L: Parecemos un chiste. Entran una mexicana, un argentino y una dominicana a un ascensor…
>
> E: Tenés razón.
>
> R: ¡Qué padre! Pues recién conocí a un español y a un chileno. También podemos meterlos en el chiste.
>
> E: Yo conocí a una mina de Colombia. ¡Esperemos que no se arme un quilombo con tantas nacionalidades!

En este fragmento podemos comprobar cómo en los diálogos quedan reflejados los usos gramaticales de unas y otras variedades como, por ejemplo, el voseo propio de la norma rioplatense. Asimismo, podemos comprobar cómo se pueden incluir en los diálogos expresiones y léxico (*qué padre*, *mina*, *quilombo*). De manera adicional, pueden introducirse cuestiones de índole pragmática o sociocultural tales como, en este caso, los contenidos y formas propios del humor en español.

---

[6] No en todos los diálogos participan los seis personajes. En unos intervienen cuatro y en otros, tres, a fin de evitar el caos que podría suponer la presencia de múltiples voces en un mismo intercambio comunicativo.

[7] El personaje de Colombia, Gabriela, emplea una variedad bogotana.

[8] La variedad canaria, por ejemplo, comparte muchos rasgos con la caribeña.

[9] En este diálogo intervienen Lorena, dominicana (L); Ernesto, argentino (E); y Rosa, mexicana (R).

Fragmento 2[10]:

E: Recién me encontré con Claudio que pasaba por acá. Me dijo que hay para comer porotos con arroz y carne.

L: ¿Poroqué?

E: Porotos.

R: Nosotros en México los llamamos frijoles

L: Ah, sí, en República Dominicana decimos habichuelas. Nunca había oído lo de porotos.

E: Pues Claudio también dice porotos. ¿Cómo lo llamaba Javi? este... no me acuerdo.

R: ¡Javi! Andábamos platicando de ti. ¿Cómo dicen en España a los frijoles?

J: ¿A los frijoles? pues... judías.

E: No, la palabra que yo escuché no es esa. ¿No hay otra forma de decirlo?

J: Bueno, sí, en algunos sitios también las llamamos alubias.

E: ¡Eso era! Alubias.

J: No será que hoy hay alubias para comer, ¿no?

L: Sí, Claudio dijo que hay habichuelas con arroz y carne.

J: Jo, no me gustan nada.

E: Quizás haya otra cosa.

R: Creo que también hay pastel de papas con chile.

J: Ay, me gusta un montón el pastel de patatas con pimiento que hacen aquí.

L: A mí también. Ya saben que me encantan los ajíes bien picantes.

En este segundo fragmento podemos observar cómo el estudiante puede contrastar las formas que usan unos y otros hablantes para hacer referencia a las mismas realidades: *porotos*, *frijoles*, *habichuelas*, *judías* y *alubias*, por una parte, *papas* y *patatas*, por otra, o bien *chiles*, *pimientos* y *ajíes*.

Fragmento 3[11]:

J: Oye, habíamos quedado con Rosa en la plaza a las seis, ¿no?

L: ¡Es verdad!

C: Apúrense.

E: Tal vez tengamos que tomar el colectivo.

J: Sí, es verdad, mejor cogemos el bus.

E: Me sigue resultando chocante cada vez que decís esa palabra...

J: Bueno, pues igual de mal que me suena a mí cuando Claudio habla de la polla chilena...

En este tercer fragmento podemos observar cómo, a partir del contraste entre los exponentes *tomar el colectivo* y *coger el bus*, el alumno puede inferir, por la respuesta de los personajes, que *coger* y *polla* son palabras malsonantes en las variedades austral y castellana respectivamente.

Fragmento 4[12]:

[10] En este diálogo intervienen Ernesto, argentino (E); Lorena, dominicana (L); Rosa, mexicana (R); y Javi, español (J).
[11] En este diálogo intervienen Javi, español (J); Lorena, dominicana (L); Ernesto, argentino (E); y Claudio, chileno (C).
[12] En este diálogo intervienen Rosa, mexicana (R); Gabriela, colombiana (G); y Claudio, chileno (C).

R: Órale, eso está bien chido. Entonces todo se resumió a que lo van a contratar.
C: No cantís victoria aún.
G: Ya verá cómo ese asuntico del trabajo lo tiene resuelto.
R: ¡Claro! Cambiando de tema, más tarde Ernesto y yo saldremos a tomar unos tragos. ¿Quieren venir?
C: Ya.
G: Yo le agradezco su invitación pero precisamente hoy no puedo. Me gustaría celebrar con ustedes que a Claudio lo van a contratar pero mañana tengo que madrugar para trabajar.
C: Es una pena.

En este último fragmento podemos observar también diferentes rasgos de unas y otras normas: el uso de palabras y expresiones de la variedad mexicana como *órale* o *chido,* el voseo propio de la población joven de Chile, el uso de *ya* como manera de responder a las invitaciones o sugerencias, también de la norma chilena; o el ustedeo y el uso del diminutivo -ico en las palabras cuya última consonante es /t/ o /d/ (*asuntico*) en el caso de la norma colombiana.

6. VENTAJAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y CONCLUSIONES

Tras mostrar algunos ejemplos de los diálogos de esta propuesta, podemos señalar algunas ventajas que pueden derivarse de su uso en el aula:

- Como hemos podido comprobar, permiten mostrar diferentes usos léxicos, gramaticales y pragmáticos de distintas variedades de tal manera que el alumno puede contrastarlos y asimilarlos.
- Permiten exponer diferencias entre variedades de manera explícita mediante la reflexión metalingüística de los personajes sin que esto reste naturalidad a los intercambios comunicativos, dado que son habituales los comentarios a propósito de los usos lingüísticos propios de unos y otros lugares cuando se encuentran hablantes de diversa procedencia.
- Demuestran a los estudiantes que los propios hablantes no tienen por qué conocer todos los usos del resto de variedades y, al mismo tiempo, los hacen ver que apenas hay dificultades en la comunicación.
- Posibilitan la inclusión de palabras que son malsonantes en ciertas variedades y que no se perciben como tales en otras, de manera que puede mostrarse a los alumnos que existen ciertas palabras con cuyo uso deben ser cuidadosos en determinados lugares, aunque en otros no formen parte del lenguaje soez.

En este trabajo se ha demostrado, por lo tanto, que es posible integrar diferentes normas cultas mediante una propuesta didáctica basada en diálogos de manera que puede exponerse a los alumnos a diferentes inputs y, simultáneamente, practicar contenidos lingüísticos propios del nivel de la enseñanza. El planteamiento propuesto puede servir como molde para futuros materiales que implanten un modelo que permita integrar de manera efectiva la enseñanza de distintas normas cultas de español sin que ninguna de ellas sobresalga por encima de las demás, siempre que esto resulte conveniente para los estudiantes y para los docentes en función del lugar y las características de la enseñanza.

En definitiva, como conclusión final, podemos asegurar que, en la actualidad, se hace necesario preparar a los estudiantes de lenguas extranjeras para que estén preparados para hacer frente a la diversidad, lo cual, con un

poco de voluntad y empeño, puede tomar forma en propuestas didácticas novedosas fundamentadas en la equivalencia entre normas lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y Celia CASADO FRESNILLO (2014a): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y Carmen CHACÓN (2014b): «La variedad léxica del español en ELE/L2 fuentes de referencia y consulta», *Actas del V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Cuenca, 25 al 28 de junio de 2014). [En línea] Junio de 2014. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:1ac347de-e3e6-4345-a0b0-9284a849eb72/8--la-variedad-lexica-del-espanol-en-ele-l2-fuentes-de-referencia-y-consulta--chacongarciacarmen-pdf.pdf (Consulta: 5-5-2018).

BENCHIK, Violetta (2014): «De la escuela a la Universidad: continuidad en la enseñanza de las variedades diatópicas del español en Rusia», *Actas del V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Cuenca, 25 al 28 de junio de 2014). [En línea] Junio de 2014. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:34aae54b-de9c-432f-9b04-987cf87d8fac/5--de-la-escuela-a-la-universidad--benchikvioletta-pdf.pdf (Consulta: 5-5-2018).

BLANCO PENA, José Miguel (2014): «¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula», *Actas del V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Cuenca, 25 al 28 de junio de 2014). [En línea] Junio de 2014. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf (Consulta: 6-5-2018).

GARCÍA FERNÁNDEZ, Enrique (2010): *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro (1921): «Observaciones sobre el español de América», *Revista de Filología Española*, t. VII, pp. 357-390.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

LEONHARDT, Katharina (2012): «El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC», *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, Madrid: Iberoamericana, pp. 313-327.

MILLANES DÍEZ, Javier y Juan ROMERO DÍAZ (2014): «El español en Japón: qué y cómo se enseña», *Actas del V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Cuenca, 25 al 28 de junio de 2014). [En línea] Junio de 2014. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a5635150-88c4-46d9-8592-a22f1c8b6842/23--el-espanol-en-japon--millanesjavier-pdf.pdf (Consulta: 5-5-2018).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *¿Qué español enseñar?*, Madrid: Arco Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2014): «Español de España - Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza», *Actas del V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Cuenca, 25 al 28 de junio de 2014). [En línea] Junio de 2014. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:fe2606fb-edd5-489f-8ac9-272b6bf079e8/34--disponibilidad-lexica-de-ele--zuccaladaniele-pdf.pdf (Consulta: 1-5-2018).

ZUCCALÀ, Daniele (2014): «Disponibilidad léxica de E/LE: el caso brasileño. Estudio piloto realizado con estudiantes de último curso de Traducción en la UNESP», *Actas del V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Cuenca, 25 al 28 de junio de 2014). [En línea] Junio de 2014. http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:fe2606fb-edd5-489f-8ac9-272b6bf079e8/34--disponibilidad-lexica-de-ele--zuccaladaniele-pdf.pdf (Consulta: 1-5-2018).

EL TALLER DE DESARROLLO INTERCULTURAL COMO HERRAMIENTA PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

ANJOULI JANZON
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: Basado en las teorías del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, el taller ofrecido a estudiantes extranjeros del programa *DiLe: Diploma de Lengua Española, Cultura y Civilización* proporciona herramientas para que el alumno pueda entenderse y hacerse entender, e interpretar y relacionarse con otro interlocutor, además de perfeccionar la competencia lingüística, socio-lingüística y discursiva. Para medir el nivel de desarrollo intercultural se administran los *IDI test* al principio y al final de su estancia en la cultura meta. El estudiante tiene la oportunidad de una inmersión guiada en el proceso de comprensión y absorción de los nuevos estímulos culturales y lingüísticos, de manera que pueda aumentar su rendimiento académico y su integración en la cultura meta.

Un elemento esencial del programa académico *DiLe: Diploma de Lengua Española, Cultura y Civilización* para estudiantes extranjeros en la Universidad Autónoma de Madrid es el taller de desarrollo intercultural. La iniciativa de crear un taller para el desarrollo intercultural nace de las teorías de Deardorff, Vande Berg, Paige, Bennett y Trompenaars, entre otros, y ha demostrado ser un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje de la lengua y cultura española. Durante un cuatrimestre, estudiantes procedentes de EE.UU., Rusia, China, Australia y distintos países europeos, perfeccionan sus conocimientos lingüísticos y culturales además de desarrollar una competencia intercultural que mejora su experiencia de inmersión e integración en España. Hemos comprobado que la creación de una oportunidad de aprendizaje experiencial más completo durante la estancia en la cultura meta, utilizando una metodología que pretende guiar al estudiante en su descubrimiento lingüístico y cultural, es un acierto en cuanto que logra un mejor rendimiento académico y, sobre todo, lleva a una evaluación positiva que el estudiante de español como lengua extranjera hace de su experiencia.

Todos los que nos dedicamos a la enseñanza de segundas lenguas en la actualidad partimos de las teorías de Claire Kramsch[1] en las que se propone que el aprendizaje de una lengua conlleva el conocimiento de la cultura. Entendemos además que la exigencia para los estudiantes de segundas lenguas en el siglo XXI es que puedan comunicarse con personas de otros países y culturas en esa segunda lengua. Por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debe tener cierto protagonismo en el aula de segundas lenguas, ya que, como señalan Byram y Deardorff, se trata de proporcionar herramientas útiles para poder entender, interpretar y relacionarse con una persona de otra cultura, comprender y valorar sus valores, partiendo siempre de un conocimiento de uno mismo, además de practicar la competencia lingüística, socio-lingüística y discursiva (Deardorff, 2006: 194).

[1] Véase Claire Kramsch (1993), *Context and Culture in Language Teaching* y también Michael Byram y Carol Morgan (1994), *Teaching-and-learning Language-and-culture*.

Como educadores aspiramos a que nuestros estudiantes desarrollen la habilidad de comunicarse con personas de otras culturas y que logren hacerlo en un segundo idioma. Nuestros estudiantes vienen a estudiar a la UAM para continuar con su instrucción de la lengua y cultura española *in situ*, en el país destino, lo cual les proporciona una experiencia directa. Sin embargo, al contrario de las expectativas tradicionales, hoy sabemos que estas experiencias directas deben ser experiencias guiadas, *mediated experiences*, porque solo así los alumnos logran incrementar sus conocimientos culturales que, a su vez, les facilitará un manejo del idioma cada vez más cercano a un nivel nativo. Existen varios estudios que demuestran que los estudiantes no necesariamente adquieren de forma automática el tipo de conocimiento, perspectivas y herramientas que son importantes para vivir y trabajar en una sociedad global solo porque estén expuestos a otra cultura, y por tanto, a formas diferentes de ver el mundo. Además, se cuestiona la suposición de que los estudiantes incrementen de forma significativa los conocimientos de la segunda lengua solo por estar en el país donde se habla esa segunda lengua (Vande Berg, 2012: 5). De este modo, el desafío para los educadores es crear una infraestructura educativa para los estudiantes extranjeros que despierte en ellos una curiosidad por la lengua y la cultura del país destino, además de facilitarles herramientas para poder digerir las observaciones que hacen en su contacto diario con la cultura meta y llegar así a desarrollarse interculturalmente. Este reto es más necesario en un mundo globalizado donde, aunque solo sea superficialmente, la cultura meta parece similar, donde la noción de distancia (gracias al internet) y de diferencia (gracias a las marcas globales como Starbucks) tienden a desaparecer.

Cuando lanzamos el *DiLe* en 2015 a través de la Oficina de Study Abroad at UAM, incorporamos un taller para el desarrollo intercultural al principio del cuatrimestre como componente obligatorio para todos los estudiantes además de los *IDI test*[2] que se administraron tanto al principio como al final de su estancia. El *IDI* (*Intercultural Development Inventory*) es un test psicotécnico que evalúa el nivel de competencia intercultural del estudiante utilizando los baremos establecidos por Milton Bennett[3]. Empezando con un estado de *negación*, el desarrollo intercultural a lo largo del *continuum* pasa por el estado de *polarización*, a *minimización*, después a *aceptación* y por último se alcanza el estado de *adaptación* (Hammer, 2012: 119). Los resultados de los *IDI test* que hicimos al principio del cuatrimestre concordaron con nuestra expectativa sobre el estudiante extranjero que frecuentemente demuestra una actitud típica del estado de *negación*, entendiendo la experiencia de su propia cultura como la única realidad, lo cual hace que las otras culturas pasen desapercibidas, o como en el estado de *polarización*, donde las otras culturas solo existen como una serie de estereotipos y generalizaciones. Bien es verdad que algunos estudiantes se situaron en la fase inicial de *minimización*. Aunque entendían la existencia de diferencias culturales, no querían darle mucha importancia, y su consciente actitud abierta y políticamente correcta les condicionaba a relativizar las diferencias. Cabe señalar que el *IDI test* además nos da un resultado de la percepción que tiene el estudiante de su estado de desarrollo intercultural, y en el 90% de los casos éste se situaba en *aceptación*. Al pasar a la entrevista individual donde se comentan los resultados, hay que tener en cuenta esa discrepancia entre el resultado real del test y la percepción del estudiante en cuanto a su desarrollo intercultural. Es crucial, por tanto, comentar el resultado no como "un mal resultado" sino como lo que es, un indicador de que les quedan cosas por aprender. La entrevista proporciona un espacio para que el estudiante explique sus experiencias con grupos culturales distintos a la suya, para que reflexione sobre los retos que eso supone y para que piense también en los

[2] Véase https://idiinventory.com/ donde se explica el formato del test, además de su utilidad. Es importante señalar que el *IDI test* se ofrece en varios idiomas para que el estudiante pueda hacerlo en su idioma nativo.
[3] Véase el capítulo de Michael Bennett (2004) "Becoming Interculturally Competent".

aspectos positivos y gratificantes del contacto con otras culturas. Para asegurarnos una participación genuina y sin prejuicios les ofrecemos primero el *IDI test* y luego el taller para el desarrollo intercultural. Por último, comentamos individualmente los resultados del *test* con la esperanza de que el taller ya les haya aportado puntos de referencia en cuanto a las diferencias culturales que van a observar en el país destino, facilitando así la ilustración de los distintos estados a lo largo del *continuum*.

Una parte clave en este proceso es el reconocimiento del factor afectivo de su experiencia en el extranjero. Por ello, el primer ejercicio que se hace en el taller es que cada estudiante redacte un párrafo donde expone las expectativas que tiene de su estancia en el país meta. El siguiente paso es compartir esas expectativas con los compañeros, y luego se le pide a cada uno que subraye aquellas expectativas que considera muy importantes. Por último, se comenta en grupo lo que supone gestionar las expectativas, o sea, el proceso de identificar si una expectativa es realista o no, y cómo ajustarlas a la realidad que van descubriendo día a día. El siguiente paso es hablar del ciclo emotivo por el que suelen pasar todos los estudiantes durante su estancia en el extranjero con el propósito de ayudarles a comprender los estados emocionales típicos del proceso de aculturación. Después de un entusiasmo inicial, suele llegar una crisis cuando el estudiante empieza a considerar las diferencias como algo negativo, luego le sigue la fase del resentimiento y de la crítica. No obstante, con el tiempo mejora la relación con la cultura meta y empieza una nueva etapa de recuperación que finalmente le permite al estudiante alcanzar la etapa de adaptación. En sucesivas reuniones con ellos volvemos a reflexionar sobre el aspecto afectivo de la experiencia, compartiendo e interpretando sus impresiones y sobresaltos, a la vez que les guiamos en el proceso cognitivo. Como señala Byram, "los alumnos no pueden simplemente deshacerse de su propia cultura y meterse en otra. No se trata de pedirles que dejen su bagaje cultural, porque su cultura es una parte de ellos que les ha formado y creado como entes sociales"[4] (Byram, 1989: 96).

Entendemos, pues, que los que aprenden una segunda lengua no solo necesitan comprender la gramática sino que deben adquirir la destreza de poder usar el idioma para que sea social y culturalmente eficaz y aceptado[5]. Y es precisamente esa destreza la que se practica en el taller y a lo largo del cuatrimestre durante las sesiones de seguimiento. Hay varios ejercicios del taller que se centran en el autodescubrimiento de su propia cultura y cómo su cultura marca su perspectiva y su comportamiento. Esto se logra con una serie de tareas que les obliga a reflexionar de forma muy personal sobre su perspectiva condicionada culturalmente del mundo que les rodea. Insistimos en las palabras de Anaïs Nin: "No vemos las cosas tal como son, las vemos como somos nosotros." El estudiante descubre en el taller, gracias a la presencia de estudiantes procedentes de diversas culturas, que al menos existen dos formas de ver y entender el mundo.

Al analizar el concepto de cultura, tanto con respecto a los estudiantes participantes en el taller como a la hora de presentar la cultura meta, nos basamos por un lado en una definición presentada por Edward T. Hall en su imagen del iceberg (Hall, 1976), y por otro en la que nos ofrece Claire Kramsch: "*a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting* / un sistema común de estándares para percibir, creer, evaluar y

[4] La traducción es de la autora

[5] Véase Michael Byram, Bella Gribkova y Hugh Starkey (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers* Véase también el libro *Intercultural Competence for All* editado por Josef Huber (2012).

actuar" (Kramsch, 1993:10). Juntos descubrimos que al final todos tenemos una cultura subjetiva muy individualizada. Esto se logra con la ayuda de un ejercicio donde los participantes identifican su identidad cultural, o sea, cómo se ven a sí mismos, en un dibujo con círculos concéntricos. Empezamos por su identidad nacional que representa el círculo exterior. Aquí deben identificar qué es para ellos ser, por ejemplo, norteamericano, o francés, y luego se contrasta con posibles imágenes que otros tengan de los norteamericanos o de los franceses. El siguiente círculo representa su identidad como californiano o parisino, por ejemplo, y cómo esta realidad geográfica marca su visión de sí mismos. Seguimos así hasta llegar al núcleo del dibujo, que representa su identidad absolutamente personal e individual, y reflexionamos sobre la noción de que el ser humano está atrapado en una red de elementos culturales que él mismo ha creado y donde él busca forjar su identidad cultural (Wendt, 2003: 96). Más adelante se les presenta su cultura vista desde la perspectiva de la cultura meta, haciendo hincapié también en los estereotipos que existen de su propia cultura pero siempre desde una perspectiva crítica, con el fin de incrementar esa conciencia y fomentar ese despertar cultural en el estudiante. Aquí se despliega el *savoir être,* la curiosidad y la mentalidad abierta primordial para el primer acercamiento a la otra cultura.

Solamente en la segunda parte del taller se comentan aspectos culturales del país destino, a lo largo de ejercicios de comparación y contraste con la propia cultura, ya que es un proceso indispensable para empezar a comprender lo que observan a su alrededor. Esto se complementa con información sobre la historia cultural, las costumbres y los valores del país destino que permite una mayor comprensión del "por qué" de lo que se percibe como diferencia. El proceso de *decentering*, de descentramiento cultural, les permite alejarse de su cultura para poder así apreciar la cultura del otro. Analizamos su cultura y la cultura meta desde las distintas categorías que nos permiten entender las diferencias, como son las culturas policrónicas y monocrónicas (Hall, 1983: 188), sociedades masculinas o femeninas, y el individualismo en oposición al colectivismo entre otros (Hofstede, 2001: 27-68). Las diferencias en cuanto a la percepción del tiempo y el uso que hace del tiempo el ser humano, es un tema que les resulta muy revelador, sobre todo a aquellos que vienen del norte de Europa o de EE.UU., o sea de culturas en su mayoría monocrónicas. Cuando explicamos que España es una cultura policrónica, que se define como una cultura donde hay frecuentes interrupciones en el trabajo y donde los compromisos se entienden con mucha flexibilidad, les ayuda a comprender, por ejemplo, por qué tuvieron que esperar a sus nuevos amigos españoles cuando habían quedado a una hora fija. Volviendo al modelo contextual de Hall[6] y a las diferencias entre las culturas de alto contexto y las de bajo contexto, a través de ejemplos concretos analizamos cómo ese contexto afecta la comunicación ya que posiblemente su cultura pertenezca a un contexto bajo, y España pertenece a las culturas de contexto alto. Les ofrecemos ejemplos donde se ve claramente que dos españoles hablando dependen en gran medida de los contextos inferidos a la hora de crear significados, lo cual puede resultar poco explícito para un extranjero. Esto nos lleva a analizar la comunicación directa e indirecta, haciendo hincapié en otro factor, concretamente aquellos estilos comunicativos que despliegan muchas emociones o por el contrario, las que denominamos "frías". (Trompenaars y Hampden-Turner, 1997: 154). En grupos se les pide que analicen pequeños diálogos[7] entre personas de distintas culturas con distintos estilos comunicativos, y que determinen por qué falló la comunicación. Como este diálogo, por ejemplo, que deja claro que la información inferida por parte de Carlota

[6] Véase nuevamente el libro de Edward T. Hall (1976) *Beyond Culture*

[7] Los diálogos son creación de la autora

que, aunque lleve toda la vida viviendo en una casa, no considera que sea su responsabilidad gestionar averías. Brenda, por el contrario, no tiene acceso al contexto cultural español en estas situaciones y no entiende la situación:

> Carlota: Hola, parece ser que el ascensor no funciona.
> Brenda: ¿Ah sí? ¿A quién debemos llamar?
> Carlota: ¿Llamar? ¿Por qué?
> Brenda: Para que vengan a arreglar el ascensor.
> Carlota: Pues no tengo ni idea.
> Brenda: Perdona, pensaba que vivías aquí.
> Carlota: Sí, si llevo toda mi vida aquí.

O este otro ejemplo que refleja una situación bastante común:

> La señora María: Hola hija, estarás cansada del viaje. Pero come algo, que no comes nada.
> Betty: Cansada, no sé.
> La señora María (hablando más fuerte): Hija, come, que hay que comer, luego te echas un ratito.
> Betty: Echar un ratito, no entiendo.
> La señora María (hablando aún más fuerte): Que tienes que comer algo, y luego ya puedes dormir.

Algunos estudiantes sienten auténtico alivio al darse cuenta de que tienen una sensibilidad distinta en cuanto a tono y volumen de una conversación, y que por tanto saben que no se les ha gritado ni regañado, sino que se trataba simplemente de una expresión más emotiva. Aquí se desarrolla el *savoir comprendre*, la habilidad de interpretar una situación cultural de la otra cultura, explicarla y relacionarla con su propia cultura.

A lo largo de las cuatro horas que dura el taller, se intenta fomentar curiosidad sobre la otra cultura y una tolerancia respetuosa a las diferencias, a la vez que se insiste en la importancia de mantenerse fiel a sus propios valores, tradiciones y formas de entender el mundo, aceptando que forman una parte esencial de su ser. Se subraya que lo que parece lógico para una persona parece ilógico para la otra. Se insiste en la madurez emotiva que se alcanza solo cuando uno es capaz de distanciarse un poco de una situación que a priori viola sus conceptos de correcto y verdadero, para así poder evaluarla y frenar la reacción emotiva que ésta causa. Esto sería el *savoir s´engager*, la habilidad de evaluar de forma crítica, las perspectivas, prácticas y expresiones culturales desde su propia cultura y la del otro. A los estudiantes, tanto en el taller como a posteriori en las reuniones de seguimiento, se les anima a expresar aquellos momentos de incomprensión, de enfado, y hasta de malestar ante diferencias culturales para luego proceder a explicarlas con el fin de llegar a una comprensión de la cultura meta que inevitablemente facilitará el proceso de inmersión e integración en España. Esto, a su vez, mejora de forma significativa la motivación y la actitud del estudiante, lo cual es esencial para triunfar.

Si el estudiante se enfrenta a las diferencias culturales desde una postura abierta, además de recibir una información cultural que le sirve de guía, y una oportunidad de comentar y digerir las reacciones emotivas que acompañan las distintas fases de su desarrollo en la cultura meta, el aprendizaje se incrementa. Al final de su estancia, el alumno vuelve a hacer un *IDI test*, y los resultados siempre son mejores que los del *test* inicial. Bien es verdad que no podemos generalizar, pero nuestra experiencia demuestra que el estudiante suele situarse entre la fase media y la alta de *minimización*, lo cual demuestra un progreso importante que indudablemente influye no solo en su manejo lingüístico y cultural del español, sino que también en su proceso de integración en la cultura meta.

BIBLIOGRAFÍA:

BENNETT, Michael (2004): "Becoming Interculturally Competent", *Toward multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, Newton, MA: Intercultural Resource, 62 -77.

BYRAM, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Toronto: Multilingual Matters.

BYRAM, Michael, Bella GEIBKOVA, y Hugh STARKEY (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

BYRAM, Michael y Peter GRUNDY (2003): *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Toronto: Multilingual Matters.

DEARDORFF, Darla K. (2009): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Londres: Sage Publications.

FENG, Anwei, Michael BYRAM, y Michael FLEMMING (2009): *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*, Toronto: Multilingual Matters.

HALL, Edward T. (1976): *Beyond Culture*, Nueva York: Anchor Press.

HALL, Edward T. (1983): *The Dance of Life: The Other Dimensions of Time*, Nueva York: Anchor Press.

HAMMER, Michael (2012): "A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence", *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning. What They're Not. And What We Can Do About It*, Virginia: Stylus.

HUBER, Josef (2012): *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

HOFSTEDE, Geert (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*, Londres: Sage Publications.

KRAMSCH, Claire (1991): "Culture in language learning: a view from the United States", *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.

KRAMSCH, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

TROMPENAARS, Fons, y Charles HAMPDEN-TURNER (1997): *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Londres: Bicholas Brealey Publishing.

VANDE BERG, Michael, Michael PAIGE, y Kris HEMMING LOU (2012): *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning. What They're Not. And What We Can Do About It*, Virginia: Stylus.

WENDT, Michael (2003): "Context, Culture and Construction: Research Implications of Theory Formation in Foreign Language Methodology", *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Toronto: Multilingual Matters.

WURZEL, James S. (2004): *Towards Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, Newton, MA: Intercultural Press.

CREANDO CONTEXTOS: GAMIFICACIÓN PARA NIVELES ALTOS EN LA CLASE ELE

CARMEN MARTÍN DE LEÓN Y CRISTINA GARCÍA HERMOSO
Universidad de Southampton

RESUMEN: Partiendo de la importancia del contexto para el aprendizaje de una lengua, nuestro objetivo es el de ofrecer diferentes modos de proporcionar dicho contexto en nuestras aulas. En una primera fase de nuestro estudio, vimos cómo los alumnos podían construir activamente el contexto a partir de la trama del mundo imaginario que se crea con la literatura. En esta segunda fase, utilizamos la gamificación como otro modo de contextualizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, método que complementa al anterior, pues seguimos pensando que la literatura es un lugar idóneo para capturar el uso de las *expresiones coloquiales* más allá de su significado inmediato, y para aprehender las connotaciones y el contenido cultural que encierran estas en cada caso.

1. INTRODUCCIÓN.

Este trabajo es la continuación de nuestra investigación titulada *Trabajo con textos paralelos*, que iniciamos en el año 2016 (Martín de León y García Hermoso: 2016), con el objetivo de demostrar cómo los contextos de significado necesarios para la comunicación podían ser desarrollados de manera "artificial" en el aula, obteniendo resultados similares a los que resultarían de aprender la lengua en lugares donde se utiliza la lengua meta. Nos hemos centrado en la *adquisición de coloquialismos* del español, para estudiantes de ELE de niveles B2/C1[1], si bien, en esta segunda fase, añadimos *la adquisición de contenidos gramaticales* ajustados a estos niveles.

En la primera fase de nuestro estudio, trabajamos con *frases coloquiales* del español que aparecían en el contexto de la literatura. Para esto, partimos de un análisis comparado de los personajes principales de las obras de *Don Quijote y El Mundo de Custodio*[2] y, para crear un contexto de significado, usamos patrones de comportamiento compartidos entre ambos personajes. Con el contexto que obtuvimos, nuestros estudiantes pudieron "predecir" con gran éxito el significado del lenguaje coloquial utilizado en las obras.

En esta segunda fase de nuestra investigación, abordamos la Gamificación como otro modo eficaz de creación de contextos. La premisa de la que partimos es la misma que la premisa inicial que nos animó a emprender este trabajo: no hay un solo contexto de significado sino muchos niveles contextuales que, además, no están dados ni son estáticos; son los participantes de la comunicación los que continuamente crean los contextos necesarios de entendimiento en cada ocasión comunicativa. En el caso que nos ocupa hoy, participando en el contexto del juego. Con este trabajo, además de centrarnos en *los coloquialismos* del lenguaje, nos interesamos por aspectos gramaticales y de comprensión lectora, abarcando diferentes aspectos de la lengua: su función en el texto, su

[1] Según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)
[2] http://elmundodecustodio.com/libros/

significado y su uso en el contexto. Esperamos que, al hacerlo de este modo, los materiales que hemos producido como resultado de este proyecto sirvan a los profesores de ELE como modelo para adoptar/adaptar a sus clases.

2. PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE *GAMIFICACIÓN*. SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA CONTEXTUALIZADA DE LOS *COLOQUIALISMOS* EN ESPAÑOL.

2.1. La gamificación en el aula E/LE

La palabra *gamificación* procede de la palabra inglesa *gamification*, de cuyo término podemos encontrar una definición en Deterding, en la que aparece como aplicación de elementos diseñados para el juego en contextos no lúdicos (Deterding, 2011), tal y como reza el título de su propuesta: *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts*.[3]

Esta definición está pensada para explicar el término dentro del ámbito empresarial, contexto en el que empezó a utilizarse. Más tarde, el concepto se fue extendiendo a otros campos, entre ellos, la educación. Así, en definiciones de *gamificación*, adaptadas ya al entorno al entorno educativo:

> *Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.* (Foncubierta y Rodríguez, 2014.)

Ahora bien, ¿no han estado los juegos de alguna manera siempre presentes en la enseñanza? En efecto, tal y como muchos ya hemos notado, los juegos ya se habían usado en las clases antes. La pregunta que sigue es: ¿La gamificación se reduce al mero uso de los juegos en contextos no propiamente lúdicos? Quizá va más allá, pues, en la medida en que el juego crea su propia trama, la gamificación crea sus propios contextos de actuación.

2.2. La gamificación y el contexto

La gamificación es un método que tiene que ver con el uso efectivo de la lengua. No se detiene en la comunicación eficiente, sino que va más allá, pues incorpora objetivos extralingüísticos relacionados con el uso del lenguaje. Con estos objetivos externos al lenguaje (sean esos, llegar a una meta, conseguir puntos para un equipo, adivinar algo, etc.) se crean nuevos y peculiares contextos de habla, contextos lúdicos, en los que el aprendiz usa la lengua para lograr un fin que va más allá del aprendizaje.

Este nuevo contexto lúdico, que añade nuevos objetivos al uso de la lengua, funciona de manera similar a los contextos naturales del uso de la lengua, pues también establece toda una trama de reglas y objetivos que los participantes deben conocer para actuar.

[3] Gamificación: Uso de elementos del juego en contextos no lúdicos.

2.3. El contexto lúdico: objetivos y metas

El objetivo del aprendizaje de una lengua desde el modelo comunicativo es:

> *(…) el de capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula*[4].

También el método de la gamificación se usa para capacitar al aprendiz para una comunicación real. La diferencia entre ambos métodos es que, en la gamificación, para lograr este objetivo, además de imitar la realidad fuera del aula (juegos de *role play*), crea una nueva realidad (juegos como El Juego de la Oca, una vez adaptados a la enseñanza de la lengua extranjera) que interviene ampliando las oportunidades de utilización de la lengua.

En ambos casos, la lengua se aprende ligada a un contexto cuasi-natural. Ambos métodos son útiles para la clase y en muchos casos coinciden, como por ejemplo en los juegos de *role play*, en los que actuamos como si nuestra pequeña escenificación fuera la propia realidad.

2.4. Las ventajas del método de Gamificación

Vamos a enumerar algunas de las ventajas de este método después de haberlo aplicado a nuestro taller.

La *motivación* de los alumnos es lo primero que llama la atención. Los juegos motivan a los alumnos por diferentes razones:

1) Se fomenta la *cooperación* y *la participación en grupos* pequeños, en los cuales el alumno tiene más oportunidades de participar y tiene una responsabilidad para con su equipo. Si bien, esto no es nada nuevo, pues en el método comunicativo también se fomenta la participación del alumnado en grupos.
2) El *miedo al error* se difumina. La suerte tiene un papel muy importante en el juego, haciendo que los fracasos no se relacionen exclusivamente en función de los errores cometidos, sino con estrategias y con el azar.
3) Se crean *estímulos positivos* extras al aprendizaje y uso de la lengua. Estos objetivos pueden ser puntos para el equipo, el hallazgo de un tesoro, llegar a una meta, etc.

Además, con los juegos fomentamos la *creatividad* de los participantes, pues nos sitúa en una plataforma "artificial" en la que, para participar, debemos actuar usando la imaginación. El espacio lúdico, nos obliga a movernos en la "ficción", en un mundo imaginario con sus propias reglas y características. La clase se hace más *dinámica*, debido a que gracias a los juegos no solamente contribuimos a que los aprendices desarrollen en la lengua de destino las *cuatro habilidades:* oral, aural, escrita y lectora, sino también, y casi sin pretenderlo, estamos respondiendo a una gran variedad de *estilos de aprendizaje*.

[4] *Centro Virtual Cervantes*. [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm (consulta 25/03/2018).

2.5. El contexto literario y las expresiones coloquiales dentro de un marco gramatical en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la fase anterior de nuestra investigación dijimos que las unidades fraseológicas no se podían comprender desde una metodología que no considerara el contexto en que aparecen. La razón es que los coloquialismos contienen fuertes juicios de valor que precisan de *un contexto* para poder ser percibidos. Vimos cómo la literatura era una buena fuente para trabajar con los coloquialismos pues, al provocar empatía por parte de los lectores (que se ponían en el lugar de los personajes), hacían posible que percibieran lo que las expresiones coloquiales realmente querían decir.

En esta segunda fase, continuamos trabajando con coloquialismos en el contexto literario, si bien, esta vez, hemos usado la gamificación como metodología. Asimismo, hemos usado la referencia gramatical que aparece *en el contexto literario* como marco ineludible para dominar los mecanismos de la lengua. ¿Cómo hemos afrontado dichas referencias gramaticales? Pensamos que las funciones gramaticales del lenguaje se deben aprender a partir del contexto en que aparecen y no al contrario. Ahora bien, una vez decidida la función gramatical que queremos abordar, "aislamos" de alguna manera dichas funciones (las extraemos del texto) para aprender a utilizarlas en un futuro. Es entonces cuando echamos mano de los juegos, pues sustituyen el contexto que hemos hecho desaparecer, ya que aportan un nuevo suelo en que trabajar-jugar con ellas: el contexto lúdico.

Para poner un ejemplo, a partir de un texto (pongamos que es un poema) localizamos los adjetivos utilizados, tanto explicativos como especificativos. Para ellos nos hemos servido del contexto, buscando aquellas palabras que cumplían cualquiera de estas dos funciones. Ya tenemos una lista, observamos las características de este tipo de palabras, establecemos similitudes, extraemos reglas comunes entre ellas, reglas que no comparten otras palabras. Entonces hacemos algo con ellas. Podemos crear listas y memorizarlas, podemos usarlas en frases, podemos poner a prueba lo aprendido a través de actividades de rellenar huecos, optar por diferentes opciones y cosas por el estilo, o podemos simplemente jugar de manera que "pongamos en juego" el conocimiento adquirido.

Si nos decidimos por este último modo de actuar, habremos dispuesto un nuevo contexto para las ahora aisladas palabras atrapadas temporalmente en nuestra memoria o lapidariamente en nuestros cuadernos. Tendremos una razón extra (lúdica) para usarlas que nos facilitará su aprendizaje y su recuerdo, en tanto que habremos ligado el aprendizaje a nuevas experiencias.

3. SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN DEL MÉTODO DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA*: EL PROCEDIMIENTO DE LA CITA COMO MARCO GRAMATICAL PARA EL APRENDIZAJE DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL CONTEXTO LITERARIO.*

3.1. Descripción de nuestra práctica.

Elaboramos una clase E/LE, para estudiantes de español de nivel B2/C1, presentamos al aprendiz un contexto lúdico: un concurso, como proyecto integrador, que nos va a permitir poner en práctica los objetivos didácticos, que incluyen el desarrollo de competencias interculturales, la consolidación de aspectos gramaticales, léxicos y discursivos. Conseguir el objetivo máximo de este concurso, ganar, está intrínsecamente ligado a una lectura

profunda del libro 1 del Mundo de Custodio. Nuestros alumnos ya se han leído el capítulo 1 del libro: *El papel higiénico y otros asuntos de suma importancia*, de la Editorial Verbum, lo que ya ha colocado al aprendiz en una plataforma contextual que, además de una gran cantidad de unidades fraseológicas, proporciona competencias interculturales, necesarias para poder aprehender el contexto literario del que partirá después la actividad final de producción escrita abierta.

Como materiales didácticos, además del libro *El papel higiénico y otros asuntos de suma importancia*, de la Editorial Verbum, contamos con una presentación de PowerPoint, un juego de tablero y un enlace multimedia a una rueda de preguntas, todos desarrollados por nosotras.

El objetivo didáctico gramatical que nos hemos propuesto es el de emplear el estilo directo y el estilo indirecto, dos de los procedimientos de cita que pueden emplear los aprendices para reportar y atribuir, de manera explícita, lo que dijo o pensó, en este caso, uno de los personajes, o el narrador, en un momento determinado y hacer uso efectivo de diferentes verbos de comunicación. Para este objetivo diseñamos las siguientes actividades:

1) *La primera actividad* de la clase y apertura del concurso consta de una serie de citas introducidas por un verbo de comunicación (comentar, pensar, persuadir, prevenir, negarse) en los que hay un hueco a rellenar. Los enunciados están cargados de lenguaje coloquial. Se divide a la clase en grupos. Se ofrecen cuatro opciones de respuesta para cada frase.

Un ejemplo: "Y aunque Custodio *trate de persuadirles* de que no se lleven esos venenos y _____, la mayoría tiende a resistirse."

a. compren en su lugar productos de su propia cosecha
b. hagan las cosas como se debe
c. les lee la cartilla
d. se pone a llorar a moco tendido

Al trabajar en grupo para acordar la respuesta correcta, el aprendiz, tiene una oportunidad más de poder analizar el registro y el tono con que fueron dichas las fraseologías, y de profundizar en posibles connotaciones.

2) *Segunda actividad.* Pasamos ahora a trabajar en una actividad cuyo objetivo es el de cubrir el objetivo didáctico gramatical que nos propusimos como marco para que dicha adquisición de lenguaje coloquial tuviera éxito. En este juego, una rueda de preguntas, los jugadores deberán enfrentarse al cambio de estilo directo/indirecto, al uso de expresiones idiomáticas y a la formación de oraciones subordinadas. Estos son algunos ejemplos de las preguntas utilizadas de cada categoría:

I. Estilo directo e indirecto I: expresiones que significan *decir*. "Por si acaso, Custodio ya *ha prevenido* a su mujer".[5] → *Utiliza otra expresión que funcione. (Respuesta posible: ha advertido)*

[5] Martín de León, 2015.

II. Estilo directo e indirecto II: Custodio: "Que no te pasa nada, Milagros, que yo te veo igual que siempre".[6] → *Expresa en estilo indirecto: Custodio dijo que… (Respuesta: … no le pasaba nada que él la veía igual que siempre)*

III. Expresiones idiomáticas: "Ya *déjalo*, Custodio, *tengamos la fiesta en paz* – le ruega su mujer de vuelta en la consulta".[7] → *Propón un significado equivalente a "tengamos la fiesta en paz". (Por ejemplo: calmémonos, no vayamos a pelearnos…)*

IV. Oraciones subordinadas: "Para él sigue siendo una botica de las de antes *en las que* se preparaban brebajes según las necesidades puntuales de la clientela".[8] → *Sustituye las palabras "en las que" por otras que funcionen igualmente en la frase. (Como "donde")*

3) *Tercera actividad*. La actividad siguiente tiene como objetivo que los estudiantes participen del contexto comunicativo poniéndose en el lugar de los personajes del libro. Los estudiantes seleccionan en el libro de Custodio una frase dicha por uno de dos personajes principales, Milagros o Custodio, para leerla en alto. Además de adivinar quién de los dos protagonistas dice algo escrito en el libro, los participantes vivirán escenas del libro, ya que les pasarán cosas por el camino, por ejemplo, habrán de pagar las gafas de Luisito, tendrán el derecho de que Hacienda les devuelva dinero por familia numerosa o que les pongan una multa por aparcar en la acera…

En esta parte, además de trabajar con el contenido léxico, consolidamos las competencias culturales, pues los participantes han de trabajar con una cita que ha sido arrancada de su contexto, un contexto al que ellos mismos han de volver para integrarla y así ser capaces de adjudicársela al personaje correcto. Además, el objetivo lúdico de este juego de mesa es el de llegar a fin de mes con algo de dinero en la época de los años 80 en España, de manera que enlaza perfectamente con un contexto cultural que queremos dar a conocer a nuestros estudiantes.

4) *Última actividad*. Terminamos la clase con una actividad que ayuda a los estudiantes a consolidar lo aprendido trabajando de manera independiente fuera del aula; y que a nosotras nos sirvió para comprobar si realmente los estudiantes habían asimilado la riqueza contextual con la que habíamos trabajado. En particular, nos interesaba ver si ahora podrían utilizar de manera competente tanto el estilo directo y el estilo indirecto como una serie de unidades fraseológicas (con un registro, significado y el tono adecuados), en un contexto que ellos mismos tenían que crear, pero que les ha de resultar familiar, dado que ya habían leído el primer capítulo del libro. Para esta actividad ofrecimos dos opciones de escritura, cada alumno puede elegir entre dos modalidades: a) convertirse en reporteros y escribir un artículo para un blog literario, en el que publicarían una entrevista imaginaria a Custodio o a Milagros; b) convertirse en escritores y proponer un final alternativo al capítulo que hemos visto en clase.

[6] Ibídem.
[7] Ibídem.
[8] Ibídem.

4. TERCERA PARTE: CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA CLASE Y DE LOS CUESTIONARIOS

Nuestro objetivo había sido el de ofrecer diferentes modos de proporcionar contexto para el aprendizaje de nuestros estudiantes. Pensamos en la gamificación como metodología útil debido a que proporcionaba sus propios contextos, los contextos lúdicos. Con ellos, podríamos reconstruir los contextos externos que usaríamos para dinamizar la clase, fomentar la creatividad de los alumnos e incrementar su motivación para aprender y participar en las actividades.

Las clases fueron muy participativas, dentro de los grupos de trabajo todo el mundo contribuyó a buscar las respuestas y/o resolver problemas. Los estudiantes se sintieron motivados y disfrutaron de la clase. Esta fue nuestra impresión, ¿cuál era la propia percepción de nuestros aprendices?, ¿coincidía con la nuestra?

Pasamos un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, a fin de confirmar nuestras propias percepciones. A este cuestionario respondieron los 29 estudiantes del curso. Estas fueron las respuestas a nuestras preguntas:

1) ¿Cómo los juegos desarrollados en la clase habían contribuido a los siguientes aspectos? (Puntuación según la cual 0 supone un total desacuerdo y 100 un total acuerdo)

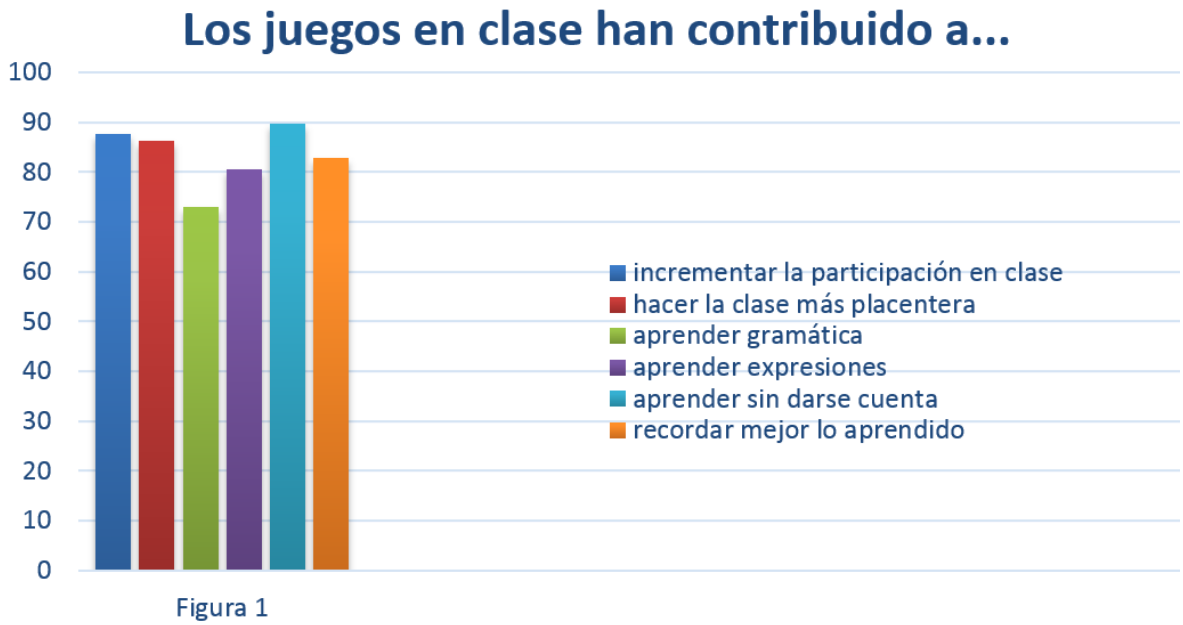


Figura 1

2) ¿Cuáles fueron las habilidades que habían sido desarrolladas con estos juegos? (puntuación según la cual 0 supone un total desacuerdo y 100 un total acuerdo)

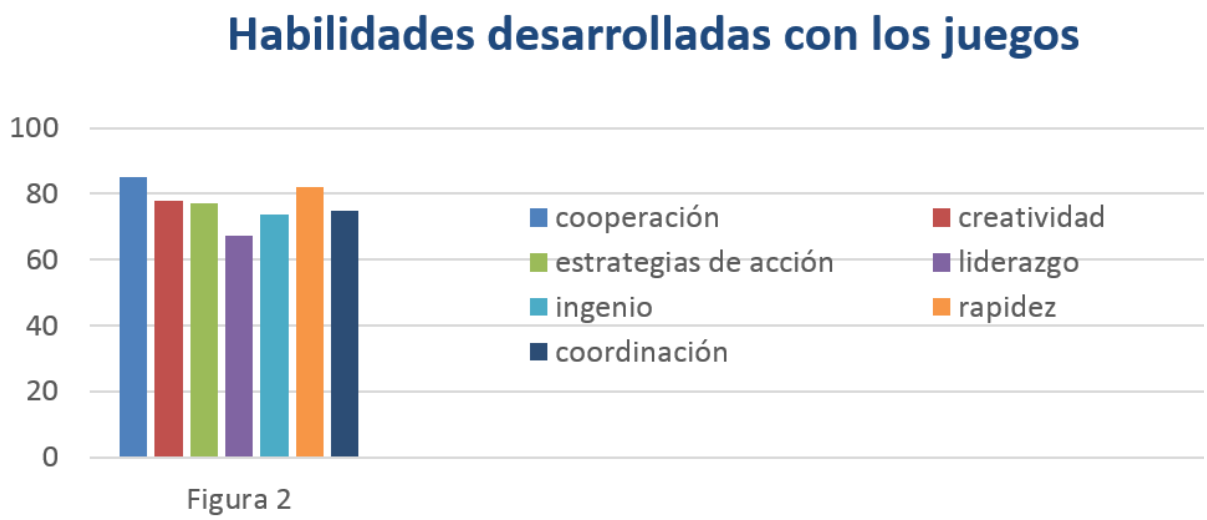


Figura 2

3) Danos tu opinión sobre la inclusión de los juegos en clase:

A continuación, ofrecemos una muestra de los comentarios que escribieron los estudiantes. Ofrecemos la traducción de aquellas respuestas que algunos alumnos nos dieron en inglés.

Motivación	**Creatividad**	**Dinamismo de la clase**
-"*… it also gives motivation to look back over the topic to revise it.*" (…además, *nos motiva* para revisar lo aprendido). -"*…and everyone can get involved in the groups´ discussion.*" (… y *todo el mundo puede participar* en grupos de discusión). -"… lo más interesante es que todos hablan, hay una gran *cooperación* entre los estudiantes." -"Con los juegos me hacen sentir *más cómoda* dar mis respuestas e ideas." -"*I have now felt the need to go and revise what we have just learnt and this could be due to the game.*" (Ahora *siento la necesidad de tener que revisar* las cosas que acabo de aprender, esto puede deberse al juego).	-"*… for example, oraciones concesivas, the creative way of using a book passage to identify them was very helpful.*" (…por ejemplo, las oraciones concesivas, el *modo creativo* de buscarlas en un extracto de un libro me ha parecido útil). -"*I prefer this style of learning as it allows for a more creative way of remembering things.*" (Prefiero este modo de aprender pues permite recordar lo aprendido de *manera creativa*). -"Fue más *fácil aprender* el contenido con los juegos. También nos mostró como se utilizan expresiones en contexto."	-"*I enjoyed the games as they made the lesson more highhearted to which made me enjoy learning grammar and idioms.*" (Disfruté de los juegos ya que hicieron que *la lección fuera más animada*, lo que me hizo disfrutar aprendiendo gramática y modismos). "*It is an excellent way to learn the material and to make it memorable.*" (es un *excelente modo de aprender* material nuevo y recordarlo) "*I really enjoyed the games, they make learning fun…*" (He *disfrutado* mucho de los juegos, hacen que aprender sea *divertido*). "…tenemos la oportunidad de aprender de esta forma distinta..."

4) Hubo otras opiniones respecto al contenido:

✓ "*I like how many aspects at what we have learnt are included, e.g. tenses, indirect speech, expressions …*"
(Me gusta haber podido trabajar tanto contenido del curso en una clase…).

- ✓ *"It provides new information too! It is a win win, you learn a lot."* (Además, ¡aprendemos cosas nuevas! Todo es positivo).
- *"… it was a bit too quick at times."* (…algunas veces fue un poco rápido).
- "*Games are more fun and pleasant, but I learn more with our usual classes as they are more structured*." (Los juegos son divertidos y agradables, pero aprendo más con las clases habituales debido a que están más estructuradas).

En base a los datos obtenidos, hemos podido corroborar nuestra hipótesis de que gracias a la gamificación se puede mejorar la enseñanza de las clases, en este caso, aplicada a una clase de ELE, de nivel B2-C1.

Pasamos a comentar la figura 1, destacando que la totalidad de los estudiantes estuvo de acuerdo (en mayor o menor grado) con que la clase gamificada había tenido un impacto positivo en su aprendizaje.

Es interesante ver cómo hubo mucha más conformidad en admitir que habían aprendido sin darse cuenta, y que la participación había sido muy alta. Lo que menos resalta es la adquisición de gramática, si bien, la razón puede ser que esta era una actividad de consolidación, y por este motivo, los estudiantes no pensaron que habían aprendido mucho contenido nuevo. Esto se puede corroborar leyendo los comentarios de los cuadros que siguen a las gráficas, en donde los estudiantes hablan de repasar lo que han aprendido en el curso. No obstante, a pesar de la diferencia, la valoración de esta adquisición data en un 78/100.

A la vista de la figura 2, comprobamos como, en efecto, es la cooperación y no el liderazgo lo que sobresalió en la clase. Esto indica que todos los estudiantes participaron de igual manera y de forma bastante espontanea. También resaltamos la creatividad, algo que vamos a comentar más adelante.

Respecto a sus opiniones sobre la inclusión de los juegos, representadas en el cuadro del apartado 3, vemos cómo nuestras hipótesis iniciales se confirman. Los juegos han contribuido a la motivación de los alumnos, hasta el punto de "*sentir la necesidad de revisar lo aprendido*". Asimismo, la mayoría ha coincidido en decir que los juegos han fomentado la participación y cooperación de los alumnos. Incluso, se corrobora la hipótesis de que con los juegos se pierde el miedo al error, ya que, como dijo una estudiante "los juegos me hacen *sentir más cómoda cuando doy mis respuestas* e ideas." Además, los juegos han permitido que los estudiantes desarrollen la creatividad, algo que, según comentaron, hizo que les resultara más fácil aprender y memorizar lo aprendido. Finalmente, todos los alumnos han disfrutado mucho más de la clase gracias a la variedad de actividades lúdicas. No obstante, hubo un alumno que dijo que, a pesar de ello, prefería una clase más estructurada.

La estructura de la clase, a nuestro modo de ver, no ha de sufrir en virtud del tipo de actividades, pues la estructura puede, y debe, ser clara y progresiva. Sin embargo, es cierto que, para ciertos estudiantes, el choque de pasar a una clase gamificada puede llevarlos a sentir que falta estructura, a sentir que la clase es tan divertida que no puede estar bien dada. Curiosamente, esta reacción, bastante natural, tiende a desaparecer a medida que los estudiantes se acostumbran a la nueva metodología, sobre todo cuando comprueban cuánto han aprendido. No obstante, es cierto que nos encontraremos con alumnos a los que no les haga ninguna gracia este modo de aprender, y, aunque

normalmente son raras excepciones, lo mejor es siempre combinar diferentes metodologías, a fin de no excluir a ningún alumno. Esto es, integrar juegos en la clase, sin dejar de dar las explicaciones necesarias o proponer otro tipo de actividades que no sean juegos.

Respecto a la velocidad de la clase, solamente dos estudiantes sintieron que los juegos fueron un poco rápidos, algo que se puede fácilmente evitar alargando el tiempo que dejamos para dar las respuestas.

Para concluir, queremos animar a los profesores a utilizar cada vez más juegos en el aula. Nosotras hemos aportado aquí una pequeña muestra de lo que se puede hacer. Sobre todo, para niveles más altos B2-C1, para los que no hay tanta oferta de juegos como la que hay para los niveles iniciales.

El juego, además de proporcionar un contexto propio, ayudará a los estudiantes a aprender, revisar contenidos y materiales y disfrutar de la clase. No tenemos nada que perder, al revés, como ha comentado uno de los entrevistados, es una situación en la que tanto el profesor como los alumnos sienten que ganan "un win win".

BIBLIOGRAFÍA

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm (Consulta 25/03/2018).

FONCUBIERTA, José Manuel y RODRÍGUEZ, Chema, (2014): *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. [En línea] http://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE (Consulta 05/11/2018).

DETERDING, Sebastian (2011): *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts.* [En línea] *http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf* (Consulta: 23/03/2018).

MARTÍN DE LEÓN, Carmen y GARCÍA HERMOSO, Cristina (2016): *"Manos a la obra" – Trabajo con textos paralelos en el aula E/LE: Contextualización de las unidades fraseológicas*. [Ponencia en Congreso ELE, FIAPE Salamanca, 2016].

MARTÍN DE LEÓN, Carmen (2015): *El Mundo de Custodio I*: *El papel higiénico y otros asuntos de suma importancia*. Madrid: Verbum.

APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ELE: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

SUSANA MERINO MAÑUECO
Universidad de Valladolid
DAIANA-GEORGIANA DUMBRAVESCU
Universidad *Spiru Haret*

RESUMEN: Ante el auge evidente de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), en la sociedad actual, se impone como necesidad reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes en torno a la expresión escrita de los alumnos de L2, en general, y de ELE, en nuestro caso particular. En la presente comunicación, proponemos un acercamiento a la expresión escrita como destreza, enfocándola desde la perspectiva del agente-profesor que, como mediador de contenidos, se enfrenta al reto de presentar propuestas atractivas y motivadoras para trabajar dicha destreza comunicativa en el aula de ELE.

Recurriendo a las palabras de Viñao Frago (2002), quien afirmaba que "la publicidad y la informática han modificado sustancialmente los cánones gráficos y la tecnología de la escritura" (p. 358), se impone como necesidad prestar atención a la expresión escrita de los alumnos que estudian una o varias lenguas. La inclusión de programas y aplicaciones informáticas en nuestra vida cotidiana exige una comunicación constante a través de textos escritos, cuya función comunicativa está también sujeta a determinados cambios. Ante este tipo de demanda, el papel del profesor de L2, y de ELE, en nuestro caso particular, constituye una pieza fundamental en el engranaje de la enseñanza-aprendizaje de dicha destreza comunicativa. Corresponde a dicho profesor, como mediador de contenidos y recursos para la enseñanza-aprendizaje de ELE, introducir ejercicios que despierten la motivación del alumno con el propósito de que este mantenga una actitud positiva hacia el aprendizaje (Méndez Santos, 2016). Se trata de recurrir a materiales y tecnologías que favorezcan una actitud positiva hacia la lengua y hacia la diversidad lingüística partiendo de una serie de propuestas de lecturas de textos que, a su vez, faciliten la interacción escrita en el aula de lengua. De acuerdo con Gardner (2010), una de las preocupaciones principales en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día es la de garantizar que las actividades de aula sean significativas, auténticas y motivadoras. Les corresponde a los profesores de L2 llevar al aula una serie de actividades de práctica comunicativa que promuevan una comunicación escrita auténtica y que, además, se centren en los intereses particulares del alumno. Esto implica intrínsecamente proponer y/o adaptar actividades de escritura real con el propósito de que se adapten a la complejidad de la escritura a la que se tendrán que enfrentar en lo cotidiano, en las relaciones con el otro y en diferentes situaciones comunicativas. Unido a esto se impone la necesidad de que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean actividades motivadoras, en el sentido de que el tema, el tipo de escrito y las técnicas de escritura adoptadas por el alumno despierten una auténtica atracción hacia lo que se redacta.

Desde este punto de vista, la enseñanza impone un determinado grado de implicación de los alumnos. En cuanto a la figura del profesor, debemos apuntar que este debe evitar modelos excesivamente centrados en el profesor (*teacher-fronted classes*) puesto que influyen de manera negativa en el desarrollo de una producción escrita creativa por parte del alumno. En cambio, es preferible enfocar la enseñanza de expresión escrita desde el planteamiento de actividades de aula participativas y colaborativas en las que el profesor cumpla la función de *agente co-creador* junto con el alumno o alumnos.

Este replanteamiento confiere al profesor una posición superior a la de mediador por cuanto que ha de intervenir activamente en la acción colaborativa de redacción de textos (no escribiéndolos, sino dirigiendo constantemente la escritura, ayudando, aconsejando en la reescritura de párrafos, aportando recursos, instrumentos que ayude al alumno a superar las dificultades surgidas en la actividad de redactar). Con la llegada de las NTIC han emergido nuevas formas de redactar y de relacionarse a través del intercambio de ideas, de modalidades de expresarse. La *co-creación* se debe consolidar como una práctica aplicable a nuestro escenario educativo, que puede ser definida como ejercicio colaborativo, a través del cual la producción textual se trabaja de manera colaborativa con los alumnos con el propósito de llegar a un texto bien estructurado, implicando estrategias de comunicación y de negociación en torno a las ideas transmitidas.

Intentar potencializar el pensamiento creativo de los alumnos dará lugar a la generación de ideas innovadoras que estén alineadas directamente con las necesidades comunicativas que se querrán transmitir a través del texto escrito, lo cual se traduce no solo en estrategias de negociación entre alumnos o entre alumnos-profesor, sino también en un robustecimiento notable de la relación que existe entre estos y el profesor, a quien corresponde evaluar la producción escrita. Nos acercamos, por tanto, al componente afectivo concretizado en una actitud positiva y en la cooperación bidireccional entre alumno-profesor como factor que incide de una forma generalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Desde esta consideración, recurrimos a Salvador Mata (1997) respecto a que este componente influye de manera decisiva en la evolución de la lengua escrita del alumno ya que influye directamente en la motivación del alumno hacia la L2 en general y hacia la destreza de expresión escrita de forma particular. Recurrimos, por tanto, a las palabras del mencionado autor, el cual, haciendo alusión al diálogo profesor-alumno como una de las estrategias de enseñanza de expresión escrita, señalaba que a través de esta se intenta: “1) Apoyar y ampliar lo que los alumnos son capaces de hacer por sí solos; 2) Ayudar a los alumnos a reflexionar y hacerse más conscientes de sus propios procesos de escritura” (Salvador Mata, 1997: 94). La escritura en sí es un acto, en determinada medida y en la mayoría de los casos, personal, subjetivo e implícitamente creativo. Es un acto en el que lo afectivo reúne una serie de implicaciones actitudinales hacia la escritura misma, así como de autorreflexión en el proceso mismo de redacción y autopercepción de la eficacia de lo que se escribe. Además, todo acto de escritura activa no solo determinados elementos cognoscitivos de planificación, transcripción y revisión sino también unos componentes afectivos que inciden en la construcción del escrito.

Esta *co-creación,* dentro de las prácticas de expresión escrita, nos permite entender el valor de las ideas de los alumnos e identificar sus dificultades en la expresión escrita, puesto que permite al profesor intervenir y corregir al instante. Un ejercicio de *co-creación* debe contar con un flujo de información, desde varias vías, entre estas, la del alumno hacia las tecnologías que son un instrumento utilizado en la expresión escrita e implícitamente hacia

el profesor. En un proceso de *co-creación* las ideas de los alumnos son retroalimentadas por el profesor. Se trata de un ejercicio que genera una colaboración mutua entre las dos partes orientado a lograr un resultado final y provechoso para el alumno. Consideramos que esto implica que los dos actores, profesor y alumno negocien los puntos de interés para la escritura, una escritura que cumpla con las necesidades comunicativas escritas del alumno. Se trata de una negociación fundamentada en un diálogo fluido partiendo de las experiencias personales del alumno en torno a la escritura.

A la hora de formular una actividad de producción escrita, es importante que se establezca, desde un primer momento, como objetivo principal, el ejercicio de co-creación, bien sea para dar solución a una problemática concreta, para construir un nuevo texto, o para desarrollar todo un proyecto de producción escrita, realizar el diseño o esquema preliminar, etc., con la finalidad de que el trabajo colaborativo dé como resultado un texto que cumpla con criterios léxico - semánticos, morfológicos, sintácticos, pragmáticos y culturales, de coherencia y cohesión.
Entre las características principales de la *co-creación* identificamos la presencia de una comunicación (tanto presencial como virtual) entre el profesor y los alumnos que se lleve a cabo en una doble dirección. Para garantizar el éxito de la actividad es importante que en esta interacción exista diálogo mediante el cual se planteen unos intereses comunes, con el propósito de mejorar la expresión escrita del alumno. En este diálogo, se propondrá la idea de que sea el profesor quien corrija, evalúe y aporte retroalimentación o *feedback* a un texto supervisando que cumpla los criterios establecidos, al tiempo que haya acceso a la información y una determinada transparencia en el momento en que los alumnos presenten sus ideas.

De esta manera, los momentos de interacción no están dirigidos únicamente a crear un nuevo producto, sino también a que el usuario viva una experiencia enriquecedora en la que su aportación sea valiosa para el proceso mismo de creación. Como ya comentábamos anteriormente, la escritura es un acto subjetivo y personal. Desde esta perspectiva, consideramos que es más importante que el alumno se centre más en el proceso mismo de redacción, entendiéndolo como una excelente modalidad de autorreflexión y una oportunidad de descubrirse como autor de un producto escrito. El proceso de escritura debería convertirse en una fuente de experiencias de tipo cognoscitivas y afectivas que promuevan el interés y la motivación del alumno. En definitiva, el centro de atención y el peso en sí de la actividad de escritura debería orientarse más hacia el proceso que hacia el producto final.

Como ya hemos venido apuntando, entre las responsabilidades de los profesores de L2, se incluyen la de buscar la motivación del alumno y la de utilizar aquellos recursos atractivos y cercanos a este – incluidas las NTIC – que lo acerquen a la enseñanza-aprendizaje de ELE. Le corresponde al profesor de ELE recurrir a materiales y tecnologías que favorezcan una actitud positiva hacia la lengua y hacia la diversidad lingüística partiendo de una serie de propuestas de lecturas de textos que, a su vez, faciliten la interacción escrita en el aula de lenguas extranjeras.
En este sentido, se impone la necesidad de que sea este quien transmita a los alumnos los beneficios de contar con un buen dominio tanto de su lengua materna como de otras lenguas (Merino Mañueco, 2018). Desde un punto de vista didáctico, “el alumno será instado a trabajar su producción escrita de una manera organizada, utilizando un vocabulario rico y matizado” (Merino Mañueco, 2018: 162). En función de esta afirmación, nos situamos en la perspectiva del documento lanzado en 2011, por la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

del Ministerio de Educación, en el que se pone de manifiesto que, los alumnos, especialmente durante la etapa de Educación Primaria, "deberán ir mejorando poco a poco en la redacción de textos breves, coherentes y bien organizados" (MECD, 2011, Introducción, 3). Así pues, con el propósito de que el alumno produzca una amplia variedad de textos escritos, el profesor deberá instarlos a llevar a cabo actividades de producción escrita relacionadas con "temas cercanos a sus intereses particulares, con el objetivo de que se lleve a cabo un aprendizaje significativo" (Merino Mañueco, 2018: 162).

A modo de conclusiones, es parte de la responsabilidad docente que los profesores de ELE se acerquen a los intereses particulares de los alumnos, elijan temas cercanos a ellos a la hora de diseñar y proponer actividades de expresión escrita, planteen actividades atractivas, sean capaces de crear un clima distendido y relajado en el aula de ELE y, por último, aporten todos aquellos recursos, tomados en su acepción más amplia, de mayor concreción en las situaciones pedagógicas, de orden pedagógico y didáctico, necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para las prácticas educativas, es importante entender este nuevo rol del profesor como *creador* del conocimiento como una oportunidad de generar un aporte original. Las actividades de escritura y el profesor mismo deben animar a los alumnos a comunicar por escrito sus ideas, sus concepciones sobre la vida, a expresar sus opiniones, a ordenar su mundo, agudizar su capacidad de observación y ejercitar sus dotes imaginativas en una lengua extranjera. En realidad, la lengua extranjera se convierte en un vehículo comunicativo que permite al alumno transmitir un mensaje por vía escrita recurriendo a las técnicas ya conocidas y a las experiencias ya vividas en su lengua materna o en un entorno de antemano conocido. Desde esta consideración, es el profesor el que debe asumir la responsabilidad de animar a los alumnos a recrear y a utilizar la lengua – objeto de enseñanza-aprendizaje.

El uso de aplicaciones informáticas existentes, como puede ser la plataforma *Padlet* (pizarra colaborativa *online*), se manifiesta como una herramienta facilitadora de proyectos colaborativos en el aula de ELE. A través de este tipo de herramientas, el profesor podrá subir archivos de todo tipo: audio, texto, fotografías, enlaces, etc., para que el alumno tenga acceso a contenidos culturales a través de un muro virtual en el que el profesor podrá interactuar con los propios alumnos sugiriéndoles la realización de un tipo de tarea de producción escrita. Todos los alumnos podrán acceder, en tiempo real, a las respuestas de sus compañeros y al *feedback* (que puede proporcionarse de forma automática) del profesor. En este sentido, tanto las intervenciones individuales de los alumnos, como la retroalimentación del profesor servirán de ayuda al grupo-clase.

Hay un abanico muy amplio de aplicaciones educativas (entre estas, recordamos *Booksnap, Dotstorming*, etc.) que permiten a los alumnos aportar su propio *input* (de forma privada, pública, etc.) con el propósito de realizar un texto final como "tarea colaborativa" en la que tanto profesor como alumnos podrán intervenir y aportar ideas al resto.

La presencia y la variedad de plataformas contribuyen de manera decisiva a plantear una serie de actividades motivadoras para estas generaciones de alumnos que sienten un gran interés hacia las aplicaciones informáticas. Nuestra experiencia docente nos ha confirmado que los alumnos de L2, de forma general, no conceden suficiente

atención a la construcción de los textos porque no tienen la paciencia de revisar la producción y, especialmente, porque se ha perdido esta práctica de revisión constante hasta llegar a alcanzar un producto final que cumpla los requisitos indicados. Además, es ya una evidencia que la tarea misma de planificar y revisar la producción escrita supone un gran esfuerzo para el alumno que se enfrenta a dicha actividad. El uso de plataformas educativas puede llegar a ser un factor motivacional para los alumnos de las nuevas generaciones que tan acostumbrados están a convivir con ellas.

La propuesta de incluir aplicaciones informáticas en el aula de ELE se revela útil y provechosa y se inscribe en el intento de todo profesor de activar la motivación de los alumnos hacia la expresión escrita en L2. Es más, dichas plataformas, a través del acceso inmediato y en tiempo real a las producciones de sus compañeros, permiten el desarrollo de una actitud crítica ante el proceso de escritura de los borradores que se van realizando.

BIBLIOGRAFÍA

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2011). Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional por la que se establece el currículo de la Sección Española del Programa de Estudios Internacionales del Distrito Escolar público del condado de Miami-Dade del estado de Florida (Estados unidos) [En línea]. Junio de 2011. http://www.mecd.gob.es/dms-static/6dab6548-6bb5-4d4d-b2e8-27b6bffa9b0f/consejerias-exteriores (Consulta: 13/5/2018).

GARDNER, Robert. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*, New York: Peter Lang.

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2016). «La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE», En Lamolda González, M.ª Á. (Comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE.* Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE, Granada: Universidad de Granada, 681-691.

MERINO MAÑUECO, Susana. (2018). «Formación del profesorado con respecto al error y a su corrección en las producciones escritas de alumnos de L2: conocimientos, aptitudes y actitudes», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, t. 21, vol. 2, 155-166.

SALVADOR MATA, Francisco. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica.* Archidona, España: Aljibe.

VIÑAO FRAGO, Antonio. (2002). «La Enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis Socio-Histórico», *Anales de Documentación*, t. 5, 345-359.

ESPAÑA EN LOS MANUALES SOVIÉTICOS Y RUSOS

FRANCISCO DE BORJA MIERA LOBETO
Universidad Estatal Del Suroeste De Rusia

RESUMEN: El trabajo analiza la historia de la publicación de manuales para la enseñanza de español, tanto en el periodo soviético como en el ruso. Se estudia la evolución de los textos y específicamente se centra en la información que se daba sobre España, con el objetivo de analizar el peso de la tradición soviética en los manuales actuales, sin olvidar otros elementos, como la gramática. La información que se dio y se sigue dando sobre España es muy formal, y tiene un peso secundario en los manuales. La impronta de esta tradición continúa siendo muy marcada, lo que hace que muchos profesores y alumnos aprendan español con manuales como los analizados en el artículo.

La pregunta a la hora de leer este análisis es clara: ¿por qué estudiar manuales soviéticos y rusos más allá de por el mero placer de hacerlo? La respuesta parece sencilla para aquellos que no trabajen en Rusia, su interés es escaso y no va más allá de la curiosidad científica en el tema, pues tiene pocas aplicaciones en la enseñanza del ELE hoy día. Sin embargo, los que lleven varios años trabajando en Rusia se habrán encontrado con situaciones, tanto con alumnos como con profesores que podríamos calificar de shock pedagógico.

Estudiar manuales soviéticos, y más aún, estudiar el componente cultural de los mismos, es una manera de aproximarse a un mercado, todavía incipiente, pero con mucho futuro para profesores de ELE. Es el modo mediante el cual accedemos a una tradición de enseñanza de lenguas que ha permanecido aislada de las corrientes metodológicas occidentales durante setenta años. Es la forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas de discentes y docentes no solo rusos, sino también del espacio postsoviético.

Estudiando la metodología tradicional soviética entenderemos cómo están acostumbrados a aprender los rusos, comprenderemos mejor los problemas de profesores y alumnos a la hora de aprender y enseñar idiomas. Hay que tener en cuenta que la escasa difusión de los métodos españoles en Rusia hace que quién haya estudiado español antes de 2010, lo haya hecho con una metodología similar a la que expondremos en este artículo.

El hispanismo soviético nació en los años 30 del siglo XX con la creación de la primera cátedra de español en la Universidad de Leningrado en 1935 y la publicación de los dos primeros textos en 1933 y 1937. El interés en la enseñanza de español se vio impulsado por el proselitismo ideológico que caracterizó al régimen soviético, por la experiencia republicana española y la Guerra Civil. Una vez comenzada la contienda, la necesidad de proveer de técnicos al ejército republicano acrecentó esta tendencia (Suárez-García, 1997:43). Lo que pudo haber sido un hecho coyuntural, no se detuvo ahí y continúo a lo largo de toda la existencia de la URSS. A pesar de las escasas relaciones diplomáticas, culturales y económicas con España, el español fue la niña mimada del régimen (a causa de las relaciones con América Latina), circunstancia que desapareció en 1991.

Una de las características que ha sobrevivido al periodo soviético y se perpetua hasta la actualidad es la estructura de los manuales, que es reflejo del método. La estructura suele estar formada por una gramática explicada en ruso, uno o varios textos para ejercitar la gramática, que suelen ir acompañados de un vocabulario, ejercicios gramaticales y finalmente traducciones (Suárez-García, 1997:43). A falta de una definición mejor, podemos decir que el método está estrictamente emparentado con la gramática-traducción. El eje director de los manuales es la enseñanza gramatical y su modelo de lengua es literario. La enseñanza de gramática es normativa.

Los manuales soviéticos muestran una escasa variación de unos a otros en cuanto a contenido y estructura. El centralismo de las instituciones educativas de la URSS, de las que emanaban las pautas para la realización de textos, y el aislamiento pedagógico de occidente, dieron como resultado una tradición de manuales en los que la evolución en contenidos, modelo de lengua, estructura y maquetación fue mínima (Suárez-García, 1997:43). Estas características se extienden hasta los manuales de hoy en día, muestra del peso que tiene todavía hoy en Rusia la tradición educativa soviética.

Los textos incluidos en los manuales eran producciones *ad hoc* o extraídos directamente de obras literarias. Hemos de hacer un inciso al respecto; para los rusos la literatura tiene un peso esencial en el componente cultural y social. En la educación secundaria no es extraña la declamación de poemas de Pushkin y tienen una asignatura de literatura mundial. Esto se refleja en los manuales, donde los textos literarios tienen un peso mayor que los de otro tipo a la hora de enseñar el idioma (Miera Lobeto, 2016:80). La visión que un ruso tiene de la cultura es muy tradicional, de alta cultura. En base a este modelo de cultura, la que se enseña en los manuales es formal y su metodología informativa.

Una segunda función de los manuales era el proselitismo ideológico. La temática de textos, incluso de ejercicios, giraba alrededor de temas como la Guerra Civil, la concordia social, los éxitos productivos de la economía soviética, el bienestar económico de la URSS, biografías de Stalin o Marx, textos extraídos de discursos políticos o actos de partido, incluso escritos por personalidades como La Pasionaria o Carrillo y un vocabulario ideologizado (camarada, fascista, burgués o proletario).

Una característica a la que debemos prestar atención y que deriva por una parte del peso de la literatura en la cultura rusa y por otra, del proceso y composición de los manuales, es que en ellos pueden aparecer textos descontextualizadas con la cultura meta. Es común encontrar obras literarias soviéticas o universales y cuentos de tradición china o india.

Hoy en día Rusia forma parte del Consejo de Europa, pero la aplicación del MCER y sus niveles de referencia aún está en vías de implantación. Resulta casi anecdótico encontrar manuales que sigan las especificaciones tanto del MCER como del PCIC.

Para está investigación se han analizado seis manuales, los tres primeros se circunscribían al ámbito soviético y fueron publicados entre 1933 y 1948. Se trata de los tres primeros manuales disponibles en el mercado soviético. Los otros tres manuales fueron publicados entre 2008 y 2015, entre cuatro y once años después de la publicación

del PCIC. Todos fueron publicados por autores soviéticos o rusos, aunque en uno de ellos hubo colaboración de autores españoles.

El objetivo consistía en averiguar cómo eran tratados los contenidos culturales que hacían referencia a España a lo largo del todo el periodo, qué y cómo se decía sobre España, sin dejar de lado elementos tales como la gramática, tipología de textos y ejercicios, y presencia de elementos ideológicos, para conocer qué había variado y qué persistía en la edición y elaboración de manuales tras la caída de la URRS.

El primer manual editado en la URSS objeto del análisis fue *Manual de Español. Segundo Curso*, de Kellin F. V. y Filippova O. N., publicado en Moscú en 1933. Se trata de una colección de textos de unas 29 páginas en la que se trabajan diversos temas gramaticales a partir del modelo arriba explicado y con una fuerte presencia ideológica tanto en los textos como en los ejercicios. El fin proselitista es claro en este manual, en el que solo aparece tratada la cultura española en uno de sus ocho textos, cuando se esboza una biografía de Cervantes. El resto de textos cumplen una finalidad de definición de la ideología o del grupo ideológico (Van Dijk, 2008:96). Este manual establece un esbozo de modelo para los textos rusos que se terminará de definir con los dos manuales siguientes en el tiempo: finalidad ideológica, aprovechamiento de cualquier circunstancia para fines ideológicos, textos ad hoc, importancia del elemento literario, aún no aparecen textos extraídos de fuentes literarias, pero sí que la literatura surge como componente cultural, espartanismo material y gramática como eje director del método.

La característica que más atrajo nuestra atención fue la descontextualización de los textos con la cultura española, muchos de ellos podrían haber sido usados para otras lenguas con una simple traducción, a esto hay que unir que jamás se da información sobre España, salvo la pequeña biografía de Cervantes, cuya finalidad acaba siendo ideológica, al identificar *El Quijote* como un libro revolucionario que criticaba duramente el régimen feudal y una de las novelas preferidas de Marx.

El siguiente que examinamos fue *Manual de Español. Curso Inicial*. Vasilieva, O.K. Moscú 1937. Es interesante porque en él ya se definen todas y cada una de las características que perduran hasta el día de hoy en la edición de manuales rusos. La estructura es la básica a todo el período; gramática explicada en ruso, vocabulario, ejercicios, traducciones y textos de carácter ideológico, ejercicios también ideologizados. Edición mucho más cuidada que en el caso anterior. La elaboración del libro abre uno de los temas fundamentales en la enseñanza de español en la URSS; la Guerra Civil y la República. A lo largo de sus páginas aparecen textos dedicados a guerrilleros españoles, epitafios de La Pasionaria a la muerte de Gorki y una larga colección de textos *ad hoc*, donde el perfil de los personajes responde a proletarios rusos comprometidos con el partido y su causa. Los únicos textos de carácter literario que encontramos están ubicados en un anexo y corresponden a fragmentos de *El Quijote,* obra predilecta en la cultura rusa. A parte de esto, no existe en este manual ningún ejemplo de actividad o texto que dé ningún tipo de información formal o informal sobre España. La fuerza motivadora para la publicación del manual hay que buscarla en el interés por auxiliar a la República durante la Guerra Civil. No conviene olvidar la colección de textos descontextualizados tales como fragmentos de la Constitución Soviética.

Once años después la misma autora publica otro libro, *Curso de español para la función de la formación universitaria (1948)*, esta vez mucho más elaborado aunque no menos ideologizado, donde da plena cabida a la pasión rusa por la literatura. Para la autora el texto literario ilustra la gramática con ejemplos auténticos, no ofrece diálogos típicos para no encerrar el lenguaje vivo en el marco de fórmulas artificiales, creyendo que el aprendizaje por los alumnos del lenguaje de obras literarias enriquecerá más su idioma que clichés artificiales. La misma autora confiesa en la introducción del manual sus opiniones sobre qué es lengua y cómo se debe estudiar: "Los contenidos del manual deben presentar al alumnado los datos generales de la geografía y cultura de España, conceder una imagen de sus hábitos y tradiciones y reflejar algunas etapas de la historia española reflejadas en su literatura, así como ayudarles a comprender y sentir las tareas y expectativas principales del pueblo español en su lucha por la liberación de su patria" (Vasilieva-Shvede, 1948: 4). Plantea la ya clásica estructura de una manera mucho más elaborada, extendida y trabajada.

Este manual presenta los primeros textos que proporcionan información sobre España, concretamente seis textos de contenido geográfico. Esta es la única información de tipo formal que encontramos, presentada con una metodología informativa y con escaso trabajo sobre el contenido de los textos.

La parte del león del manual se dedica a textos de tipo literario, extractos de obras sin adaptar, donde aparecen autores tales como Miguel Hernández, Blasco Ibáñez, Galdós, Lorca, Cervantes, Espronceda o Don Juan Manuel entre otros.

La variedad temática de los textos también incluye ejemplos de textos políticos, biografías de personajes históricos, los niños de la URSS y la Guerra Civil y el Franquismo. A parte, también tenemos textos descontextualizadas, literatura de origen indio, chino o soviética y muestras de literatura latinoamericana.

En cuanto a los textos que hablan sobre la estancia de los niños españoles en la URSS, son sacados de actos oficiales del partido o escritos por miembros de este, Carrillo o la Pasionaria. No son textos que a primera vista parezcan adecuados para la enseñanza de lenguas. Las motivaciones ideológicas de los mismo son claras, pues su temática se centra en la situación material de los niños a cargo de las instituciones de la URSS o en los excelentes resultados de las instituciones educativas y el beneficio para los españoles.

Centrándonos en los personajes históricos, son biografiados dos: Guzmán el Bueno y Riego. Al héroe revolucionario español se le dedican todos los textos menos uno. Son claras las motivaciones por este personaje, pues se convirtió en un antecedente histórico de los movimientos revolucionarios iniciados con la Segunda República. La autora de los textos es Carmen de Burgos, que dedicó una biografía a Riego con el nombre de *Gloriosa vida y desdichada muerte de don Rafael del Riego.*

El momento histórico más tratado en el manual fue el 2 de Mayo, en base a un libro de Ramón de Mesonero Romanos, articulista decimonónico madrileño, *Memorias de un setentón, natural y vecino de Madrid*.

Los textos políticos del manual son principalmente discursos, informes y boletines del PCE, aunque también hay un telegrama de felicitación del PCE al Partido Comunista de la URSS o un homenaje a la constitución de 1812. Los autores son Carrillo y la Pasionaria.

El último elemento temático de los textos se centra en aquellos que se refieren a la Guerra Civil o el Franquismo. Por volumen, es el segundo en importancia tras los textos literarios. Su origen puede estar tanto en la literatura ejemplificante o en textos políticos, pero los asuntos que tratan versan sobre la guerra o la dictadura. Entre los autores vuelven a figurar los líderes del PCE, pero también se abren hueco escritores como César Arconada, representante de la literatura del exilio, con *Cuentos de Madrid*. Los textos sobre el franquismo o la guerra civil de carácter más político hablan sobre la coyuntura internacional de España tras la Segunda Guerra Mundial, la situación de la educación franquista y un bosquejo biográfico de una guerrillera catalana (texto que ya apareció en el manual de 1937).

En definitiva, podemos decir que el peso de los contenidos culturales relativos a España es muy escaso, relacionado con elementos relativos a su geografía, presentados de una manera formal y tratados informativamente. La repercusión de los acontecimientos históricos recientes alcanza mayor relieve, aunque es menester reconocer su vertiente ideológica. Mayor relevancia, cosa lógica por otra parte conociendo la cultura rusa, tienen los textos literarios, que son mayoría.

Otra cosa es analizar la conveniencia pedagógica de estos textos. En este manual no encontramos textos ad hoc, sino extraídos de obras que fueron escritas incluso a mediados del XIX, lo cual les da un matiz literario, como la obra de Ramón de Mesonero Romanos, cosa que encaje perfectamente con el gusto ruso, aún hoy. La autora no engaña al decir que ella considera el texto literario el mejor ejemplo de lengua y la mejor herramienta para enseñarla.

En cuanto al trabajo sobre el contenido de los textos es escaso y marcadamente político, y la gramática, tratada de manera tradicional, constituye el eje del manual.

El objetivo prioritario de esta investigación era conocer el peso de la tradición soviética en los manuales rusos actuales. Para ellos analizamos nuevamente tres manuales publicados en el siglo XXI por autores rusos. Estos manuales fueron publicados entre 2008 y 2015 en Rusia, fechas no escogidas al azar, pues queríamos saber si persistía el tradicional aislamiento ruso en la enseñanza de idiomas, pudiendo comprobar así hasta qué punto eran seguidos las directrices del MCER y el PCIC.

Cronológicamente el primer texto analizado fue *Manual de español con elementos de español de negocios, para los que continúan* de González, A., Larinova. M. V. y Tsareva, N. I. (2008).

La metodología se basa en la enseñanza de gramática y léxico, junto con temas de índole social y de español de los negocios. No aparece ningún índice de contenidos culturales o *syllabus*. Los textos son de autores más o menos contemporáneos, como A. de la Iglesia, Luca de Tena o Sánchez Ferlosio, o provienen de la prensa. Cada lección

se divide en cinco secciones; textos, gramática, léxico, conversación y aula al mundo de los negocios. Responde de manera precisa al patrón soviético de creación de manuales de ELE tal y como explica Suárez García (Suárez-García, 1997:43).

Nos encontramos ante textos sin relación con la sociocultura española. No aportan datos ni de la cultura formal ni de la informal. El manual es neutro culturalmente y los textos obedecen a un fin lingüístico. No se extrae de ellos información cultural. La única excepción es la lección seis. Los autores optaron aquí por ofrecer dos textos explicativos de carácter enciclopédico sobre la organización política, administrativa y territorial de España, y de la figura política del rey de España. Este modelo de información sobre España da buena muestra de la importancia de la tradición soviética en la enseñanza de idiomas, pues se trata del mismo tipo de información que encontramos en el manual *Curso de español para la fundación de la formación universitaria* (1948), se trata del mismo tipo de cultura, formal, y de metodología en su enseñanza, informativa.

Los textos carecen de conexión con la realidad sociocultural española, podrían referirse a cualquier otro ámbito cultural, al tratarse de materiales diseñados para satisfacer unos objetivos gramaticales y léxicos, pero no culturales. La sección de gramática responde al patrón soviético, gramática deductiva y explicada en ruso con ejercicios de rellenar huecos y componer oraciones siguiendo un modelo. El apartado de léxico se apoya en los textos para que el discente enriquezca y trabaje el vocabulario de la lección, y también nos encontramos con textos para que los alumnos traduzcan.

El siguiente manual fue *España en Vivo, curso de español para los que continúan*, surge como un proyecto de un equipo hispano-ruso encabezado por Georgy Nuzhdin (2009) (dato no baladí que se verá reflejado en su composición). El manual viene acompañado de una CD con una audionovela. Los objetivos y contenidos, tanto culturales como lingüísticos, no aparecen especificados en el libro, ni en la introducción, ni en las correspondientes unidades. Tampoco se hace referencia alguna al MCER o al PCIC. El peso de la tradición de enseñanza de lenguas rusa, independiente y aislacionista, es muy fuerte.

Es tradicional que en la elaboración de textos para ELE colaboren profesores españoles y rusos, pero en este caso la novedad viene por la formación del director del proyecto, que cursó estudios de masterando de ELE en España. Es esta una de las razones por la que el análisis del texto nos parece muy interesante.

El manual está dividido en seis unidades didácticas. El leitmotiv de cada unidad es un aspecto o asunto destacado de la realidad social española. Las unidades didácticas son las siguientes: Unidad I España y los españoles. Unidad II Minorías Lingüísticas. Unidad III Familia. Pareja. Mujer. Unidad IV Trabajo y vivienda. Unidad V La inmigración. Unidad VI Los jóvenes y el ocio. Cada tema se estudia a partir de artículos, entrevistas, debates, extractos de obras literarias o una audionovela. Parece claro que son temas que hoy en día siguen de actualidad. Cada capítulo responde a una estructura modular que aúna una visión tradicional y otra comunicativa de la lengua. Los textos del manual nos acercan a la realidad española desde una perspectiva más cercana a la del sociólogo o antropólogo que a la del estudiante de ELE. Nos encontramos ante una visión del texto tradicional, pero la temática cultural hace que por primera vez nos acerquemos desde un manual ruso a la realidad social española y no solo a

información formal. La mayoría de las actividades relacionadas con el contenido cultural responden a lo que María del Carmen Méndez llama ejercicios culturales o heterogéneos. Se hacen esfuerzos por la comparación entre la C1 y la C2.

En algunos casos, y especialmente en la audionovela, la información que se da puede caer en el tópico sobre la sociedad española, teniendo en cuenta los estereotipos de los rusos sobre los españoles, echamos en falta un trato más cuidadoso.

El peso de la literatura surge esta vez en forma de taller de ejercicios de lectura, comprensión y creación literaria. Cada capítulo se centra en un género (poesía), un libro (el Quijote) o autor (Machado, Gabriel García Márquez). Otro aspecto a tener en cuenta es que el libro, fiel a su título, se centra exclusivamente en la cultura española. El manual supone un intento de unión de dos tradiciones de enseñanza de lenguas, la ruso-soviética y la europea, en la que se enmarca la enseñanza de ELE. De ahí emana el doble semblante del mismo, donde en ocasiones nos enfrentamos a ejercicios que evocan la gramática y traducción tradicionales, y en otras, aparecen actividades con gran explotación de elementos socioculturales. Si bien, varios aspectos; como el peso de la gramática, la estructura de las lecciones o el valor que se le da a la literatura hace que el peso de la tradición soviética se revele de manera manifiesta.

El último manual cronológicamente es *Español Actual* de E. Grinina y Y. Mikaelyan (2015). El manual obedece a los planteamientos del MCER a la hora de establecer los niveles de referencia y está nivelado en un B1. A diferencia de otros libros de ELE rusos, en este aparecen definidos explícitamente los objetivos competenciales que los alumnos deben alcanzar. El objetivo principal del manual, y el primero que aparece definido, es formar y desarrollar la habilidad de realizar la comunicación intercultural, que sobreentiende el dominio de la competencia comunicativa elemental conforme al MCER. No aparece un listado explícito de contenidos, si exceptuamos los contenidos culturales que van asociados a los textos de la obra: estilo de vida saludable: cuerpo humano, enfermedades, farmacias, los datos generales de la historia y geografía de España, la división administrativa y organización política de España, Barcelona y sus sitios de interés, viaje de negocios al extranjero (tramitación del visado, compra del seguro), medidas de seguridad en los aeropuertos, búsqueda de trabajo y entrevista, contrato laboral y condiciones de trabajo, el tiempo y cambios climáticos, protección del medio ambiente, recursos naturales y energía, problemas de ahorro de energía, nuevas tecnologías en la vida moderna (teléfonos, ordenadores, coches) y servicios electrónicos.

En cuanto a estructura es muy fiel a la tradición soviética, aunque plante algunas innovaciones. El manual incluye tanto ejercicios tradicionales, como de metodología comunicativa. El contenido gramatical se explica conforme a una metodología clásica deductiva en ruso, y se practica en base a ejercicios de corte clásico, respetando las características de los manuales soviéticos. Las traducciones siguen manteniendo un lugar privilegiado en este texto.

Todos los textos y diálogos son creados para la obra, ninguno de ellos tiene como origen documentos de uso real y de uso habitual en España. Suelen venir acompañados de tablas o elementos visuales. A veces, como en el caso

del mapa del metro de Barcelona de la unidad III, se trata de un documento real. Podemos observar cómo, a pesar de que el texto escrito predomina, las autoras no desdeñan otras tipologías de documentos. Y en ocasiones, como en el caso de la unidad dos y tres, aparece una relación de datos como los encontrados en una guía turística. La tipología de cultura ante la que nos encontramos combina elementos de la cultura formal e informal, pero su tratamiento es meramente informativo.

Algunos de los temas culturales no hacen referencia a la cultura española o hispana, y aquellos que hacen referencia a España dejan caer su peso sobre datos históricos o políticos, es decir, una modalidad de cultura enciclopédica con un tratamiento informativo. En definitiva, el manual *Español Actual* se encuadra dentro de la tradición soviética, donde la gramática, el léxico, textos, diálogos y traducciones eran los componentes fundamentales. Quedando el estudio de la cultura relegado a un segundo plano, así como los contenidos del PCIC.

Un punto en común en los tres manuales es el ínfimo peso de los elementos visuales en la maquetación. La escasez o ausencia de imágenes es un factor a tener en cuenta. En esta cuestión, los manuales siguen la severa y lacónica tradición soviética y muestran una gran diferencia con los textos publicados en España.

Después de todo lo anteriormente dicho podemos llegar a una serie de conclusiones sobre el peso de la tradición soviética en la elaboración de manuales en los autores y libros actuales. El primer aspecto de relevancia que tiene que ser comentado es el giro que se produce, a consecuencia de la caída de la URSS, en 1991, que conlleva la desaparición de la ideología del régimen de los manuales, estos dejan de ser unos catecismos del oficialismo soviético. Sin embargo, este desencorsetamiento no va más allá y tanto la estructura de los manuales, la visión gramatical de la lengua, la abundancia de textos literarios y los elementos culturales formales e informativos, dan buena muestra del peso de la tradición. Existe una gran continuidad en los aspectos metodológicos con respecto al periodo soviético.

Los manuales dan poca información sobre España de forma directa, aunque mucha de forma indirecta mediante textos de cariz político. Los datos que hacen referencia a España son de carácter enciclopédico, se da poca información de lo que podemos denominar cultura informal (escasez de testimonios de la vida cotidiana, antropológicos o sociales). La cultura en Rusia fue y sigue siendo alta cultura, hemos de esperar hasta el siglo XXI para ver un manual que hable sobre aspectos sociales de los españoles (*España en Vivo, curso de español para los que continúan)*, y esto en parte es debido a que el autor estudió en España y en su equipo hubo españoles.

La impronta de América Latina fue y es muy marginal, solo un hecho llamó la atención en el pasado, la Revolución Cubana, pero una vez desaparecida la motivación ideológica, el interés cultural por la región ha caído en el olvido, más allá de textos literarios.

Los manuales rusos y soviéticos nos muestran que el modelo de lengua que se enseña influye de manera decisiva en el modelo de cultura que hay en los manuales. Una lengua profundamente literaria y explicada a partir del método gramática traducción, difícilmente podría dar como resultado que en manual contuviese un tipo de cultura que no fuera el formal y una forma de enseñarla que no fuera la informativa.

Por último, es interesante señalar que los manuales adolecen desde el primer momento hasta la actualidad de un espartanismo excesivo y, dadas las posibilidades técnicas actuales, rigurosísimo. Los autores y editores rusos actuales no han aceptado todavía que una presentación atractiva de los contenidos a los alumnos ayude al aprendizaje de la lengua, quizá este aspecto también se deba al valor concedido a la tradición.

BIBLIOGRAFÍA

GONZÁLEZ, Alicia, Marina LARINOVA y Natalia TSAREVA (2008): *Español. Manual de español con elementos de español de negocios*, Moscú: Visshaia Scola.

GRININA, Elena y Yulia MIKAELYAN (2015): *Español actual. B1*, Moscú: Filomatic.

MIERA LOBETO, Francisco de Borja (2016): "La visión de la cultura en los manuales de ELE rusos y españoles", *Lengua para propósitos especiales: sistema, funciones, ámbito*, Kursk: UESOR (Yugo-Zapadny gosudarstvennyi universitet), 75-85.

NUZHDIN, Georgy, Paloma MARTÍN LORA TAMAYO y Carmen MARÍN ESTREMERA (2009): *España en vivo. Curso de español moderno*, Moscú: Airis Press.

KELLIN Feodor y Olga FILIPPOVA (1933): *Uchebnik ispanskogo yazika. Kurs 2*, Moscú: MIV.

SUÁREZ GARCÍA, Jesús (1997): "Los manuales para la enseñanza de español en Rusia", *Cuadernos Cervantes, nº 13, marzo-abril*, Madrid: ELR Ediciones, 43-46.

VAN DIJK, Teun Adrianus (2008): *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Ariel.

VASILIEVA, Olga Konstantinovna (1937): *Uchebnik ispanskogo yazika (Nacalni kurs)*, Moscú: Izdatelstvo inostrannyj rabochij v SSSR.

VASILIEVA-SHVEDE, Olga Konstantinovna (1948): *Kurs ispanskogo yazyka dlia vysshij uchebnyj zavedenii*, Moscú: Izdatelstvo literatury na inostrannyj yazykaj.

MENDEZ GARCIA, María del Carmen (2003): *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de bachillerato*, Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

LOS EXÁMENES PARCIALES ELECTRÓNICOS EN LA PLATAFORMA M TUTOR EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ELE

MARINA MILOVANOVIC
Universidad Singidunum

RESUMEN: El objetivo principal de este artículo es presentar si es posible evaluar el conocimiento de español a través de los exámenes parciales electrónicos. El estudio se basa en los resultados de los exámenes parciales y de los resultados de la encuesta hecha entre los profesores y estudiantes en las facultades no filológicas de la Universidad Singidunum de Belgrado. El análisis y la síntesis de los datos, así como el análisis comparativo de los exámenes parciales hechos en la plataforma M Tutor y en la forma escrita, sin embargo, han demostrado que es posible evaluar el conocimiento y nivel de conocimiento de ELE de los estudiantes y obtener resultados válidos a través de los exámenes parciales electrónicos.

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX, cuándo llegó la revolución informática en la mayoría de los países, Serbia se encontraba en una situación no favorable, por la situación política y por la crisis económica. Por lo mencionado, la revolución informática llegó a Serbia con el retraso y en muchas escuelas primarias y secundarias no era posible desarrollar actividades que comprendían el uso de las nuevas tecnologías, porque no había recursos técnicos necesarios para el uso de las TIC (Republicki Zavod za Statistiku). Además, los profesores no estaban preparados. Se trata de toda una generación de profesores que durante sus estudios no se preparaban para el uso de las TIC. Se trata de generación de profesores para los cuales esa novedad era algo que querían evitar y algo que no querían aceptar e incluir en sus clases. Los profesores necesitaban preparación o mejor dicho los cursos sobre las TIC, pero por otro lado cabe destacar que se produjo el desinterés y el rechazo por parte de los profesores a empezar a utilizar las tecnologías nuevas tanto dentro como fuera del aula (Marina Milovanovic, 2016: 174).

Los estudiantes utilizan las tecnologías para comunicarse entre sí, para estudiar, para informar a sus amigos sobre novedades en sus vidas y las TIC prácticamente son parte de su vida (Lucia-Mihaela Grosu e Irina David, 2013). Cuando los profesores han aceptado que son digitales inmigrantes, según Prensky (Marc Prensky, 2001: 2), y que tienen que trabajar con los estudiantes que son nativos digitales, la situación empezó a mejorarse. El papel de profesor ha cambiado y por eso era necesario que se cambiara la manera de estudiar, aprender, enseñar y a evaluar.

Últimamente la situación en Serbia ha mejorado. Los profesores se han dado cuenta de que los estudiantes han cambiado y que tienen que encontrar la manera de acercarse a ellos y a utilizar su manera de comunicación. Además los profesores cada vez más se preparan y buscan la manera adecuada para utilizar las TIC (Fitzpatrick, 2004: 12). Se puede decir que en Serbia se ha aceptado el modelo de aprendizaje combinado, o sea, se busca un

equilibrio entre los métodos tradicionales y el uso de las TIC (Marina Milovanovic, Marina Radic Branisavljevic, 2015: 135). Cada vez más en las clases se utilizan diferentes juegos, concursos, materiales digitales, YouTube, redes sociales, etc.

Sin embargo, los profesores, especialmente los profesores de las lenguas extranjeras, piensan que no es posible evaluar a los estudiantes a través de los exámenes electrónicos o e-exámenes. Los profesores son conscientes de que las pruebas electrónicas conllevan una serie de retos que los profesores no han conocido antes (Matti Kuikka, Markus Kitola y Mikko-Jussi Laakso, 2014). Tanto el conocimiento básico de informática como la preparación de exámenes electrónicos, presentan retos y posibles obstáculos para los profesores.

Por otra parte, los estudiantes esperan que los profesores utilicen las TIC en las clases, ya que están rodeados de tecnología y todo lo que les interesa pueden saberlo solo con un "clic" y/o con un "toque" (Grosu Lucia-Mihaela y Irina David, 2013). "Por primera vez en la historia la generación de chicos actuales, nacidos entre mediados de los noventa y principios del año 2000 se están introduciendo a/en los medios (la cultura, el mundo, la subjetividad) a través del intermediario digital y ya no a través del papel o de la imprenta " (Alejandro Piscitelli, 2006: 180). Por lo mencionado, tener los exámenes electrónicos es algo que los estudiantes aceptan con mayor espontaneidad que sus profesores.

En este trabajo se parte de las siguientes hipótesis:

1. Los e-exámenes no pueden mostrar el conocimiento objetivo de los estudiantes.
2. La nota media de los e-exámenes será más alta que la nota media de los exámenes hechos en la forma escrita.

En la Universidad Singidunum, los exámenes de las lenguas extranjeras están compuestas por dos partes: los exámenes parciales en la plataforma M Tutor y los exámenes orales. Antes los estudiantes hacían los exámenes parciales en la forma escrita y luego tenían los exámenes orales. En un momento la forma escrita fue sustituida por la plataforma M Tutor. Los profesores de las lenguas extranjeras rechazaban esta opción, pero al final tenían que empezar a utilizarla.

2. LA PLATAFORMA M TUTOR

M Tutor (Universidad Singidunum, 2013) es la plataforma hecha para las necesidades de los profesores de la Universidad Singidunum. Es muy sencilla, cada profesor para cada asignatura puede tiene una base de preguntas y respuestas y cada vez puede aumentar el número de preguntas y así actualizar la base. Cada estudiante tiene su propia combinación de preguntas en la prueba. Cuantas más preguntas contiene la base, menor será la probabilidad de que los estudiantes obtengan la misma combinación en la prueba. Se trata de las preguntas con las repuestas de selección múltiple lo que representa una de las inconvenientes de la plataforma. En el momento cuando se termine el examen, el profesor tiene todos los resultados, estadísticas incluso tiene la información donde los estudiantes cometieron más errores y que es lo que es a lo mejor, más difícil para ellos.

Foto 1. La interfaz de la plataforma M Tutor

3. INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este trabajo es presentar las posibilidades de utilizar las pruebas electrónicas para evaluar el conocimiento de los idiomas extranjeros de los estudiantes y evaluar la credibilidad de los resultados obtenidos de esta manera en comparación con la forma tradicional de los exámenes escritos.

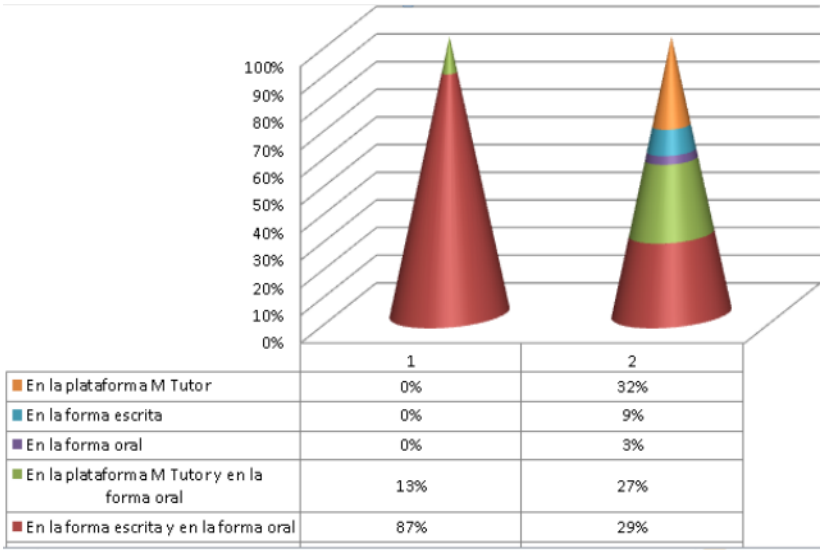
En la Universidad Singidunum, todos los estudiantes aprenden inglés, que es la lengua obligatoria y tienen que elegir otra lengua extranjera entre español, ruso, italiano, francés, chino y alemán.

Los resultados de la investigación se basan en la encuesta que fue realizada por 32 profesores y 118 estudiantes de la Universidad Singidunum y se basan en 147 exámenes parciales realizados en la forma escrita y en la plataforma M Tutor.

Según la encuesta (Gráfico 1), la mayoría de los profesores (el 87%) opinan que todos los exámenes de las lenguas extranjeras deberían ser realizados en la forma escrita y en la forma oral, mientras que solamente el 13% de los profesores piensan que los exámenes deberían ser realizados en la plataforma M Tutor y en la forma oral.

No obstante, a los estudiantes les conviene la realización de los exámenes en la plataforma, el 32% de los estudiantes piensa que los exámenes de las lenguas extranjeras deberían realizarse solamente en la plataforma M Tutor, el 27% de los estudiantes piensa que se debería realizar en la plataforma y en la forma oral, mientras que el 29% de los estudiantes piensa que los exámenes deberían ser realizados en la forma escrita y en la forma oral. Por otra parte, solo el 9% de los estudiantes opina que los exámenes deberían ser realizados a través de la forma escrita y el 3% quieren los exámenes en la forma oral (Gráfico 1).

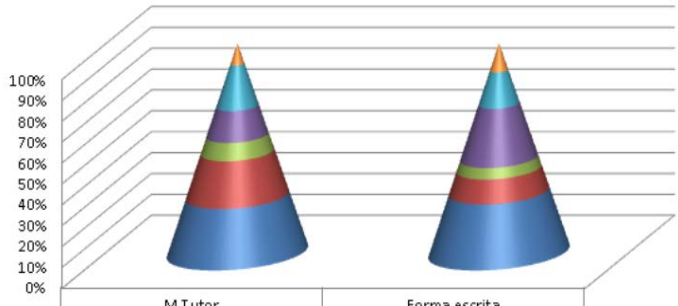
Se nota una gran diferencia entre las respuestas entre los profesores y los estudiantes.



	1	2
En la plataforma M Tutor	0%	32%
En la forma escrita	0%	9%
En la forma oral	0%	3%
En la plataforma M Tutor y en la forma oral	13%	27%
En la forma escrita y en la forma oral	87%	29%

Gráfico 1. Resultados de la encuesta (Fuente propia)

En este trabajo, fueron analizados solamente resultados de los estudiantes de nivel A1. En la Universidad Singidunum el español se aprende desde el principio y se utiliza el manual para aprendizaje del español general. En total, los exámenes parciales en M Tutor fueron realizados por 86 estudiantes y los exámenes parciales escritos fueron hechos por 61 estudiantes. Comparando los datos y las notas del primer examen parcial, se puede concluir que no hay grandes diferencias entre las notas. El primer examen parcial fue realizado por 87 estudiantes y de este número, 49 estudiantes hicieron su examen parcial en la plataforma y 38 en la forma escrita. Según los resultados (Gráfico 2.) se puede ver que casi el mismo porcentaje de los estudiantes tienen la nota más baja (5) que significa que suspendieron el examen y la nota más alta (10).

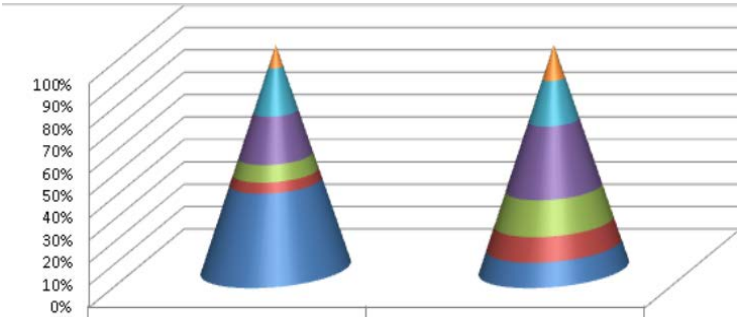


	M Tutor	Forma escrita
Nota 10	10%	13%
Nota 9	20%	16%
Nota 8	14%	26%
Nota 7	8%	5%
Nota 6	21%	11%
Nota 5	27%	29%

Gráfico 2. Primer examen parcial realizado en la plataforma M Tutor y en la forma escrita (Fuente propia)

También, se nota que la mayor diferencia existe entre los estudiantes que obtuvieron la nota 8. En la plataforma M Tutor, el 14% de los estudiantes obtuvieron la nota 8, mientras que el 26% de los estudiantes que hicieron el examen parcial en la forma escrita obtuvieron la misma nota (Gráfico 2.).

El segundo examen parcial en el que se presentaron 60 estudiantes y de este número, 37 estudiantes lo hicieron en la plataforma y 23 en la forma escrita (Gráfico 3.).



	M Tutor	Forma escrita
Nota 10	11%	13%
Nota 9	22%	16%
Nota 8	22%	26%
Nota 7	8%	13%
Nota 6	5%	9%
Nota 5	43%	9%

Gráfico 3. Segundo examen parcial realizado en la plataforma M Tutor y en la forma escrita (Fuente propia)

En el gráfico 3 se nota la gran diferencia entre el número de los estudiantes que obtuvieron la nota 5. Según los resultados, el 43% de los estudiantes que hicieron el examen parcial en la plataforma obtuvieron la nota 5, mientras que solo el 9% de los estudiantes que hicieron el examen parcial en la forma escrita obtuvieron la nota 5. Este porcentaje nos muestra que los estudiantes se presentan más fácilmente a un examen que se realiza en la plataforma, que a un examen que se realiza en la forma escrita.

Se puede decir que el examen en la plataforma es una forma de examen no tan personal, prácticamente no existe la interacción entre el profesor y el estudiante y puede ser que los estudiantes no tienen tanto miedo. Se nota también que más estudiantes se presentaron en el examen cuando se realizaba en la plataforma M Tutor que en la forma escrita.

En cuanto a la nota media, no hay grandes diferencias entre los estudiantes. La nota media varía desde 6.84 y 8.13 (Gráfico 4).

La nota media más baja estaba en el segundo examen parcial hecho en la plataforma M Tutor (6.84) y la nota media más alta la han obtenido los estudiantes en segundo examen parcial, en la forma escrita. Eso nos demuestra que los exámenes electrónicos no son más fáciles que los exámenes en la forma escrita.

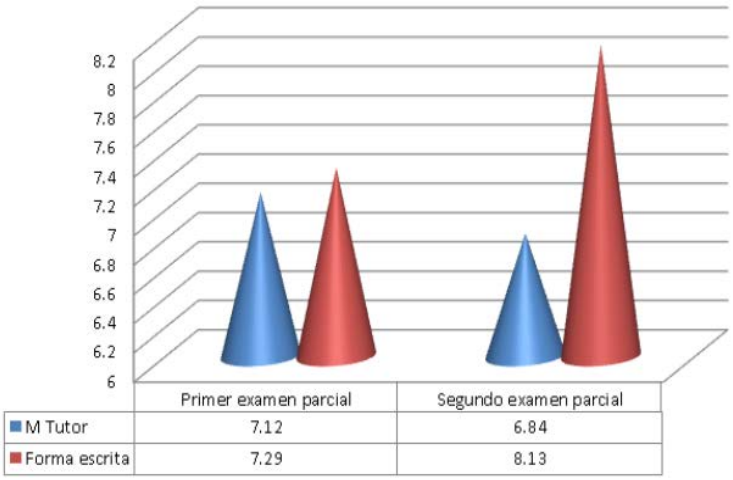


Gráfico 4. Nota media de los exámenes parciales realizados en la plataforma M Tutor y en la forma escrita (Fuente propia)

Analizando los datos obtenidos, se puede concluir que ninguna de las hipótesis fue comprobada:

1. Los e-exámenes no pueden mostrar el conocimiento objetivo de los estudiantes – se nota que las notas no varían mucho y parece que se puede ver una situación objetiva y se puede evaluar el conocimiento de los estudiantes.
2. La nota media de los e-exámenes será más alta que la nota media de los exámenes hechos en la forma escrita – esta hipótesis definitivamente no fue comprobada, incluso si la nota media más alta la han obtenido los estudiantes que hicieron el examen en la forma escrita.

3.1. Las ventajas y los inconvenientes de los e-exámenes

Tanto uno como otro método de evaluación tienen sus ventajas e inconvenientes. Sobre la plataforma M Tutor se puede concluir lo siguiente:

1. Cada estudiante tiene el tiempo limitado para su examen y cada estudiante tiene el mismo tiempo para hacerlo.
2. Dependiendo de la base de preguntas, cada estudiante tiene diferente combinación de las preguntas, pero de cada campo sale el mismo número de preguntas.
3. La base de preguntas y respuestas se puede actualizar.
4. En el momento cuando todos terminen realización del examen, el profesor/la profesora tiene todos los resultados con la estadística, nota media y con la información en que campo hay más errores y donde hay menos errores.
5. Los exámenes en la plataforma M Tutor pueden evaluar con objetividad el conocimiento de los estudiantes.
6. El uso de la plataforma es muy simple y sencillo tanto para los estudiantes como para los profesores.

Analizando los inconvenientes, se concluye lo siguiente:

1. El conocimiento informático es necesario. Se trata de nivel básico, pero sin conocimiento informático no es posible preparar ni realizar el examen.
2. El equipo técnico e internet rápido es algo imprescindible.

3. Una vez dada la respuesta ya no se puede revisar ni cambiar. O sea, los estudiantes no pueden regresar a la pregunta anterior y cambiar la respuesta.
4. Preguntas con respuestas múltiples – es algo que no ayuda mucho al profesor y puede ayudar a los estudiantes. El estudiante solo tiene que reconocer la respuesta correcta y por eso el profesor tiene que preparar bien tanto las preguntas como las respuestas dadas.
5. Sin interacción con el profesor.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados presentados en este artículo demuestran que es posible evaluar el conocimiento de los estudiantes a través de las pruebas electrónicas. Solo es necesario crear una base de datos suficientemente grande con preguntas que necesiten formularse adecuadamente para que la prueba produzca resultados satisfactorios.

No debemos pasar por alto el hecho de que este tipo de exámenes no deja mucho espacio para el error, es muy rápido, facilita el proceso del examen, da acceso inmediato a los resultados y una vez creada la base de datos con preguntas se puede utilizar de forma indefinida y se puede actualizar.

Se concluye que los profesores, al lado de la parte oral que es obligatoria para lenguas extranjeras, pueden empezar a utilizar los exámenes electrónicos con los que también pueden obtener los resultados objetivos y pueden ver el conocimiento de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

FITZPATRICK, Anthony (2004): «Information and Communication Technology in Foreign Language Teaching and Learning - Overview», *Informatioan and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state- of - the - art, needs and perspectives*, Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 10-26.

GROSU, Lucia-Mihaela y Irina, DAVID (2013): *E-learning in foreign language teaching: What is gained and what is lost, Journal of Advanced Distributed Learning Technology*, [En línea] Mayo de 2013. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.852.624&rep=rep1&type=pdf (Consulta: 15/05/2018)

KUIKKA, Matti, Markus, KITOLA y Mikko-Jussi, LAAKSO (2014): *Challenges when introducing electronic exam. Research in Learning Technology* [En línea] Septiembre - Octubre de 2014. https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1492/pdf_1 (Consulta: 12/03/2018)

MILOVANOVIC, Marina (2016): *TIC-TAC y Facebook. Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* [En línea] Diciembre de 2016. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf (Consulta: 25/04/2018)

MILOVANOVIC, Marina y Marina RADIC BRANISAVLJEVIC (2015): «The use of ICT in learning language for specific purposes», *Inovacije u nastavi*, Vol.28, núm.1, Belgrade: Uciteljski fakultet, 130-139.

PISCITELLI, Alejandro (2006): «Nativos e inmigrantes digitales», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.11, núm.28, Ciudad de México: COMIE A.C., 179-185.

PRENSKY, Marc (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants» *On the Horizon*, Vol. 9 núm. 5, Binlgey: MCB UP, 1-6.

UNIVERSIDAD SINGIDUNUM (2013): *Sistem za elektronsko testiranje studenata. Uputstvo za korišćenje.* [En línea] Enero 2013. https://testus.singidunum.ac.rs/File/Uputstvo/index.html#1(Consulta: 15/06/2018)

REPUBLICKI ZAVOD ZA STATISTIKU (2018): *Internet u domaćinstvima u Srbiji*[En línea] Enero 2018. www.stat.gov.rs (Consulta 10/05/2018)

LAS OLIMPIADAS NACIONALES ESCOLARES COMO INSTRUMENTO DE PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN RUSIA

LILIA MOISEENKO
Universidad Estatal Lingüística de Moscú, Rusia

RESUMEN: El artículo analiza la experiencia rusa de las Olimpiadas Nacionales Escolares de español como un instrumento eficaz para el desarrollo del interés de los escolares rusos hacia las tradiciones y costumbres de España, la comprensión mutua entre los pueblos, la cooperación intercultural constructiva y la comunicación interpersonal. Se presta especial atención a los requisitos para este formato de control, la definición de objetos de control y la descripción de la situación de control. En el artículo se proporcionan ejemplos de trabajos y materiales de control utilizados. El análisis de los datos obtenidos concluye que el tipo de control propuesto es prometedor en términos de desarrollo de la motivación de los estudiantes dado que les permite obtener una evaluación independiente y objetiva del nivel de preparación en la lengua extranjera. La comunidad pedagógica, al examinar los resultados de las Olimpiadas, recibe una valiosa información sobre el estado general de los asuntos en la educación lingüística y la posibilidad de desarrollar aún más el aparato metodológico para el diagnóstico especial de los logros personales de los estudiantes dentro del sistema de las Olimpiadas lingüísticas.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la aplicación de los acuerdos de Bolonia, la formación de una nueva generación de jóvenes que poseen varios idiomas extranjeros y están capacitados para utilizarlos eficazmente para hacer frente a sus necesidades personales y profesionales, es una cuestión de especial importancia. Por esta razón, el aprendizaje de idiomas extranjeros se convierte en una prioridad educativa importante a través de los colegios bilingües, clases humanitarias, Escuelas Oficiales de Idiomas, las clases particulares, los cursos on-line y/o las plataformas de móvil que se usan incluso en un régimen autodidacta.

En este contexto, es importante que se ofrezcan para los jóvenes las herramientas de diagnóstico que no solo permitan determinar el nivel de sus logros (la formación de competencias de comunicación en lenguas extranjeras, incluido su componente intercultural), sino que también les orienten hacia importantes perspectivas para el transcurso de la vida. En nuestra opinión, las Olimpiadas de lengua extranjera contribuye de manera significativa a la tarea.

Este fenómeno es bastante reciente para el sistema educativo en Rusia: las Olimpiadas Nacionales Escolares de español, habiéndose efectuado desde el año escolar 2015/2016. En Rusia, las Olimpiadas Nacionales Escolares se efectuan para 24 asignaturas que se dan a los escolares (Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Literatura, Idioma ruso, Informática, etcétera). Hay que mencionar que es una experiencia única y muchos países (por ejemplo, España) no tienen este tipo de eventos.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DE CONTROL Y EVALUACIÓN

Los instrumentos de control y evaluación aplicados en las Olimpiadas tienen una especificidad obvia. En primer lugar, no es necesario controlar la correlación de los objetos de control con los objetos de aprendizaje, ya que las condiciones de aprendizaje en esta situación son evidentemente variables. Solo se puede hablar del "nivel de espera" en el momento de preparar los instrumentos de control y evaluación de las Olimpiadas, así como de la determinación de mecanismos relevantes para identificar, medir y evaluar los indicadores "récord" de desarrollo de habilidades y preparación de los alumnos. Es notorio que, en el marco de las Olimpiadas, es conveniente diagnosticar las habilidades del habla receptiva y productiva, tanto oral como escrita, de la comunicación en un idioma extranjero.

En segundo lugar, la situación de control debe cumplir con ciertos requisitos y, sobre todo, tener *autenticidad*, definida en la literatura linguodidáctica moderna como "modelación de las condiciones naturales de uso de un idioma extranjero en situaciones de comunicación intercultural mediante los materiales de control y evaluación y tareas relacionadas con un contexto único, y garantizar la actividad y la naturaleza comunicativa de las tareas" (Denisenko, 2017: 111). En la organización del control auténtico parece importante establecer claramente la situación de la comunicación, definiendo todos sus componentes esenciales: los comunicadores y sus roles sociales, las relaciones entre los comunicadores, la tonalidad de la comunicación (oficial-neutral), el objetivo de la comunicación, la forma de comunicación y el lugar de la comunicación. Esta comunicación es esencialmente simulada: se representa una situación que reproduce las condiciones naturales de la comunicación intercultural, se implementa una intención de comunicación simulada. Sin embargo, "esta situación de control permite, en las condiciones dadas con un alto grado de credibilidad, reproducir los actos de la comunicación" (Yarotskaya, 2009; 2010).

Partimos del hecho de que la incorporación en el discurso productivo (oral y escrito) de las intenciones comunicativas debe actuar como uno de los principales objetos de control. Las intenciones comunicativas para facilitar su uso con fines prácticos se agrupan de acuerdo con las funciones básicas de comunicación (fática, de información y comunicación, regulatoria y comunicativa, afectiva y comunicativa), lo que facilita el procedimiento de control ya que permite registrar la jerarquía de objetos sujetos a control. La forma en que un individuo implementa sus intenciones comunicativas, resolviendo los problemas a los que se enfrenta, depende de una serie de factores, incluido el conocimiento de ciertas tácticas de comportamiento en situaciones típicas de comunicación intercultural y la disposición a aplicarlas en condiciones específicas. Esto, a su vez, implica un cierto nivel de desarrollo de habilidades del habla que actúan como objetos de control, incluyendo sus componentes fonéticos (en formas orales de comunicación), léxicos y gramaticales.

El requisito tradicional de la linguodidáctica rusa (Mažuolene, 1988: 107–108) para los materiales de control y evaluación es la *validez*, lo que implica, en primer lugar, su adecuación a la actividad controlada (comprensión estrecha) y, en segundo lugar, la eficacia del control en términos de la realización de todas sus funciones didácticas (comprensión amplia); la validez en esta comprensión, además de la exigencia de adecuación, incluye los requisitos de fiabilidad, objetividad, suficiencia.

Al mismo tiempo, *la fiabilidad* se considera un cierto grado de persistencia de los indicadores en la medición de los resultados del control; *la objetividad* del control se relaciona con la justificación del recuento y la evaluación de los resultados obtenidos durante el control, la disponibilidad de criterios de evaluación establecidos y conocidos por los alumnos, la reducción al mínimo de subjetividad en la evaluación de los resultados de la supervisión; *la suficiencia* del control se debe a la elección del volumen óptimo de la tarea de supervisión para determinar la naturaleza o la calidad de los resultados.

Como requisito significativo para el control, también aceptamos su *viabilidad tecnológica*, destacando así la importancia de las características tales como la facilidad de uso de los materiales elaborados, su economía (los gastos mínimos de tiempo para la preparación, la realización del trabajo de control, el recuento y la evaluación de los resultados) incluido su carácter masivo (la posibilidad de la cobertura de una considerable audiencia).

En la selección de los materiales de control y su realización en el marco de las Olimpiadas, los requisitos mencionados anteriormente se han considerado – y se consideran –, fundamentales lo que garantiza la realización de los objetivos establecidos por el organizador de la Olimpiada.

2.1. Diseño y composición de las tareas

El diseño y la composición de las tareas toma en consideración lo siguiente:

- Las tareas deben ser novedosas para los participantes.
- Las tareas no exigen conocimientos especiales para su resolución.
- En las tareas no hay términos y/o conceptos que estén fuera del plan de estudios básico en los colegios.
- Las tareas permiten a los participantes desarrollar el pensamiento, la lógica, la intuición y el potencial creativo.

Durante la ejecución de las tareas, en la *Prueba escrita*, está prohíbido el uso de materiales de consulta y de dispositivos electrónicos.

2.2. Estructura de las etapas

Estas Olimpiadas son organizadas para alumnos que cursan del 5º al 11º grado y tienen 4 etapas:

Etapa escolar. Se da a nivel escolar en todo el país para los grados 5º–6º, 7º–8º y 9º–11º. Tiene 4 tareas: audición (no más 1,5 minutos / 2,5 minutos / 3,5 minutos según el grado al cual esté dirigido), test léxico-gramatical, test de lengua y civilización y test de lectura. El tiempo para realizar estas tareas es de 2 horas (120 minutos).

Etapa municipal. Se da a nivel de los municipios de todo el país para los grados 7º–8º y 9º–11º. La etapa municipal ha reunido cerca de mil participantes de Moscú y la Región de Moscú en estos dos últimos años escolares (2017 y 2018). Tiene 5 tareas: audición, test léxico-gramatical, test de lengua y civilización, test de lectura y composición creativa. El tiempo para realizar estas tareas es de 3 horas (180 minutos).

Etapa regional. Se da a nivel de las regiones del país para los grados 9º–11º. Se lleva a cabo en dos fases: una escrita (el primer día) y otra oral (el segundo día). La *Fase escrita* se compone de 5 tareas: audición, test léxico-gramatical, test de lengua y civilizacón, test de lectura y composición creativa. El tiempo para realizar estas tareas es de 3 horas (180 minutos). La *Fase oral* consiste en una conversación sobre la fotografía que presenten al participante los miembros del jurado.

Etapa final. Se organiza a nivel nacional para los ganadores y premiados de la etapa regional. Se lleva a cabo en dos fases: una escrita (el primer día) y otra oral (el segundo día). La *Fase escrita* se compone de 5 tareas: audición, test léxico-gramatical, test de lengua y civilizacón, test de lectura y composición creativa. El tiempo para realizar estas tareas es de 3 horas (180 minutos). La *Fase oral* consiste en una conversación (sin preparación previa) con cada uno de los participantes de la Olimpiada por 3–5 minutos. Para esta ocasión, los participantes pueden escoger entre tres fotografías el tema central de conversación.

La complejidad de las tareas y su cantidad aumenta etapa por etapa. Las dos primeras etapas suponen tan solo tareas escritas; mientras las dos siguientes, tienen una *Fase escrita* y otra *Fase oral*.

A continuación, vamos a hacer un análisis detallado de las tareas que resuelven los participantes de las Olimpiadas y a comentar los resultados obtenidos.

2.3. Tareas de la Etapa final

Analizaremos, una a una, las tareas de la etapa más difícil de de la Olimpiada.

La ***Audición*** consiste en escuchar dos veces una grabación y responder entonces a 15 preguntas. La máxima puntuación que se puede obtener en esta tarea es de 15 puntos.

Ejercicio 1. Escuche y diga si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

1. Según las investigaciones, los seres humanos se dividen en tres grupos según su flora intestinal.

a) Verdadero b) Falso

2. El Barcelona Supercomputing Center ha llevado a cabo el análisis de los datos en el marco de la investigación sobre el microbioma humano.

a) Verdadero b) Falso

Ejercicio 2. Escuche de nuevo y conteste a las siguientes preguntas escogiendo una de las tres variantes.

3. ¿De qué es la noticia?

1. Sobre un nuevo descubrimiento de la vacuna de la malaria.
2. Sobre un nuevo descubrimiento sobre las bacterias que habitan en nuestro intestino.

3. Sobre tres trabajos científicos españoles que han sido seleccionados por Science entre los 10 mejores del año.

El ***Test léxico-gramatical*** consiste en 20 ejercicios de selección múltiple que tienen el fin de comprobar de las habilidades y destrezas léxicas y gramaticales de los participantes de la Olimpiada, su capacidad de reconocer y comprender las unidades básicas del español y las reglas de la compatibilidad léxica que lo rigen.

Ejercicio. Rellene los huecos del texto escogiendo la variante correcta.
A la mañana siguiente el hombre vio que su vecino estaba lavando el coche en la calle y **(1)**_____ la oportunidad para presentarse. El vecino resultó ser de trato agradable. Poseía una voz profunda y bien **(2)**_____. Aceptó **(3)**_____ la invitación para que las dos parejas salieran a tomar una copa esa noche. Todavía no conocían a nadie en el pueblo, dijo.

	a	**b**	**c**
1	perdió	aprovechó	apuró
2	modulada	caprichosa	rígida
3	encantando	encantado	encantada

El ***Test de lengua y civilización*** permite valorar el nivel de conocimientos de los participantes sobre distintas referencias geográficas, históricas y culturales del mundo hispanohablante.

Ejercicio 1. Recuerde lo que Ud. sabe de la geografía, la historia y la cultura de España.

1. El rey ... decidió convertir Madrid en la capital de su imperio.

a) Felipe III
b) Felipe IV
c) Felipe II

2. España tiene un Gobierno elegido por ...

a) sufragio obligatorio
b) sufragio censitario
c) sufragio universal

3. La creación de uno de los personajes más famosos de la literatura occidental: el mítico, desvergonzado y malévolo seductor Don Juan, se le atribuye a ...

a) Pedro Calderón de la Barca
b) Tirso de Molina
c) Lope de Vega

Ejercicio 2. Recuerda lo que sabes de la geografía, la historia y la cultura de América Latina.

4. El quechua era antiguamente la lengua del imperio ...

a) maya

b) azteca

c) inca

5. ... es un icono del arte latinoamericano y del feminismo occidental. Su estilo es ecléctico: mezcla del surrealismo con la tradición popular mexicana.

a) Frida Kahlo

b) Leonor Fini

c) Marisol Escobar

*El **Test de lectura*** incluye dos textos de 1000 a 1500 caracteres (de acuerdo al nivel de dificultad). Después de leerlos se procede a contestar 5 preguntas de selección múltiple y 5 de verdadero / falso.

Ejercicio 1. Lea el texto y diga si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

Texto I

Placas tectónicas

Estos enormes surcos en la tierra nos hacen recordar el terrible poder de nuestro planeta. Son las fallas. Las fracturas de la corteza de la Tierra donde las inmensas placas lentamente chocan unas con otras. No podemos ver la mayoría de las fallas, pero la Falla de San Andrés es claramente visible en la superficie en California y se extiende desde México al sur hasta Oregón en el norte. Este es uno de los pocos lugares del mundo en el que puedes tener un pie en una placa y otro en la otra. En otras palabras, Nueva York e Islandia pertenecen a esta parte. Hawai y Japón pertenecen a esta otra.

1. Una falla es la zona donde una placa se pliega sobre sí misma.

a) Verdadero b) Falso

2. En el texto se dice que Islandia y Japón pertenecen a la misma placa tectónica.

a) Verdadero b) Falso

3. Los desplazamientos entre dos placas son siempre un terremoto.

a) Verdadero b) Falso

La ***Composición creativa*** es una tarea orientada a calificar la expresión escrita de los participantes de la Olimpiada. De igual forma, nos demuestra el nivel de cultura de cada participante, su capacidad a la hora de crear, de argumentar y de defender su propio punto de vista. Generalmente esta tarea se plantea como una historia original e innovadora que debe terminar con una frase en concreto.

Ejercicio. ¿Te gusta estar a la moda, o menos intentarlo? Prueba que la ropa de moda es fantástica, pero siempre debes reservar tu toque personal, ese que te distingue de los demás y no hace que te veas como con un uniforme, que hace que todas las personas que siguen la moda se vean iguales. Emplea varios argumentos para defender las razones para estar a la moda o aporta argumentos en contra de seguir la moda a ciegas. Tu composición debe tener una estructura lógica, incluir entre 200 y 220 palabras (contando artículos, preposiciones, conjunciones y partículas) y terminar con la siguiente frase: *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.*

En la ***Fase oral***, la conversación inicia con la descripción de la fotografía que el participante ha escogido y continua con la discusión los diferentes temas que la imagen misma sugiere.

1.*Las pirámides más importantes de América.* ¿Dónde están localizadas las pirámides de América? ¿De qué siglos data su origen? ¿Con qué fines se utilizaban? ¿Cuántos metros de altura miden? ¿Pueden apreciarse en estas construcciones los conocimientos que poseían las civilizaciones maya, inca y azteca en cuanto a matemáticas, geometría, astronomía y acústica? ¿Se puede afirmar que las poblaciones amerindias hicieron de las pirámides unos centros científicos?

2. *Bailaoras de flamenco.* Describe lo que se ve en esta foto. ¿De qué región de España es propio el flamenco? ¿Cuáles son sus principales facetas? ¿Cuáles son las hipótesis que existen sobre su origen? ¿Qué es el "cante jondo"? ¿Qué son los cafés cantantes? ¿Qué visten las mujeres de las fotos? ¿Podrías describir el traje de flamenca?

3 *Vida sana.* ¿En qué pilares básicos se fundamenta la vida sana? ¿Cómo se puede mejorar la alimentación? ¿Por qué es importante saber cocinar? ¿Cuál es la bebida principal para una vida sana? ¿Se permite tomar refrescos o alcohol de forma puntual durante la semana? ¿Qué alimentos nos van a proporcionar gran parte de las vitaminas, minerales y fibra, nutrientes fundamentales para el normal desarrollo del organismo? ¿Se necesita hacer ejercicio a diario? ¿Por qué se aconseja olvidarse del sedentarismo? ¿Es importante reducir el estrés en la vida?

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las tareas que resultaron ser más difíciles para los particpantes son el *Test de lengua y civilización* y la *Composición creativa.* Vean la siguiente tabla:

Tarea	**Puntuación máxima obtenida**	**Puntuación mínima obtenida**	**Puntuación promedio**	**Cantidad de participantes sin resolver la tarea**
Tarea 1 (Audición)	15	7	12,6	0
Tarea 2 (Test léxico-gramatical)	19	6	14,85	0
Tarea 3 (Test de lengua y civilización)	10	2	7	0
Tarea 4 (Test de lectura)	10	2	7,72	0

Tarea 5 (Composición creativa)	20	5	16,33	0
Tarea 6 (Fase oral)	25	5	19	0

En la ***Composición creativa,*** las faltas más comunes según los miembros del jurado son:

– Composiciones sin sentido lógico.

– Redacción sin una estructura clara (inicio, nudo y desenlance)

– Dificultad a la hora de incluir el dicho final en la composición.

En la etapa final, que se realizó en Volgogrado en 2016 y en Moscú en 2017 y 2018, tomaron parte alumnos de 19 regiones de Rusia: Bashkortostán, Belgorod, Kaluga, Kaliningrado, Kirov, Lipetsk, Moscú, Nizhny Novgorod, Omsk, Samara, San Petersburgo, Saratov, Sevastopol, Stávropol, Tula, Tatarstán, Udmurtia, Cheliabinsk y Yaroslavl. La mayoría de ganadores y premiados de la Olimpiada provienen de Moscú y de la Región de Moscú. Los ganadores han sido premiados con becas de grado por la Universidad de Jaén. Las Olimpiadas Nacionales Escolares junto con el Examen de selectividad en español mejoran el prestigio de la lengua española en Rusia.

Podemos aseverar que la realización de las citadas Olimpiadas Nacionales Escolares de español es un logro por la consecución de los objetivos demostrados por los estudiantes sobre la percepción y conocimiento de todo lo relacionado con España y la fraternidad entre los países, la cooperación intercultural constructiva y la comunicación interpersonal permitiendo sacar una serie de conclusiones importantes.

En primer lugar, este tipo de control es prometedor desde el punto de vista del desarrollo de *la base de motivación* de los estudiantes: se basa en sus intereses personales y necesidades, estimula la reflexión sobre sus resultados educativos y forma las bases para la construcción de una estrategia individual y una trayectoria de desarrollo.

En segundo lugar, el diagnóstico de los logros educativos de los participantes de las Olimpiadas permite a los estudiantes obtener *una evaluación independiente y objetiva* del nivel de sus habilidades en lengua extranjera y entrar en un contexto educativo amplio no limitado por el colectivo escolar; ayuda a determinar con una mayor selección las perspectivas de la vida.

En tercer lugar, al analizar los resultados de estas Olimpiadas, la comunidad pedagógica recibe una *información valiosa sobre el estado general de los asuntos en la educación lingüística*, la labor de los colegios y escuelas, las instituciones educativas complementarias, el estado actual del aparato metodológico y la dinámica de la solicitud social para la educación lingüística.

En cuarto lugar, la experiencia ha permitido justificar *la necesidad de seguir desarrollando un aparato metodológico en el plano científico para el diagnóstico especial* de los logros personales de los alumnos en el

marco del sistema de actividades relacionadas con las Olimpiadas lingüísticas, tanto en el contexto de una comunidad lingüística como intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

DENISENKO, Ilia S. (2017): *Metódica razrabotki autentichnij materialov dlia otsenki urovnya vladeniya inostranim yazikom (angliyskiy yazik, obsheobrazovatelnaya shkola)* [*Metodología para el desarrollo de materiales auténticos para evaluar el nivel de dominio de idiomas extranjeros (Inglés, escuela general)]*. Tesis de doctorado. Moscú.

MAŻUOLENE, Zita K. (1988): *Kontrol kak sredstvo intensifikatsii obucheniya izuchaiucshemu chteniyu nauchnoy literatury (angliyskiy yazik, neyazikovoy vuz. [El control como medio de la intensificación de la enseñanza que estudia la lectura de la literatura científica (el idioma Inglés, la Universidad no lingüística)]*. Tesis de doctorado. Moscú.

YAROTSKAYA, Ludmila V. (2009): "K probleme kontrolya professionalno znachimij umeniy mezhkulturnogo obcsheniya". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* ["Al problema del control de las habilidades profesionalmente significativas de la comunicación intercultural" *Boletín de la Universidad Lingüística Estatal de Moscú]*. Vol. 564, Moscú: REMA, 75–84.

YAROTSKAYA, Ludmila V. (2010): "Sformirivannost mezhkulturnoy kompetentsii kak obiekt pedagogicheskogo kontrolya". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* ["Formación de competencias interculturales como objeto de control pedagógico". *Boletín de la Universidad Lingüística Estatal de Moscú]*. Vol. 12 (591), Moscú: REMA, 139–149.

APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ESTUDIO DE LA DEMOGRAFÍA, INMIGRACIÓN E HISTORIA DE LOS HISPANOHABLANTES EN LAS CLASES DE ELE EN LOS ESTADOS UNIDOS

PABLO MONTORO ALONSO
Pomfret School

RESUMEN: El conocer la historia de nuestra lengua y de las personas que la hablan nos ayuda a entender la verdadera importancia del impacto que el español ha tenido, tiene y tendrá en los Estados Unidos. Los datos relacionados con demografía, olas migratorias, número de hablantes por regiones, etc. junto con la fascinante historia de los hispanohablantes en este territorio, desde los primeros exploradores de la Florida a principios del siglo XVI a los "dreamers" que afrontan momentos difíciles en la actualidad, pueden usarse para crear actividades con las que nuestros estudiantes de ELE pueden practicar la lengua y a la vez aumentar sus conocimientos sobre nuestra cultura. Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral para el programa de Doctorado de lengua y literatura españolas de la USAL.

Los algo más de tres siglos de ocupación española del territorio de los Estados Unidos, desde la época de la conquista hasta la emancipación de las colonias en la primera mitad del siglo XIX, favorecieron el arraigo de los inmigrantes hispanohablantes que llegaron a este territorio posteriormente. Estos inmigrantes, venidos especialmente de Centroamérica, Sudamérica, la zona del Caribe y en menor medida de España han convertido a los Estados Unidos en el quinto país del mundo según el número de hispanohablantes y algunas predicciones los colocan en el primer lugar para el año 2050[1].

La compleja historia de esos tres siglos ha sido resumida por Antonio Torres en los siguientes términos:

> La historia del español en los Estados Unidos se puede parcelar de la siguiente forma: un primer periodo de establecimiento español que va de las expediciones a la Florida hasta la llegada del Mayflower (1620); un segundo periodo, de convivencia con el inglés de la expansión, entre 1620 y 1783; un tercer periodo, que arranca con el tratado de paz de Versalles (1783) y termina con la fijación definitiva de la frontera con México tras la compra, en 1854, del territorio de La Mesilla, al sur de Arizona, de modo que, en conjunto, se incorporó a los Estados Unidos un enorme espacio; y un cuarto periodo, desde 1854, de desarrollo del español de la inmigración, que se divide a su vez en tres subetapas en atención a estos hitos: 1) la Revolución Mexicana de 1910; 2) la Gran Depresión (1929-1941); 3) los acontecimientos que ocurren desde la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial (1941) hasta el éxodo de los cubanos que huían de la dictadura castrista a partir de 1959[2].

[1] http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf
[2] Torres, Antonio (2010: 406).

La historia del español en los Estados Unidos, desde la llegada de Ponce de León a las costas de Florida en marzo de 1513 hasta nuestros días, ofrece fascinantes episodios que podemos usar en nuestras clases de ELE para incorporar elementos culturales a las lecciones de gramática y vocabulario. No es habitual que los estudiantes de español en los Estados Unidos sean conscientes de las profundas raíces que tiene nuestro idioma en la historia de este territorio. Cuando preguntamos en clase por la llegada de los primeros europeos a los Estados Unidos, casi sin excepción todas las respuestas apuntan al Mayflower y su llegada a las costas de Massachusetts en 1620. Prácticamente ninguno de nuestros estudiantes, a menos que trabajemos en la zona de Florida, conocen la historia del viaje que Ponce de León llevó a cabo a finales del invierno de 1513, más de cien años antes del viaje de los peregrinos procedentes de Gran Bretaña. También es por lo general desconocido el hecho de que el asentamiento europeo más antiguo habitado de forma continua en los Estados Unidos no fue la colonia de los peregrinos de Plymouth fundada a principios del siglo XVII sino el fuerte (ahora ciudad) de San Agustín, también situado en la península de la Florida y que fue fundado en 1565 por Pedro Menéndez de Avilés. En la costa este de los Estados Unidos los asentamientos y exploraciones españolas no se limitaron a la zona de la Florida y llegaron a puntos de la actual Georgia con misiones franciscanas fundadas en 1565 e incluso a la zona de Virginia con misiones jesuitas como la de Axacán, establecida cuatro años antes. El primer asentamiento español en el actual territorio estadounidense, aunque desapareció al cabo de tres meses, fue el creado por Lucas Vázquez de Ayllón y el resto de su expedición en la zona de Carolina del Sur en octubre de 1526 y que recibió el nombre de San Miguel de Guadalupe[3].

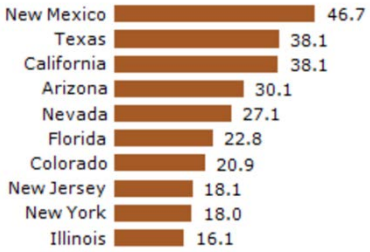
La ocupación española de la zona se extendió por tanto desde estos primeros asentamientos de mediados del siglo XVI hasta 1821[4], año en que en virtud del Tratado Adams-Onís el territorio de la Florida pasó a formar parte del joven país de los Estados Unidos.

Más hacia el oeste del país, en la Luisiana también existen antiguas huellas del español. La importancia de la presencia española en esta zona de los Estados Unidos no tiene tanto que ver con su extensión en el tiempo sino con el hecho de que en ella se ha mantenido una variante del español desde los tiempos de los primeros colonizadores, que llegaron desde Canarias en el siglo XVIII.

La zona actualmente ocupada por los estados de Texas, Nuevo México, Colorado, Arizona y California también fue objetivo de expediciones exploratorias durante los siglos XVI y XVII. Si bien la creación de asentamientos españoles en ella fue algo más tardía que en la zona de la Florida, debemos mencionarlos debido a la importancia que tuvieron para la creación de ese sustrato cultural que explicará la situación actual del español en los Estados Unidos. No debemos olvidar que cuatro de los estados mencionados en esta sección ocupan los cuatro primeros lugares en cuanto a porcentaje de hispanos sobre la población total de cada uno de ellos: Nuevo México, Texas, California y Arizona.

Tabla 1: Porcentaje de población hispana en cada estado[5]

[3] Toscano, Nicolás (2009: 37).
[4] El Tratado fue firmado en 1819 y ratificado en 1821.
[5] http://www.pewhispanic.org/2013/08/29/ii-ranking-latino-populations-in-the-states/



La primera expedición española que llegó al actual territorio del estado de California se realizó de la mano de Juan Rodríguez Cabrillo en 1542 y tenía como objetivos el encontrar la mítica ciudad de Cíbola, así como un paso entre el Mar del Sur (océano Pacífico) y el Atlántico por la costa oeste de los nuevos territorios. La expedición llegó a la bahía de San Diego (llamada por estos primeros exploradores bahía de San Miguel) a finales de septiembre de 1542. Entre octubre y noviembre del mismo año la expedición, haciendo frente a algunas adversidades climáticas, continuó su camino hacia el norte, llegando a las costas de la actual Los Ángeles, Santa Bárbara y la bahía de Monterrey.

La zona de California quedó un tanto en el olvido y dejó de ser una prioridad para la corona española debido a los desalentadores primeros informes recibidos; no se habían encontrado las riquezas ni los hitos geográficos esperados y no se vuelve a tener noticias de movimientos significativos en esta área hasta 1697.

En ese año dos jesuitas, el padre Kino y el padre Salvatierra inician una expedición colonizadora financiada por el Fondo Pío, una institución creada ad hoc para recaudar fondos para crear asentamientos religiosos en la zona. El padre Kino y el padre Salvatierra tuvieron que recurrir a este recurso de la financiación privada a través de donaciones en respuesta a la negativa del virrey para ayudarles económicamente a la fundación y mantenimiento de sus 15 misiones en la zona de Baja California[6].

Salvatierra fundó en 1697 la misión de Nuestra Señora de Loreto, que se convirtió en la capital de la Baja California y fue la primera de dichas misiones que adoptaron el sistema de reducciones, introducido en la zona de Paraguay por la misma orden religiosa en el siglo XVII[7].

Las misiones jesuíticas siguieron desarrollando su labor en la zona hasta que el rey Carlos III decretó la expulsión de esta orden religiosa de los territorios españoles en febrero de 1767. El control de la zona había quedado garantizado con estas misiones, que a su vez quedaron conectadas entre si a través de un Camino Real, que sirvió para estructurar las conexiones por tierra entre los territorios de la Nueva España y California.

La pérdida del control español de los territorios en los Estados Unidos comenzó a producirse a principios del siglo XIX. El territorio de Nueva España comenzó su propio movimiento emancipador de la metrópoli española en 1810 y fue culminado con éxito a finales de 1821. La independencia de México no fue oficialmente aceptada por España

[6] Cano, Ángela; Escandell, Neus y Mampel, Elena (1984: 7).
[7] Cano, Ángela; Escandell, Neus y Mampel, Elena (1984: 8).

hasta 1836 pero desde 1821 la desconexión fue efectiva[8]. Poco después de obtener la independencia de España la preocupación del recientemente creado gobierno mexicano, que en ese momento controlaba un territorio similar en tamaño a aquel con el que contaban los Estados Unidos, se trasladó a intentar frenar el afán expansionista de su vecino norteño, que no vio con buenos ojos el que los mexicanos se apropiaran de todos los territorios del antiguo Virreinato de Nueva España[9]. La frontera entre ambos países se convirtió en un polvorín y el inevitable conflicto armado estalló en 1845 con la disputa por el territorio de Texas, que se había declarado independiente de México en 1836 (por presiones de los colonos estadounidenses en la zona) y que estaba bajo una tutela del gobierno de Washington como excusa principal. El Tratado de Guadalupe Hidalgo puso fin a la guerra y supuso la última gran incorporación territorial de los Estados Unidos si exceptuamos la compra de Alaska a Rusia en 1867. Previamente la incorporación del territorio de la Luisiana en 1803 había doblado el territorio de la joven nación norteamericana. Con el Tratado de Guadalupe Hidalgo, firmado en febrero de 1848, los Estados Unidos adquirieron prácticamente la mitad del territorio mexicano y se aseguraron el control de los actuales estados de California, Nuevo México, Arizona, Utah, Nevada y partes de Colorado y Wyoming[10].

La apasionante historia de la presencia española en el territorio de los Estados Unidos puede incorporarse a nuestras clases de ELE, donde nos puede servir como recurso para complementar las explicaciones más centradas en la lengua con contenido más cultural. A continuación, propongo una serie de actividades que pueden servir para tal fin:

- **Práctica de las preposiciones con Cabeza de Vaca:**
  La narración del viaje de Cabeza de Vaca, recogida en su famoso libro "Naufragios" nos puede servir para presentar una lección sobre preposiciones de lugar o de tiempo. Los tradicionales ejemplos que sirven para presentar estas preposiciones se pueden cambiar por ejemplos que incluyan información que acerque a nuestros estudiantes a este memorable episodio de la presencia española en los Estados Unidos.

- **Preposiciones de tiempo y/o estructuras temporales comparando los asentamientos españoles e ingleses en los EE.UU.:**
  Para asegurarnos de que nuestros estudiantes no vuelven a ignorar esta importante parte de la historia de su país, podemos incorporar ejemplos de estos episodios para trabajar con las preposiciones o con estructuras temporales tipo (*antes de / después de*, *en primer lugar*, *hace*, *desde*, *desde hace*, *en*, etc.)

- **Práctica de estructuras de hipótesis:**
  Podemos motivar a nuestros estudiantes a hacer un ejercicio de imaginación a la vez que practicamos las estructuras de hipótesis con ejemplos como: *Si los españoles no hubieran llegado a Florida... Si los españoles no hubieran abandonado California...* Dentro de esta categoría también podemos proponer a nuestros estudiantes escribir una redacción que sirva a modo de ejercicio de imaginación con el siguiente

[8] Sánchez Andrés, Agustín (2011: 45).
[9] Tenzer-Feldman, Ruth (2004: 6).
[10] Porterfield, Jason (2006: 5).

tema: ¿Cómo serían ahora los Estados Unidos si España hubiera ampliado la colonización en estos territorios?

- **Primera lección de español de Menéndez de Avilés a los indígenas:**
  Esto nos obliga probablemente a usar la lengua materna de los estudiantes para poner la actividad en contexto, pero puede ser divertido el imaginar cómo fue ese primer encuentro de los primeros españoles que pisaron la Florida. ¿Qué palabras usaron? ¿Cuáles fueron las primeras palabras en español que aprendieron los indígenas?

- **Los "Naufragios" para practicar los pasados:**
  Una adaptación del texto de Cabeza de Vaca sobre su aventura nos puede servir para practicar los pasados y a la vez, familiarizar a nuestros estudiantes con esta apasionante aventura ocurrida en el sur de los Estados Unidos a principios del siglo XVI.

- **Práctica de los futuros:**
  Los tiempos del futuro se pueden practicar pidiendo a nuestros estudiantes que formulen hipótesis sobre el futuro del español y los hispanos en los Estados Unidos. Podemos presentarles tablas con la evolución en el número de hispanohablantes para presentarles el contexto cultural de la actividad.

- **Debate sobre los "dreamers":**
  Obviamente un debate de este tipo nos obliga a trabajar con estudiantes de los niveles superiores, pero sin duda puede servir para motivar a nuestros estudiantes a informarse sobre la polémica con respecto a este grupo de la población estadounidense y su contexto histórico.

El análisis de patrones demográficos y de inmigración también pueden complementar a nuestras clases de ELE de forma que los estudiantes exploren la realidad de esta creciente y cada vez más importante porción de la sociedad norteamericana. La mejor fuente para estudiar la demografía de los Estados Unidos es el censo que la administración de Washington D.C. lleva a cabo cada diez años desde 1790. La Oficina del Censo, que depende del Departamento de Interior de los Estados Unidos, es la encargada desde su creación en 1902 de liderar esta ardua tarea de recopilación y análisis de datos.

La definición de origen hispano o latino que se usa en el censo de los Estados Unidos viene dada por la OMB (Office of Management and Budget) y es la siguiente: "Persona de cultura u origen cubano, mexicano, puertorriqueño, sudamericano, centroamericano u otra cultura u origen español sin importar su raza"[11]. La pregunta sobre el origen primero "español" y en la actualidad "hispano" se introdujo en una muestra del 5% en el censo de 1970 y se amplió al 100% en el de 1980. La pregunta sirve a la administración central y estatal para llevar a cabo tareas legislativas y para asegurarse de que las jurisdicciones locales cumplen con el Acta de Derechos del Votante. En la actualidad la pregunta sobre el origen tiene las siguientes posibles respuestas[12]:

[11] https://www.census.gov/topics/population/hispanic-origin/about.html
[12] https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf

- No hispano
- Mexicano, mexicano-americano, chicano
- Puertorriqueño
- Cubano
- Otro origen hispano, latino o español

De acuerdo con el último censo de 2010, en los Estados Unidos vivían 308,7 millones de personas, de los que un 16% (50,5 millones) eran de origen hispano o latino. Esta población creció un 13% (35,3 millones) con respecto al censo anterior, el del año 2000. En 2010 el 41% de los hispanos vivían en el Oeste, el 36% vivían en el Sur, el 14% en el Noreste y el 9% restante en el Medio oeste. En el Oeste los hispanos representan el 29% de la población total, lo que convierte a esta región en la única de las cuatro grandes regiones que supera la media nacional del 16%. En el Sur los hispanos eran el 16% del total (igualando esa media nacional), en el Noreste eran el 13% y en el Medio oeste apenas un 7%.

En 2010, 37,6 millones de hispanos, un 75% del total en los Estados Unidos, vivían en ocho estados: California, Texas, Florida, New York, Illinois, Arizona, New Jersey y Colorado. Los 14 millones de hispanos que fueron censados en California suponían el 28% de la población del estado mientras que en Texas el porcentaje era del 19% con un total de 9,5 millones de hispanos. El tercer estado con mayor número de hispanos es Florida, donde estos suponen el 8% del total de población y ascienden a 4,2 millones de habitantes. El estado con mayor proporción de hispanos es Nuevo México (recordemos que este estado fue uno de los territorios adquiridos por los Estados Unidos después de la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848), con un 46% del total de la población de origen hispano. Otros ocho estados aparte de Nuevo México cuentan con una proporción de hispanos mayor que la media nacional (16%). Estos otros estados son: Arizona, California, Colorado, Florida, Nevada, New Jersey, New York y Texas. Salvo los estados de Nueva York y Nueva Jersey, todos los otros de esta lista tuvieron una importante presencia española durante los siglos en los que España controló el Nuevo Mundo.

Al igual que hice anteriormente con la parte dedicada a la historia del español en los Estados Unidos a continuación, plantearé una serie de actividades que pueden incorporarse a nuestras clases de ELE y gracias a las cuales nuestros estudiantes podrán adquirir conocimientos culturales conectados con la inmigración y demografía de los hispanohablantes en este país.

- **Juego de rol: el cuestionario del Censo:**
  Esta actividad debe ponerse en contexto para nuestros estudiantes. Muchos de ellos ignoran qué es el Censo, cuándo se realiza, cómo se realiza y por qué es tan importante para el país. Toda esta información se puede encontrar en: https://www.census.gov/history/ En esta actividad podemos pedir a nuestros estudiantes que representen un encuentro en el que uno de ellos puede ser un empleado de la oficina del

Censo y el resto de nuestros estudiantes pueden adoptar diferentes papeles. Debemos darles tiempo para preparar sus papeles, de modo que el oficial del Censo pueda pensar en qué preguntas va a realizar. Las preguntas reales se pueden encontrar en: https://www.census.gov/acs/www/about/why-we-ask-each-question/ Este puede ser un buen momento para recordar las diferencias entre *Tú* y *Usted* en español y en qué contextos usamos cada una de ellas.

- **Debate sobre inmigración:**
  Los debates son una forma estupenda de animar a nuestros estudiantes a practicar la competencia oral. Requieren que nuestros estudiantes hagan un trabajo de preparación previo y facilitan que todos participen. El tema de la inmigración en los Estados Unidos es un asunto de total relevancia y actualidad que debería motivar a nuestros estudiantes de ELE a participar activamente.

- **Comparar los patrones de inmigración en los EE.UU. y en otros países.**
  ¿Tienen los Estados Unidos los mismos patrones migratorios que España? ¿Vienen los inmigrantes de países similares a estos destinos? Tomando como base de nuevo la inmensa base de datos de la Oficina del Censo de los EEUU y de oficinas similares de otros países, podemos pedir a nuestros estudiantes que realicen comparaciones, practicando las estructuras de la lengua adecuadas.

- **Perfiles de inmigrantes:**
  Podemos usar los datos que nos ofrece la Oficina del Censo para practicar estructuras lingüísticas que se refieren a acciones habituales o descripciones generales. Las estructuras que pueden ser practicadas, dependiendo del nivel de nuestros estudiantes son:
  - *Trabajan de...* (practicar el vocabulario de las profesiones)
  - *Suelen ser/vivir/trabajar...*
  - *Habitualmente...*
  - *Generalmente...*
  - *Normalmente...*

- **Estructuras comparativas:**
  Con los datos del Censo y con estudiantes de los niveles inferiores podemos practicar este tipo de estructuras a la vez que incorporamos elementos culturales relacionados con la inmigración y la demografía:
  - *Más/menos que...*
  - *Tan...como.*
  - *El más...*
  - *El menos...*

- **Práctica de los pasados y los futuros:**
  Los temas relacionados con la demografía y la inmigración se pueden incorporar con relativa facilidad a temas clásicos en las clases de ELE como las lecciones sobre los pasados y los futuros. En vez de usar

ejemplos que normalmente tienen un nulo contenido cultural, ¿por qué no incorporar estos temas a nuestros ejemplos y a nuestros ejercicios?:

En 1980 había...

En 2010 los hispanohablantes en los Estados Unidos eran...

Para 2020 los hispanos serán/habrán crecido...

- **Mapa en blanco:**
  Los mapas son un elemento de gran utilidad para las clases de ELE que pretenden incorporar elementos culturales. Un mapa en blanco de los Estados Unidos puede servir para practicar opiniones o predicciones sobre la población hispana del país: *Yo creo que.../No creo que...* Podemos motivar a nuestros estudiantes con numerosas preguntas usando este soporte: ¿Dónde viven las personas de cierta nacionalidad? ¿Cuál es el origen de la minoría hispanohablante más numerosa de cada estado?, etc.

- **Inmigrantes hispanohablantes famosos en los Estados Unidos:**
  En mis clases he usado esta actividad para pedir a mis estudiantes que escriban redacciones de forma autobiográfica. Para presentar la actividad podemos despertar el interés de nuestros estudiantes preguntándoles si saben quiénes son las ocho personas que a lo largo de la historia de los Estados Unidos han recibido la ciudadanía de manera honorífica (Bernardo de Gálvez, Casimir Pulaski, Marqués de Lafayette, Madre Teresa, William y Hannah Callowhill Penn, Raoul Wallenberg y Winston Churchill y sus biografías se pueden encontrar en: http://www.thevintagenews.com/2017/01/20/only-eight-people-have-been-awarded-with-the-honorary-citizen-of-the-u-s-merit/). Los estudiantes pueden elegir notables hispanos para escribir sus biografías o presentarlos de forma oral o con un póster.
- **Ejercicio de empatía:**
  Con este ejercicio podemos motivar a nuestros estudiantes a buscar información sobre eventos que estén a la orden del día y que les motiven, como por ejemplo la polémica con los ciudadanos afectados por el DACA. Una redacción o una presentación oral con la idea de empatía hacia estas personas deberían ser una forma estupenda de practicar la lengua y obtener un mayor conocimiento cultural de lo que rodea a los hispanohablantes en los Estados Unidos.

Incorporando la historia y la demografía a nuestras clases podemos complementar nuestras lecciones con elementos culturales que atraigan a nuestros estudiantes y les hagan entender mucho mejor la perspectiva y la realidad del español en su país.

BIBLIOGRAFÍA:

CANO, Ángela; ESCANDELL, Neus y MAMPEL, Elena (1984): *Gaspar de Portolá. Crónicas del descubrimiento de la alta California 1769*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

PORTERFIELD, Jason (2006): *The Treaty of Guadalupe-Hidalgo, 1848: A primary source examination of the treaty that ended the Mexican-American war*, Nueva York: Rosen Publishing Group.

SÁNCHEZ, Agustín (2011): *La independencia de México, 1810-1821,* Madrid: Editorial Arco.

TENZER-FELDMAN, Ruth (2004): *The Mexican-American war*, Minneapolis: Lerner Publications Company.

TORRES, Antonio (2010): «El español de América en los Estados Unidos» en ALEZA, Milagros y ENGUITA, José María (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

TOSCANO, Nicolás (2009): «La Florida y el suroeste americano» en LÓPEZ, Humberto (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. *Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Santillana.

INERCIAS Y RETICENCIAS EN EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

RAFAEL DEL MORAL
Universidad de Bretaña (Francia)

RESUMEN: Que el español gana espacios como lengua adquirida es un hecho incuestionable. Mucho más discutibles son las razones, justificar el arraigo y vaticinar el futuro. En el horizonte, dos condicionantes: la utilidad del inglés y el peso social del español en el mundo. El artículo se concentra en el peso social y se inspira en las razones para los cambios usadas en *Breve historia de las lenguas*, pues una mirada a la evolución en el pasado sirve para entender la proyección futura. La mirada se centra en las razones por las que unas lenguas arraigaron y otras no, y la relacionamos con la situación que vive la lengua española y sus posibilidades. Palabras clave: ambilingüismo, bilingüismo, lenguas en contacto, lengua vehicular, futuro del español.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué el español ha pasado a ser en los últimos años la lengua que, tras el inglés, gana más espacios en el mundo? ¿Es más atractivo? ¿Es mas fácil? ¿Es más útil? ¿Resulta más simpático? ¿Qué tiene que no tenga el chino, el hindi, el árabe, el japonés el alemán o el italiano? ¿Por qué el español y no otra lengua?

El español se encuentra en expansión, goza de mejor salud que nunca. A los cientos de millones de personas que lo heredan se añaden, según el Instituto Cervantes (Fernández Vítores, 2018), más de veintiún millones de estudiantes, y la demanda aumenta. Todo apunta a que se trata de un fenómeno que seguirá al alza durante años. ¿Cómo podríamos saber que será así? Apenas existen bases sólidas, explicaciones consistentes que expliquen las razones por las que unas lenguas llegan a extenderse por el mundo, y otras, abandonadas por sus hablantes, quedan relegadas al abandono, languidecen y mueren. Se pueden dar algunas explicaciones, pero ninguna de ellas concluyente. Sin embargo, se impone la reflexión rigurosa. Utilizo en este artículo, los principios de *Breve historia de las lenguas del mundo* (Del Moral, 2009). Lo complejo de aquel libro, que redactaba por encargo, consistía en revelar por qué unas lenguas arraigan y crecen, y otras se debilitan y mueren. Describir la extensión del griego por el Mediterráneo, desde la distancia, contribuía a esclarecer la historiografía lingüística, pero mucho más complejo resultó entender primero, y dar a entender después, la expansión del francés o del ruso, y, especialmente complejo, el triunfo del inglés como lengua internacional. Pero si en aquella historia de la humanidad a través de los códigos lingüísticos utilizaba fuentes fidedignas y normas aceptadas de lingüística diacrónica, la aventura es aquí más inestable porque se trata de explicar un fenómeno reciente, y otro de ciencia ficción, el del futuro de la demanda. Ambas propuestas facilitan comprender el estado de salud de nuestra lengua, las posibles afecciones y el riesgo de que las modas la releguen o encumbren. Los movimientos sociolingüísticos dependen de tantas y tan diversas influencias que no son fáciles de explicar, y mucho menos con criterios rigurosos.

El español no puede ser una lengua conocida y admirada por casualidad. ¿Por qué se extiende, se aprende, se admira y se internacionaliza y no el chino o el hindi o el árabe, o el japonés o el ruso, que son lenguas que bien podrían correr la misma suerte? Nos vemos en la necesidad de argüir en busca de elementos que lo aclaren.

2. LENGUAS PROPIAS Y LENGUAS ADQUIRIDAS

Las lenguas, y la nuestra no es una excepción, son instrumentos, herramientas, códigos para la comunicación. Ese eficaz utensilio se obtiene en la infancia, de manera natural, junto con otros legados culturales. El individuo recibe generosamente los idiomas que necesita, se instalan sin esfuerzo, sin libros, sin enseñanza reglada, sin exámenes. Se heredan en familia, en el medio social, en la enseñanza o en el intercambio a la vez que otros bienes culturales como los gestos, la conducta, los modos, las costumbres y otras aptitudes y habilidades. Para no interferir, llamaremos a esta herramienta *lengua propia* en el sentido de insertada, de ajustada a nuestra identidad. También la podríamos llamar herencia o legado familiar y social. En ella el individuo no tiene capacidad alguna de elección.

Mi *Diccionario de las Lenguas del Mundo* (Del Moral, 2002) distinguió por primera vez, salvo haber perdido alguna referencia anterior, entre hablantes de lengua heredada y hablantes de lengua adquirida, desde entonces otros muchos recuentos colocan también al español como segunda lengua del mundo, y no en la cuarta como hasta entonces. Habría que saber que la herencia o legado familiar o social, a diferencia de lo que se viene entendiendo, no siempre es de solo una lengua. Con frecuencia son dos o más las que se instalan como propias. Esa idea de hablantes con dos lenguas propias la expuse por primera vez en mi libro *Las batallas de la eñe* (Del Moral, 2016) para dejar patente las dos lenguas maternas o heredadas de muchos españoles, la autonómica y otra. El fenómeno no es exclusivo de España, sino de todo el mundo. El galés, el bretón o el catalán son lenguas propias para el individuo que las hereda, pero también lo son el inglés, el francés y el español respectivamente. Galeses que hablan galés, pues es sabido que no son todos, bretones que hablan bretón o catalanes que hablan catalán despliegan también como propias, respectivamente, el inglés, el francés y el español. La propiedad de una lengua, como los rasgos del rostro o los gustos culinarios, es única, inalienable. Lo que podemos añadir para no equivocarnos es que los hablantes de galés, en el país de Gales (Reino Unido), de bretón en Bretaña (Francia) y de catalán en su demarcación son herederos de dos lenguas propias, y ambas ofrecidas, instaladas, recibidas en el legado familiar y social. Mejor llamarlos galo-anglófonos, breto-fancófonos o catalano-hispanófonos porque los hablantes de galés, solo de galés, de bretón, solo de bretón, o de catalán, solo de catalán, no existen. Propongo, como he hecho otras veces, llamarlos *ambilingües*, es decir, hablantes de dos lenguas heredadas, y ambas con igual destreza. Los distinguimos así de los *bilingües*, que solo heredan una, y la otra, la añadida, es manejada, incluso en el mejor de los casos, con menor gracia y galanura. Quienes ya tienen una o dos lenguas propias y adquieren destrezas en el uso del español no son *ambilingües* sino bilingües. Podríamos decir que el galés, bretón y catalán son instrumentos de comunicación como lenguas propias de hablantes que necesariamente también reciben como propias al inglés, francés y español respectivamente. Son dos códigos, dos instrumentos de comunicación necesarios en la vida diaria.

Hecha esta introducción, podríamos añadir que el aprendizaje de segundas lenguas tal y como se entiende hoy en un mundo que tiende a la globalización, abarca diversos grados, se sustenta por diversas razones y se pone al servicio del hablante con distintos usos. Los individuos añaden una lengua al patrimonio inicial por una de estas tres razones, que no siempre se presentan aisladas: la *necesidad*, la *obligatoriedad* o la *simpatía*.

El aprendizaje que con más arraigo se instala en el patrimonio lingüístico del hablante es el que viene motivado por la *necesidad*. Quien necesita conocer un idioma acaba aprendiéndolo con mayor o menor destreza en función de la edad a la que inicia su acercamiento. Cuanto más jóvenes, más y mejor se adueñan del nuevo código. La mayoría de las veces se trata de ambientes donde el español es lengua predominante, pero existen muchas más razones. Los íberos aprendieron latín y los transmitieron porque lo consideraron necesarios para sus hijos, y por las mismas razones hablantes de gallego, vasco y catalán añadieron el castellano como instrumento de comunicación, y lo transmitieron a sus hijos por una evidente necesidad de uso de un mejor instrumento de comunicación. Traté sobre la evolución de este uso en mi libro *Historia de las lenguas hispánicas contada para incrédulos* (Del Moral, 2010

Menos segura se muestra la *obligatoriedad*. Con frecuencia aquello que se impone, se rechaza. Más del sesenta por ciento de los estudiantes franceses eligen estudiar español, y sin embargo lo hablarán poco y mal. El español no se instala en su patrimonio porque sencillamente no lo necesitan. Cuando les hace falta y lo cultivan, se hacen con él. Pero si el uso no es exigido, se habla mal y a trompicones. Algo parecido sucede con el inglés en boca de los estudiantes españoles. Aunque lo estudian, se desvanece en la memoria porque no lo necesitan tantas veces y con tanto nivel como los comentarios generales dejan sospechar. Los estudiantes polacos, sin embargo, lo instalan mejor porque les hace más falta, y no hablemos de los suecos, que hacen del inglés su lengua de comunicación cultural.

Me refiero ahora a quienes sin sentir la obligación de aprenderlo ni la obligatoriedad académica de estudiarlo, lo eligen por *simpatía*. Mucha gente se siente interesada en añadir el conocimiento de lenguas porque se ha instalado como un saber más de las personas, de la misma manera que la historia, la física o la literatura. De una u otra manera, el español es la una de las lenguas más deseadas por la humanidad y el mundo del hispanismo uno de los grandes ámbitos culturales del mundo.

El primer ejemplo histórico, más o menos comprobable, de una lengua que atrae de comunicación cultural, fue el del griego en su extensión mediterránea tras la conquista de Alejandro Magno. Los helenos habían alcanzado un nivel cultural que entusiasmó a las élites intelectuales, especialmente a las latinas. Los romanos se rodearon de preceptores griegos. La influencia del griego en el latín se atenúa, como tantas otras cosas, con la caída el imperio, pero no cesa nunca. El segundo ejemplo occidental, por no hablar de la influencia del chino en oriente, fue el mismo latín, que durante tantos años cumplió el cometido que hoy despliega el inglés, que es el instrumento de comunicación cultural más apreciado en el planeta, pero no el único. Y también podríamos citar al árabe, al italiano, al ruso e incluso al alemán, pero vamos a detenernos en el inglés en busca de una explicación que ponga luz a su implantación en el mundo, y también su arraigo. Y una vez desvelado, aunque siempre, claro, de manera parcial, pues esta mirada sociolingüística carece de cientifismo, explicaremos lo que el español también comparte.

Visto así, podremos establecer, aunque siempre de manera parcial, lo que hay de sólido y de endeble en la posición del español en el mundo.

3. EL RECORRIDO DEL INGLÉS COMO LENGUA INTERNACIONAL

Durante la primera mitad del siglo XX en el este de Europa la lengua cultural es el alemán. En Italia, España y Portugal, el francés. El francés era entendido con cierta frecuencia, pero la lengua de la técnica, del progreso científico y de los grandes encuentros internacionales era el alemán. Y en los países del mar del Norte como Noruega, y tal vez Holanda, con cierta suerte podía el viajero tropezarse con alguien que hablara inglés. Dos cambios han modificado las tendencias. El primero es cultural: muchísima más gente que antes aprende una lengua extranjera. El segundo, práctico: la primera lengua elegida por los estudiantes del mundo, con escasas excepciones, es el inglés. Y una vez arrancado el proceso, la continuidad es automática y redonda: elegimos lo más elegido por ser lo más elegido. ¿Qué ha hecho el inglés para instalarse con tan alta estima? Se trata de una cuestión delicada y difícil de explicar y de explicarse. EU no impone las lenguas, pero tiene una influencia cultural en casi todo: cine, tv, música, gentes, ropas, máquinas, objetos, líderes... Y en el plano de la economía y la política, no tiene rival. Pero, además, a los estadounidenses parece importarles muy poco la expansión del inglés. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes en el asentamiento del inglés en el mundo?

3.1. Decadencia de la lengua anterior

Había un hueco. La lengua que empezaba a debilitarse era el francés, que tuvo su posición asegurada en el siglo XIX. Aquella tendencia francófona echó raíces durante el largo reinado de Luis XIV (1643-1715). La irradiación, la dispersión, fue admirada y respetada durante el siglo XVIII. Luego descendió, aunque no tanto, como resultado de las guerras napoleónicas. Otro mapa lingüístico tendríamos hoy si el líder corso hubiera obtenido los mismos éxitos que Julio Cesar o Alejandro Magno. Tal vez no tendríamos que construir la Unión Europea, sino congratularnos, como hicieron otros pueblos, con un héroe unificador, y hablar y cultivar la distinción y gracejo de la lengua francesa. ¿Podría alguien imaginarse un estado europeo francófono, con capital en París y una serie de lenguas regionales como el ruso, el alemán, el italiano, el corso, pero también el catalán y el español? ¿Podríamos imaginar a hablantes de italiano, ruso y español, bilingües cautivos con el francés? A pesar de la derrota de Napoleón, desde 1815 Francia ha sido un país de profunda influencia en Europa, capaz de mantener con elegancia su estatus de lengua internacional en las conversaciones y correspondencia de la diplomacia, y también en otros servicios internacionales como el correo, e igualmente como lengua de transmisión cultural. El francés compitió con el alemán, poder políticamente dominante en Europa durante décadas, especialmente por sus avances en el campo de la tecnología y de la ciencia. Pero el alemán no permaneció tiempo suficiente en lugar de privilegio para obtener un estatus internacional. Y por encima de toda la derrota en las dos guerras mundiales no ayudó a mantener la preponderancia de la lengua. A principios del siglo XX la antigua lengua de los anglos había afianzado su influencia en América, en la India, en amplias zonas de África, en el sur del Sahara, en Canadá, en Australia y en algunos enclaves comerciales del sureste asiático, y también en dominios lingüísticos que buscaban una lengua vehicular. Hacía falta un código y el inglés, radiante y eufórico, estaba ataviado y dispuesto para viajar por el mundo. Pero le faltaba un impulso.

3.2. Lengua de los vencedores

Las lenguas que prevalecen, las que aguantan mejor, las que se perpetúan, está claro, son las de los vencedores, que en la segunda guerra mundial fueron los Estados Unidos y la Unión Soviética. Entre 1945 y 1990 el mundo estuvo dominado por el poder militar y la rivalidad de las dos grandes potencias. Se extendieron los sistemas educativos y hubo un intercambio internacional. El inglés arrancó con un confortable liderazgo, y el ruso floreció durante décadas. Fue la primera lengua extranjera en los países de la esfera soviética y se especializó en el terreno de la tecnología y de la ciencia. La Unión Soviética hizo lo que pudo para que el ruso fuera utilizado en las relaciones diplomáticas y en la cooperación internacional. El mundo consideraba con respeto a la lengua inglesa y a la rusa. Después de las dos guerras mundiales Gran Bretaña había dilapidado muchos de sus recursos, y la época imperial agotado sus posibilidades. El inglés, sin embargo, avanzaba por Europa de la mano del plan Marshall, en compañía de las tropas americanas, y también se establecía, sin que nadie se lo pidiera, en los territorios pertenecientes o que habían pertenecido al Imperio británico. En 1990 con la caída del imperio soviético el ruso perdió, en muy poco tiempo, su estatus internacional. En el este de Europa y en otras partes del mundo donde era la primera lengua extranjera de las instituciones docentes, dejó de enseñarse. El vacío que dejó la más hablada de las lenguas eslavas lo ha ocupado el inglés. El número de eventos internacionales que tomaron al inglés como lengua de trabajo fue creciendo.

3.3. Fuerza económica

En 1945 se funda Naciones Unidas. El francés tenía ganada una plaza por méritos propios, y cinco lenguas más: el inglés, lengua en expansión; el español, ampliamente extendida; el ruso, código de un imperio, y la más hablada y concentrada del planeta, el chino. Más tarde se añadió el árabe. Pero el inglés, en la práctica, se situó como prioritario de la organización. Y no solo por razones políticas. Contribuyó, nadie lo duda, el *estado fuerte de la economía* de Estados Unidos, especialmente el progreso industrial y tecnológico que había empezado a liderar a principios del siglo XX. Aquellos rápidos avances en las telecomunicaciones y transporte aéreo habían de revolucionar la vida y las costumbres. En ambos sectores los Estados Unidos retuvieron su ventaja y desarrollaron los vuelos comerciales regulares, el teléfono, la radio y la televisión.

3.4. El cine

Que Hollywood tomara la delantera no tuvo tanto significado en la época del cine mudo como cuando la voz sonó en la pantalla. El liderazgo fue secundado por la filmografía de algunos países europeos, pero no muchos más. Las películas americanas y la industria de televisión irradian hoy por los cinco continentes una enorme cantidad de inglés hablado, especialmente en aquellos países donde el doblaje resulta caro.

3.5. La música

Los grandes grupos de pop, de rock, de jazz, de folk, y también las individualidades, fueron y son aceptados con emoción por hablantes de español, de francés, de italiano, de polaco y de japonés o coreano... Más de una docena de nombres, británicos o norteamericanos, se ganaron a miles de seguidores gracias a la fineza de sus interpretaciones, a la inteligencia en los modos y a algo que en otros lugares cuesta mucho hacer: despegarse de sus propias tradiciones. Hicieron música con lenguaje universal y sus letras, muchas de ellas por encima de las modas, se

tararean fácilmente como propias en países no anglófonos. Los Estados Unidos han dado vida a artistas que son recibidos con agrado en cualquier lugar del mundo, y aquella misma sensibilidad inspira a los británicos a huir de lo folclórico en busca de cauces de irradiación internacional. Hablantes de inglés alimentan a las nuevas tendencias musicales que son aceptadas de inmediato. ¿Cabría la posibilidad de que un grupo chino, ruso, egipcio o pakistaní gozara del mismo beneplácito? Hasta entonces, digamos los años 1960, occidente, y el oriente occidentalizado, habían aceptado, es verdad, algunas iniciativas francesas o italianas. Después fue mucho más difícil para quienes no interpretaban sus temas en inglés.

3.6. La ciencia

En el campo de la ciencia, los Estados Unidos lideraban la investigación incluso antes de la primera guerra mundial. Durante el siglo veinte se colocó a la cabeza de muchos inventos que cambiaron la vida, algunos compartidos con Gran Bretaña. Como resultado de este progreso, el inglés llegó a ser en la práctica y sin que nadie lo impusiera, la lengua más importante de comunicación científica. En las últimas décadas, y especialmente después de la desaparición de la Unión Soviética, ha copado el campo de la ciencia. No hay precedente histórico de este cambio. El noventa por ciento de los textos científicos son publicados en inglés. Y como el inglés se introduce sin permiso por los resquicios de la cultura y la comunicación, gentes de todo el mundo se acercan a él con tanto valor como hechizo. Y cuanto más se utiliza, menos duda tienen los nuevos usuarios acerca de la lengua que han de sembrar y cultivar.

3.7. La imagen

La imagen que más contribuye al crecimiento del inglés es la de una lengua vehicular fácil y elegante, por encima de las nacionalidades. Este simpático perfil prevalece entre gente que ya es capaz de aceptar con gracejo los diversos acentos, con independencia de su lugar de origen. ¿Quién recuerda ahora que el inglés es la lengua de un primitivo pueblo germano o bárbaro, los anglos? ¿Quién recuerda que los anglos desplazaron a los celtas, los expulsaron de la isla y tuvieron que instalarse en las costas del norte de Francia? ¿Quién recuerda, y esto nos hace reflexionar, que fue la única lengua bárbara que logró atravesar las fronteras naturales de los germanos? El inglés crece como lengua materna en boca de quienes ven desaparecer la propia, avanza como lengua de los negocios porque es la más útil para unificar, y se expande como la espuma porque es lengua vehicular indiscutible. Como gran lengua internacional afecta directa o indirectamente a todas las profesiones y actividades. Expresarse en inglés ha dejado de ser añadido cultural para tornarse en obligación. Quien la ignora se encuentra en desventaja. Quienes añaden en Europa el inglés a su lengua materna encuentran las ventajas en el uso internacional y el contacto con muchas áreas del conocimiento. Quienes tienen una lengua ágrafa como materna, buscan en el inglés una lengua que despeje el horizonte. Y todavía más importante es que el inglés tienda a ser usado como lengua de comunicación en determinados contextos. Para algunas empresas internacionales de París, de Estocolmo o de Praga se ha convertido en única lengua oficial de la compañía, y también en lengua de comunicación hablada o escrita, como si fuera la ciudad de Virginia o Londres. Los másteres y algunos cursos de posgraduado o seminarios son impartidos regularmente en inglés en las universidades y escuelas técnicas de centros internacionales, cada vez más numerosos. Para los investigadores de distintos orígenes que trabajan en equipo, el inglés unifica nacionalidades. En muchos centros de enseñanza de iniciativa pública o privada, para los alumnos que así lo eligen, todas las asignaturas o parte de ellas pueden ser impartidas en inglés, y ello prestigia a la institución. Y cada vez que se

quiere informar de manera universal, se acude al inglés como instrumento cosmopolita de comunicación. El mundo se tiñe de inglés. Países como Francia o Rusia intentaron resistir a su influencia, pero han perdido la batalla.

3.8. Apropiación en busca de una lengua útil

América acoge al mayor número de hablantes de inglés como lengua materna, y se abre camino en territorios tradicionalmente hispanófonos como Costa Rica. Y también Jamaica, que fue posesión española y más tarde colonia británica. Y Trinidad y Tobago, que Colón llamó Tierra de la Santísima Trinidad, hoy tiene al inglés como lengua oficial. En otros es idioma principal, mas no oficial: Bahamas, Barbados, Belice, Islas Vírgenes, Islas Caimán y muchísimas más islas al este y oeste de Estados Unidos. La afluencia de turistas en busca de paraísos exóticos favorece, fortalece y afianza su uso. Su imagen en Hispanoamérica, sin embargo, no es tan intensa como en otros países europeos. Hay quien podría pensar que ahí topan con una lengua más sólida, más estable, más firme. En México se estudia inglés, pero menos que en España, y muchísimo menos que en Suecia, India, Kenia o Nigeria. En el centro de África se disputa el espacio cultural con el francés. Muchos países la eligen como oficial en busca de la facilidad y en detrimentos de las lenguas autóctonas. Otros como la India, que pertenecieron al imperio británico, cuando alcanzaron su independencia en las décadas que siguieron a la segunda guerra mundial, tenían al inglés como lengua vehicular.

3.9. Libertad en la elección

El inglés se extiende sin imposiciones. Las lenguas se heredan o se eligen, pero no se imponen. Ni se autorizan o prohíben. Imponerle a alguien la lengua en que tiene que hablar está fuera de toda norma ética. Son los individuos, aconsejados por su tendencia natural, quienes han de elegir la más adecuada.

4. POSIBLES RAZONES DE LA EXPANSIÓN DEL ESPAÑOL POR EL MUNDO

Tuvo la lengua española su reconocimiento internacional en los siglos XVI y XVII, pero desde entonces quedó relegada y eclipsada por el francés, incluso por el alemán y a veces por el italiano. El renacimiento como lengua estudiada y reclamada se incentiva cuando las nuevas naciones americanas eligen, por su utilidad, al español como lengua oficial, pero no emerge hasta más tarde. La transformación política y social de España que se inicia con la constitución de 1978 actúa de lanzadera y habrá que esperar unos veinte o treinta años para verlo situado como lengua extranjera de formación académica en numerosos centros del mundo. Cabe pensar que el Instituto Cervantes fue y sigue siendo un pilar de desarrollo. Añadiremos a ello el gusto por lo español, la presencia de España o de los países de habla española en la escena internacional. Esta proyección del español junto lo español europeo y lo hispanoamericano, de la misma manera que se proyectó el inglés junto a lo anglo-estadounidense, podría fundarse a las razones que vamos enumerar y que no siendo las únicas bien podrían ser las que más y mejor explican que tantos millones de estudiantes la aprendan y frecuenten en la actualidad.

4.1. Lengua internacional

Con unos 550 millones, los hispanohablantes vienen a ser el ocho por ciento de la población mundial (si la estimamos en unos siete mil millones). Es lengua propia y absoluta de cientos de millones de hablantes y se esparce

por los continentes, especialmente el americano, como una de las más interesantes para añadir al patrimonio lingüístico. El primer idioma heredado es el chino, y entre los primeros aparecen lenguas asiáticas ricas en hablantes, pero que carecen de la internacionalidad del inglés o del español. No parece, sin embargo, que sea exclusivamente numérico y americano el foco de influencia universal, y eso a pesar de que los hablantes europeos de ingles o de español solo representen menos del diez por ciento de la totalidad. La llamada para su aprendizaje, a falta de estudios más rigurosos, parece incidir fuertemente en España. Los modelos lingüísticos se inspiran mucho más en el español de Castilla que en cualquier otra variedad, y eso a pesar de que el seseo esté mucho más extendido que la diferenciación entre interdental y alveolar.

4.2. Lengua del bienestar

Hace más de 75 años se constituyó en Estados Unidos el instituto de estudios *Freedom House*, consagrado a la defensa de la democracia y los derechos humanos. Sus publicaciones son referencia para politólogos y periodistas. En 2018 España figura, un año más, en el grupo de cabeza, muestra del alto grado de libertad política y civil. La calificación obtenida es de 94 puntos sobre 100, igualados con Alemania, Austria y Reino Unido. Por debajo de España, democracias serias y consolidadas como Francia (90 puntos), Italia (89 puntos), Estados Unidos (86 puntos), Grecia (85 puntos) o Corea del Sur (84 puntos). Y añade:

> El sistema político español se caracteriza por la resolución pacífica de los conflictos y por las elecciones abiertas y competitivas. En España reina el imperio de la ley y hay un respeto generalizado hacia las libertades civiles. Aunque los escándalos de corrupción política son preocupantes, la Justicia está investigando con éxito las irregularidades cometidas. (Freedom House, 2018)

El informe también cuestiona algunos puntos de la Ley de Seguridad Ciudadana, pero asigna 38 puntos sobre 40 a la protección de los derechos políticos y 56 puntos sobre 60 al blindaje de las libertades civiles. España es uno de los países más libres y democráticos donde se producen menos de 300 asesinatos al año, quinto país más seguro del mundo (en USA, 9.000 asesinatos, y en Venezuela, 30.000). España se encuentra entre los tres países con menos homicidios de toda la Unión Europea, similar a la de estados como Islandia, Alemania o Suiza. En lo que dedica al estado del bienestar con relación al PIB es el octavo país del mundo, por delante de Alemania y EEUU. Y en generosidad hacia la inmigración resulta ser el país de Europa que mas inmigrantes ha legalizado los últimos cinco años, y el más tolerante con la homosexualidad y la transexualidad. Las cifras de paro siguen siendo importantes, pero la economía se recupera. Y si hablamos de la sanidad, España goza de uno de los sistemas más avanzados, con dos características insuperables: gratuidad y universalidad. En trasplantes de órganos, líderes; en esperanza de vida, los segundos tras Japón; y en mortalidad infantil, entre los cuatro primeros del mundo.

4.3. Lengua de la tercera potencia cultural del mundo

España cuenta, tras Italia, con el segundo patrimonio cultural del mundo, y de una tradición cultural literaria y artística en primera línea. Treinta y ocho enclaves han sido declarados conjuntos histórico-artísticos por la Unesco, Italia tiene algo más, y ya, muy distantes, aparecen Turquía y Egipto. Cada vez que se habla de los escritores más influyentes, de los pintores más admirados o de los arquitectos mejor preparados se hace necesario hablar de los que expresan el arte desde la lengua española, con mucha más frecuencia en América en lo que a literatura se

refiere. La tasa de crecimiento de la producción científica en Latinoamérica ha sido muy levada en los últimos años. (Santa y Herrero 2010). Tres cuartas partes de esa producción refiere a las áreas de las ciencias sociales, las ciencias médicas, las humanidades y las artes. No toda la información científica, por tanto, se encuentra en inglés, y la que está en español va ganando espacios. Para poder entender esta documentación, muchos científicos se acercan a nuestro idioma. La cultura española está viviendo una época de auge y de expansión. El sector editorial se sitúa en los primeros puestos en producción a escala mundial, y la música latina triunfa en todo el mundo.

4.4. Lengua de contactos universales

Desde las Olimpiadas de 1992 España ocupa los primeros puestos como potencia deportiva, pero especialmente en fútbol y en tenis, pero no solo esos deportes. Los clubs deportivos son conocidos y seguidos, y es fácil identificarlos por su nombre en cualquier rincón del mundo. Con la afición se traslada el léxico, y topónimos a antropónimos españoles. Con el bienestar general y la oferta de ocio, no es extraño que el país cuna del español sea la segunda potencia turística mundial, con decenas de millones de visitantes, cifra muy cercana a los turistas que visitan Francia o Estados Unidos. El principal país, el Reino Unido, seguido de Alemania y Francia. Los tres países tienen al español como lengua prioritaria en la enseñanza para sus estudiantes. España es conocida como destino de sol y playa. Y, además, se ha encaramado al primer lugar, con infraestructuras sobresalientes, clima especialmente grato, muestras culturales, playas y oferta gastronómica.

4.5. Lengua de gente acogedora

Y añadiremos un dato más que honra a los españoles, cordiales y hospitalarios, la acogida e integración de casi cinco millones de extranjeros. Hace veinte años, según datos del Instituto Nacional de Estadística, el 1,6% de los empadronados en España eran extranjeros, medio millón de personas, hoy superan los cuatro millones y medio, un diez por ciento de población. La protección de las fronteras es una de las grandes preocupaciones de los países europeos. No es fácil conceder de repente el bienestar nacional a una avalancha de extranjeros. Estados Unidos, Rusia, China países poderosos y poblados, controlan severamente sus lindes. Si alguien los traspasa, lo hace de manera provisional, con fecha de salida; y si la cruza de manera ilegal, es severamente castigado. En España no. Quien atraviesa las fronteras, y son muchos quienes lo hacen de manera ilegal, tiene posibilidades de quedarse y de iniciar una vida mejor que la que tenía. Nuestros vecinos del sur, los marroquíes, son los más numerosos, según las estadísticas del padrón, seguidos de los rumanos y los colombianos. Confirman así una tendencia que parece no tener vuelta atrás. España es, además, el país europeo que más inmigrantes ha legalizado en los últimos cinco años.

4.6. Lengua tercera en la Red

Según el anuario del Instituto Cervantes, La primera lengua en Internet es el inglés; la segunda, el chino, pero el 8% de los usuarios globales se comunican en español. Casi el 5% de las páginas multilingües de la red incluye al español. La presencia en las redes sociales es altamente significativa. En Facebook y Twitter, segundo idioma tras el inglés.

4.7. Lengua del desarrollo comercial

Importantes multinacionales de la moda o de telefonía tienen su sede en España, país por otra parte cuida de la biosfera y desarrolla el uso del gas y de renovables. Madrid ya es más atractiva que Nueva York y Berlín para los trabajadores más cualificados, según titulaba la revista *Libremercado* el 31 de enero de 2018. Compartir un idioma multiplica por cuatro las exportaciones entre los países que hablan español. Cada vez son más los acuerdos y tratados firmados para comerciar con sus productos y servicios, lo que supone una mayor riqueza para cada uno de estos países.

4.8. Lengua del desarrollo Industrial

Según el diario ABC la ingeniería española cimienta medio mundo, entre ellas la mayor obra de ingeniería civil del mundo, el nuevo canal de Panamá. También es español el consorcio empresarial que ha construido el AVE Medina-La Meca, y el programa más ambicioso de control aéreo del planeta**.** Y añadiremos que, si el primer país del mundo en vías de Alta velocidad es China, el segundo no es Estados Unidos, ni siquiera otras grandes potencias como Alemania o Francia, sino España.

4.9. Lengua eficaz

Conocer la lengua española es rentable. Voces del español serpentean en casi todas las lenguas del mundo. Y no solo *cerveza*, *flamenco, paella*, *tapas*, *corrida, toro*, *torero*, *matador*, olé sino también *guerrilla*, *macho* y *machismo*. Entre las fórmulas de cortesía, son universales *por favor*, *gracias*, *de nada, adiós* y *hasta la vista*, y por supuesto *movida, fiesta* y *siesta*. Entre los términos del fútbol que se han exportado, los antropónimos *Messi* y *Ronaldo* superan, con creces, cualquier otra voz.

5. CONCLUSIONES

Diríamos, entonces, que el español es una lengua internacional con clase, la segunda más demandada, propia de un país europeo de altas cotas de bienestar, puntero en deporte, en ocio vacacional y cultural, y en infraestructuras, de fácil acceso, donde sus habitantes ofrecen trato esmerado. Es la tercera lengua en Internet, habilitada para el desarrollo comercial, industrial, cultural y de innovación, y que resulta eficaz para el estudiante desde los primeros pasos. Su futuro no está comprometido. La transmisión familiar garantiza estabilidad a lo largo de muchas generaciones. La estabilización o el crecimiento del número de hispano-hablantes ha de producirse por la atracción de personas como segunda lengua. Prestigio no le falta. Las políticas que buscan promocionar al español no vienen mal, pero no son suficientes. Más universalidad se alcanza mediante la vinculación con la innovación, con empresas, con proyectos culturales. Aún así su futuro a largo plazo puede estar comprometido.

Ninguna lengua viva actual supera la edad de tres mil años. El español es, en este sentido, una lengua joven, solo ha cumplido los mil, y tiene garantizados, si consideramos el arraigo actual, al menos otros mil. Aunque como segundo idioma de la globalización mantiene un gran atractivo, por detrás del inglés, ni en el ámbito de las empresas, ni en el de las industrias culturales y educativas ha desarrollado todo su potencial. La invasión de anglicismos, tantas veces innecesarios, muestra cierta dependencia de la lengua vehicular universal.

Lo que no queda tan claro es la demanda para su estudio, en clara dependencia del mantenimiento de las bondades que la proyectan por el mundo. Cabe esperar, a pesar de los vaivenes, que su influencia siga siendo durante muchos años un instrumento atractivo y eficaz para los usuarios que la añaden como código de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

ABC (2014): "Ingeniería española en el mundo". https://www.abc.es/economia/20140113/abci-ingenria-espanola-mundo-201401102043.html (Consulta: 18/11/2018)

DEL MORAL, Rafael (2009): *Breve historia de las lenguas*, Barcelona: Castalia.

DEL MORAL, Rafael (2002): *Diccionario de las lenguas del mu*ndo, Madrid: Espasa Calpe.

DEL MORAL, Rafael (2010): *Historia de las lenguas hispánicas*, Barcelona, Ediciones B

DEL MORAL, Rafael (2016): *Las Batallas de la eñe*, Madrid: Verbum.

FERNÁNDEZ VÍTORES, David (2018): *El español: una lengua viva*. Madrid, Instituto Cervantes

FREEDOM HOUSE (2018): Democracy in crisis, https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom world-2018 (Consulta: 13/8/2018)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2018): https://www.ine.es/ (Consulta: 18/11/2018]

INSTITUTO CERVANTES (2018): *EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA*

LIBRE MERCADO (2018): https://www.libremercado.com/2018-01-31/madrid-ya-es-mas-atractiva-que-nueva-york-y-berlin-para-los-trabajadores-mas-cualificados-1276612963/ [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2018]

SANTA, Samal y Víctor HERRERO SOLANA (2010): “Producción científica de América Latina y el Caribe: una aproximación a través de los datos de Scopus (1996 - 2007)”. *Revista Interamericana de Bibliotecología* [en linea] 2010, 33 (Julio-Diciembre): (Consulta: 18/11/2018] Disponible en: **<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179015630005>** ISSN 0120-0976

SIELE: UN EXAMEN PANHISPÁNICO EN EL SIGLO XXI

JUAN MIGUEL PRIETO HERNÁNDEZ
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

RESUMEN: SIELE tiene desde sus inicios un marcado perfil panhispánico y participan en el proyecto cuatro de las principales instituciones certificativas del ámbito iberoamericano: el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. SIELE sigue la senda que emprendió la RAE con la publicación de la *Ortografía*, revisada conjuntamente por vez primera por todas las academias que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española
Actualmente SIELE cuenta con más de 75 universidades asociadas presentes en los 22 países de Iberoamérica que respaldan la calidad del contenido y aportan materiales didácticos innovadores. SIELE cuenta además con materiales para la preparación del examen tanto para profesores como para candidatos.

1. HITOS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PANHISPÁNICA

La colaboración institucional entre España y los países hispanoamericanos en relación con la lengua española comenzó a mediados del siglo XIX una vez que finalizaron los procesos de independencia de los países americanos, tras los que la mayoría adoptó el español como lengua oficial de sus respectivos países y estos comenzaron a crear sus propias academias (RAE, *Política panhispánica*). El nacimiento en 2015 del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española ha sido una de las últimas etapas de este proceso de colaboración. Entre los hitos de la política panhispánica se puede destacar la designación en 1851 del gramático venezolano Andrés Bello como miembro honorario de la Real Academia Española (RAE), la constitución en México en 1951 de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), la celebración en junio de 1963 de la Asamblea de Filología del I Congreso de instituciones hispánicas y, finalmente, la publicación en 1999 de la *Ortografía de la lengua española*, obra revisada conjuntamente por primera vez por todas las academias del ámbito hispánico.

1.1. Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)

La propuesta de celebración del primer "Congreso de Academias de habla española" partió, en 1950, del presidente mexicano Miguel Alemán Valdés, quien planteó, a través de la Academia Mexicana de la Lengua (AML), una reunión de todas las academias existentes a mediados del siglo pasado que se celebró en 1951 sin la presencia de la RAE, como consecuencia de las difíciles relaciones diplomáticas de España con México, aunque sí se sumó a la Comisión Permanente surgida tras las sesiones. Resueltas estas diferencias, en 1956 se celebró el segundo congreso en Madrid. La preocupación de los académicos el aquel momento era evitar la fragmentación de la lengua española. Dámaso Alonso expresó esta inquietud en una ponencia presentada en este segundo congreso, titulada "Unidad en defensa del idioma" en la que afirmaba: "…la lucha por la *pureza* del idioma pudo

ser el santo y seña del siglo XIX, pero hoy ya no puede ser nuestro principal objetivo: nuestra lucha tiene que ser para impedir la fragmentación de la lengua común". (García de la Concha, 2005:26).

La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) agrupa en la actualidad a las veintitrés corporaciones de América, España, Filipinas y Guinea Ecuatorial y ha celebrado catorce congresos desde su constitución (ASALE, *Presentación*).

1.2. Asamblea de Filología del I Congreso de instituciones hispánicas, titulada *Presente y futuro de la lengua española*

La Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas, titulada *Presente y futuro de la lengua española* y organizada por el Instituto de Cultura Hispánica se celebró en junio de 1963. Asistieron al encuentro los más importantes filólogos españoles: Ramón Menéndez Pidal, Dámaso Alonso, Vicente García de Diego, Rafael Lapesa, Salvador Fernández Ramírez, Samuel Gili Gaya, Antonio Tovar, Alonso Zamora Vicente, Emilio Alarcos, Emilio Lorenzo, Manuel Alvar, Fernando Lázaro Carreter, Gregorio Salvador, Manuel Seco, Diego Catalán, Fernando González Ollé…; hispanoamericanos: Luis Alfonso, Ángel Rosenblat, Marcos Morínigo, José Pedro Rona, Rodolfo Oroz, Ángel Battistessa, Luis Flórez, Berta Elena Vidal de Battini, Juan Manuel Lope Blanch…; y numerosos y relevantes hispanistas extranjeros: Bertil Malmberg, Bernard Pottier, Margherita Morreale, Lloyd Kasten, etc.

En la conferencia inaugural que presentó Dámaso Alonso en la asamblea, el ilustre poeta insistió en una idea que años antes él mismo y el filólogo y lexicógrafo colombiano Rufino José Cuervo habían manifestado en repetidas ocasiones: la preocupación por la diversificación de la lengua española. Dámaso Alonso abogaba por la "unificación antes que purismo" y por el respeto a "todas las variedades nacionales usadas entre personas cultas en los países de la comunidad hispanohablante".

En las conclusiones de la comisión del congreso dedicada a la unidad del español que estuvo presidida por el hispanista judío venezolano Ángel Rosenblat se consideró que:

> "toda acción rectora del futuro de la lengua española, tendente a la deseable unificación de la lengua cultivada, debe hacerse con un absoluto respeto a las variedades nacionales tal como las usan los hablantes cultos y teniendo en cuenta que la unidad idiomática no es incompatible con la pluralidad de normas básicas, fonéticas y de otro tipo que caracterizan el habla ejemplar y prestigiosa de cada ámbito hispánico".

Como consecuencia de esta recomendación, por recomendación de la comisión, se creó, bajo el patrocinio del mencionado Instituto de Cultura Hispánica, la Oficina Internacional de Información y Observación del Español (OFINES), cuyo órgano de difusión sería la revista *Español Actual* y el "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica" que comenzó sus trabajos en 1964 por iniciativa de Juan Manuel Lope Blanch. (Álvarez de Miranda, 2013).

1.3. Ortografía de la lengua española

La publicación de la *Ortografía de la lengua española* en 1999 marcó el comienzo de una fructífera colaboración entre la RAE y la ASALE. A partir de esta edición, el número de obras en las que las corporaciones de ASALE aparecen como coautoras se ha incrementado y en todas ellas se ha buscado el consenso con el fin de que impere entre los hispanohablantes una norma común sobre léxico, gramática y ortografía. Francisco Javier Pérez, Secretario general de la ASALE, destaca como actores principales de esta política panhispánica a Víctor García de la Concha, José Manuel Blecua y Darío Villanueva, protagonistas todos ellos del giro conceptual que permitió a las academias "deslastrarse de los viejos modos de la lingüística académica, […], facilitando como resultado el progreso de una lingüística ganada por la ciencia y por los equilibrios descriptivos objetivamente exigidos" (ASALE, *Saludo del secretario general*).

El director de la RAE en el momento de publicación de esta edición de la *Ortografía de la lengua española* era Víctor García de la Concha, decidido impulsor de la política lingüística panhispánica y que fue distinguido en 2010, como reconocimiento a su labor, con la Orden del Toisón de Oro. En 2011 fue nombrado director honorario de la Real Academia Española, presidente de honor de la Asociación de Academias de la Lengua Española y, desde 2012 hasta 2017, fue director del Instituto Cervantes, bajo cuyo mandato se puso en marcha el Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). Víctor García de la Concha se refería a la relación entre la RAE y ASALE con las siguientes palabras: "todo ello es obra de las academias asociadas en su trabajo al servicio de la unidad del español sin menoscabo de su rica y fecunda variedad" (RAE, *Historia*).

La colaboración entre ambas instituciones se ha incrementado desde comienzos del siglo XXI con la publicación de obras avaladas por todas las academias hispanoamericanas: el *Diccionario del estudiante* en 2005, el *Diccionario panhispánico de dudas* también en 2005, la *Nueva gramática de la lengua española* entre los años 2009 y 2011, el *Diccionario de americanismos* en 2010, *El buen uso del español* en 2013, el *Diccionario de la lengua española* en 2014 (23ª edición) y actualmente se encuentra en fase de redacción el *Diccionario fraseológico panhispánico* (*DFP*).

2. CUMBRES IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO

En la primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que se celebró en julio de 1991 en Guadalajara (México) se constituyó la Conferencia Iberoamericana de los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América y Europa de lengua española y portuguesa. Desde ese año hasta 2014 se celebraron reuniones anuales y, a partir de 2014, bienales. Cada año también se reúnen los ministros de relaciones exteriores de los países iberoamericanos con el fin de seguir las directrices dadas por los jefes de estado y gobierno en la cumbre anterior. Igualmente, se celebran varias veces al año reuniones de coordinadores nacionales y de responsables de cooperación. También se realizan reuniones ministeriales en las que ministros y altos responsables iberoamericanos tratan temas sectoriales y participan en foros y encuentros con empresarios, sociedad civil, parlamentarios, gobiernos locales y diferentes tipos de organizaciones que también celebran citas técnicas.

Todos estos encuentros sirven para que los jefes de estado y de gobierno puedan discutir y priorizar los temas que se abordan durante las cumbres (Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). *Cumbres iberoamericanas*).

Uno de los objetivos de la Secretaría General Iberoamericana es "promover los vínculos históricos, culturales, sociales y económicos entre los países iberoamericanos, valorando la diversidad entre sus pueblos". Es evidente que uno de los vínculos más relevantes que existe entre los países miembros es la lengua española, compartida por la mayoría de los países miembros (Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). *Quiénes somos*). En concreto, en la XV Cumbre Iberoamericana celebrada en Salamanca en 2005, "los Jefes de Estado y de Gobierno dejaron expresa constancia de su complacencia por la decisión de Brasil de establecer la lengua española como materia de oferta obligatoria en el currículo escolar de la enseñanza secundaria del país, afirmando que esta medida contribuiría muy positivamente a una consolidación de los procesos de integración iberoamericana y al fortalecimiento del espacio iberoamericano" (Iglesias García, 2007).

3. CONGRESOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Con motivo de la clausura de la Exposición Universal celebrada en Sevilla en 1992, el Instituto Cervantes y la Real Academia Española participaron en el Congreso de la Lengua Española organizado por el Pabellón de España. En el acto de clausura del congreso sevillano surgió la propuesta de celebrar en México el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Desde entonces, la RAE, la ASALE y el Instituto Cervantes impulsan la celebración trienal de los congresos internacionales "que constituyen foros universales de reflexión sobre la situación, problemas y retos del español, y pretenden avivar la conciencia de corresponsabilidad de personas gobiernos e instituciones en la promoción y en la unidad de la lengua, así como impulsar el diálogo de toda la comunidad cultural hispánica". (Instituto Cervantes. *Congresos Internacionales de la Lengua Española hasta hoy*).

4. MARCA ESPAÑA

En el Real Decreto 49/2018, de 1 de febrero, se determinó que el Alto Comisionado del Gobierno para la Marca España pasara a denominarse Alto Comisionado para la Marca España y la promoción del español. El objetivo principal de este cambio de denominación con la inclusión de la *promoción del español* fue impulsar el "valor y el empleo del español para convertirlo en una herramienta estratégica de creación de oportunidades dentro de la comunidad hispanohablante" (Marca España, 2018). Se trata, no obstante, de un tema controvertido. Recientemente, en la sede Antonio Machado de la Universidad Internacional de Andalucía, el actual director del Instituto Cervantes, Luis García Montero, ha declarado que "usar el español como Marca España es un disparate" (Europapress, 2018).

5. SICELE

Se trata de una iniciativa de instituciones académicas de Hispanoamérica y del Instituto Cervantes, por la que se comprometen a armonizar de forma conjunta el mutuo reconocimiento del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas y a velar por que los sistemas certificativos del español como lengua extranjera que administran estas organizaciones se caractericen por su calidad y utilicen un código de buenas prácticas y los estándares internacionales del sector.

El nacimiento y la evolución del SICELE están vinculados a una iniciativa que tuvo su origen en el tercero de los Congresos Internacionales de la Lengua Española, el celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004, "en el que se emplazó a las instituciones que comparten el interés por la difusión de la lengua a buscar mecanismos de concertación y vías de colaboración multilateral para la creación de un sistema de certificación universal destinado a los estudiantes de español". Los debates prosiguieron al año siguiente en la misma ciudad en las Jornadas para la Certificación Unitaria del Español como Lengua Extranjera, organizadas por el Gobierno de Santa Fe, la Municipalidad de la ciudad de Rosario y la Bolsa de Comercio. En octubre de 2005, en la Reunión de Rectores que se celebró en Salamanca (España) durante la celebración de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, se acordó "la creación de un sistema de certificación internacional del español como lengua extranjera y se nombró una Comisión Académica, formada por un representante por país, para su desarrollo". En 2007, en los prolegómenos del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, los rectores y representantes de más de cien universidades del mundo hispanohablante ratificaron en Medellín la constitución del SICELE (SICELE, 2008). En junio de 2010 quedó constituido el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera con la firma de un Convenio Marco Multilateral en Guadalajara (México) y seis años más tarde, en noviembre de 2016, los órganos rectores del SICELE decidieron modificar su estructura jurídica con el fin de convertir el sistema en una asociación sin ánimo de lucro. En el mes de octubre de 2017, treinta universidades y entidades académicas de países hispanohablantes acordaron constituir la Asociación SICELE con el objetivo de que los sistemas de certificación que soliciten la verificación del cumplimiento de sus estándares de calidad, reciban el sello de calidad SICELE que asegura que los exámenes sean válidos, fiables, seguros, equitativos y justos, garantiza la adecuación de los exámenes a las características y necesidades de las poblaciones candidatas y permite el reconocimiento mutuo de las certificaciones (SICELE).

6. SIELE

El SIELE es un sistema de evaluación y certificación del grado de dominio del español a través de medios electrónicos que se dirige a estudiantes y profesionales de los cinco continentes. Su titularidad recae sobre cuatro instituciones titulares que, de forma colaborativa, han asumido el diseño, la gestión, la creación y el mantenimiento de todo el sistema de certificación: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Cervantes (IC), la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), lo que garantiza estándares de calidad y de buenas prácticas en la elaboración de las pruebas, y el uso de las diversas variedades lingüísticas del mundo hispánico.

SIELE certifica el grado de competencia en la lengua española a través de cuatro pruebas: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales; y toma como referencia los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* del Consejo de Europa y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

6.1. Apoyo de la Casa de S.M. el Rey al SIELE

El 1 de julio de 2015 el entonces director del Instituto Cervantes, Víctor García de la Concha, y los rectores en aquel momento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro, y de la Universidad de Salamanca, Daniel Hernández Ruipérez, presentaron en el Antiguo Colegio de San Ildefonso de Ciudad de México el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). El acto estuvo presidido por SS.MM. los Reyes de España, Don Felipe y Doña Letizia, y durante el mismo firmaron el Protocolo de Aprobación de Actividades Iniciales, que entre otros puntos incluía la propuesta de centros de examen, el plan comercial del proyecto, el procedimiento de formación de calificadores y la manera en que se pueden integrar las universidades e instituciones de Iberoamérica. Se trataba de la culminación de diversos de esfuerzos de numerosas instituciones del mundo hispánico para desarrollar un examen panhispánico de certificación del idioma español.

Al siguiente año, el 11 de octubre de 2016, el Rey de España, en el discurso pronunciado tras la reunión del Patronato del Instituto Cervantes, aplaudió los esfuerzos dados "para impulsar una comunidad de acción en torno al español y a sus distintas variedades". S. M. el Rey se refería al SIELE, en el que todas las instituciones titulares del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua habían aunado su experiencia y esfuerzos para articular de forma conjunta la evaluación y certificación de los conocimientos de la lengua española. Destacaba el Rey que estas acciones se habían desarrollado de forma paralelas a las políticas que se conciertan en las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (Instituto Cervantes, 2016).

6.2. Variedades del español

El SIELE presta atención especial al tratamiento de las diferentes variedades lingüísticas de la lengua española. Los textos de entrada de las pruebas de comprensión lectura y comprensión auditiva incorporarán variedades de las diversas zonas lingüísticas de Hispanoamérica, mientras que en las pruebas de expresión e interacción escritas y orales se admite cualquier norma hispánica siempre que esté respaldada por amplios grupos de hablantes cultos.

En las tareas de niveles bajos (A1-B1) se ha utiliza una variedad neutra, sin rasgos dialectales o particulares de ninguna de las variedades, catalogada como "español internacional". En las pruebas receptivas, los candidatos del SIELE se enfrentan a textos de tres variedades distintas al menos en cada prueba, lo que garantiza la presencia de variedades del español tanto en las pruebas de Comprensión de lectura como en la de Comprensión auditiva. En las pruebas productivas, se aceptará cualquiera de las variedades del español y se aplican los mismos criterios de calificación sea cual sea la que emplee el candidato.

Las variedades que están representadas en el examen SIELE, agrupadas en las siguientes grandes áreas, son las siguientes:

- México y América Central (todos los países hispanohablantes situados entre México y Colombia).
- Colombia, Venezuela, Cuba, Puerto Rico y Republica Dominicana (caribeña).
- Ecuador, Perú, y Bolivia (andina).
- Chile.
- Argentina, Uruguay y Paraguay.
- España.

6.3. Proceso de realización del examen

6.3.1. Planificación y diseño

La decisión de crear una nueva certificación lingüística fue decisión conjunta de las instituciones titulares SIELE. Con el fin de que los requisitos para la creación de un examen queden claramente identificados, las instituciones titulares llevaron a cabo todas las fases necesarias para la consecución del modelo de examen. En la primera de ellas, la de planificación, se recogió la información que más tarde se utilizó para el desarrollo de las siguientes etapas y se definieron una serie de cuestiones que perfilaron la certificación que se quería crear (Alderson, 1998:15):

- Determinación de las características de los futuros candidatos a los que se iba a dirigir la prueba: edad, sexo, situación social, formación. lengua materna, etc.
- Finalidad del examen y relación con posibles contextos educativos.
- Definición de contenidos y de métodos que se utilizarán.
- Las partes o secciones del examen y su duración.
- Qué utilización se hará de los resultados del examen.

A continuación, las instituciones titulares comenzaron a definir la capacidad lingüística que se iba a evaluar, a decidir cómo establecer puntuaciones límite que permitirían valorar a los candidatos y a planificar cómo presentar y explicar los resultados.

Se tuvo en cuenta también cuál era la previsión de candidatos potenciales, fecha de lanzamiento del examen, el presupuesto para la creación del examen, la forma de administrarlo, cómo se va a realizar la experimentación de las tareas, las características de la plataforma informática en la que se iba a realizar el examen, etc.

6.3.2. Producción y validación

En el proceso de elaboración de los exámenes SIELE participan las cuatro instituciones y entre todas se revisan y validan las tareas realizadas. La programación del trabajo se plasma en un cronograma en el que se detallan las tareas que hay que realizar (con indicación del tipo de prueba, del número de tarea y del nivel, de la procedencia o zona lingüística del texto de entrada, el tema principal y los temas excluidos), la institución encargada de elaborar la tarea, las fechas de entrega y de revisión por parte del resto de instituciones y la fecha de entrega final.

En cada proceso de elaboración de tareas los integrantes de los equipos de trabajo necesita disponer de la *Guía del examen*, de la *Materialización de las pruebas*, de los modelos 0 o tareas de anteriores convocatorias, de instrucciones o directrices para la elaboración de las tareas, de los enlaces para consultar los formatos electrónicos del MCER y del PCIC y de recomendaciones acerca de la elección de los textos (preferencia de fuentes de procedencia, concienciación de la necesidad de evitar el sesgo referido a cuestiones culturales, de género, edad, etc.). Las tareas son validadas de forma independiente por cada una de las instituciones titulares y es necesario el consenso entre todas para su aprobación.

6.3.3. Análisis psicométricos

Con el fin de obtener información de la calidad de medida de las tareas elaboradas, todas ellas se experimentan con un mínimo de doscientos sujetos de diversas. La metodología de análisis de las pruebas SIELE se basa en la obtención de indicadores psicométricos derivados de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y del Modelo de Rasch (1960), usado frecuentemente en las evaluaciones educativas a gran escala, como, por ejemplo, en el programa PISA (OECD, 2005).

En la TCT se supone que la puntuación en una prueba o en un examen (la suma de los valores de las respuestas a los ítems) es la suma del verdadero valor de los candidatos que se presentan a la prueba (puntuación verdadera) y de un error no sistemático de medida. Un estadístico muy estudiado en la TCT es el coeficiente de fiabilidad que indica la proporción de varianza verdadera de las puntuaciones que hay en la varianza observada. Es decir, qué proporción de las diferencias entre las puntuaciones en la prueba o en el examen no se debe a los errores de medida (Cronbach, 1951).

En la TCT es habitual analizar la dificultad de los ítems, es decir, la proporción de personas que los resuelven correctamente y la correlación del ítem con la puntuación total en la prueba, denominado también homogeneidad o discriminación.

Habitualmente, el estudio de la calidad de los ítems se completa en las pruebas receptivas con un análisis de las opciones de respuesta. Destacamos en relación con este aspecto la coherencia: los candidatos que seleccionan la opción correcta deben tener mayor puntuación promedio en el test que los que se eligen opciones incorrectas, y la eficacia distractora: las opciones incorrectas deben atraer un porcentaje mínimo de candidatos. Pueden encontrarse excelentes exposiciones de la TCT en las obras de Abad et al. (2011), Gulliksen (1950), Martínez, Hernández y Hernández (2006) y Muñiz (1998).

El modelo de Rash, en lugar de centrarse en la suma de los ítems y en el error de medida que afecta a esta puntuación observada como sucede con la TCT, pone el énfasis en el patrón de las respuestas de las personas a los ítems que configuran la prueba. Este modelo propone que la probabilidad de que un candidato *n* resuelva correctamente (X=1) un ítem *i* es una función de la diferencia en la variable medida entre la competencia de dicho candidato (θn) y la dificultad del ítem (δi). Es decir,

$Pni(X=1) = \exp(\theta n - \delta i) / 1 + \exp(\theta n - \delta i)$

Los valores escalares de candidatos e ítems suelen expresarse en una escala de intervalos en la que el punto cero es la dificultad media de los ítems y la unidad de medida, denominada *logit*, es constante. La elección del modelo de Rasch se justifica por sus óptimas propiedades métricas, entre las que destacan la métrica intervalar, la medición conjunta de personas e ítems en la misma escala, la cuantificación del error típico de medida específico de cada puntuación, la disponibilidad de estadísticos suficientes para estimar los valores de las personas y los ítems, y la objetividad específica, es decir, que la diferencia en competencia entre dos candidatos no depende de los ítems específicos con los que es estimada y la diferencia de dificultad entre dos ítems no depende de los sujetos que se utilicen para cuantificarla. (Prieto, 2016).

6.4. Material para preparar el examen

6.4.1. Curso para preparadores de SIELE

Está realizado por las instituciones titulares SIELE y se dirige a profesionales de la enseñanza de español como lengua segunda que quieran conocer con profundidad el examen SIELE para poder formar con garantías a sus alumnos. Se realiza en línea, tiene 20 horas de duración y cuenta con vídeos, actividades y tests. Al finalizar el curso los inscritos reciben un certificado de participación (SIELE. *¡Conviértete en preparador SIELE!*).

En este espacio se encuentra en formato PFD la *Guía Oficial para Preparadores de SIELE***,** una publicación destinada a profesores de español que quieran formar a candidatos al examen, con el objetivo de que se familiaricen con el sistema de certificación y tengan algunas pautas para formarlos con éxito. La Guía contiene información de carácter técnico sobre las diferentes pruebas que componen el examen, su estructura, la forma de administración y los sistemas de calificación empleados.

6.4.2. Cursos en línea objetivo SIELE

Con este curso en línea los participantes podrán familiarizarse con el funcionamiento del examen por medio de vídeos y diversas actividades, aprender trabajar cada una de las tareas mediante estrategias y practicar las cuatro pruebas del SIELE Global: Comprensión de lectura**,** Comprensión auditiva**,** Expresión e Interacción escritas **y** Expresión e interacción orales**.**

En los vídeos del curso se explica el funcionamiento de cada una de las pruebas y se trabajan diversas estrategias para realizar con éxito las diferentes tareas. El curso también incluye actividades interactivas en las que se practican, de forma guiada, estrategias para las tareas que integran las pruebas. Al finalizar el curso los participantes pueden realizar una prueba final que les permitirán aplicar todo lo aprendido en condiciones similares a las del examen (SIELE. *Cursos en línea objetivo SIELE*).

6.4.3. Manual oficial de preparación de SIELE

En el manual se pueden consultar las características del examen y del proceso de inscripción, y consejos y estrategias para realizar con éxito las tareas.

Su objetivo principal es ayudar al futuro candidato en su preparación para el examen SIELE. En el manual se presenta cómo es el examen y cada una de sus pruebas, se dan consejos y se trabajan las estrategias necesarias

para realizar las tareas del examen, se proponen diferentes actividades y modelos de tareas de examen y se muestra cómo funciona el portal SIELE.

Cada unidad contiene la descripción de la pantalla del examen SIELE, información sobre cómo realizar las pruebas y actividades para practicar. Al comienzo de cada una de las unidades se explica cómo es la prueba del SIELE y cuáles son sus características principales. Cada tarea del examen SIELE se trabaja en dos secciones. En "Cómo se resuelve" se presentan tareas de SIELE resueltas, actividades para practicas y consejos para resolverlas mejor y en "Manos a la obra" se pueden resolver tareas de examen poniendo en práctica lo aprendido. En la última de las secciones, e n "Dé el salto", el alumno puede realizar una prueba completa en línea y reflexionará sobre el proceso de aprendizaje. En las pruebas de Expresión e interacción escritas y orales se informa, además, sobre cómo se califica cada tarea y de lo que es conveniente hacer para prepararse para obtener un nivel determinado en las pruebas de EIE de EIO del SIELE.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011): *Medición en ciencias sociales y de la salud*, Madrid: Editorial Síntesis.

ALDERSON, J. Charles; Caroline CLAPHAM y Dianne WALL (1998): *Exámenes de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (2013): *Panhispanismo: un congreso de 1963*. [En línea]. https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/diciembre_13/05122013_01.htm (Consulta: 21/7/2018).

ASALE. *Presentación* [En línea]. http://www.asale.org/la-asociacion/presentacion (Consulta: 21/7/2018).

ASALE. *Saludo del secretario general* [En línea]. http://www.asale.org/la-asociacion/bienvenida/saludo-del-secretario-general (Consulta: 21/7/2018).

CRONBACH, Lee J. (1951): «Coefficient alpha and the internal structure of tests», *Psychometrika*, 16 (3), 297-334). [En línea] http://kttm.hoasen.edu.vn/sites/default/files/2011/12/22/cronbach_1951_coefficient_alpha.pdf (Consulta: 21/7/2018).

EUROPAPRESS (2018): «García Montero afirma que "hace mucha falta defender la cultura hispánica y la dignidad del español en EEUU"». https://www.europapress.es/andalucia/noticia-garcia-montero-afirma-hace-mucha-falta-defender-cultura-hispanica-dignidad-espanol-eeuu-20180824135420.html (Consulta: 2/11/2018).

GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (2005): «Fernando Lázaro Carreter y la renovación de la Real Academia Española», Luis SANTOS RÍO (coord.), *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

GULLIKSEN, Harold (1950): *Theory of Mental Tests*. New York: Wiley.

IGLESIAS GARCÍA, Enrique, (2007): «El español, instrumento de integración iberoamericana», sesión plenaria presentada en el IV Congreso Internacional de la Lengua española celebrado en Cartagena de Indias en marzo de

2007 bajo el lema *Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad*. [En línea]. http://congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm (Consulta: 21/7/2018).

INSTITUTO CERVANTES (2016): *El Rey elogia el "sentido iberoamericanista" del Instituto Cervantes* [En línea]. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/reyes-patronato-instituto-cervantes-2016.htm (Consulta: 21/7/2018).

INSTITUTO CERVANTES. *Congresos Internacionales de la Lengua Española hasta hoy* [En línea]. http://congresosdelalengua.es/historia.htm (Consulta: 21/7/2018).

MARCA ESPAÑA (2018): *El español, lengua global, Marca España inicia una nueva estrategia para impulsar nuestro idioma*. [En línea]. https://marcaespana.es/actualidad/marca-españa/el-español-lengua-global-marca-espana-inicia-una-nueva-estrategia-para-impulsar-nuestro-idioma (Consulta: 21/7/2018).

MARTÍNEZ ARIAS, María Rosario, María José HERNÁNDEZ LLOREDA y María Victoria HERNÁNDEZ LLOREDA (2006): *Psicometría*, Madrid: Alianza Editorial.

MUÑIZ FERNÁNDEZ, José (1998): *Teoría Clásica de los Tests*, Madrid: Pirámide.

OECD (2005): *PISA 2003 Data Analysis Manual: SPSS Users*. [En línea]. Traducción al castellano por el MEC (http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm) (Consulta: 21/7/2018).

PRIETO, Gerardo (2015). *Breve descripción de la metodología psicométrica empleada en el análisis de los exámenes del SIELE*. (Informe inédito), Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Cervantes, Universidad de Salamanca y Universidad de Buenos Aires.

PRIETO, Gerardo (2016). *Metodología psicométrica para la construcción y el análisis de las pruebas de los exámenes del DELE y del SIELE*. (Informe inédito), Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Cervantes, Universidad de Salamanca y Universidad de Buenos Aires.

RAE (1999): *Ortografía de la Lengua Española*. *Edición revisada por las Academias de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.

RAE. *Historia* [En línea]. http://www.rae.es/la-institucion/politica-linguistica-panhispanica/historia (Consulta: 21/7/2018).

RAE. *Política panhispánica* [En línea]. http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica (Consulta: 21/7/2018).

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (SEGIB). *Cumbres iberoamericanas* [En línea]. https://www.segib.org/cumbres-iberoamericanas/ (Consulta: 21/7/2018).

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (SEGIB). *Quiénes somos* [En línea]. https://www.segib.org/quienes-somos/ (Consulta: 21/7/2018).

SICELE (2008). *El sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (Actualización).* [En línea]. http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/evaluaycertifica/sicele/sicele_sejecutiva_nov-08.pdf (Consulta: 21/7/2018).

SICELE [En línea]. https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/el-sello-sicele (Consulta: 21/7/2018).

SIELE. *¡Conviértete en preparador SIELE!* [En línea]. https://siele.org/web/guest/landing-profesores-libre (Consulta: 21/7/2018).

SIELE. *Cursos en línea objetivo SIELE* [En línea]. https://siele.org/prepare-siele (Consulta: 21/7/2018).

EL ESPAÑOL EN UCRANIA: SITUACIÓN ACTUAL Y PROBLEMAS POR RESOLVER

OLEKSANDR PRONKEVICH
Universidad Nacional Petro Mohyla del Mar Negro (Mykolayiv, Ucrania)

RESUMEN. El autor del ensayo analiza la situación actual de la lengua española en Ucrania en la secundaria y en las universidades en el contexto de las políticas educativas y culturales realizadas por la Embajada de España en Ucrania. Otro aspecto de la comunicación es papel de la Asociación de Hispanistas de Ucrania en el desarrollo de la lengua española el país. La parte final de la ponencia se centra en los problemas que tienen que resolver los hispanistas ucranianos con la ayuda de FIAPE y otras instituciones internacionales.

El objetivo del presente ensayo es analizar el funcionamiento de la lengua española en el sistema educativo de Ucrania que permita articular problemas que surgen en el camino del desarrollo efectivo del idioma en el país y los métodos de su solución. Teniendo dicho objetivo en mente, deviene necesario realizar una breve descripción de Ucrania y sus relaciones con España y del sistema educativo del país. Al mismo tiempo, el tema del español es inseparable de las políticas educativas y culturales de la Embajada de España en Ucrania. Los datos estadísticos que figuran en el ensayo han sido recogidos en los recursos informativos abiertos y con la ayuda de las encuestas realizadas por los socios de la Asociación de Hispanistas de Ucrania en las escuelas secundarias, en las universidades y en la Embajada de España en Ucrania.

Hablando de Ucrania merece subrayar que las dimensiones del país son ligeramente superiores a España. Su población es de 42 millones de habitantes (incluyendo a Crimea y Sebastopol, ilegalmente anexionadas por la Federación Rusa) (Oficina de información diplomática, 2018: 1). De conformidad con los datos del sitio web ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA, del total de extranjeros residentes en España, 86.316 son ucranianos (Encuesta de población activa, 2018). De conformidad con las cifras obtenidas en la Embajada de España en Ucrania, en 2016 visitaron España 124,000 turistas ucranianos. Tras la aprobación del Reglamento comunitario 2017/850 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de mayo de 2017, que modificó a su vez el Reglamento comunitario por el que se estableció un Código de Visados, suprimiendo la exigencia de visado a los nacionales ucranianos titulares de un pasaporte biométrico para estancias de hasta 90 días en el espacio Schengen, el número de turistas ucranianos a España ha aumentado de manera muy considerable.

En materia económica, Ucrania ha sufrido un proceso de transformación y ajuste muy duro. En cuanto a la presencia económica española, la inversión directa española neta en Ucrania es muy baja. La Administración española está ejecutando en la actualidad tres programas de hermanamiento de la UE en Ucrania, en los sectores de ferrocarriles, aviación civil y seguridad en el transporte. Como informa el sitio web de la Embajada de España en Kiev, “Ucrania no es un país prioritario en el Plan Director de la Cooperación Española. Sin embargo, existen algunos programas de cooperación en distintos ámbitos sociales, así como proyectos puntuales de cooperación

descentralizada" (Oficina de información diplomática, 2018: 5). Como consecuencia, relaciones económicas nunca ha sido un factor importante del desarrollo del español en Ucrania. En la época de la URSS la razón principal siempre era política: el apoyo de movimientos antiimperialistas en América Latina. Desde el año 1991, cuando la URSS dejó de existir, solamente ha quedado el factor cultural: un interés cultural de los ucranianos por España y de los españoles por Ucrania. Al mismo tiempo, según la opinión de Javier García Berenguel y Tetiana Gunko, por parte de los ucranianos "hay cierta percepción de la lengua y la cultura españolas como algo exótico, lo que favorece que muchos alumnos se dediquen a su estudio" (Berenguel, Gunko, 2017: 4).

Para comprender mejor la situación del español de Ucrania es menester conocer el sistema educativo del país. En Ucrania se distinguen cinco niveles de estudios: preescolar, primaria, secundaria, superior y postgrado. En cuanto a la educación primaria, la educación obligatoria comienza a la edad de 6 años. En su conjunto, el sistema de educación primaria y secundaria tiene una duración de 11 años (12 años a partir de 2018) y acoge a niños de entre 6 y 17 años. El Plan de Estudios se divide en dos grandes bloques: el obligatorio, establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia, y el optativo, decidido por los propios colegios. La financiación del sistema escolar corre a cargo de las municipalidades (50%) y del Estado (50% restante). La "Escuela Media de Educación General" combina los niveles de primaria y de secundaria y fue introducida en el año 1958, incorporando tres niveles de acreditación: Nivel Iº (primaria, de los 6 a los 10 años), Nivel IIº (secundaria básica, de los 10 a los 15 años) y Nivel IIIº (secundaria superior, de los 15 a los 18). Incluye, ya en Nivel IIº, clases de lengua y literatura ucraniana, literatura mundial, historia de Ucrania, historia mundial geografía, álgebra, geometría, química, física, educación física, música, arte y una lengua extranjera. En los cursos correspondientes a las edades de 15, 16 y 17 años, los estudiantes deben someterse a una serie de exámenes: a los 15 y a los 17 años participan en el "Examen Independiente del Gobierno" (EIG). Al final de la educación secundaria los estudiantes deben de someterse al EIG en cuatro materias, lengua ucraniana, de carácter obligatorio, y tres optativas entre las siguientes asignaturas: lengua ucraniana, literatura de Ucrania, historia de Ucrania, matemáticas, biología, física, química, geografía y una lengua extranjera a elección del alumno (inglés, francés, alemán o español). Los exámenes son responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia. De conformidad con el sitio web "Nova Ukrainska Shkola" en el año académico 2016/ 2017 el país contaba con 16,900 establecimientos de educación primaria y secundaria con 3 846 000 alumnos (Nova ukrainska shkola, 2017).

Desde el año 2012, el estudio de una lengua extranjera es obligatorio desde el primer año de la educación primaria obligatoria, existiendo proyectos para la introducción de un idioma extranjero en preescolar. En este sentido, el español es primera lengua en cuatro colegios públicos de Ucrania: Colegio nº 64 de Kyiv y Colegio nº 176 de Kyiv, Colegio Sofía de Lviv y Colegio nº 54 de Jersón. El español se enseña también en escuelas "internacionales". En Kiev existen las siguientes escuelas dependientes de instituciones culturales extranjeras o con un plan de estudios extranjero y homologado en Ucrania: Liceo Francés Anne de Kiev, Escuela Alemana de Kiev, Colegio Internacional Británico, Kyiv International School. De conformidad con las cifras recogidas por Oksana Kushnir, número de colegios en que se aprenden español como primera y segunda idioma es 52 (2000 mil alumnos que aprenden español como primera lengua extranjera y 6403 alumnos que aprenden español como segunda) con número total de profesores – 117 (Kushnir, 2017: 22) en unas 10 provincias: la geografía de ELE en la secundaria de Ucrania se puede ver en el mapa interactivo sobre los colegios en los que se imparte español (Kurshir, Sotelo

Ramírez, 2016).Cada año se celebran Olimpiadas nacionales de la lengua española. En el año académico 2018 42 alumnos tomaron parte en el concurso. Entre otras actividades organizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia deviene necesario mencionar el Concurso de la Academia de Ciencia para Jóvenes en que participan investigadores jóvenes interesados por temas de lingüística hispana.

Hablando de la situación con la lengua española en la secundaria, debe reseñarse la importancia del colectivo de los "niños de Chernóbil", un grupo formado por más de 8.000 niños y adultos que, en su infancia o adolescencia se han desplazado a España para residir – normalmente en verano – con una familia española de acogida. Estos niños o adultos hablan en su mayoría un buen español, en algunos casos perfecto o incluso bilingüe, como resultado de estos programas de acogida. La ONG española "Juntos por la Vida" es muy activa en este punto, organizando dichos programas de acogida y habiendo desarrollado otros ya no tan centrados en la catástrofe de Chernóbil sino en dar acogida y enseñanza de lengua española a niños y adolescentes desplazados de las zonas de Donestk y Lugansk y que están en riesgo de exclusión social.

Mención aparte merece el programa *e-twinning plus* co-financiado por el programa Erasmus+. Se trata de un programa comunitario al que Ucrania se incorporó en 2012 y que permite el desarrollo de proyectos educativos en red entre instituciones de educación primaria y secundaria de los países UE y de los Estados participantes en el programa Erasmus +. Este programa, que cuenta con una financiación anual de 180.000 euros (el 80% con cargo al presupuesto comunitario y el 20% restante proveniente del presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania, que no contribuye a pesar de estar obligado a ello, lo que fuerza a buscar patrocinadores privados ucranianos) permite el desarrollo de una plataforma electrónica que pone en contacto a profesores de primaria y secundaria de los Estados participantes, interaccionando en base a un proyecto común (por ejemplo, mitos y leyendas de los respectivos países). Estos proyectos se desarrollan también junto con el alumnado de los respectivos profesores participantes en la plataforma. Permite, por tanto, el desarrollo profesional continuado de los mismos y los intercambios de buenas prácticas y experiencias. Se trata de proyectos multidisciplinares en los que suelen participar los profesores de idiomas. De conformidad con los datos obtenidos de la Embajada de España en Ucrania, España cuenta con unos 13.000 profesores dados de alta en este programa (es un alta totalmente voluntaria) y Ucrania cuenta con 1.306 profesores, 562 escuelas participantes y 1784 proyectos (aproximadamente 800 de ellos en estado de ejecución, el resto ya finalizados). En este programa son muy activas las escuelas ubicadas en zonas rurales o municipios pequeños. Curiosamente, la profesora más activa y más reconocida por su proyecto en el año 2015 es Olena Baluba, la profesora de español de la pequeña localidad de Alexandria.

El sistema estatal de la formación continua de profesores del español funciona mal. Para ayudar a los colegas resolver el problema la Asociación de Hispanistas de Ucrania junto con la Embajada de España en Ucrania anualmente organizan "Cursos didáctico de español para profesores de español como lengua extranjera". La XIII[a] edición del curso tuvo lugar el pasado 20 de abril de 2018 en el Instituto de Filolología de la Universidad Nacional Taras Shevchenko con el apoyo de la Universidad de Cádiz. Los talleres prácticos y las mesas redondas abren nuevos caminos para que los participantes perfeccionen sus métodos de enseñanza de la lengua española y que debatan sobre los problemas actuales que existen en la clase de ELE de los centros educativos de Ucrania. El evento contó con la participación de unos 80 profesores.

En relación a las becas de perfeccionamiento en España, en 2017, la Junta de Castilla y León patrocinó una serie de escuelas en las principales ciudades de la Comunidad Autónoma, dedicadas al aprendizaje y mejora del español. Dentro de su oferta comercial, habían plazas becadas, dirigidas al profesorado de español que se reservaban a cada país de la demarcación, contándose en 2017 con 10 plazas ofrecidas por la Escuela de español "Mester". Estas becas cubrieron los costes del curso, alojamiento y manutención durante una semana en Salamanca, de forma que los beneficiaros corren únicamente con los gastos de desplazamiento. En este caso, y de conformidad con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Varsovia, se le dio una difusión selectiva entre los profesionales de la lengua española en Ucrania, seleccionando a diez profesores de educación primaria, secundaria y universitaria en base a la calidad de su trabajo y actividad de promoción y/o estudio del español, teniendo también como criterio la equilibrada distribución territorial de las mismas.

Para garantizar el acceso a las universidades el Ministerio de Educación y de Ciencia de Ucrania ha introducido progresivamente un "Examen Externo Independiente" ("EEI"), de carácter nacional y obligatorio, que pretende otorgar una base objetiva para evaluar a los estudiantes de manera homogeneizada. El EEI permite que el estudiante solicite el ingreso en diversas universidades de manera simultánea y no discrimina a los estudiantes de fuera de Kiev. Este examen ha sido uno de los mayores cambios en el sistema educativo desde la independencia de Ucrania y tenía el objetivo de sustituir el tradicional examen oral y escrito organizado localmente por cada Universidad, ya que este sistema se asociaba con la corrupción en el acceso a la Universidad y por perjudicar a los estudiantes de las zonas rurales. El EEI se ofrece en 12 materias (ucraniano, matemáticas, historia de Ucrania, historia mundial, geografía, biología, química, física, literatura extranjera, economía básica, derecho básico y en en una serie de lenguas extranjeras entre las que se encuentra el español. Este examen se organiza por el Centro Ucraniano de Calidad Educativa en colaboración con sus centros regionales. Los estudiantes deben inscribirse en una oficina local y los resultados se le envían al estudiante en un sobre cerrado. Además de la prueba de lengua ucraniana (obligatoria), la Universidad puede decidir cuál de las dos pruebas del total de 12 son necesarias para la admisión.

El EEI de español se lleva a cabo desde el año 2009 en las instalaciones de los colegios y universidades de toda Ucrania. Este examen es supervisado por profesores de colegios y universidades que no saben español (para que no ayuden a los niños a responder a las preguntas) y es corregido por los profesores de los colegios 64 y 176, en los que el español es primera lengua extranjera (sus profesores que hicieron un curso que les acredita hacer la revisión). Los resultados se publican online (sólo el propio candidato tiene acceso a sus resultados) y el alumno disconforme con la evaluación puede recurrir la puntuación en un proceso que se sustancia ante los colegios 64 y 176. En los informes del Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania se puede obtener el número de alumnos que han tomado en EEI de español durante los últimos tres años: el año 2016 – 130 alumnos; en el año 2017 – 144 alumnos (para comparar con otros idiomas: inglés – 83 856, francés – 815, alemán – 2556) (Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia osvity, 2017: 64). En el año 2018 el número total de los alumnos que han tomado el EEI es 335 843, del inglés – 89 312, del alemán, del francés, el español sumados – 3159 (Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia osvity,2018a); han pasado el examen del inglés – 73 325 alumnos, del español – 125 alumnos, del alemán - 1 748, del francés – 489 alumnos ((Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia osvity,2018b: 6-9).

En el año 2018 el Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania ha introducido el concepto de la Nueva Escuela Ucraniana. Según las instrucciones obtenidas del Ministerio, los profesores de lenguas extranjeras que dan clases en el primer grado deben pasar cursos de formación didáctica certificados por las instituciones internacionales como Consejo británico, Instituto francés, Goethe Institut. Ucrania no tiene Instituto Cervantes y los maestros del español han quedado sin apoyo didáctico. La Asociación de Hispanistas de Ucrania interpreta este hecho como una amenaza a la existencia al español como lengua extranjera en le secundaria.

La filología hispánica y la lengua española tiene su presencia en la enseñanza superior de Ucrania. De conformidad con las cifras del Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania en el país en el año académico 2017/2018 funcionaban 661 establecimientos de enseñanza superior con 1 539 000 estudiantes (Vyscha osvita, 2018). En cuanto a los títulos universitarios éstos son de dos tipos: el grado (4 años) y el Master (5 y 6º años), homogeneizándose con el Proceso de Bolonia. Tras la obtención del título de Master, un estudiante puede ingresar en una Universidad o en un Instituto Científico para continuar con su educación de posgrado. El primer nivel es el de la "*aspirantura"*, que culmina con la obtención de un grado de "*Kandydat Nauk"* ("Candidato de Ciencias"). El estudiante debe redactar una Tesis y pasar una serie de exámenes, entre los que se incluye uno de una lengua extranjera. Este diploma es equivalente a un Doctorado en España. En estos momentos sólo se otorga el grado de doctor en filosofía (primer título de doctorado) y doctor en ciencias (segundo título de doctorado). Con anterioridad a esta reforma, después de su graduación, el estudiante podía proseguir su educación en el marco de una "doctorantura", que podía prolongarse entre dos y cuatro años, realizando una nueva actividad investigadora y redactando de una nueva tesis, y que culminaba con la obtención del diploma de "*Doctor Nauk"* (Doctor en Ciencias). Este grado permitía el acceso a la plaza de Profesor a tiempo completo o Jefe de Laboratorio.

Las universidades en Ucrania (como en otros lugares) son autónomas y por lo tanto es difícil hacer afirmaciones generales y categóricas sobre el sistema universitario. Sin embargo, las universidades desempeñan un papel muy importante tanto en la política lingüística como en todo lo relacionado con los idiomas extranjeros: son las universidades quienes apoyan las lenguas minoritarias o lejanas que no tienen cabida en otros planes de estudio, llevan a cabo tareas de investigación y metodología, otorgan los títulos de licenciatura, master y doctorado y enseñan una variedad muy amplia de idiomas: árabe, azerí, chino, coreano, croata, holandés, inglés, indonesio, persa, finés, francés, alemán, italiano, japonés, noruego, serbio, español y sueco.

Los estudiantes universitarios cuya especialidad son los idiomas extranjeros pueden especializarse en Lengua y Literatura, Traducción o Lingüística Aplicada. La lengua de enseñanza es el ucraniano, pero las asignaturas principales se enseñan en la lengua extranjera escogida, utilizándose en muchas ocasiones recursos pedagógicos extranjeros. Suele invitarse a hablantes nativos y promoverse viajes al país de la lengua escogida. Se intenta asimismo promover los clubes de idiomas extranjeros (coordinados por expertos extranjeros o la administración de la Universidad) y los centros de idiomas adscritos a la universidad, y ambos son considerados como la forma principal de actividad extracurricular. Las bibliotecas son una fuente muy importante de recursos para estudiar el idioma.

El Plan de Estudios incluye 2214 horas de práctica de la 1ª Lengua y entre 1494 y 1782 horas de práctica en la 2ª Lengua. La traducción de la primera lengua ocupa entre 432 y 756 horas, y la traducción de la segunda lengua 270 horas. También cursan Cursos de Estudios sobre el país, Teoría de la 1ª y 2ª Lenguas Extranjeras, Teoría de la Traducción, Metodología de la enseñanza, Estudios Literarios, Latín, Lingüística, Teoría de la Comunicación y Terminología. Los estudiantes también disfrutan el curso en lengua ucraniana y literatura universal. Cada estudiante tiene que realizar prácticas en la enseñanza de una lengua extranjera y en traducción y presentar un trabajo de investigación sobre lingüística y literatura en su materia de especialización. Asimismo, se estudia sobre la historia y la cultura del país del idioma del país escogido, teoría lingüística, teoría de la traducción, metodología de enseñanza del idioma extranjero, estudios literarios, lingüística, latín, teoría de la comunicación y terminología.

Los estudiantes de disciplinas no lingüística tienen una carga lectiva variable que fluctúa entre las 240 y las 432 horas de lengua extranjera y 108 horas de ucraniano dependiendo del departamento. Todos los estudiantes con independencia de la disciplina tienen que acreditar un nivel suficiente de ucraniano y de alguna lengua extranjera. En todo caso, el conocimiento de un idioma extranjero no desempeña un papel especial en el acceso a la universidad: la enseñanza de las lenguas es a menudo responsabilidad de los centros de idiomas y de los cursos impartidos por profesores cualificados y los cursos son elaborados por los profesores sobre la base de las necesidades específicas de cada departamento. La mayoría de las Facultades optan por la enseñanza del inglés o del alemán, pero sólo unas pocas facultades como la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Ciencias Sociales han aplicado una amplia selección de idiomas, además del inglés y alemán, enseñando también el francés, el español, el italiano y el ruso.

De conformidad con los datos recogidos por O. Kushnir el español se enseña en 24 universidades en 11 ciudades (Járkiv, Rivne, Kropyvnytskyi, Jersón, Kiev, Odesa, Ivano-Frankivsk, Zaporizhyia, Mykolaiv, Lviv, Dnipro) estudiantes 623 del español como primera lengua extranjera (Járkiv, Jersón, Kiev, Odesa, Zaporizhyia, Lviv), 2836 como segunda, y 699 como tercera lengua extranjera; número total de profesores es 118 (Kushnir, 2017: 23). En estos momentos sólo hay una cátedra de lengua española y filología hispánica en todo el país a causa de los recortes presupuestarios introducidos por el Ministerio. Dicha cátedra pertenece a la Universidad Nacional I.I. Mechnikov de Odesa, la más grande y antigua del sur de Ucrania. Asimismo, debe reseñarse la existencia del Departamento de español en la Universidad Nacional Lingüística de Kiev. En la Función Pública, la enseñanza del español sólo está presente en la Academia Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores de Ucrania, sita en Kiev. En Kiev y otras ciudades funcionan muchas academias privadas ofrecen cursos o clases de español. En las universidades ucranianas imparten cursos y realizan proyectos de investigación unos 25 profesores titulares y catedráticos con títulos académicos de *Kandydat Nauk* y *Doktor Nauk* en tales campos de hispanismo como lingüística romana, literatura hispana, traducción y métodos de enseñar español como lengua extranjera.

La lengua española en Ucrania se desarrolla gracias a movilidad internacional universitaria financiada por la UE. Ucrania firmó en 2005 la Declaración de Bolonia y es, desde 2014, Estado parte en el programa ERASMUS +, que sustituyó al programa TEMPUS. Cuenta, para ello, entre 10 universidades españolas (Universidad de Lleida, Universidad de Granada, Universidad de Valencia, Universidad de Cádiz, Universidad de Deusto, Universidad de Girona, Universidad del País Vasco, Universidad de Murcia, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica

de Valencia) y a 21 universidades ucranianas. Entre las universidades españolas, destaca la cooperación bilateral emprendida por la Universidad de Cádiz. Desde que en 2015 la Comisión Europea lanzara el programa de movilidad "Erasmus Plus KA 107", la Universidad de Cádiz, es la institución española con mayor número de plazas de movilidad (grado, máster, doctorado, profesorado y personal de administración) en el espacio postsoviético. La Universidad Alfred Nobel de Dnipro, la Universidad Nacional V.N.Karázin de Járkiv, la Universidad Nacional de Aviación, la Universidad Nacional Lingüística de Kiev, la Universidad Nacional Taras Shevchenko, la Universidad Borys Grinchenko, la Universidad Nacional Iván Franko de Lviv, la Universidad Nacional Petro Mohyla del Mar Negro y la Universidad Nacional Politécnica de Odessa. En el marco de ERASMUS + (KA2 "Learning Mobility Actions") se han dado dos proyectos con España de "*capacity building in the field of higher education*". En el marco del programa Horizonte 2020 hay cinco programas en los que participan universidades españolas y sólo en el primero de ellos una universidad española es coordinadora siendo participante en el resto de proyectos.

Por desgracia, el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España no ha contemplado la relación con Ucrania como una estrategia prioritaria a corto plazo, ni parece que la coyuntura económico-presupuestaria actual aconseje abrir nuevos ámbitos de cooperación. Como consecuencia, el Centro Superior de Investigaciones Científicas no consideró oportuno concluir un convenio de colaboración con Ucrania. En estos momentos no existe cooperación alguna con España (ni con el CSIC) más allá de los programas de la Unión Europea. Ucrania tampoco tiene mucho interés en ahondar en la cooperación bilateral científico-industrial con España.

La Embajada de España en Ucrania, a pesar de sus prepuestos limitados, hace todo lo posible para apoyar las iniciativas educativas y culturales dirigidas al desarrollo de la lengua española en el país, entre las cuales se destacan las siguientes:

Exámenes CIDEAD: cuatro o cinco convocatorias al año. La Embajada convoca a los alumnos para las pruebas de las enseñanzas de educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO), educación secundaria para adultos (ESPAD) y bachillerato. Las pruebas se realizan en la Embajada, bajo la supervisión del personal de la Embajada y se remiten al Ministerio de Educación y Ciencia.

Exámenes DELE: dos convocatorias al año, en Kiev, Odessa, Lviv, Dnipro, Cherkassy. Las pruebas se vienen realizando en la Universidad Shevchenko (escritas y una parte de las orales) y, en su caso, también en la Embajada (orales).

Club de amigos de español: Se trata de la actividad que mayor número de asistentes regulares aglutina (en las últimas ediciones, alrededor de 60 asistentes, principalmente estudiantes de español), proporcionando un alto rédito en relación al ínfimo presupuesto dedicado a la misma. Ha sido organizado por la Embajada desde 2010.

Congreso anual de la Asociación de Hispanistas de Ucrania: Este evento anual sirve para que catedráticos, profesores y alumnos de universidades y colegios de toda Ucrania se reúnan para intercambiar sus trabajos e investigaciones sobre lengua, novela o poesía española, así como sus respectivas experiencias. La Embajada asume el coste de parte del viaje y el alojamiento y colabora en la publicación de las actas del Congreso. En un evento aparte, se presentan las actas del Congreso de hispanistas del año anterior. Ante el éxito del Congreso, cada año son más los solicitantes de ayudas, algo que debería de gestionarse aumentando la disponibilidad presupuestaria para este evento.

Concurso de teatro en español: Se lleva a cabo en abril en Kiev (normalmente, en uno de los colegios, y en él participan los colegios ucranianos donde se enseña español como primera o segunda lengua extranjera Los alumnos presentan una obra teatral escrita por un autor español contemporáneo o clásico. Se le da cobertura mediática.
Semana de cultura española en la Universidad Lingüística de Kiev: Suele repetirse todos los años y, en algunos, la Embajada participa.
Participación en la lectura continuada de El Quijote del Círculo Bellas Artes: El evento se celebra el 23 de abril anualmente en bibliotecas y museos literarios con participación de la Embajada de España en Ucrania y la Asociación de Hispanistas de Ucrania.

En sentido estricto, no existen en Ucrania hoy por hoy centros culturales o educativos españoles salvo los lectorados AECID. En este sentido, a finales de los años 90 y principios del 2000, nuestro país contó con cinco centros en los que estuvieron trabajando lectores de español. Tras los recortes presupuestarios su número se redujo hasta los dos actualmente existentes. El primero de ellos en Kiev (Departamento de Lenguas Romances, Griego moderno y Traducción, Universidad Nacional Lingüística de Kiev) y el segundo en Lviv (Departamento de Filología Francesa de la facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv). En cuanto al Programa de Becas, para la Convocatoria 2017/18, no se han concedido becas para Ucrania. En la Convocatoria de Becas 2017/2018, para ciudadanos españoles, no se ha concedido beca alguna en el ámbito de la gestión cultural.

Para representar sus intereses los profesores de ELE e hispanistas investigadores de Ucrania en el año 2009 fundaron la organización no-gubernamental "Asociación de Hispanistas de Ucrania" que en estos momentos cuenta con 95 socios[1] - profesores universitarios, profesores de la secundaria, de las escuelas privadas, investigadores, periodistas, traductores, etc. La asociación lleva a cabo un gran elenco de actividades encaminadas a la promoción del idioma español, y aspectos culturales relacionados. Se realizan congresos, talleres didácticos y editoriales (SM) organizados por la universidad anfitriona además de tener una importante representación diplomática en los mismos. En fechas señaladas como, por ejemplo, la Feria del Libro se organizan también concursos de traducción, presentación de libros, etc. Se publican libros de ACTAS de congresos (8 volúmenes).

En atención a lo anteriormente expuesto, pueden extraerse una serie de conclusiones en relación a la percepción que de la lengua española se tiene en Ucrania y los problemas que los profesores de ELE e hispanistas de Ucrania deben resolver para proteger los intereses de la lengua española en su país.

El español en Ucrania no es una lengua de interés prioritario en la esfera económica y en el ámbito científico o técnico al serlo el inglés y, eventualmente, el alemán o incluso el francés. La escasa presencia de empresas españolas en Ucrania no hace que el español sea una lengua atractiva a efectos de inserción en el mercado laboral. Es evidente lo limitado de la relación bilateral en el ámbito científico-industrial. Al mismo tiempo, no cabe duda que hay un interés cultural por España en Ucrania y una simpatía natural entre dos países. Este punto se ve reforzado por la presencia de una importante (y joven) comunidad ucraniana en España (más de 85 000 residentes,

[1] Página web http://ahiucr.org.ua/

aproximadamente, con una media de edad de 39 años). Ello ha resultado en la presencia de ucranianos ya nacidos en España (o de españoles de primera generación de origen ucraniano).

La situación y presencia del español en los programas educativos ucranianos, tanto en educación primaria como secundaria y en la educación universitaria, se ha ido degradando progresivamente, a pesar de ser una lengua que cuenta con un interés evidente por parte del público ucraniano. La Asociación de Hispanistas de Ucrania sigue con mucha preocupación la situación de la enseñanza de la lengua española en Ucrania, ante todo en la secundaria. Los datos presentados en este ensayo demuestran que, en los últimos años, las decisiones de las autoridades educativas ucranianas han perjudicado seriamente a la enseñanza del español en la escuela secundaria. La tendencia se refleja en las cifras bajas de los alumnos que aprenden español como primera y segunda lengua extranjera y que toman el EEI de español para entrar en universidades, en comparación no solamente con inglés, sino con alemán y francés. En 2014-2015 el Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania excluyó la lengua española de la lista de asignaturas para la Olimpiada de los escolares (niños de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años). Durante los 30 años que precedieron a dicha exclusión, unos 90 escolares de toda Ucrania tomaban parte en la última etapa del dicho concurso. En 2016, tras las gestiones de esta Embajada, el Ministerio de Educación y de Ciencia de Ucrania volvió a convocar la Olimpiada de español, pero solamente 20 alumnos participaron en el concurso. Cada año disminuye el número de los participantes en el concurso de investigaciones científicas organizado por la Academia de Ciencias para Jóvenes como resultado de la falta de apoyo informativo y de financiación por parte del Estado ucraniano.

La Asociación de Hispanistas de Ucrania propone un programa de acción para responder a desafíos del momento:

Es necesario hacer todo lo posible para no perder el español en la secundaria. En este caso la Asociación de Hispanistas de Ucrania puede influir la situación solamente a través de debates nacionales que llamarán la atención de los públicos a la situación con la lengua española en Ucrania. Al mismo tiempo, es necesario crear un programa de formación didáctica para profesores que darán clases en la Nueva Escuela Ucraniana certificado por instituciones internacionales a través de colaboración con FIAPE, Junta de Castilla-León, Universidad de Salamanca, otras universidades y escuelas de lenguas en España.

Al nivel universitario es menester modernizar planes de estudios y enfoques hacia realización de proyectos de investigación implementando prácticas interdisciplinarias. Es este aspecto los contactos personales de los socios de la Asociación de Hispanistas de Ucrania con sus colegas servirán de un modo efectivo para ampliar relaciones con España y otros países del mundo hispano. La Asociación de Hispanistas de Ucrania junto con la Embajada invitan y van a invitar en futuro de un modo sistemático a los congresos, talleres didácticos, reuniones, actos culturales a los colegas de otros países que produce efectos sinérgicos y en plano práctico lleva a convenios bilaterales entre universidades.

Y, por último, la exigencia de buscar financiación para sus actividades hace a los hispanistas y profesores de ELE de Ucrania cambiar modelos de la conducta y desarrollar proyectos con enfoques empresariales: ellos deben aprender ganar dinero para pagar por su propia existencia. Otro camino es implementar proyectos culturales

convirtiéndolos en eventos mediáticos para fomentar interés por la lengua española en Ucrania.

Estas medidas no pueden cambiar la situación del español en Ucrania porque la Asociación de Hispanistas de Ucrania, siendo una organización no-gubernamental, tiene recursos limitados y no es capaz de resolver todos los problemas. Sin embargo, no cabe duda que el gremio de hispanistas del país hace mucho para proteger sus intereses profesionales.

BIBLIOGRAÍA

BERENGUEL, J, GUNKO, T. (2017): «Enseñar español en Ucrania Una aproximación a la lengua cervantina en el espacio educativo ucraniano». *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa orienta*, Madrid: EnClaveELE, 1-16. [En línea] http://www.todoele.net/atlas_ucrania.html (Consulta: 18/11/2018)

ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA (2018) *Ucranianos en España. Padrón municipal, cifras de población* [En línea] Noviembre de 2018 https://epa.com.es/padron/ucranianos-en-espana/ (Consulta: 18/11/2018)

KUSHNIR, Oksana. (2017): «El español en Ucrania», *Boletín de ASELE* 57, 21-24 [En línea] http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/Bol-ASELE57-4.pdf (Consulta: 18/11/2018)

KUSHNIR, O., SOTELO RAMÍREZ, A. (2016) *Mapa interactivo sobre los colegios en los que se imparte español en Ucrania* [En línea] Octubre de 2016. http://ahiucr.org.ua/?page_id=1180 (Consulta: 18/11/2018)

NOVA UKRAINSKA SHKOLA (2017) *Osvita v tsifrakh. Yak zminylas kilkist shkil za ostanni roky* [En línea] 23 de agosto, 2017 http://nus.org.ua/news/osvita-v-tsyfrah-yak-zminylas-kilkist-shkil-za-ostanni-roky/ (Consulta: 18/11/2018)

OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA (2018) *Ucrania. Ficha país* [En línea] Marzo 2018 http://exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/UCRANIA_FICHA%20PAIS.pdf (Consulta: 18/11/2018)

UKRAINSKYI TSENTR OTSINIUVANNIA OSVITY (2017) Ofitsiynyi zvit pro provedennia v 2017 rotsi zovnishnioho nezalezhnoho otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdobutykh na osnovi povnoi zahalnoi serednioyi osvity Kiev 2017 T. I [En línea] 2017 http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/08/ZVIT_ZNO_2017_Tom_1.pdf (Consulta: 18/11/2018)

UKRAINSKYI TSENTR OTSINIUVANNIA OSVITY (2018a) *Pidsumky reestratsii dlia uchasti v ZNO-2018* [En línea] Junio 2018 http://testportal.gov.ua//wp-content/uploads/2018/04/na-sajt-dani-reyestratsiyi.pdf (Consulta: 18/11/2018)

UKRAINSKYI TSENTR OTSINIUVANNIA OSVITY (2018b) *Rozpodil uchasnykiv nezalezhnoho otsiniuvannia 2018 roku, yaki podolaly porih "sklav"/ne slav"* [En línea] Junio 2018 http://testportal.gov.ua//wp-content/uploads/2016/12/Rozpodil-uchasnykiv-yaki-podolaly-porig-z-7-predmetiv.pdf (Consulta: 18/11/2018)

VYSCHA OSVITA (2018) *Merezha vyschykh navachalnykh zakladiv na pochatok 2017-2018 navachalnoho roku* [En línea] 12 de febrero 2018 http://vnz.org.ua/statti/10477-merezha-vyschyh-navchalnyh-zakladiv-na-pochatok-2017-2018-navchalnogo-roku (Consulta: 18/11/2018)

CUANDO LA LENGUA EXTRANJERA IMPONE EL ERROR: EL CASO DE LOS PRONOMBRES OBJETO EN ESPAÑOL

LIBERTAD VALVERDE MERLO
Escuela Oficial de Idiomas de Segovia

RESUMEN: los hablantes de Segovia (España), en su gran mayoría, utilizan los pronombres objeto de tercera persona de una manera que no es la establecida por las normas de la RAE. Son leístas y laístas. Y este fenómeno se transfiere a los estudiantes de español que se encuentran en un contexto de inmersión, quienes se convierten, también, en leístas y laístas, no por interferencia de sus lenguas maternas, sino más por una especie de transferencia positiva que les viene "impuesta" por los hablantes nativos con los que se comunican y relacionan.

Los hablantes de español, en el uso de la lengua, producen en ocasiones desviaciones según las normas establecidas por la Real Academia Española en la *Nueva gramática de la lengua española* (2011), hecho que se puede comprobar en una canción de Jorge Ponce[1] de la que, entre otros, podemos extraer casos como los siguientes:

- **Habíamos los mismos de siempre*, uso, según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), del verbo haber en su forma impersonal para "denotar la presencia o existencia de lo designado por el sustantivo que lo acompaña y que va, normalmente pospuesto al verbo"; al ser así, esta construcción carece de sujeto siendo lo que viene después del verbo (los mismos de siempre) un complemento directo con el que no tiene que concordar el verbo; este uso, bastante extendido en la lengua informal, especialmente entre hablantes catalanes, no se ajusta a la lengua culta formal. Se produce una confusión con otro verbo de existencia, estar, que es personal y, en consecuencia, conjuga el verbo en concordancia con el sujeto.
- **Sus ojos verdes me se clavaron*, vulgarismo consistente en alterar el orden de los complementos directo e indirecto cuando van juntos en una frase.
- **Me acerqué sintiendo algo rompido*, formación regular de un participio irregular.
- **Y la dije: "si quieres tocar el cielo yo te le traigo"*, elección incorrecta de los pronombres de CD y de CI.
- **Pienso de que encontrarte aquí es lo más*, caso de dequeísmo, fenómeno que el DPD (2005) define como "el uso indebido de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando la preposición no viene exigida por ninguna palabra del enunciado".
- **Lo digo en verdad*, confusión con la locución adverbial de verdad cuando toma el sentido de en serio: *lo digo de verdad, lo digo en serio*.

[1] En *Youtube* (https://www.youtube.com/watch?v=K038YwyqWjQ)

- **Aunque haiga días fríos, tú pídeme que te aprete*, formación ajena a la norma del verbo haber en presente de subjuntivo y conjugación del verbo apretar como regular, siendo este irregular vocálicamente: de la E del infinitivo, debemos pasar a IE en la conjugación.

Se trata, como decíamos, de desviaciones con respecto a la norma, en algunos casos más frecuentes que en otros y en unos más vulgares que en otros, también. Pero de todos estos problemas, el que aquí nos interesa más, por ser en el que vamos a centrarnos, es el de **La dije: "si quieres tocar el cielo yo te le traigo"*, que encontramos en esta canción compuesta, claramente, para hacer una crítica de la situación que se viene explicando, pero no solo, puesto que tenemos también casos como este en los siguientes ejemplos encontrados en la prensa y en las redes sociales:

> "*Esta preciosidad se llama Pirata y después de 7 años no pueden* ***tenerle****. Por que? Es la pregunta que yo me hice al ver y conocer a este pequeño cuando fuimos a* ***verle*** *a la resi"*… (Visto en Facebook).
>
> *¡El #sol ha llegado para quedarse!* ***Recíbele*** *con las coloridas prendas de nuestro Outlet de #Primavera!* (Publicidad en Internet de una marca de ropa de niña)
>
> *En libertad la noruega condenada tras denunciar una violación en Dubái*
>
> *[…] Las autoridades* ***le*** *acusaron de mantener relaciones sexuales fuera del matrimonio, falso testimonio y consumo de alcohol. Cuando un juez* ***le*** *condenó a 16 meses de cárcel decidió hacer público su caso y pedir ayuda. […]* (www.elpais.com. 22 de julio de 2013)
>
> *[…] No os quedéis callados, porque si lo hacéis,* ***les*** *estáis dejando ganar a ellos.* (Carta de la víctima del caso La Manada en www.publico.es. 27 de junio de 2018)
>
> *Esperanza Aguirre acusó a Manuela Carmena de cortar parcialmente el tráfico por cuestiones ideológicas. Las redes sociales* ***la*** *han respondido subiendo fotografías de ciudades en las que ya se hizo hace años como Bilbao, Sevilla o Málaga* (www.lasexta.com. 12 de noviembre de 2017)
>
> *Una aerolínea detiene un vuelo antes de despegar para que una madre se baje y pueda visitar a su hijo en coma*
>
> *La mujer se dirigía a Columbus, pero la aerolínea recibió una llamada que explicaba que su hijo acababa de entrar en coma y que se encontraba en Denver. Por ello decidió parar el vuelo para* ***informarla*** *y* ***ofrecerla*** *un vuelo directo […]* (www.lasexta.com)
>
> *Urge abrir una escuela de madres y padres para que aprendan a comportarse. Primera lección: a la maestra no se* ***la*** *pega.* (Columna de opinión de Elvira Lindo en www.elpais.com 14 de octubre de 2015)

Está claro, después de lo visto hasta ahora, que vamos a hablar del leísmo y del laísmo, fenómenos consistentes en utilizar de manera no normativa los pronombres de complemento directo e indirecto en la tercera persona tanto de singular como del plural.

Para poder entender el sistema de pronombres en español es fundamental reconocer la función que desempeñan, es decir, si son sujeto, función que aquí no nos interesa, complemento directo o complemento indirecto. De esta forma, y como vemos en el cuadro, distinguimos entre pronombres tónicos y pronombres átonos.

SISTEMA DE PRONOMBRES EN ESPAÑOL

TÓNICOS	**ÁTONOS**		**TÓNICOS**
Sujeto	***Complemento Directo***	***Complemento Indirecto***	***Detrás de preposición***
yo **tú**	**Me** **Te**		**Mí (conmigo)** **Ti (contigo)**
Él, ella, usted	**Lo, la**	**Le (se)**	**Él/ella/sí**
Nosotros **Vosotros**	**Nos, os**		**Nosotros** **Vosotros**
Ellos, ellas	**Los, las**	**Les (se)**	**Ellos/ellas/sí**

Fijándonos únicamente en los pronombres átonos de tercera persona, la norma nos dice que el CD se debe sustituir por:

- ***lo*** cuando se trata de algo masculino singular
  *El coche **lo** compré el año pasado/ A Juan **lo** vi ayer*
- *P*or ***la*** cuando se trata de algo femenino singular
  *La manzana me la comí/A María **la** vi ayer por la tarde*.
- Por **los** cuando es masculino plural
  *Los libros **los** dejé en la escuela/ A Juan y a Pedro **los** vi ayer*
- Y por **las** cuando es femenino plural
  *Las uvas **las** recogeremos en otoño/ A María y a Lucía **las** vi ayer*

En lo que respecta al CI, la norma dice que se debe sustituir por:

- **Le** siempre que sea singular
  ***Le** di un golpe sin querer*
- **Les** siempre que sea plural
  *Siempre **les** doy un beso antes de ir a trabajar.*

Usamos le o les independientemente del género del referente. No podemos saber, por los tanto, si estamos hablando de un hombre o de una mujer: ¿a quiénes beso: a mis dos hijos, a mis dos hijas, a mi hijo y a mi hija? o de un objeto de género masculino o femenino: ¿qué golpeé: el coche, la puerta? O: ¿a quién golpeé: a mi hijo, a mi hija? En estos casos, necesitamos recurrir al contexto para obtener esta información ya que el pronombre no nos la proporciona.

Pero como se ha podido comprobar anteriormente, los hablantes no se ajustan en todo momento a estas reglas como podemos observar en:

- *Al perro Pirata no pueden tener**le***
- *A la maestra no se **la** pega,* aunque posteriormente Elvira Lindo añadía*: "permítanme el laísmo"*.

Frases donde lo que se produce se denomina leísmo y laísmo, respectivamente, fenómenos que pasamos a definir y explicar a continuación.

- El leísmo es definido por el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) como: "el uso impropio de *le(s)* en función de complemento directo, en lugar de *lo* (para el masculino singular o neutro), *los* (para el masculino plural) y *la(s)* (para el femenino), que son las formas a las que corresponde etimológicamente ejercer esa función".

Alberto Bustos (Bustos, 2007b) distingue los siguientes tipos de leísmo:

1. **Leísmo de animal o de cosa:**
   *A Pirata (el perro) no pueden tener**le***
   *¡El sol ha salido! Recíbe**le** con las prendas de primavera de nuestro Outlet de primavera.*
2. **Leísmo de persona masculino plural (el de masculino de persona en singular está aceptado por la RAE)**
   *No os quedéis callados, porque si lo hacéis, **les** estáis dejando ganar a ellos*
3. **Leísmo femenino de persona:**
   *Las autoridades **le** acusaron de mantener relaciones fuera del matrimonio y un juez **le** condenó a 16 meses de cárcel.*
   Bustos afirma que este fenómeno ha existido tradicionalmente en el País Vasco y territorios limítrofes, pero que hoy tiene una nueva fuente en hablantes laístas que, por ultracorrección, incurren en él.

En lo concerniente al laísmo, el *DPD* lo define como "el uso impropio de *la(s)* en función de CI femenino, en lugar de *le(s)*, que es la forma a la que corresponde etimológicamente ejercer esa función". Lo vemos en:

*[…] la aerolínea decidió parar el vuelo para **informarla** y **ofrecerla** un vuelo directo […]*

*A la maestra no se **la** pega*

Pero, ¿por qué estos problemas? ¿Cuál es su origen? En español, como así lo explica el *DPD:*

> Los pronombres *le* y *les* proceden, respectivamente, de las formas de dativo *illi*, *illis*. El dativo es el caso de la declinación latina en el que se expresaba el CI, el cual era invariable en género.
>
> Los pronombres *la*, *las* proceden respectivamente de las formas latinas de acusativo *illam*, *illas* (femenino).
>
> El pronombre *lo* procede de las formas latinas de acusativo singular *illum* (masculino) e *illud* (neutro), y *los* de la forma masculino plural *illos*.

> El acusativo, en todos estos casos, es el caso de la declinación latina en el que se expresaba el CD.

Tenemos, pues, que estos pronombres españoles nacieron respetando la morfosintaxis latina. Javier Álvarez (Álvarez, 2016), afirma que:

> […] lo que en latín era dativo se usaba para el CI y lo que era acusativo se usaba para el CD. Se trata de un sistema etimológico.

SISTEMA ETIMOLÓGICO DE PRONOMBRES COMPLEMENTO

	Singular		**Plural**	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Objeto directo	*Lo*	*la*	*los*	*Las*
Objeto indirecto	*Le*		*Les*	

Esto, sin embargo, comenzó a sufrir algunas modificaciones en lugares como Castilla, puesto que los hablantes comenzaron a tener en cuenta algo que para ellos era más importante: la distinción de género gramatical. Como se puede comprobar en la tabla anterior, los pronombres no distinguían masculino de femenino en el CI, ni masculino de neutro en *lo*, por lo que, desde la Edad Media, comenzó a forjarse un nuevo sistema que prestaba más atención al género. El resultado simplificado de este pequeño lío fue un sistema en el que se ignoraban las funciones sintácticas (todos los pronombres servían tanto para el CD como para el CI) para hacer hincapié no solo en el género gramatical, sino en si la referencia era contable e incontable.

SISTEMA REFERENCIAL (SEMÁNTICO) DE PRONOMBRES COMPLEMENTO.

Contable				**Incontable**
Singular		Plural		
Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
le	*La*	*les*	*las*	*Lo*

Según este sistema tenemos casos que sonarán mejor o peor según dónde nos hayamos criado y con quién hayamos tratado desde la niñez; marcados con * están los usos no estándares según las normas actuales:

- *A mi amigo le vi*
- **A mis amigos les vi*
- **El reloj le rompí*
- *La cabeza la tengo sucia*
- **A mis amigas las mandé una carta*
- **Esta leche hay que tirarlo (por ser leche una referencia incontable)*

Este sistema sufrió varias modificaciones posteriores, lo cual resultó en varios sistemas paralelos, aunque sin duda el más extendido fue el de las áreas de Madrid, Toledo o Segovia, que era básicamente como el que acabamos de ver pero añadiendo una distinción de género en la referencia incontable, con lo que tendríamos, ahora sí:

- *Esta leche hay que tirarla.*

De hecho fue un sistema híbrido entre el etimológico y el referencial el que acabaría por triunfar y que actualmente es la norma con alguna variación:

SISTEMA HÍBRIDO DE PRONOMBRES COMPLEMENTO

	Contable						**Incontable**	
	Singular			Plural				
	Masculino		Femenino	Masculino		Femenino	Masculino	Femenino
Objeto directo	*le*	*lo*	*la*	*les*	*los*	*las*	*Lo*	*La*
Objeto indirecto	*le*			*les*				

Fue la convivencia del sistema etimológico y el referencial la que hizo que empezara a haber problemas en el uso de los pronombres en determinadas zonas, siendo una de ellas Segovia, la ciudad en la que yo trabajo, la cual, por los ejemplos que veremos a continuación, se puede definir como leísta y laísta.

1. Entrevista al famoso hostelero y restaurador segoviano José María en la que le preguntaban sobre el cochinillo de Segovia en el programa de televisión El Arcón de RTVCYL[2]

   Entrevistador: *"Estamos hablando de un producto* (el cochinillo*) que cualquiera puede adquirir en cualquier tienda de la región."*

   José María: *"Ah, claro que sí. Lo puede adquirir primero en fresco. Y también* ***le*** *pueden tomar preasado. ¿Quién no va el día de la celebración a pedir un cochinillo para llevárse****le*** *a su casa o para que se* ***le*** *envíen; en media hora* ***le*** *tenga en su horno , mientras comen el primer plato* ***le*** *mete y después ya está el segundo plato resuelto".*

2. Información de la página de Facebook de Turismo de Segovia

   Hola a todos!!! Soy Govi y he vuelto como cada semana. Hoy quería hablaros del Alcázar. ¿Cuántos de vosotros ***le*** *habéis visitado? ¿Cuántos habéis repetido visita?* […]

3. Agenda electrónica de la guardería de mi hijo en la que su profesora, segoviana, me informa cada día de lo que hacen en las clases.

[2] Programa del 15 de octubre de 2016 en http://www.rtvcyl.es (desde el minuto 32,46 hasta el 33,33)

¡Buenos días! Hoy hemos realizado un taller sobre el árbol de navidad ***colocándole*** *en la pared y* ***adornándole*** *con espumillón, muchas bolas y una estrella en la punta. También hemos realizado un precioso adorno de navidad en forma de estrella para* ***colgarle*** *en nuestro árbol de casa.*

¡Buenos días! Hoy nos llevamos el libro de la BIBLIOTECA VIAJERA para ***disfrutarle*** *en casa con la familia. Hay que* ***devolverle*** *al cole el lunes o el martes. Un saludo y feliz fin de semana.*

4. Fragmento de conversación del chat de mis amigas, casi todas segovianas, también, hablando del bebé que una de ellas había tenido:
   Amiga 1: *"Eso mismo* ***la*** *digo yo y se parte. ¿Qué pensará que* ***la*** *digo?"*
   Amiga 2: *"Jajaja, qué guapa!* ***La*** *has cortado el pelo?"*
   Amiga 1: *"Se lo corté el día 1 junto a su hermano. Y al 0!!!!"*

En mi entorno hay personas conscientes de que cometen esta irregularidad y son muchas las veces en las que, sabiendo lo que estudié y a lo que me dedico, me preguntan cómo pueden solucionarlo o me piden que los corrija. Pero en mi entorno hay personas también, que son laístas y leístas y no son conscientes de ello; de hecho es por estas personas por las que empecé a reflexionar sobre este tema que aquí estoy tratando. Me refiero a personas pertenecientes a ámbitos distintos de mi vida, puesto que unas pertenecen al profesional, tratándose de mis alumnos de español como lengua extranjera, y otras al más puramente personal, donde les voy a hablar de mi hija, por la cual voy a empezar.

Además de mi hijo, a cuya profesora mencioné antes, tengo una hija que ahora tiene seis años y que llegó a Segovia cuando tenía dos y medio, con lo que la mayoría de su idioma materno lo ha adquirido en esa ciudad. Pues bien, aunque en casa no somos ni leístas ni laístas, ella lo es en muchas ocasiones:

1. Conversación con mi hija a finales de verano, principios de otoño, cuando aún hacía buen tiempo:

   Yo: *"Toma, Irene: ponte estos pantalones" (eran cortos).*

   Irene: *"Es que hoy* ***les*** *quiero largos, no cortos"*.

2. Acercándose el carnaval:

   Yo: *"Le podemos poner tu disfraz del año pasado a tu hermano"*.

   Irene: *"Sí, pero hay que arreglar****le****, porque le quedará grande"*.

3. Cantando la canción de la Vaca Lechera:

   "Un cencerro ***la*** *he comprado, que a mi vaca* ***la*** *ha gustado"*.

4. Contándome algo que había visto en una serie de dibujos que se llama Lady Bug:

   Irene: *"Lady Bug se enfada porque Cat Noir* ***la*** *hace tostadas para desayunar y a ella le gustan las tortitas"*.

Mi hija está expuesta a estos fenómenos en su vida diaria (guardería, colegio, amigos, etc.) y los imita pensando que es lo normal, es decir, es leísta y laísta por imposición del idioma al que está expuesta, cosa que también les

pasa a mis alumnos que llevan viviendo mucho tiempo en Segovia, como nos demuestran intervenciones como las siguientes:

En producciones orales espontáneas:

1. Alumna polaca de B2 dando pistas sobre un objeto, que en este caso eran unos zapatos de tacón.

   *"Las mujeres **les** ponen para parecer más elegantes"*

2. Alumna rusa de B2 casada con un español, hecho que hace pensar que está continuamente expuesta a este fenómeno en casa.

   *"Estudio inglés por mi cuenta; busco ejercicios en internet y **les** descargo, pero los audios es muy difícil conseguir**les"***

3. Alumna suiza de B2 casada, también, con un español.

   *"Dejé de fumar y el dinero que he ahorrado **le** estoy gastando en medicamentos"*

En actividades de expresión escrita:

1. Alumna polaca de nivel B2 escribiendo una carta a unos amigos de su país en la que los invitaba a visitar la ciudad en la que ahora vive y les pedía un favor:

   "*Me tenéis que traer un poco de chorizo polaco, que llevo mucho tiempo sin **comerle** y **le** echo un poco de menos".*

2. Alumno marroquí de B1 que apenas ha estudiado español, pero que lleva muchos años viviendo en Segovia, escribiendo sobre cómo hacer un plato típico de su país:

   *"Mi amigo estaba conmigo aprendiendo cómo **le** hago".*

3. Alumna búlgara de B2 escribiendo una carta de reclamación a una empresa de telefonía:

   "*Contratar los servicios de su compañía ha sido un impulso que no **le** voy a repetir nunca más*".

Y casos de laísmo, como los siguientes:

En producciones orales espontáneas:

1. Misma alumna suiza de antes cuando estudiaba en un nivel anterior.

   "*Mi hermana me pidió que **la** dejara el vestido"*

2. Alumna polaca de nivel B1 contando un problema con una amiga

   "***La** he mandado varios mensajes, pero no ha contestado. Ya no somos amigas, pero **la** deseo lo mejor*"

3. Practicando la hipótesis con el futuro simple y el futuro compuesto en el nivel B2

   Pregunta: "*¿Por qué no ha venido hoy la profesora a clase?"*

   Respuesta 1: *"La profesora no ha venido a clase porque se **la** habrá roto su coche"*

Respuesta 2: ***"La** dolerá la garganta"*.

<u>En actividades de expresión escrita:</u>

1. Intervención de una alumna de B2 en la que tenía que resumir una conversación utilizando verbos que plasmaran las intenciones de los hablantes:

   *"El otro día me encontré con una amiga que estaba enfadada conmigo porque últimamente no he dado noticias de mi vida. **La** expliqué que tenía mucho trabajo con la tesis y que por eso no podía hacer**la** caso y en seguida se **la** pasó.*

Merece destacar aquí que esta alumna vive en España desde los tres años, es decir, toda su educación ha sido en español. Al ser corregida, replicó, incluso, que no entendía por qué no era así, si se trataba de una mujer.

2. Instrucciones dadas a un amigo para el cuidado de un animal mientras su dueño se iba de vacaciones:

   *"Tendrías que poner**la*** (a una gata) *comida por la mañana y podrías limpiar**la** su cama"*.

Se puede observar, claramente, como los alumnos han adquirido, al igual que lo ha hecho mi hija, lo que escuchan. Lo que ocurre es que, en el caso de mi hija, ella, al tratarse de su lengua materna, no considera ni un logro ni un error producir estas frases porque no reconoce como tales ni una cosa ni la otra, pero, ¿qué ocurre cuando un estudiante que sí se siente orgulloso de haber adquirido algo tan complicado como es el uso de los pronombres átonos es corregido por su profesor porque está cometiendo un error? Primero se sorprende, y después se frustra (e incluso se enfada, como mi alumna búlgara que me decía que no entendía por qué estaba mal decir *la expliqué* si hablamos de una mujer), no es para menos. Y es que en muchas ocasiones la cosa va a más, puesto que ha adquirido el error antes de comenzar a recibir clases, y este está fosilizado, con lo que se debe dar un doble esfuerzo en el aprendizaje del idioma: el primero para aprenderlo, de forma costosa, aunque incorrecta, y el segundo para intentar corregirlo, cosa que en ocasiones ya no se consigue.

Y es que, como dice Alberto Bustos (Bustos 2007b), "no hay ninguna prueba o truco que nos indique de forma sencilla si estamos utilizando el pronombre correctamente". En lo que a esto respecta, he de decir que la explicación de los pronombres átonos en la clase de ELE es, desde mi experiencia docente, uno de los aspectos de la lengua española más complicada si atendemos al enfoque didáctico que se debe emplear, ya que es obligatorio acudir a cuestiones puramente gramaticales: ¿hablamos de CD o de CI? ¿Tenemos a + persona, pero esto no es CI, sino CD? ¿Tenemos formas de ver si es CD, pasando la frase de activa a pasiva, en la que el complemento, si es directo, pasará a ser sujeto? Cuestiones, todas ellas, de gramática pura y dura, hecho, insisto, que hace que sea un aspecto difícil de asimilar por nuestros estudiantes y, más aún, cuando ya lo han adquirido, pero no de la forma que se ajusta a la norma.

Y en este sentido, ya que hablamos de norma, cabe señalar que, aunque hasta este momento se han utilizado términos como error, desviación, problema, etc. para aludir a los usos académicamente incorrectos, estos no son más que hábitos lingüísticos que, pese a que hoy no son aceptados por la RAE, sí lo fueron en otros momentos de la historia de la lengua; de hecho, cuando se habla de estos fenómenos como incorrectos, se escucha muchas veces decir que no pueden ser considerados como tales si autores como Cervantes, Tirso de Molina o Calderón de la Barca los cometían. Considerando a estos y la forma de hablar de la corte donde ellos vivían como

referencia, la RAE que, en palabras de Javier Álvarez (Álvarez 2016), "en sus inicios, era bastante clasista y pretendía imponer el español de los cultos y los poderosos", consideró correctas producciones como las siguientes:

- *Cerró el papel Rutilio con intención de dárse**le** a Policarpa* (*Los trabajos de Persiles y Sigismunda*. Cervantes). (Bustos 2007b)
- *A lo de escribir Teresa* […] *no creo si no es a la priora de Medina y a ella, por dar**las** contento*… [*Cartas*. Santa Teresa de Jesús]. (Bustos 2007a)

Y no las censuró hasta el año 1796. Es decir, lo que hoy no es aceptable para la RAE no siempre ha sido así, con lo que podemos afirmar que el que esta institución opte por uno u otro sistema de pronombres (etimológico o referencial) es una cuestión un tanto arbitraria.

Lo que no se puede negar es que en ciertas zonas de la Península, como en la que yo imparto mis clases de ELE, se ha extendido con mucha fuerza el sistema semántico, es decir, que hay más hablantes que hacen un uso incorrecto de los pronombres que aquellos que los utilizan de acuerdo con la RAE. ¿Significará esto que, en el futuro, sería posible que no tuviéramos que corregir a nuestros alumnos cuando produzcan frases como *"traedme chorizo polaco que le echo de menos"* o *"la dejé el vestido nuevo a mi hermana"?* Desde luego, lo que es evidente es que, en ocasiones, está por una lado la Academia y por otro los hablantes, que claramente son los que mantienen vivo un idioma y si estos ya han conseguido que se acepte *A Juan le vi*, a lo mejor acaban consiguiendo que se establezca como correcto el sistema semántico y entonces los hablantes de Segovia hablarán un español normativo y, cuando lo traspasen a nuestros estudiantes no tendremos que corregirlos. Todo se verá.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Javier (2016): *Orígenes del leísmo, laísmo y loísmo* [En línea] https://www.delcastellano.com/origen-leismo-laismo-loismo/ (Consulta: marzo 2017)

BUSTOS, Alberto (2007): "Laísmo" [En línea] https://blog.lengua-e.com/2007/el-laismo/ (Consulta: marzo 2017)

BUSTOS, Alberto (2007): "Leísmo" [En línea] https://blog.lengua-e.com/2007/el-leismo/ (Consulta: marzo 2017)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009-2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2009-2011. 2 vols.

LAS TIC Y LA "GAMIFICACIÓN" COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE ELE/EFE: HERRAMIENTAS CREATIVAS PARA UN ENTORNO UNIVERSITARIO

MAJA VELJKOVIC MICHOS
Universidad Singidunum de Belgrado

RESUMEN: Las TIC y la "gamificación" están cada vez más presentes en las clases de español como lengua extranjera en todos los niveles de enseñanza. La formación y experiencia del docente en ese campo y su habilidad para motivar a estudiantes, tanto como las infraestructuras digitales disponibles en los centros educativos son requisitos importantes para la implementación de este modelo didáctico. El objetivo de esta propuesta es desarrollar actitudes positivas del estudiante universitario hacia la asignatura de español como lengua extranjera, o para fines específicos. En este contexto, y como resultado de la práctica docente, se van a proponer herramientas útiles para la clase de ELE/EFE, tanto como las reacciones de estudiantes sobre el impacto de esas estrategias en su aprendizaje.

1. EL CONCEPTO DE LA "GAMIFICACIÓN"

Aunque los principios de la gamificación seguramente existieron en el mundo pre-digital[1], el término empezó a usarse alrededor de 2010 cuando la calidad inmersiva de los juegos digitales estimuló innovaciones en el estudio de los mecanismos de aprendizaje. El concepto de "gamificación" [2] fue definido por Sebastian Deterding, en el artículo "Gamification: Toward a definition" (Deterding, 2011: 2), como el uso de elementos y técnicas de juegos en entornos que no son propios al juego. En este contexto, Zichermann y Cunningham (2011: 36) proponen el diseño del juego y sus mecánicas, estéticas y dinámicas utilizadas fuera de los juegos como un sistema potente para involucrar y motivar a las personas. De este modo, en campos distintos a la educación (marketing, recursos humanos, publicidad, etc.), se describe la gamificación como un medio importante para mejorar la producción y la creatividad de personas (Werbach y Hunter, 2012: 9-10). Desde esta perspectiva, la gamificación se refiere al uso de la psicología de juego en entornos que no son lúdicos, con el fin de mejorar la motivación, la concentración y el esfuerzo de sus participantes, los aprendices, en nuestro caso (Glover, 2013: 2004).

La aplicación de una pedagogía lúdica en la clase de español data de los años setenta del siglo XX, cuando, a partir del enfoque comunicativo, se consideraba que el estudiante debía disfrutar y no aburrirse de su aprendizaje. De este modo, Marco Común Europeo de Referencia (capítulo 4: "El uso de la lengua y usuario, el alumno") dedica un importante párrafo a la importancia del aspecto lúdico para el aprendizaje de la lengua. Por su parte, los estudios más recientes de la neurociencia proponen la revaloración de los aspectos tales como el juego dentro del sistema educativo, el rol del profesor, tanto como la curiosidad, la atención y la emoción del alumno. Por tanto, hay que

[1] Según Huizinga (1949: 3), el juego es una actividad común a todas las culturas, presente en todas las actividades del hombre y se debería considerar como un factor cultural en la vida del ser humano.
[2] *"Gamification"* en inglés, viene del vocablo anglosajón "*game*", juego.

intentar "convertir algo soso en algo interesante" en el aula universitaria (Mora, 2013: 171), sobre todo si los estudiantes perciben algunas clases y asignaturas como tediosas en la educación tradicional (Contreras y Eguia 2016: 7).

2. LA "GAMIFICACIÓN" EN EL AULA UNIVERSITARIA Y EL ROL DEL DOCENTE

En el aula de español los juegos siempre han jugado un papel importante para conseguir un ambiente de aprendizaje ameno y participativo (Santiago Guervós y Fernández González, 1997: 7). En ese contexto, son numerosos los aspectos positivos de la "gamificación": aumenta la atención y motivación; funciona en cualquier etapa de la clase; rompe con la monotonía del aula; promueve un ambiente de cooperación; reduce el miedo al error; potencia el desarrollo de destrezas productivas y receptivas; cambia la actitud del estudiante frente al aprendizaje.

Sin embargo, esta estrategia didáctica tiene sus limitaciones. El miedo al fracaso o inseguridad de estudiantes pueden ser los factores psicológicos inhibidores que afecten la realización de ese modelo didáctico. Por otro lado, no todos los docentes están dispuestos a incorporar esta estrategia, debido a diferentes factores, tanto personales como institucionales. Por ello, los profesores de idiomas deberían desarrollar un conjunto de habilidades y conocimientos para una implementación exitosa de dicha estrategia didáctica. Según los Estándares adoptados para las competencias docentes y su desarrollo profesional en Serbia[3], se destacan cuatro competencias relevantes:

1. C1: Competencias relacionadas con la didáctica de la asignatura.

Se propone, entre otras propuestas, la aplicación de las TIC, mejora e innovación en la práctica docente.

2. C2: Competencias para la enseñanza y el aprendizaje.

Se plantea una enseñanza adaptada a las necesidades individuales educativas del alumno.

3. C3: Apoyo al desarrollo de la personalidad del alumno.

Los docentes deben conocer diferentes modelos de motivación para saber motivar a los alumnos.

4. C4: Competencias para la comunicación y cooperación.

3. ¿ELE O EFE?

Si deseamos programar adecuadamente un curso de ELE para los estudiantes de un programa de estudios que no sea filológico, sino de otros ámbitos (economía, turismo, informática, marketing, etc.), es necesario también que introduzcamos contenidos didácticos de EFE, sobre todo aquellos que proporcionarán un uso adecuado de la lengua en contextos reales. Para poder analizar las necesidades de aprendizaje de los aprendices es imprescindible conocer primero su perfil y sus intereses, es decir, deberíamos plantearnos algunas preguntas: ¿Cuáles son sus intereses, motivos, expectativas? ¿Cómo pasan su tiempo fuera del aula? ¿Por qué y para qué aprenden español? Sus respuestas indudablemente nos ayudarán a perfilar a los estudiantes que siempre están "conectados, "en línea", que acceden a diferentes contenidos de forma rápida e instantánea, a través de sus dispositivos móviles, tabletas, portátiles, *smartphones*. En nuestro caso, según un cuestionario realizado durante los primeros días del curso, los

[3] Organismo oficial para el Fomento de la Educación y Formación de la República de Serbia, recuperado de /http://katalog2016.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx/

estudiantes han optado por un curso general de español[4]. Su motivo principal de estudiar español es aprender a hablar, comunicarse e interactuar en este idioma que les gusta tanto como España y su cultura. Debe tenerse en cuenta también que los estudiantes han valorado muy positivamente la integración de las TIC y las herramientas lúdicas en las clases de español: un 99% de alumnos encuestados han respondido que las nuevas tecnologías ayudan o mejoran su aprendizaje de español, mientras que la mayoría prefiere un modelo de enseñanza "mixto", que implica un modelo tradicional, apoyado en las TIC y las herramientas lúdicas. Una vez analizadas las necesidades del aprendizaje de los estudiantes, deberíamos plantearnos otro aspecto de fundamental importancia: un análisis, evaluación y selección del material didáctico. En este contexto, debe señalarse que ELE y EFE se diferencian básicamente en tres aspectos importantes: 1. léxico específico (lenguaje especializado, terminología especifica); 2. habilidades de comunicación (dentro del ámbito profesional del sector); 3. competencia intercultural, o la conciencia de las especificidades culturales a través de la lengua. Dado que "fines específicos" es una clasificación muy amplia, solo nos vamos a detener en los manuales impresos y recursos digitales que hemos consultado y utilizado en nuestra práctica docente.

4. MATERIAL DIDÁCTICO IMPRESO Y EL DIGITAL

Debido a una gran cantidad de recursos y materiales didácticos disponibles, tanto en papel, como en formato digital, no es fácil hacer una buena selección. En este sentido, solo nos limitaremos a proporcionar los materiales utilizados como complementarios en las clases de español como lengua extranjera para los estudiantes de turismo[5]:

1. Aguirre Beltrán, Blanca (1994): *El español por profesiones, Servicios Turísticos,* SGEL, Madrid. (B1)
2. Moreno, Concha, Martina Tuts (1997): *El español en el hotel*, SGEL, Madrid. (B1)
3. González Marisa, Felipe Martín, Conchi Rodrigo, Elena Verdía, (1999): *Socios 1 y 2: curso básico de español orientativo al mundo del trabajo*, Difusión, Barcelona. (A1-B1)
4. Varela Raquel, Hermoso Ana, Goded Margarita (2005): *Bienvenidos Nivel 1 (A2), Español para Profesionales, Turismo y Hostelería,* enCLAVEele, Madrid
5. Cristina M., Alegre Palazón, Leonor Quarello Demarcos (2011): *De Viaje por el mundo hispano,* A2/B1, CIDEB
6. Marisa de Prada, Pilar Marcé (2013): *Entorno laboral* (Nivel A1/B1), Edelsa, Madrid
7. Hermoso Ana, Centellas Aurora, Palacios Elena, Goded, Margarita y Varela Raquel (2016): *Bienvenidos de nuevo A1-A2*, enCLAVEele, Madrid
8. M. de Prada, P. Marcé, M. Bovet (2016): *Entorno Turístico Nivel B1*, Edelsa, Madrid
9. M. de Prada, P. Marcé, M. Bovet (2016): *Entorno turístico B1- Material complementario,* claves y transcripciones
10. Gómez, Alba, Ureña Clara, Moreno- Manzanaro, Irene (2018): *Profesionales de turismo* (B1-B2), enCLAVEele, Madrid

[4] Estudiantes de FTHM (siglas en inglés: Faculty of Tourism and Hospitality Managmant, Singidunum University, Belgrade), la encuesta de percepción de estudiantes que asisten a clase de forma presencia fue llevada a cabo en marzo de 2018, con el fin de conocer sus expectativas y percepciones del aprendizaje de español. Total de encuestados: 81 estudiantes (niveles A1-B1, según el MCER).

[5] Los libros de texto como recurso didáctico básico son los del español general, según los niveles de MCER.

Además de los manuales enumerados, no se puede prescindir de las herramientas TIC como parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje. El correo electrónico, o el chat facilitan una interacción sincrónica y asincrónica entre los miembros de dicho proceso: docentes y estudiantes. Por otra parte, las plataformas educativas, como *Moodle*, permiten crear y personalizar los cursos, enriquecerlos con contenidos como tareas, cuestionarios, foros o tests. A través de la plataforma los profesores pueden crear su propio "portal de asignatura", para compartir el material didáctico con sus estudiantes, para que puedan consultarlo tanto antes de la clase (el modelo del aula inversa), como después de la clase. Las plataformas educativas nos permiten también crear nuestro "tablón de anuncios virtual" para compartir información relevante sobre la asignatura, de modo que los estudiantes puedan consultarlo siempre que quieran, dentro o fuera del aula. De este modo se promueve un aprendizaje que rompe las barreras espaciales/temporales.

La evaluación de conocimientos de estudiantes también se puede realizar a través de las herramientas TIC. En nuestra universidad los exámenes parciales de casi todas las asignaturas se realizan por ordenador con acceso a Internet, mediante una aplicación institucional diseñada exclusivamente para la creación de exámenes electrónicos y pruebas objetivas de opción múltiple[6]. Además de las herramientas diseñadas por la institución educativa, existe una gran cantidad de recursos útiles disponibles en la red, que, aunque no estén creados para los propósitos educativos, representan una fuente valiosa de contenidos didácticos:

1. Portales y páginas oficiales de organismos relacionadas con la promoción turística de España (www.red2000.com, www.spain.info, www.turespaña.com, etc.)
2. Páginas web con contenidos de interés sobre el sector turístico y hotelero:
   - La cocina española (www.afuegolento.com, www.spanish-food.org,etc.)
   - Transportes (www.iberia.com, www.renfe.es, www.aena.es, etc.)
   - Hoteles y alojamientos (www.es.hoteles.com, www.rumbo.es, www.iberostar.com,etc.)
3. Prensa digital (www.elpais.es,www.elperiodico.es, www.elmundo.es, etc.).

Sin embargo, antes de seleccionar los recursos didácticos adecuados para una clase concreta y un grupo de estudiantes concreto, nos deberíamos plantear una serie de requisitos:

a) Análisis de las necesidades del grupo; b) Descripción de los objetivos; c) Selección de herramientas según el objetivo planteado; d) Instrucciones claras y precisas; e) Análisis de los resultados (obtener un *feedback* comprensivo). Además de los materiales impresos y los recursos TIC, debe señalarse también que actualmente existe una gran cantidad de herramientas de "gamificación"[7] que pueden apoyar nuestra práctica docente y motivar a los alumnos para que sean más participativos e implicados en clase. Sin embargo, no todas funcionan bien, ni tampoco podemos contar con su eficacia sin previos objetivos didácticos establecidos. Por tanto, se presentarán solamente aquellas que se hayan mostrado útiles en el aula y valoradas positivamente por los estudiantes. Se trata de las herramientas que nos permiten "gamificar" y personalizar los contenidos de aprendizaje que creamos para nuestras clases y para los contextos de aprendizaje específicos. También nos limitaremos a proponer solo aquellas

[6] La herramienta "MTutor" para las pruebas de evaluación, tanto como el rendimiento y la utilidad de esta aplicación va a ser el objeto de un estudio más detallado y basado en datos relevantes para su valoración.

[7] Babbel; Duolingo; Classdojo; Educaplay; Tigre; Quizlet.com; Classtools.net; Kahoot; Plickers.com; Socrative; Bubbl.us; Tagxedo; Storybird; Quizizz; Quizalize; Quia.com; Rockalingua; Classtools.net; Cerebriti; Lyrics training; Tinytap.it; Taskmagic; Textivate; Ver-taal; TinyTapit; Wizer.me; Wheel decide; Pen.io; Voki; etc.

que puedan aportar un apoyo como material complementario didáctico-digital para el desarrollo de destrezas comunicativas, orales y escritas.

5. Herramientas digitales para el aula

1. Wheel decide - http://wheeldecide.com/

Esta página online gratuita nos permite crear contenidos para luego trabajarlos en clase de forma lúdica y facilita el desarrollo de las destrezas orales de aprendices a partir de los niveles iniciales. Unas "ruletas de suerte" con diferentes opciones de temas decidirán a qué pregunta se va responder, o quién va a hablar. La ruleta se activa haciendo clic en el centro, da vueltas hasta que se para y muestra el texto correspondiente. Es muy rentable para dinamizar la ronda de preguntas durante el repaso, aunque también la utilizamos con frecuencia para las actividades iniciales de conocimientos previos.

2. Voki - http://www.voki.com/

Otra herramienta que permite el desarrollo de destrezas orales, habilidades de lectura, pronunciación y la comprensión oral, denominada *Voki*, facilita la interacción oral desde las primeras clases y a partir de cualquier tema. Está basada en la tecnología de síntesis de voz a partir de un texto escrito - "tecnología TTS"- "*Text to Speech*" (del texto al habla). Permite crear un personaje (avatar) y la posibilidad de grabar nuestra voz, o ponerle una voz, o bien, escribir un texto que pronunciará nuestro avatar. Los alumnos con sus avatares pueden oír cómo suenan en español diversos textos, o bien, escuchar variantes del español del mismo texto. Pueden grabar su voz hablando sobre un tema. Permite compartir y difundir los textos grabados (por e-mail, redes sociales, *Moodle*, etc.).

3. Storybird - https://storybird.com/

Para la clase de lengua puede ser de gran utilidad una herramienta como soporte para el desarrollo de las habilidades de escritura. Esta aplicación TIC gratuita nos permite crear historias a partir de imágenes, como una actividad de narración colaborativa. Es un buen apoyo a la práctica docente cuando se trabaja la escritura creativa, porque potencia la creatividad, participación y colaboración de estudiantes.

4. Kahoot - https://kahoot.com/

Este recurso TIC y de "gamificación" por excelencia puede ser muy útil en clase, porque nos permite obtener las respuestas inmediatas de los estudiantes presentes en el aula y un *feedback* en tiempo real. Por otra parte, es también una de las herramientas mejor valoradas de nuestros estudiantes. Esta aplicación didáctica de tipo *quiz* promueve la competición virtual en el aula mediante respuesta personal a distancia. Los profesores pueden crear y diseñar sus actividades o ejercicios, con textos, imágenes y vídeos y utilizar este recurso para los siguientes fines didácticos: a) como actividad de pre-evaluación b) actividad de autoevaluación, o simplemente, c) como dinámica de "rompehielos".

Finalmente, las ventajas del uso de ese tipo de herramientas son múltiples: facilitan una práctica o repaso de gramática y léxico de forma motivadora, pero al mismo tiempo favorecen la comunicación y el debate, aumentan

la atención y, sobre todo, ayudan a la sensación de logro entre los estudiantes, dentro de una clase "multidireccional".

6. Consideraciones finales

Por más que las TIC formen parte integrante de nuestra sociedad y su incorporación en entornos educativos parece estar aumentando, la innovación tecnológica no implica automáticamente la innovación didáctica. El rol del docente sigue siendo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. En este sentido, para producirse una innovación didáctica a través de las TIC y actividades "gamificadas", o una mejora de calidad de enseñanza en las clases de ELE, las tres competencias clave del profesor de idioma son imprescindibles: el conocimiento del contenido, las habilidades tecnológicas y las competencias pedagógicas. Para una enseñanza orientada a las necesidades del estudiante del siglo XXI, una integración moderada de las TIC y la "gamificación" en clase, el aprendizaje y la evaluación resulta ser una buena estrategia para todos los niveles de enseñanza. El aula universitaria no es una excepción. En este sentido, la selección del material didáctico adecuado para estos propósitos se basaría en los manuales actualizados, las herramientas TIC y las actividades lúdicas, con el fin de motivar a los estudiantes y potenciar su mayor compromiso con el aula y con la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. /En línea/.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: el 5/6/2018)

CONTRERAS ESPINOSA, Ruth S. y José Luis EGUIA (2016): *Gamificación en aulas Universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

DETERING, Sebastian (2011): "Gamification: Toward a Definition", *CHI*, Vancouver.

GLOVER, Ian. (2013): "Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners" (A. C. J. Herrington, Ed.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 1999–2008.

HUIZINGA, Johan (1949): *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

MORA, Francisco (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial, Madrid.

SANTIAGO GUERVÓS, Javier y Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (1997): *Aprender español jugando*. Madrid: Huerga y Fierro editores.

WERBACH, Ken y Dan HUNTER (2012): For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.

ZAVOD ZA UNAPREDJIVANJE OBRAZOVANJA I VASPITANJA: *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. En línea. http://katalog2016.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx/ (Consulta: el 15/7/2018)

ZICHERMANN, Gabe y Christopher CUNNINGHAM (2011): *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in W eb and Mobile Apps*. O'Reilly Media, Inc., Sebastopool.

UNA VISIÓN DEL ESPAÑOL EN LOS EE.UU.: PRESENTE Y FUTURO

ARIADNE DE VILLA[1]
Universidad Luterana de Tejas, Seguín, Tejas, EE.UU.

RESUMEN: Este documento se centra en la actual investigación cualitativa y cuantitativa en el campo de la lengua española en los Estados Unidos. Las estadísticas señalan que, alrededor del año 2050, los Estados Unidos de América sobrepasarán a Méjico como el país con mayor población hispanohablante. El Informe Nielsen es una clara evidencia sobre cómo los negocios, la educación y otros aspectos de la sociedad están cambiando para personalizar la demanda de las corporaciones hispanas y latinas. Se abordarán el tema del español de Estados Unidos así como las estrategias sobre cómo el español puede ser fomentado y enseñado dentro y fuera del aula, sirviendo como una herramienta educativa con el fin de promover la diversidad y eliminar estereotipos.

"La completa experiencia del individuo se construye sobre el plano de su lenguaje"
Henri Delacroix

1. INTRODUCCIÓN

El español ha estado presente en Estados Unidos desde comienzos de 1700 debido a la colonización española. Los Estados Unidos han estado muchos más años bajo la Corona española que bajo la británica. Esto se hace evidente cuando observamos los topónimos en la manera en que calles, avenidas, pueblos, o ciudades se nombran. Por consiguiente, la lengua española ha sido parte de los Estados Unidos desde el comienzo de la colonización española. Por tanto, sería beneficioso vincular la lengua y cultura españolas como parte de nuestra propia identidad americana y no enfocarlo como algo externo.

La identidad, tal y como la define el diccionario de la Real Academia Española (2017), es *"el Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás"*. La mayoría de los hispanos han elegido conservar sus raíces culturales y muchos, incluso han podido conservar su lengua.

> *La población hispana de Estados Unidos es el principal segmento minoritario y está creciendo a un ritmo espectacular hacia la pluralidad étnica, lo que ya ha ocurrido en la mayoría de los estados y está empezando a suceder entre la población infantil de Estados Unidos. La pluralidad étnica hace referencia a la coexistencia de numerosas etnias y razas que no tienen cabida en la mayoría. Si la economía actual de Estados Unidos se beneficia sustancialmente de los hispanos, la futura economía de dicho país dependerá de ellos debido a su cambio demográfico y a las tendencias sociales y culturales que se espera acompañen su crecimiento continuo*. (Nielsen, 2012:1)

[1] Ariadne de Villa, profesora de español, Ph.D, Lenguas y Culturas del mundo, Universidad Luterana de Texas, Seguin, Texas, USA

El porcentaje demográfico de la variada población hispana se refleja como sigue: la población mejico-americana (69%), puertorriqueños (9%), seguidos de centroamericanos y sudamericanos (11%), cubanoamericanos (5%) y otros (6%). Estos son los porcentajes aportados por el censo de 2010. Paralelamente al incremento de estas poblaciones, los estudios también indican dónde están creciendo de manera sustancial estas poblaciones: Nueva York, seguida de Boston, Los Ángeles, Houston, San Diego, San Antonio, Chicago, Washington DC y Miami. El Censo también sitúa incrementos de población hispana en estados de Estados Unidos que, en un pasado, no identificaríamos con la realidad cultural que existe en la actualidad: Georgia, seguida de Alabama, Carolina del Norte y Minnessota, seguido de Maryland.

Un aumento de la diversa población hispana lleva a visualizar estas culturas en nuestra interacción diaria reflejada no solo en una cultura particular, sino también en el idioma en diferentes aspectos de la sociedad. Existen 48 empresas de comunicación que ofrecen noticias en español (ver Tabla 1):

Aguila	Hispania News
Hola Hoy	Al Minuto
ImagenLatinoamericana	CNN en español
La Campana	Deportes Hoy
La Estrella	Diario Las Américas
La Prensa Orlando	Dos Mundos
La Prensa TX	El Argentino
El Día	El Clamor
El Heraldo	El Hispano
Laredo Morning Times	El Latino
La Nueva Opinión	El Nuevo Herald
La Oferta Review	El Paso Herald Post
La Opinión de Los Angeles	El Popular
La Opinión de San Antonio	El Reportero
La Prensa de Minnessota	El Sol de La Florida
La Prensa de San Antonio	El Sol de San Diego
La Raza	El Sol de Texas
New York Semanal	El Sol Latino
Nuevo Mundo	El Vocero Hispano
Nueva Opinión	Enfoque Deportivo
Red Net Noticias	Estadio
San Antonio Post	Florida Review
The Miami Herald	Hawaii Hispanic News
The Wall Street Journal Interactivo	Telemundo

Tabla 1. *Medios Hispanos en los Estados Unidos* (Medios Latinos, 2002)

En general, los Estados Unidos no está considerado como uno de los países que representa al mundo hispano. No obstante, esta visión esta cambiando. Los hispanos son la gran minoría del país, procedentes de diversas poblaciones hispanohablantes. Según las investigaciones, alrededor del año 2050, los Estados Unidos de América superarán a Méjico en ser el país con mayor población de hispanohablantes, convirtiéndose así en el país número uno de todo el mundo. De acuerdo con el censo de 2015, actualmente existen 56,6 millones de hispanos registrados. Este dato es relevante tanto si la inmigración procedente de países de habla hispana continúa como si no. Asimismo necesitamos ser conscientes de que el inglés no es la lengua oficial de Estados Unidos. De hecho, este país no cuenta con una lengua oficial. El español se ha convertido en el segundo idioma más utilizado en Estados Unidos. Se ha hecho, por tanto, extensible a múltiples esferas de nuestra sociedad, como por ejemplo en áreas profesionales y sociales, gubernamentales, políticas, educativas, económicas y comerciales, por mencionar algunas. Nielsen informó de lo siguiente sobre el mercado hispano y el consumo en el año 2012:

> *Finalmente, es instructivo reconocer que los únicos vehículos de gran utilidad para alcanzar a los hispanos se encuentran en torno al idioma, al consumo mediático y la adopción de la tecnología. Dada la total dependencia del mercado de los hispanos para un crecimiento futuro, explotar las preferencias hispanas y sus hábitos de consumo es esencial para que cualquier estrategia o plan de mercado tenga éxito. En las previsiones del crecimiento del consumo futuro, la parte hispana es significativamente mayor que la de los no hispanos. La prueba para la peculiaridad y sostenibilidad de la cultura hispana es convincente e implica una futura cultura americana con un fuerte toque hispano* (Nielsen, 2012:15).

Según las proyecciones para el año 2050, los demógrafos predicen que más del 25% de la población de Estados Unidos será hispana, procedente de diversos orígenes hispanohablantes. Por consiguiente, una de cada tres personas en Estados Unidos será hispana. El origen y cultura, como parte de su identidad, sitúa al idioma en el contexto de la vida diaria. Susana Rivera-Mills (2012) lo presentó como sigue:

> *No hay dudas de que el número de latinos en Estados Unidos va en aumento y con ellos la lengua española. En una investigación llevada a cabo en 2010 por el economista José Luis García Delgado, la lengua española es segunda, detrás del inglés, en el número de hablantes americanos. Delgado afirma que, en los Estados Unidos, el español se está convirtiendo rápidamente en "un producto cultural" muy valorado por segundas y terceras generaciones de hispanos, bien educados, y que desean permanecer fieles a sus raíces y a su lengua* (Rivera-Mills cita a García Delgado, 2010:21)

De forma paralalela a un crecimiento en las culturas hispanas, la lengua española continuará creciendo dentro de la población de Estados Unidos. Las proyecciones preveen que por el año 2050 los Estados Unidos serán el primer país hispanohablante del mundo: "*Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 132,8 millones en 2050, casi el triple de la población actual. De hecho, del 30% de la población, casi uno de cada tres residentes en los Estados Unidos será hispano*." (Instituto Cervantes, 2013:11).

Un crecimiento visible en la población hispana apunta a un aumento de la lengua española en Estados Unidos. Algunas de estas razones son mantener su propia identidad y cultura, que anteriormente fueron abordados. El

mercado también está muy interesado en personalizar productos para el mercado hispano. ¿Cómo lo hacen? Empleando la lengua, el español, como código primario para vender sus productos. De hecho, es la economía la que impulsa la lengua de destino en el mercado. El Informe Nielsen proveyó "*un fundamento general para construir estrategias efectivas que poco a poco serán los conductores primarios del crecimiento en, virtualmente, todas las categorías de productos y servicios*" (Nielsen, 2012:15). En el año 2012, Nielsen publicó la creciente demanda de productos en el mercado y cómo esto contribuye al mercado de Estados Unidos estudiando primero la demanda hispana en el mercado y personalizando los productos que consumen puesto que el mercado hispano es mucho más amplio que el de otras poblaciones de Estados Unidos, de acuerdo a la información representada en el mercado americano. Nielsen informó que "*entender las marcas distintivas de la demografía, cultura, y consumo puede llevar a un impacto creciente y considerable en el mercado total*". Canalizar los productos para conocer la demanda de los hispanos requiere descodificar su propia cultura así como tener un amplio conocimiento de las variaciones de la lengua española.

2. LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESTADOS UNIDOS

Un idioma es el código actual para comunicar una idea a una población específica. En el caso de la población hispana, es la lengua española. Hace sesenta años, no era fácil para los hispanos el conservar sus raíces debido a la historia de Estados Unidos. Por consiguiente, gran número de latinos no animarían a sus hijos a hablar español y muchos perderían su lengua materna así como partes de su cultura. Sin embargo, hoy en día, la situación en el país se percibe muy diferente. ACTFL, el Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros, está promoviendo y animando una generación bilingüe de estadounideses. ACTFL ha alentado a nuevas generaciones de hispanos no solo a ser biculturales, sino también bilingües.

Educar niños bilingües no es una tarea fácil puesto que existe un momento en que el inglés compite con el español y el niño "*elige*" un idioma de producción. El escenario a menudo provoca que el niño elija un idioma en favor de otro; este último sería el inglés. Esto se debe al hecho de que el inglés tiende a ser un idioma académico así como idioma primario en círculos sociales. Es en este punto donde la influencia de los padres puede marcar la diferencia en la conservación de la herencia lingüística así como de su producción.

3. BENEFICIOS DEL BILINGÜISMO

El bilingüismo en el mundo globalizado actual ha dejado de ser un lujo, para ser una necesidad. Los estudios indican que los estudiantes que son bilingües muestran mayor respeto y aprecio por otras culturas. Así, conocer más de un idioma facilita el proceso de aprender un tercer o cuarto idioma puesto que las habilidades se transfieren. La investigación en el campo del bilingüismo ha demostrado un retraso de cuatro años en la aparición de la demencia y la enfermedad de Alzheimer. Finalmente, el bilingüismo ayuda a la integración de equipos, realizar vínculos, y facilitar el entendimiento de otras culturas y sus gentes, lo cual es clave en nuestro mundo globalizado.

4. ¿CÓMO PODEMOS CONTRIBUIR A EDUCAR UNA GENERACIÓN DE ESTADOUNIDENSES BILINGÜES?

Por naturaleza, los Estados Unidos ha sido un país multilingüe desde el principio de los tiempos. Cuando las potencias europeas llegaron al continente americano, mantuvieron su idioma. Hoy, tanto el español como el inglés, se hablan y estudian ampliamente en Estados Unidos. En lugar de ver un idioma superior al otro como si fuera una competición, sería beneficioso observar ambos idiomas como complementarios. Hablar dos idiomas equivale a comprender a más gente y tener una mayor perspectiva del mundo.

Si uno ya está familiarizado con el idioma español, algunas contribuciones a nivel personal serían las siguientes: conocer el idioma formalmente y amar sus raíces: el español es parte de tu identidad. La sociolingüista, María Antonieta Andión, explicó la importancia del idioma como crucial para entender la cultura:

Las lenguas no solo son portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua. (Andión, 2013:11)

Asimismo, es importante realizar un esfuerzo constante cuando nos comunicamos en el idioma de destino (*target language)*. A menudo es fácil usar la traducción al inglés como recurso, en lugar de estar atentos y encontrar la palabra adecuada en español. He aquí un ejemplo concreto:

Ej: ¿Te apetece un cupcake, hijo? En lugar de decir *una magdalena* o *un pastelito*

Si no nos esforzamos por encontrar la palabra adecuada, nuestro vocabulario así como nuestra fluidez también aumentarán. Es más, de igual modo es importante hacer referencia a un país hispanohablante con pasión y positivismo (a nuestros estudiantes, hijos o sobrinos, etc) con el fin de romper estereotipos. Asimismo, es importante buscar oportunidades donde se hable español. Nuestro hogar sería la primera oportunidad de llevarlo a cabo. Las amistades, asociaciones, o clubes que comparten los mismos intereses serían la segunda esfera donde se podría poner en práctica. Emplear el Diálogo Socrático, como un método de la utilización del pensamiento crítico, es una manera exitosa de ayudar al hablante a aprender a largo plazo, en lugar de solamente facilitarle una respuesta inmediata por medio de una traducción. Esta técnica debería igualmente estar acompañada por la implantación de un refuerzo positivo:

Ej: - ¿Qué habéis hecho hoy?

- *Hemos pintado buildings en San Antonio en la clase de arte*
- *¿Habéis pintado qué, cariño? (*Es importante para ayudar al hablante a utilizar su pensamiento crítico en lugar de darle la respuesta*)*
- *Ah, vale, habéis pintado edificios importantes de San Antonio ¡Qué bien!*

La lectoescritura es otro modo de aumentar el nivel de alfabetización y ayudar con la expansión del vocabulario así como absorber inconscientemente la sintaxis del idioma. Finalmente, viajar a cualquier país hispanohablante

es un medio de proporcionar a la gente la oportunidad de escuchar, leer y hablar en la lengua de destino así como aprender sobre la cultura.

5. CONCLUSIONES

A modo de resumen, las estadísticas señalan que alrededor del año 2050, los Estados Unidos de América superarán a Méjico al tener la población mayor de hispanohablantes, y por tanto será el primer país con mayoría de hablantes de español del mundo entero. Estos datos son relevantes tanto si la inmigración procedente de países de habla española continúa, como si no fuese así. El Informe Nielsen sirve como clara evidencia de cómo los negocios, la educación, los medios y otros aspectos de la sociedad están cambiando para personalizar la demanda de las empresas latinas e hispanas, obteniendo como resultado, un aumento del uso del español en la población activa. La investigación ha mostrado que ser bilingüe y bicultural contribuye en gran medida al conocimiento de otros. Como resultado, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras indica su objetivo de educar una generación de americanos bilingües. Por consiguiente, como expertos en lengua y cultura, como la ACTFL, considera que esto solo contribuirá a la cultura americana, pero tendrá un efecto dominó en la economía de los Estados Unidos. El Informe Nielsen ha subrayado, "*el futuro de la economía de Estados Unidos dependerá de los hispanos en virtud del cambio demográfico y de las tendencias sociales y culturales que se espera acompañen su crecimiento*". El mismo, igualmente, señaló que ha sido verdaderamente importante desafiar las concepciones erróneas comunes sobre el mercado hispano que perjudica la importancia de su tamaño, unicidad y valor. La temática de este informe se basa en pruebas convincentes del cambio de mercado y las perspectivas de los comerciantes que han sido exitosas en el mercado hispano de los Estados Unidos. Así que, aprender español ya no es un lujo, sino que se convierte, cada vez más, en una necesidad para los estadounidenses.

BIBLIOGRAFÍA

ACTFL. (2017): Load with Languages Campaign Launches; Promotes Urgent Call To Action for Making Language Proficiency a National Priority. [En línea] Marzo de 2017. https://www.actfl.org/news/press-releases/lead-languages-campaign-launches-promotes-urgent-call-action-making-language-proficiency-national-priority (Consulta: 5/5/2018).

ANDIÓN HERRERO, M.A. (2013): "Professors of Spanish as second language and its linguistics varieties: Dialectical identity identidad dialectal, attitudes and pedagogical practices." Signos Journal: Study of Linguistics. [En línea] Enero de 2013. http://www.scielo.cl/pdf/signos/v46n82/a01.pdf (Consulta: 5/6/2018).

DELACROIX, H (1930): *Language and thought.* [En línea] Enero de 2012. http://classiques.uqac.ca/classiques/delacroix_henri/langage_et_pensee/langage_et_pensee.html (Consulta: 3/3/2018).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017): Identidad. *Diccionario de la Lengua Española.* [En línea] Enero de 2017. http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=identidad (Consulta: 3/4/2018).

INSTITUTO CERVANTES (2013): *Spanish a live language*. [En línea] Enero de 2013. http://cvc.cervantes.es/lenguas/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2013.pdf (Consulta: 3/4/2018).

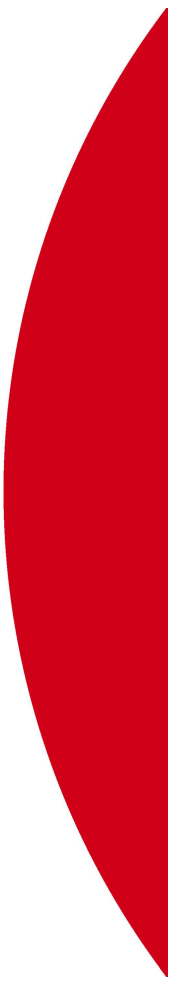
MEDIOS LATINOS (2002): *USA Medios Hispanos*. [En línea] Marzo de 2002. http://www.latindex.com/prensa/usa.htm (Consulta: 3/11/2018).

NIELSEN (2012): *State of the Hispanic consumer: The Hispanic market imperative*. [En línea] Abril de 2012. http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2012/state-of-the-hispanic-consumer-the-hispanic-market-imperative.html (Consulta: 3/4/2018).

PEW RESEARCH CENTER. (2008): *U.S. Population Projections: 2005-2050*. [En línea] Febrero de 2008. http://www.pewsocialtrends.org/2008/02/11/us-population-projections-2005-2050/ (Consulta: 3/30/2018).

RIVERA-MILLS, S. (2012): "Spanish heritage language maintenance: Its legacy and its future." In G.Valdés (Autor); S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field.* USA: Georgetown University Press. [En línea] Noviembre de 2012. http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt42d.6 (Consulta: 4/15/2018).

UNITED STATES CENSUS (2018): [En línea] Mayo de 2018. http://www.census.gov/2010census/news/press-kits/demographic-profiles.html (Consulta: 6/10/2018).



Español para Todos

CASTILLA Y LEÓN

V CONGRESO INTERNACIONAL DEL **ESPAÑOL EN CASTILLA Y LEÓN**

Junta de Castilla y León

800 AÑOS VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Ayuntamiento de Salamanca

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Instituto Cervantes

FIAPE

AATSP The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

Instituto de la Lengua castellana y leonesa

www.congresoele2018.com