¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica

Jacinto González Cobas
Ana Serradilla Castaño
Mª Ángeles Alonso Zarza
José Pazó Espinosa
Javier García González (eds.)

¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica

Jacinto González Cobas
Ana Serradilla Castaño
Mª Ángeles Alonso Zarza
José Pazó Espinosa
Javier García González (eds.)

Índice

Introducción 5
Mª Ángeles Alonso Zarza
Javier García González
Jacinto González Cobas
José Pazó Espinosa
Ana Serradilla Castaño
Universidad Autónoma de Madrid

De la teoría a la práctica 15

Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales 17
José Amenós Pons. UNED
Aoife Ahern. Universidad Complutense de Madrid
Pedro Guijarro Fuentes. Universidad de las Islas Baleares

La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera 57
Josefa Martín García
Universidad Autónoma de Madrid

La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas 73
Ana Serradilla Castaño
Universidad Autónoma de Madrid

Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE 99
Jacinto González Cobas
Universidad Autónoma de Madrid

Cómo se elabora un manual 131

Entre el manual en papel y el curso en línea 133
Javier Fruns Giménez
Unidad de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes

El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras 151
Paula Gozalo Gómez
Universidad Autónoma de Madrid (Servicio de Idiomas)

El proceso de elaboración de manuales de ELE 165
Julián Muñoz Pérez
EOI de Alcalá de Henares

Manuales de ELE en la era digital: reflexiones sobre la experiencia de redactar un manual 181
Marta Rodríguez Cristóbal
EOI de San Sebastián de los Reyes

El profesor y el aprendiente 197

Sobre la evolución del profesor de ELE 199
Mª Ángeles Alonso Zarza
Universidad Autónoma de Madrid

Profesores y hablantes en la enseñanza del español como segunda lengua: variación y construcción del discurso 211
Joaquín Garrido
Universidad Complutense de Madrid

Estilos de aprendizaje y la clase de ELE 227
José Pazó Espinosa
Universidad Autónoma de Madrid

redELE
Introducción

Mª Ángeles Alonso Zarza
Javier García González
Jacinto González Cobas
José Pazó Espinosa
Ana Serradilla Castaño
Universidad Autónoma de Madrid

Ya han pasado bastantes años desde que, en la enseñanza de ELE, la casi inexistencia de materiales y formación hacía difícil esta labor. En los años 70 y principios de los 80 se pudo empezar a contar con algunos, aún escasos, manuales que aportaron a los profesores materiales con los que trabajar en el aula. Básicamente todos estaban basados en metodologías estructurales, especialmente en la Enseñanza Situacional inglesa, aunque aún con un cierto componente de enseñanza tradicional. Son libros como *Español en directo. 1a y 1b* (1974, A. Sánchez) o *Español 2000. Nivel elemental* (1981, N. García Fernández y J. Sánchez Lobato). La formación y la existencia de revistas o editoriales especializadas, entonces, eran prácticamente nulas.

En la segunda mitad de los 80 surgen los primeros manuales que podemos denominar *comunicativos*, pertenecientes a la llamada *Enseñanza Comunicativa débil*, aunque mantengan aún un cierto componente estructural (con secciones dedicadas a prácticas controladas, enseñanza explícita de la gramática mediante cuadros, o el mantenimiento del esquema PPP –Presentación, Práctica, Producción–). Son *Para empezar A y B* y *Esto funciona A y B* (1988-1989, Equipo Pragma). Estos manuales van a marcar un nuevo camino en la enseñanza de ELE, cada vez más relacionada con la metodología de la enseñanza del inglés, debido al contacto entre profesores de español y de inglés en las escuelas oficiales de idiomas. Hay que añadir que estos manuales se complementan con un libro del profesor que aconseja y describe paso a paso lo que debería hacer el docente, y le ayuda a completar las actividades. En una época en la que los cursos de formación eran escasos, fueron de gran ayuda estos libros del profesor para la formación de muchos docentes.

Afortunadamente, a partir de 1985 se produce un aumento de los recursos de formación: se celebran las Jornadas Internacionales de Las Navas del Marqués (donde se acuña el término ELE), comienza la celebración de Expolingua (con su doble función

de congreso y feria del libro), se constituye ASELE y se celebra su primer encuentro en Granada (1989, *Primeras Jornadas pedagógicas de español como lengua extranjera*), y se publica la revista *Cable* en 1988 (aunque deja de editarse en 1992). Poco después aparecen otros manuales. Unos profundizan en la enseñanza comunicativa (1989-1990, *Intercambio 1 y 2*, L. Miquel y N. Sans, Difusión) y otros, aunque definidos como comunicativos, mantienen aún un importante componente estructural (1990, *Ven*, F. Castro). Pero es el *Curso de español para extranjeros ELE 1* (1992), de Virgilio Borobio, el que va a profundizar, definitivamente, en la línea de la enseñanza comunicativa, rompiendo el esquema PPP y relegando las prácticas estructurales al cuaderno de ejercicios, además de tener un libro del profesor más completo para el docente.

Los materiales publicados por L. Miquel y N. Sans *Como suena* (1991), *Bueno, bonito y barato 1 y 2* (1991), *De dos en dos* (1992), o la colección *Destrezas* de la editorial SM (publicada a mediados de los 90) suponen una gran ayuda para los profesores en su trabajo en el aula, al disponer estos ya de un útil material complementario. A esto se añade que, conforme avanza la década, los docentes comienzan a contar con más herramientas para su formación. En estos años se traducen al español obras clásicas de los años 80 de la enseñanza comunicativa del inglés (como *Communicative Language Teaching. An Introduction* de W. Littlewood en 1996, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* de D. Nunan en 1997, o *Approaches and Methods in Language Teaching* de J. Richards y T. Rodgers, también en 1997). Asimismo se escriben, dentro de la línea comunicativa, manuales para la formación del profesor, como los de E. Alonso (1994, *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?)* y *Profesor en acción I-II-III* (1996-7), obras de didácticas ya específicas de ELE. La *Gramática comunicativa del español I y II* de F. Matte Bon (1992) supuso, además, una inmensa aportación, no solo en la autoformación de los profesores, sino en el sentido de poder presentar a los docentes y creadores de materiales una descripción pragmagramatical de la lengua de uso que las gramáticas descriptivas de aquella no tenían.

A finales de los 90, un salto metodológico se va a producir con la introducción del *Enfoque por Tareas* en ELE, una de las metodologías de los enfoques por procesos de la llamada *Enseñanza Comunicativa fuerte*. A partir de los trabajos de principios de los años 90 de Sh. Estaire y J. Zanón, introductores de esta metodología en ELE, se van creando manuales que la van aplicando. Primero en combinación con la Enseñanza

Comunicativa débil e incluso con actividades estructurales, como *Planeta 1/2/3/4* (1998-2000, M. Cerrolaza y otros), ya más plenamente dentro de esta metodología, como *Gente 1 / 2 y 3* (1997-2004, E. Martín Peris y N. Sans). Paralelamente se produce un desarrollo de la Gramática Inductiva; ejemplo de ello es la creación en Edinumen, a finales de los 90, de la colección *Paso a paso. Autodescubrimiento de la gramática*.

A finales de siglo, también, surgen revistas a las que los profesores pueden acudir en busca de actividades o de una formación básica en determinados temas, como *Frecuencia-L* o *Carabela*, y se desarrollan colecciones de lecturas graduadas (en Edinumen, Edelsa, Difusión, SM, etc.).

En la actual centuria, el desarrollo de ELE ha sido inmenso: manuales que continúan el desarrollo del Enfoque por Tareas (*Aula*), con metodología comunicativa pero integradora de otras (*Prisma*) o centrados en la Enseñanza Basada en Contenidos (*A fondo 1 y 2*); la aplicación de gramáticas teóricas, como la cognitiva, a ELE (*Gramática básica del español*); la aparición en manuales de enfoques, métodos y técnicas que antes solo se trabajaban en materiales complementarios, como el Enfoque Léxico (*Bitácora*) o la Gramática Inductiva (*A fondo 1 y 2*); la publicación de un inmenso caudal de material complementario para el trabajo de destrezas; la creación de colecciones didácticas para profesores (en Edelsa, Edinumen o Arco/libros), revistas electrónicas (*Diario ProfeDele 2.0.*, *Redele*, *Marcoele*, etc.), foros (Formespa); y, también, la publicación, por fin, de recopilaciones de estudios de ELE (2004, *Vademécum para la formación de profesores*, J. Sánchez Lobato e I. Santos), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language* (2012, G. Ruiz Fajardo).

En todo este avance de los últimos años han actuado como guías básicas el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) (como planteamiento general para la enseñanza), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (para la selección de contenidos) y la Enseñanza Comunicativa, especialmente la fuerte (para la metodología), prácticamente seguidas por todas las publicaciones (manuales, artículos científicos) y en todos los cursos de formación. De todos modos, hay que tener en cuenta que en el caso de ELE nos encontramos con una situación que podemos calificar de contradictoria, ya que, si bien en teoría los marcos en los que se inscribiría ELE son el *MCER* y la Enseñanza Comunicativa, en la práctica del aula, especialmente fuera de España, los enfoques, metodologías y técnicas usados suelen ser de carácter tradicional y/o estructural, por muy diversas razones: profesores

que no dominan el idioma, dificultades de acceso a materiales, choque con otras culturas de aprendizaje, etc.

Como vemos, la enseñanza del español ha seguido un largo camino. Sin embargo, una de las quejas más frecuentes en el ámbito de la enseñanza de ELE desde siempre ha sido que la investigación y la práctica diaria en el aula están demasiado distanciadas. La lingüística teórica y la descriptiva, incluso, han estado en ocasiones alejadas de las necesidades que demandaban los profesores para su trabajo en el aula. El volumen que ahora presentamos, editado por cinco profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, es una buena muestra de que teoría y práctica pueden ir de la mano y de que, de hecho, es preciso aunar ambas perspectivas para conseguir el objetivo final, que no es otro que el de lograr con nuestra experiencia en el aula que hablantes no nativos de español puedan llegar a comunicarse en nuestro idioma de manera fluida.

Este libro, en el que se asume esta máxima, es el resultado de la cooperación entre redactores de manuales de ELE, profesores de diversas Escuelas Oficiales de Idiomas, profesores del Servicio de Idiomas de la UAM y profesores de diversas Universidades españolas; y pretende servir de ayuda a los muchos docentes que se enfrentan al aula de ELE y necesitan aprender de las experiencias de otros colegas y de las explicaciones teóricas imprescindibles para plantearse nuevas iniciativas y mejorar su actividad diaria como profesores de ELE. No pretende ser un estado de la cuestión exhaustivo, pero sí presentar un amplio abanico de contenidos actualizados y de reflexiones que puedan ser de utilidad para los profesores y para los futuros docentes.

El volumen está estructurado en varias secciones: en primer lugar, en la titulada *De la teoría a la práctica* se incluyen cuatro trabajos donde se combinan diversas propuestas teóricas con sus aplicaciones en el aula de ELE. Se trata del estudio de José Amenós Pons, Aoife Ahern y Pedro Guijarro en torno a la gramática y la pragmática en el aula de ELE; del artículo de Josefa Martín García sobre la necesidad de incluir contenidos de morfología derivativa en la enseñanza de ELE; del trabajo de Ana Serradilla Castaño acerca de de los últimos estudios en torno a la fraseología en el aula de ELE; en el que se ofrece una propuesta didáctica concreta para la enseñanza de unidades fraseológicas; y, por último, del estudio de Jacinto González Cobas, centrado en la enseñanza de diversas destrezas utilizando como fuente el microrrelato.

José Amenós Pons, Aoife Ahern y Pedro Guijarro Fuentes, en el capítulo titulado “Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales”, hacen referencia a la capacidad de interpretar efectos de

sentido relacionados con la alternancia modal indicativo/subjuntivo en estructuras condicionales con *si*, por parte de dos grupos de aprendices avanzados de ELE con L1 francés e inglés. El estudio empírico llevado a cabo les permite concluir que una mayor proximidad tipológica entre la lengua materna y el español no parece ser significativa en este caso, y que las mayores dificultades de los aprendices se relacionan sobre todo con la necesidad de integrar informaciones gramaticales, léxicas y pragmáticas complejas en la interpretación de algunos enunciados. Sus resultados concuerdan con las predicciones de enfoques generativistas de adquisición de L2, como la hipótesis de reensamblaje de rasgos o la hipótesis de la interfaz, así como con la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Se trata de un trabajo donde los planteamientos teóricos se ven claramente refrendados por una sólida base empírica.

En el artículo titulado "La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera", Josefa Martín García defiende la conveniencia de incluir contenidos de morfología derivativa en la enseñanza de ELE. Para ello, se fija en tres objetivos deseables y aplicables a las clases y a los estudiantes: incrementar el vocabulario, reconocer y producir nuevas palabras. Estudia las características gramaticales de las palabras derivadas y se centra de forma especial en su procesamiento. Al abordar la adquisición de la competencia morfológica, determina que este proceso se lleva a cabo en cuatro fases: reconocimiento de la palabra derivada, identificación de los constituyentes, asignación de significado a los constituyentes y producción de nuevas formas. Por último, presenta modelos de ejercicios para cada una de estas cuatro fases.

El trabajo de Ana Serradilla Castaño, "La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas", responde al interés por aunar teoría y práctica; así, proporciona una útil bibliografía que recoge los trabajos que desde diferentes perspectivas se han publicado en los últimos años en torno a la fraseología en el aula de ELE. La autora pretende dotar a los profesores de unos materiales imprescindibles para enseñar las unidades fraseológicas del español a hablantes no nativos; entre estos se incluyen estudios de carácter teórico, diccionarios fraseológicos y trabajos de clara perspectiva aplicada. Tras la presentación de estos materiales y asumiendo varios de los planteamientos en ellos recogidos, la autora ofrece una propuesta didáctica concreta para la enseñanza de unidades fraseológicas a partir de ejemplos reales de lengua, en la que se potencia el aprendizaje reflexivo por parte del estudiante y se anima a la producción de tales expresiones en contextos bien definidos así como a la elaboración de un breve diccionario como tarea final.

En el capítulo de Jacinto González Cobas, por su parte, se aborda el uso de textos literarios en el aula de ELE, en concreto, los microrrelatos o minicuentos. Se hace en primer lugar un recorrido diacrónico que retrata el peso que ha tenido este tipo de escritos en algunos de los métodos y enfoques en que se ha enmarcado la enseñanza de ELE, y se explican las objeciones que se han planteado a propósito de la literatura en la enseñanza de idiomas, que vienen a justificar el relativo retraso con que se ha hecho uso de ella en ese contexto pedagógico si utilizamos como referencia temporal el momento actual. En contraposición, se exponen las ventajas que reporta en general el uso de textos literarios en el aula de ELE, y el de los microrrelatos en particular, y se presenta un nutrido inventario de propuestas didácticas con el que llevar a las clases de español como lengua extranjera este género narrativo.

En la segunda sección, *Cómo se elabora un manual*, hemos prestado atención a una parcela fundamental para la enseñanza de ELE que, en ocasiones, parece infravalorada y que, sin embargo, presupone una importante base teórica al tiempo que muchas horas de experimentación en el aula. Nos referimos a la elaboración de manuales específicos de ELE. Así, contamos en este libro con cuatro capítulos que muestran las reflexiones de sendos autores de manuales y nos detallan su proceso de elaboración. Son los estudios de Javier Fruns, Paula Gozalo, Julián Muñoz y Marta Rodríguez Cristóbal.

En el trabajo de Javier Fruns, "Entre el manual en papel y el curso en línea", se describe la experiencia del autor en la elaboración de dos distintos tipos de materiales: un manual, tradicional, en papel (*En acción 2 y 3*), y dos cursos en línea (el curso del Aula Virtual de Español, y *¡Hola, amigos!*, curso virtual dirigido a niños de entre 8 y 14 años, elaborado por convenio con el Ministerio de Educación de la provincia canadiense de Alberta, Canadá). En el primer caso, el autor se centra en los problemas de diseño del *syllabus*, los factores editoriales, el trabajo en equipo y los problemas que conlleva la elaboración de un manual al dirigirse a un destinatario universal. En el segundo caso, destaca las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y cómo se ha definido y progresado el modelo de aprendizaje de lenguas a distancia. Como conclusión señala la necesidad, aún, de una doble vía (impresa y digital), puesto que los costes que deben asumir las editoriales en la profundización de las nuevas tecnologías puede que aún no les sean rentables. Pese a ello, concluye, hay profundizar en el uso de estas nuevas tecnologías.

"El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras" es el capítulo elaborado por Paula Gozalo. En

él se reflexiona sobre el papel desempeñado por los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras; estas reflexiones se concretan en el análisis del proceso de creación del manual *Campus ELE,* dirigido al ámbito universitario y a la enseñanza en un contexto de inmersión. Asimismo, la autora analiza la influencia de las TIC en el diseño y creación de materiales didácticos, y en el uso presente y futuro de los manuales en la clase de lengua.

El capítulo de Julián Muñoz, "El proceso de elaboración de los manuales de ELE", describe este proceso desde la fase de definición del proyecto hasta las de edición y maquetación. El autor destaca la importancia de establecer desde el comienzo unas directrices precisas en cuanto al enfoque, la metodología, los componentes del método, los destinatarios, etc., así como de elaborar el *syllabus* que servirá de base para la creación del método. También llama la atención sobre el valor de la figura del coordinador pedagógico para mantener la unidad de criterios, dado que el proceso es largo y en él interviene un gran número de personas (el equipo de autores, el editor, los ilustradores, los maquetadores, etc.). La detallada explicación de cada una de las etapas, sin olvidar la producción de los materiales complementarios que suelen acompañar al libro del alumno (el cuaderno de ejercicios, la guía didáctica y otros anexos o recursos multimedia o en Internet), nos revela, fundamentalmente, la complejidad de la tarea de elaborar un manual de ELE.

Marta Rodríguez, en su trabajo "Manuales de ELE en la era digital: reflexiones sobre la experiencia de redactar un manual", parte de su experiencia como autora del manual *Agencia ELE 5* para señalar algunos conceptos y condiciones básicos iniciales que hay que tener en cuenta, especialmente, para redactar este tipo de materiales, y traza el camino que han de seguir los profesionales que deseen elaborar un manual de ELE para llevar a término su tarea con ciertas garantías de éxito. En términos más concretos, señala la importancia de tener en cuenta que nos hallamos inmersos en plena era digital, de saber trabajar en equipo, de ser capaz de adaptarse a circunstancias de índole diversa, de tener capacidad de exigencia y de haber recibido una formación adecuada y completa. Asimismo alude a la necesidad de tomar en consideración el perfil de los destinatarios de los materiales didácticos en cuestión, la secuenciación de los contenidos que se incluyen en esas obras, los tipos de actividades y de posibles agrupamientos entre los aprendientes, la tecnología, las estrategias de aprendizaje y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). Ilustra con ejemplos de *Agencia ELE 5* sus apreciaciones a propósito de este asunto.

La última sección de este volumen, *El profesor y el aprendiente*, incluye las reflexiones de autores como Mª Ángeles Alonso Zarza, Joaquín Garrido Medina y José Pazó Espinosa en torno al proceso de enseñanza partiendo desde la perspectiva de las diferencias entre los diversos grupos de alumnos (nacionalidad, intereses, culturas…).

En "Sobre la evolución del profesor de ELE", Mª Ángeles Alonso analiza, en primer lugar, cómo contemplan la figura del profesor las diferentes corrientes metodológicas de enseñanza de segundas lenguas y qué funciones debe asumir el docente según estos enfoques, y también según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). A continuación, atendiendo a los distintos contextos de enseñanza/aprendizaje de ELE, se plantean algunas situaciones que muestran cómo, en muchas ocasiones, hay grandes discrepancias entre la teoría y la práctica, es decir, entre cómo debería ejercer su papel el profesor y cómo realmente lo ejerce en las circunstancias específicas del aula. Por ello, defiende que una adecuada formación es la clave para que el docente sea capaz de aprovechar las ventajas de las diferentes propuestas metodológicas en cada contexto de enseñanza/aprendizaje.

En "Profesores y hablantes en la enseñanza del español como segunda lengua: variación y construcción del discurso", Joaquín Garrido se vuelve a plantear la pregunta de "¿qué lengua enseñar?". Desde una perspectiva discursiva, parte de la base de que la lengua es un conjunto de procedimientos de construcción de discursos que forman parte de textos, un conjunto de textos o géneros que forman parte de acciones sociales determinadas. Hay una variación en la lengua y, por tanto, en los textos, de acuerdo con parámetros sociales, geográficos, de registro... Enseñar y aprender una lengua es, por tanto, un proceso de desarrollo de recursos y procedimientos de construcción (producción e interpretación) de discursos en textos de diferentes tipos, aunque el tipo básico sea el de la conversación.

José Pazó Espinosa, en su artículo "Estilos de aprendizaje y la clase de ELE", aborda el concepto de *estilos de aprendizaje* y los problemas que presenta de cara a su aplicación en la clase de ELE. En la caracterización del concepto, parte de los tipos psicológicos, y de allí pasa a los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje de forma específica. Comienza por acotar conceptualmente los estilos de aprendizaje, para a continuación pasar a considerar las principales propuestas históricas y sus aplicaciones o correlatos españoles, si existen. Discute, a continuación, las implicaciones en la clase de ELE del concepto, por las relaciones que establece entre el estudiante, el enseñante y el método empleado. Por último, analiza la relación de los estilos de aprendizaje con la

cultura de origen de los estudiantes, y su proyección, muchas veces inconsciente aunque siempre integradora, en la interlengua.

En definitiva, en este volumen hemos dado cabida tanto a experiencias de elaboradores de manuales como a propuestas teóricas de útil aplicación en el aula, o a las reflexiones de diversos profesores en torno al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Están presentes, así, muestras del día a día de un profesor, de los materiales que utiliza en el aula y de los conocimientos teóricos de los que debe partir. Investigación y enseñanza han ido de la mano en todo el proceso de elaboración de esta obra y consideramos que los trabajos que conforman el volumen son un buen ejemplo de ello.

De la teoría a la práctica

redELE

Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales[1]

José Amenós Pons (UNED)

Aoife Ahern (Universidad Complutense de Madrid)

Pedro Guijarro Fuentes (Universidad de las Islas Baleares)

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre la capacidad de interpretar efectos de sentido relacionados con la alternancia modal indicativo/subjuntivo en estructuras condicionales con *si*, por parte de dos grupos de aprendices avanzados de ELE, de L1 francés e inglés, respectivamente. A pesar de la mayor proximidad tipológica del francés al español, no hemos detectado diferencias sustanciales entre los dos grupos. En ambos casos, las mayores dificultades de los aprendices están relacionadas ante todo con la necesidad de integrar informaciones gramaticales, léxicas y pragmáticas complejas en la interpretación de algunos enunciados. Nuestros resultados son compatibles con las predicciones de ciertos enfoques generativistas de adquisición de L2, en especial la hipótesis de reensamblaje de rasgos (Lardiere 2008, 2009). Dichos resultados son también compatibles con un enfoque de pragmática cognitiva como el de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986/1995), que ha desarrollado una visión de conjunto sistemática y coherente de la forma en que los significados lingüísticos interactúan con el contexto en la comunicación humana.

Abstract

[1] Este estudio forma parte del proyecto Spyce III (Semántica Procedimental y Contenido Explícito III), FFI2012-31785 Ministerio de Economía y Competitividad. Deseamos expresar nuestro agradecimiento a una larga serie de personas e instituciones, sin las cuales su realización no hubiera sido posible: personal docente de los centros del Instituto Cervantes en Albuquerque, Burdeos, Chicago, Dublín, Londres, Manchester, París, Sídney y Toulouse; estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; profesores en formación en los cursos del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes (Alcalá de Henares); amigos y compañeros de profesión. Agradecemos también la colaboración de Susana Olmos, que revisó la tarea lingüística.

In this paper, we present a study on the ability of two groups of adult French and English advanced L2 learners of Spanish to interpret variation in sentence meaning linked to indicative/subjunctive mood alternation in Spanish, in *if*-conditional clauses. No substantial differences have been detected between the two L1 groups, despite the fact that French is typologically closer to Spanish. In both L1 groups, learner's difficulties are mainly associated with linguistic environments requiring complex integration of pragmatic, semantic and morphosyntactic cues for interpretation. This is compatible with the predictions of generative SLA theories like the feature re-assembly hypothesis (Lardiere 2008, 2009). Our results are also compatible with the main tenets of relevance theory (Sperber & Wilson, 1986/1995), a cognitive pragmatic approach to communication offering a comprehensive and systematic perspective of how linguistic meaning interacts with context.

Palabras clave

Adquisición de ELE, modo, tiempo, aspecto, pragmática, teoría de la relevancia, hipótesis de reensamblaje de rasgos, hipótesis de la interfaz,

Keywords

SLA, Spanish, mood, tense, aspect, pragmatics, relevance theory, feature re-assembly hypothesis, interface hypothesis.

1. Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: aspectos generales

1.1. *Introducción: la pragmática en la enseñanza de ELE*

Hace ya más de tres décadas, la pragmática llamó a la puerta de la enseñanza de idiomas, de la mano de enfoques metodológicos que ponían de relieve la importancia del uso por encima de la del mero conocimiento de las reglas formales de la L2. La descripción de la lengua en términos de actos de habla alcanzó gran difusión en el mundo de la didáctica gracias sobre todo a los trabajos del Consejo de Europa, cuyo primer hito fue el *Threshold level* (1975). La adaptación del *Threshold level* para el

español llegó en 1979[2]; en España, muy pronto su influencia directa se hizo notar con las primeras generaciones de materiales didácticos de enfoque comunicativo que, al amparo de las propuestas del Consejo de Europa, incorporaron la descripción de la lengua basada en nociones y en funciones comunicativas, conceptos en cuyo origen están las teorías de Austin y Searle[3].

La atención al uso de la lengua despertó asimismo el interés por otros aspectos de la pragmática, muy especialmente los vinculados a la cortesía verbal y a los mecanismos de intensificación y atenuación de los enunciados. Paralelamente, las investigaciones de corte intercultural fueron sensibilizando a profesores y autores de materiales acerca de la importancia, en los intercambios comunicativos, de las expectativas individuales vinculadas a marcos de conocimiento culturalmente mediados: de este modo, los manuales de ELE prestaron cada vez más atención al desarrollo de la competencia intercultural de los aprendices. En Europa, todo ello cristalizó a principios del presente siglo, con la aparición del *Marco Europeo de Referencia* (*MCER*)[4].

Sin embargo, en los primeros manuales de ELE de corte nociofuncional, publicados en los años 80 del siglo XX, el análisis de la gramática siguió siendo de base estructuralista: se describían aspectos morfológicos y sintácticos sin vincularlos directamente con las intenciones de los hablantes. Esta tendencia se fue matizando progresivamente, y ya en la década siguiente se pueden encontrar en los manuales descripciones gramaticales que hacen hincapié en el modo en que las necesidades comunicativas condicionan el manejo del sistema lingüístico en muchos aspectos como, por ejemplo, el orden de las palabras, la elección de tiempos verbales, la alternancia de indicativo y subjuntivo en ciertas construcciones, la presencia o ausencia de pronombres personales de sujeto, el uso estratégico de los registros... El cambio de tendencia, aunque no fue ni general ni uniforme, se puede observar incluso comparando manuales publicados por los mismos autores con pocos años de diferencia[5].

---

[2] SLAGTER, Peter (1979): *Un Nivel Umbral*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. Una versión electrónica puede consultarse en http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/.

[3] La bibliografía relacionada con la teoría de los actos de habla, planteada inicialmente por Austin (1962) y desarrollada por su discípulo Searle (1969), es inmensa; para una primera aproximación al concepto, puede consultarse la entrada *acto de habla* en el *Diccionario de términos clave de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm). Para una panorámica de los estudios sobre actos de habla en español, véase Márquez Reiter y Placencia (2005).

[4] 2001 para las publicaciones en inglés y en francés, 2002 para la versión española.

[5] Véase, por ejemplo, la serie *Para empezar / Esto funciona* (Equipo Pragma, Edelsa, 1984-1986), comparada con obras posteriores de algunos de sus autores, en especial las series *Intercambio* (Lourdes Miquel y Neus Sans, Difusión, 1989-1990) y *Gente* (Ernesto Martín Peris y Neus Sans, Difusión, 1997-2002).

Con todo, una dificultad importante para la incorporación de descripciones pragmagramaticales de la lengua ha sido siempre la escasez de investigaciones accesibles que aúnen solidez metodológica, adecuación descriptiva y claridad explicativa. Una consecuencia de ello ha sido, a menudo, la presencia en materiales didácticos de explicaciones lingüísticas basadas en percepciones personales, subjetivas y no avaladas por la investigación teórica. Es en este contexto donde cobran sentido las reflexiones críticas de López García (2002: 13):

> Privilegiar el uso sobre el código supone adoptar una perspectiva más pragmática que gramatical. Este cambio de orientación ha sido aceptado sin reservas por la metodología de enseñanza de lenguas y el llamado método comunicativo es un buen exponente de ello (Matte Bon, 1992). Conviene hacer aquí, sin embargo, algunas precisiones. La pragmática como tal suele ser menos específica que la gramática, por lo que no se entiende qué ventajas habría de reportar el sustituir la una por la otra. […] Lo que habría que desarrollar no es una enseñanza de la pragmática –aunque no sea descartable prestar atención a la pragmática intercultural (Hernández Sacristán, 1999)–, sino una enseñanza pragmática de la gramática, es decir, *un estudio del código de cara a su uso real.* La corriente lingüística que se ha preocupado de estas cuestiones en lo relativo a la comprensión se llama teoría de la pertinencia (*relevance* en inglés).

1.2. *Una aproximación pragmática a la comunicación lingüística: la teoría de la relevancia*

En didáctica del ELE, la tendencia a relacionar las explicaciones sobre el uso de la gramática con las intenciones de los hablantes se acentúa especialmente en la primera década del siglo XXI, con las aplicaciones pedagógicas de teorías gramaticales cognitivistas. Existen distintas formas de entender las relaciones entre el lenguaje y la mente y de estudiar la interacción entre ambas en la comunicación humana. Una de ellas es la que propone la *teoría de la relevancia*[6] (Sperber y Wilson, 1986/1995). Una aproximación sucinta y accesible, pensada para docentes de ELE, a los postulados básicos de esta teoría se encuentra en Escandell-Vidal (2006). Tal como afirma la autora:

[6] La palabra inglesa *relevance*, en su sentido no especializado del lenguaje corriente, se traduce en español como *pertinencia*. Sin embargo, en la teoría de Sperber y Wilson (1986/1995) la palabra *relevance* se usa como término técnico, con un significado concreto y preciso, solo en parte coincidente con el que tiene en la lengua general. Por esta razón, buena parte de la bibliografía especializada ha optado por traducirlo al español como *relevancia*, acentuando así el carácter distintivo, técnico, del término. En este trabajo nos sumamos a esta tendencia ya establecida y usamos siempre el vocablo *relevancia* para referirnos a la teoría de este nombre (excepto en la cita de López García 2004 en el apartado 1.1., donde hemos mantenido la elección discordante del autor).

> Hoy en día, la mayor parte de los docentes rechazan el enfoque exclusivamente gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras y, sin embargo, son muy pocos los que rechazan con la misma rotundidad el modelo de comunicación como transmisión de información por medio de un código que le sirve de base. Si realmente queremos cambiar los métodos de enseñanza, debemos comenzar por cambiar las ideas que los sustentan.
>
> La teoría de la relevancia postula una visión de la comunicación humana que abandona el modelo del código, y que permite evitar, de este modo, sus inadecuaciones, a la vez que proporciona una perspectiva sobre nuestro comportamiento comunicativo más acorde con la realidad psicológica y social (*cfr*. Escandell-Vidal 2004 y 2005). Para la teoría de la relevancia, comunicarse es una forma de actividad en la que un individuo produce intencionalmente un conjunto de estímulos perceptibles por medio de los cuales pretende que se origine(n) en la mente de otro(s) individuo(s) una determinada serie de representaciones (esta es la definición de comunicación ostensivo-inferencial; *cfr*. Sperber y Wilson 1986/1995: 63). Interpretar no es simplemente una tarea mecánica y rutinaria de cifrado y descifrado de mensajes siguiendo las directrices de un código; interpretar consiste en inferir, a partir de los estímulos recibidos (codificados o no), cuáles son los contenidos que se querían comunicar (Escandell-Vidal 2006: 237).

Sperber y Wilson argumentan que los recursos cognitivos de los que disponemos las personas son limitados y por eso, al interpretar enunciados, siempre procuramos obtener el mayor beneficio cognitivo con el mínimo esfuerzo de procesamiento; para ello tendemos a seleccionar, de manera instintiva, los estímulos de nuestro entorno que pueden proporcionarnos más información útil, teniendo en cuenta nuestras capacidades cognitivas, objetivos comunicativos y preferencias individuales.

Una consecuencia importante de este enfoque de la comunicación es pensar que, en cualquier situación, la inferencia tiene un papel esencial en la interpretación de los enunciados: esta rara vez es literal; al contrario, la interpretación de un enunciado lingüístico se enriquece sistemáticamente con elementos no explícitos, ya sean procedentes del conocimiento previo de los interlocutores o transmitidos por mecanismos no lingüísticos. La integración de datos contextuales a través de la inferencia es un aspecto esencial de la interpretación de cualquier enunciado, incluso de aquellos que, en apariencia, transmiten informaciones de forma directa y explícita.

Vamos a ver un ejemplo de la importancia de la inferencia en la comunicación cotidiana. Pensemos en un intercambio como este:

(1) Juan: ¿Quieres un café?
María: Un café me impediría dormir.

En el vacío, sin contexto alguno, no podemos saber si la respuesta de María implica aceptación o rechazo del ofrecimiento: para interpretar adecuadamente lo que dice

María necesitamos saber, entre otras cosas, quiénes son María y Juan, qué relación tienen, cuál es la situación y si, en esa situación, dormir es o no un hecho deseable para María. Imaginemos que Juan y María son estudiantes y compañeros de piso. Los dos están en casa ese día, acaban de almorzar juntos en la cocina, es la hora de la siesta y María se ha levantado para irse a su habitación. En esa circunstancia, Juan interpretará su respuesta como un rechazo. Ahora bien, para saber exactamente qué es lo que María está rechazando y por qué lo hace necesitaríamos más información sobre el carácter de cada uno, sobre su relación mutua y sobre qué representaciones mentales tiene cada uno de ellos en cuanto a la situación comunicativa: ¿hay algo en particular de lo que Juan puede querer informar a María? ¿Está María rechazando una simple charla de sobremesa, o bien intenta evitar algún tipo de situación incómoda?

Por otra parte, si el ofrecimiento de Juan tuviese lugar en una situación en la que María estuviese estudiando para un examen, y justo antes del ofrecimiento ella hubiese dado muestras ostensivas de que está cansada pero necesita seguir estudiando, es probable que Juan entendiese que María, con su enunciado, quiere expresar que el ofrecimiento le parece muy oportuno y que, en definitiva, acepta el café.

La teoría de la relevancia mantiene una noción de *contexto* que la singulariza y distingue de otras teorías pragmáticas: Sperber y Wilson consideran que el contexto no es un conjunto de datos objetivos, externos a los individuos, sino "un subconjunto de supuestos que maneja un individuo determinado para procesar un determinado estímulo" (Escandell-Vidal, 2006: 241). Así, pueden formar parte del contexto de procesamiento de un enunciado (y, por tanto, influir en los resultados de dicho procesamiento) las coordenadas espacio-temporales y sociales que rodean al acto de comunicación, pero también los datos adquiridos en el procesamiento de enunciados anteriores dentro del mismo acto de comunicación, así como los conocimientos previos sobre lo que se dice, incluyendo datos, creencias y esquemas de comportamiento interiorizados, no necesariamente fruto de experiencias individuales, sino asumidas por ser miembro de una comunidad. Todos estos elementos dejan de ser heterogéneos si se considera que el individuo no los posee directamente como tales, esto es, no los almacena directamente como objetos, palabras o experiencias, sino como representaciones mentales de dichos objetos, palabras o experiencias.

Dada la noción relevantista de contexto, puede decirse que las personas que participan en un acto de comunicación no comparten en realidad el contexto, o al menos no totalmente, puesto que cada cual posee (y se sirve de) un conjunto de

representaciones mentales que solo en parte coincide con el de los interlocutores. La interacción comunicativa entre un grupo de individuos, a su vez, puede y suele dar como resultado que un número mayor de representaciones contextuales sea compartido por los miembros de dicho grupo.

La importancia de las representaciones mentales en la formulación e interpretación de enunciados es tal que puede incluso afectar directamente a aspectos gramaticales muy específicos, como por ejemplo la elección de un conector o de un tiempo verbal. Veamos ahora el siguiente intercambio entre Pablo y María, dos antiguos compañeros de Facultad que se han encontrado casualmente por la calle. Ofrecemos dos posibles respuestas de María a la pregunta de Pablo:

(2) Pablo: Hace tiempo que no veo a Luis. ¿Qué tal le va?
a) María: Pues... es profesor y gana bastante dinero.
b) María: Pues... es profesor, pero gana bastante dinero.

En (2), la elección por parte de María del conector *y* o de *pero* proporciona un indicio del tipo de relación que ella establece (quizá inconscientemente) entre el hecho de ser profesor y el de ganar bastante dinero: en a), se indica solamente que las dos circunstancias van unidas; en b) se sugiere además que esta unión es inesperada, quizá porque lo habitual es que un profesor gane poco. La diferencia se debe directamente al distinto significado de *pero* frente a *y*: *pero* invita a considerar que lo que se va a decir a continuación resulta inesperado a la luz de lo que se había dicho antes; en cambio, *y* solo sugiere que existe una relación entre algo que se ha dicho antes y lo que se va a decir seguidamente. Ambos conectores son gramaticalmente correctos, por lo que la elección de uno o de otro no se debe a la gramática en sí, sino a las representaciones mentales de María al formular su enunciado; Pablo, por su parte, no solo interpretará el contenido proposicional del enunciado de María (la información acerca de la situación profesional de Luis), sino también la manera en que ella entiende las relaciones entre los conceptos que menciona[7].

Siguiendo a Blakemore (1987) y a Wilson y Sperber (1993), en la teoría de la relevancia se distinguen dos tipos de significados lingüísticos, según el tipo de aportación que realizan a los procesos de interpretación: por un lado, existen expresiones que codifican conceptos, esto es, representaciones sobre aspectos del

[7] Acerca de los conectores de contraste y su papel en la determinación de las actitudes proposicionales, véase Olmos y Ahern (2009).

mundo; por otro lado, hay expresiones cuya aportación consiste en guiar las inferencias del destinatario, es decir, orientarle sobre la manera en que deben ponerse en relación los contenidos conceptuales del enunciado. Las expresiones del primer tipo se denominan *conceptuales*; las del segundo tipo, *procedimentales*.

En las respuestas de María del ejemplo (2), los significados léxicos de los verbos *ser* y *ganar*, así como los de los sustantivos *profesor* y *dinero* y el del cuantificador *bastante*, son de tipo conceptual; en cambio, los conectores *y* o *pero*, así como el tiempo verbal *presente* en cuanto categoría gramatical, tienen significado procedimental: el tiempo verbal ayuda a situar cronológicamente el enunciado, acotando así la validez del mismo; el conector, como ya hemos dicho, proporciona indicios sobre el modo en que el hablante entiende la relación entre *ser profesor* y *ganar dinero*.

Así pues, las unidades lingüísticas de significado gramatical (artículos, pronombres, morfemas verbales, muchos marcadores discursivos…) son expresiones procedimentales, mientras que las unidades léxicas son conceptuales (Escandell-Vidal y Leonetti 2000, 2011). Cada tipo de expresión tiene propiedades distintas: los significados conceptuales son accesibles a la introspección y a la conciencia, esto es, cualquier hablante de español puede explicar con más o menos precisión el significado léxico de las palabras *profesor* y *dinero*. En cambio, los significados procedimentales son mucho más abstractos, poco accesibles a la introspección y difícilmente verbalizables: un hablante competente de español sabe usar adecuadamente el presente de indicativo y conectores como *y* o *pero*; sin embargo, es muy probable que, si no ha estudiado lingüística, tenga problemas para explicar claramente cuál es la contribución enunciativa de cada una de estas formas. La capacidad de manejar la lengua y el conocimiento metalingüístico son dos cosas claramente diferentes.

1.3. *Expresiones de significado procedimental en L1 y en L2*

La distinción entre las propiedades básicas de las unidades lingüísticas conceptuales y procedimentales que hemos definido en el apartado anterior tiene consecuencias importantes en cuanto a su mayor o menor dificultad en L1 y L2. Para los hablantes nativos, el acceso a las unidades procedimentales de la L1 se realiza de forma automática y, en buena parte, inconsciente: dichas unidades constituyen el armazón básico de una lengua, dado que sirven de soporte a las representaciones conceptuales (Sperber, 1996). Para los aprendices de L2, al contrario, el manejo eficaz de este tipo de

unidades, por su naturaleza abstracta, es especialmente difícil (Escandell-Vidal, 2006). Esta idea resulta intuitivamente clara: para un aprendiz, resulta más sencillo, en principio, aprender el significado léxico de un grupo de palabras nuevas que aprender a manejar los tiempos de pasado del español, o a diferenciar bien los usos de indicativo y subjuntivo, especialmente en entornos donde ambos son posibles y la alternancia va ligada a aspectos intencionales.

La teoría de la relevancia permite asimismo hacer predicciones sobre la mayor o menor dificultad de procesamiento de ciertos aspectos de los enunciados. En los procesos de interpretación, como se ha dicho, las palabras no constituyen en sí mismas el mensaje, sino que actúan como indicios que el receptor debe completar, matizar y enriquecer con informaciones contextuales (lingüísticas y no lingüísticas) en grado variable. La integración de informaciones, en sí misma, supone siempre un esfuerzo cognitivo, pero este tiende a ser más importante si la formulación de un acto de habla es indirecta.

Así pues, hay enunciados que, por su formulación indirecta o atípica, requieren un mayor esfuerzo de procesamiento. Desde la teoría de la relevancia se afirma que, si un hablante elige una formulación de este tipo, y si su interlocutor emprende la tarea de procesarlo, es porque ambos esperan que el mayor esfuerzo se vea compensado cognitivamente por una mayor cantidad de efectos contextuales. El enunciado (1) del apartado anterior, que repetimos a continuación, puede constituir un ejemplo claro de este hecho:

(1) Juan: ¿Quieres un café?
María: Un café me impediría dormir.

Si la intención de María en (1) es rechazar el café, podríamos preguntarnos por qué no lo dice directamente: sin duda, decir “No, gracias” sería dar una respuesta más simple, inequívoca y fácil de procesar. Ahora bien, rechazar un ofrecimiento, desde el punto de vista de la cortesía verbal, puede poner en peligro la imagen social de los interlocutores (*cfr*. Brown y Levinson, 1989). Por eso es importante, en español y en otros muchos idiomas, acompañar el rechazo de una justificación. Así, hacer explícita la justificación sin verbalizar directamente el rechazo, como hace María en (1), supone dar un relieve especial a la justificación del mismo, cosa que resulta altamente relevante para el mantenimiento de las buenas relaciones entre los interlocutores.

Obviamente, el esfuerzo de procesar enunciados, y especialmente el esfuerzo de interpretar formulaciones indirectas, es mucho mayor en L2 que en L1: aprender a expresarse en una lengua distinta de la propia pasa por reemplazar un instrumento de manejo fácil y automatizado (la L1) por otro distinto (la L2), cuyo conocimiento es, típicamente, parcial e imperfecto, y cuyo acceso tiende a requerir procesos conscientes y voluntarios. Para quien está aprendiendo una L2, el uso de la misma será, en un principio, torpe, limitado y exigirá esfuerzo y concentración; progresivamente, sin embargo, el acceso a la L2 será más rápido y eficaz, y eso hará que el aprendiz pueda movilizar más recursos sin siquiera apercibirse de ello. Esta idea está presente en muchas teorías cognitivas de adquisición de habilidades, no solo lingüísticas: aprender a conducir, por ejemplo, exige el aprendizaje consciente y fatigoso de una serie de gestos y comportamientos que los conductores expertos realizan sin pensar; estos nuevos gestos y comportamientos, además, solo serán eficaces en la medida en que se automaticen progresivamente y dejen de requerir esfuerzo (*cfr*. Anderson, 1993).

Si la adquisición de expresiones procedimentales en L2 es siempre particularmente costosa, es esperable que aquellos usos de una expresión procedimental cuya interpretación requiera mayor grado de integración de informaciones contextuales serán los usos más difíciles de entender y manejar para un aprendiz. Para explicar esta idea, comparemos ahora dos tipos de interpretación distintas del pretérito imperfecto de indicativo[8]:

(3) Cuando entraron los ladrones, Pedro ***dormía*** tranquilamente. No oyó nada.
(4) ¿Cómo es que vuelves tan temprano? ¿No ***cenabas*** con los del equipo de fútbol?

En (3), el pretérito imperfecto recibe una interpretación progresiva, es decir, el receptor entiende que la acción *dormir* se encontraba en curso en el lapso temporal al que se refiere el enunciado (el momento en que entraron los ladrones). Esta interpretación progresiva mantiene la referencia temporal pasada que normalmente corresponde al pretérito imperfecto. Sin embargo, las cosas son más complicadas en (4): el enunciado no proporciona ningún marco temporal pasado donde pueda anclarse el pretérito imperfecto y, por eso, para interpretarlo, nos vemos obligados a representarnos mentalmente el momento (pasado) en que el destinatario de (4) afirmó que esa noche pensaba cenar fuera de casa, en compañía de sus compañeros de equipo. Así se

[8] Tal como se ha dicho en el apartado 1.2., desde la teoría de la relevancia se ha afirmado que los tiempos verbales tienen significado procedimental (Nicolle 1998, Moeschler 1998 y 2000, Saussure 2003).

construye en (4) una interpretación citativa del pretérito imperfecto, en la que por medio de este tiempo verbal se reproducen palabras o pensamientos ajenos anteriores al tiempo del habla (*cfr*. Reyes 1990, 1994; Escandell-Vidal y Leonetti, 2003). Todo ello se acompaña de otras diferencias importantes: en (3), el imperfecto se combina con un predicado atélico, esto es, aspectualmente no delimitado; en cambio, en (4) aparece un predicado télico. La combinación de (4), estadísticamente, es mucho menos frecuente que la de (3) (*cfr*. Amenós Pons 2010, 2014).

Interpretar el imperfecto de (4), entonces, resulta cognitivamente más complejo que interpretar el de (3), tanto por su configuración aspectual atípica (predicado télico en tiempo verbal imperfectivo) como por la necesidad de acceder sobre la marcha a la representación mental de una situación de enunciación pasada no explícita en el enunciado, distinta de la que comparten emisor y destinatario en el momento del habla. Aun así, un usuario nativo de español es capaz de interpretar el enunciado sin excesiva dificultad (incluyendo la motivación del hablante al usar el imperfecto), siempre que disponga de suficiente información contextual; un aprendiz no nativo, en cambio, tendrá muchos más problemas para entender ese uso del imperfecto. Por otra parte, es posible que un aprendiz no llegue siquiera a detectar presencia del imperfecto, ya que su atención tenderá a dirigirse a la información léxica, explícita y concreta (*cfr*. VanPatten 1996, Clahsen y Felser 2006).

En definitiva, un aprendiz de ELE familiarizado con el uso del imperfecto de indicativo podrá interpretar sin duda el sentido de (3), pero en cambio al interpretar (4) tenderá a pasar por alto la referencia a las palabras dichas por el destinatario en un momento anterior que no se precisa; eso tendrá como consecuencia la no detección de posibles intenciones comunicativas del emisor de (4): la expresión de sorpresa, de alegría o, quizá, de una crítica velada por un cambio de planes inesperado de su interlocutor. Obviamente, la torpeza del aprendiz al detectar ciertos contenidos implícitos afecta a su competencia comunicativa y, por extensión, a su capacidad de relacionarse satisfactoriamente con hablantes nativos.

1.4. *Estudiar la adquisición de unidades procedimentales en L2*

Como acabamos de ver, la teoría de la relevancia permite hacer pronósticos sobre la facilidad o dificultad de ciertos rasgos de la L2: la previsión es que las expresiones procedimentales sean las más difíciles de adquirir, y especialmente aquellos usos de las

expresiones procedimentales cuya interpretación requiere la interacción compleja de informaciones (lingüísticas y pragmáticas), por la carga cognitiva que ello comporta.

Ahora bien, la teoría de la relevancia no es, en principio, un marco pensado para describir la adquisición de una L2, sino una teoría general sobre los procesos humanos de comunicación intencional. Por esa razón, no proporciona herramientas lo suficientemente precisas para estudiar en profundidad la manera en que una persona desarrolla la capacidad de servirse de una nueva lengua. En contrapartida, muchos conceptos relevantistas resultan compatibles con ciertas teorías de adquisición. Así, investigar en el entorno de estas teorías puede aportar datos relacionables con predicciones formuladas desde la teoría de la relevancia. Un enfoque interdisciplinar como este permite poner en relación fenómenos concretos de adquisición con una concepción global de la comunicación; todo ello puede resultar en una visión más coherente e integrada del funcionamiento del lenguaje humano.

Una propuesta transversal de este tipo, aunque no en el ámbito de la adquisición de L2 sino en el de la lingüística teórica, es la de Escandell-Vidal y Leonetti (2000, 2011): ellos ponen directamente en relación la dualidad *categorías conceptuales/categorías procedimentales* de la teoría de la relevancia con la dualidad *categorías léxicas/categorías funcionales* de la gramática generativa. La identificación, sin embargo, no es total, ya que la distinción gramatical tiene naturaleza sintáctica, mientras que la propuesta relevantista hace hincapié en la distinta contribución de cada categoría a los procesos de interpretación de los enunciados.

En las propuestas generativistas recientes (Chomsky 1995, 2007), además, se habla de dos tipos de rasgos funcionales: por una parte, rasgos (como la concordancia o las marcas de caso) que aportan información exclusivamente sintáctica, sin desempeñar ningún papel en la interpretación; por otra parte, rasgos que, además de su función sintáctica, aportan información útil para los procesos de interpretación (por ejemplo, los rasgos gramaticales de Tiempo, Modo y Aspecto). Conviene recordar que los procesos interpretativos no son propiamente sintácticos, sino *de interfaz*, es decir, ponen en relación la facultad del lenguaje con capacidades cognitivas de tipo general y, en especial, con la capacidad inferencial. Así pues, los significados lingüísticos procedimentales corresponden en gran medida a los rasgos interpretables de la sintaxis; con todo, no se excluye que algunas categorías léxicas puedan desempeñar una función procedimental en la interpretación de los enunciados (Escandell-Vidal y Leonetti 2011: 84).

La noción de *interfaz* ha penetrado profundamente en enfoques recientes de investigación sobre adquisición de L2 de inspiración generativista e incluso ha dado nombre a una hipótesis concreta: la *hipótesis de la interfaz* (*interface hypothesis*, Belletti *et al.* 2007, Sorace 2011), desde la que afirma que lo más problemático, al menos para personas bilingües y cuasibilingües, no son las categorías de la sintaxis en sí mismas, sino los aspectos condicionados por la interfaz del lenguaje con otras capacidades, y en particular los aspectos que exigen integración entre conocimiento morfosintáctico y conocimiento semántico-pragmático. En esta cuestión, las previsiones de la hipótesis de la interfaz van paralelas a las que podrían formularse a partir de la teoría de la relevancia.

Con todo, la aplicación de la gramática generativa al estudio de la adquisición de L2 ha desarrollado también otras hipótesis, no siempre compatibles con la de la interfaz. Uno de los puntos más polémicos es si, en la adquisición de L2 por parte de adultos, la Gramática Universal (GU)[9] está activa y, si lo está, cómo actúa y hasta qué punto es posible la adquisición. Algunos enfoques generativistas, como la *hipótesis de la interpretabilidad* (*interpretability hypothesis*, Hawkins y Hattori 2006, Tsimpli y Dimitrakopoulou 2007), afirman que los aprendices adultos de una L2 no tienen acceso directo a las categorías de GU. De ahí que, según la hipótesis de la interpretabilidad, solo sean capaces de adquirir rasgos interpretables, detectables a través de mecanismos generales de conocimiento y aprendizaje. Para los defensores de esta hipótesis, entonces, los rasgos puramente sintácticos (esto es, los que no desempeñan ningún papel en la interpretación) que no existan en la L1 serán fuente permanente de dificultad al adquirir la L2[10]. Los aprendices, en cambio, podrán adquirir las categorías interpretables de la L2, aunque no estén presentes en su L1.

Una propuesta algo distinta es la de la *hipótesis de reensamblaje de rasgos* (*feature re-assembly hypothesis*; Lardiere 2008, 2009). Según Lardiere, el hecho de que un rasgo sintáctico esté presente tanto en la L1 como en la L2 no garantiza la adquisición de dicho rasgo, puesto que el rasgo puede tener en cada lengua distintas restricciones y

[9] En la lingüística generativa, la llamada *gramática universal* (GU) es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas, gracias al cual todos los seres humanos son capaces de adquirir una L1 de forma natural. Así pues, la gramática universal constituye de hecho un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Una explicación sencilla de esta idea puede leerse en el *Diccionario Clave de Términos de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm).

[10] Un análisis crítico de esta postura puede verse en Guijarro-Fuentes (2011, 2012, en prensa) y Guijarro-Fuentes y Larrañaga (2011).

condiciones de uso; adquirir un rasgo sintáctico exige adquirir también las condiciones y restricciones operativas en la L2 con respecto a dicho rasgo.

La hipótesis de la interfaz, por otra parte, es compatible con la idea de que no existen limitaciones de adquisición debidas estrictamente a la inaccesibilidad de GU en la edad adulta: esta puede de hecho seguir activa, pero en todo caso los aspectos de la L2 más resistentes a la adquisición no son los rasgos sintácticos, sino los fenómenos de interfaz, que quedan más allá de la acción directa de GU.

De este modo, las previsiones de las distintas hipótesis generativistas con respecto a la adquisición de expresiones procedimentales en L2 son dispares. Para la hipótesis de la interpretabilidad, es esperable que dichas expresiones puedan adquirirse plenamente, desde el momento en que corresponden a rasgos que no solo son pertinentes para la sintaxis, sino que influyen directamente en la interpretación de los enunciados; la hipótesis de reensamblaje de rasgos, en cambio, prevé dificultades, de manera general, en el manejo de expresiones procedimentales cuyo uso sea diferente en L1 y en L2, aunque existan en ambas lenguas; la hipótesis de la interfaz, por último, apunta a que la dificultad de manejo de una expresión procedimental sería especialmente grande en aquellos casos cuya interpretación exija combinar informaciones lingüísticas con informaciones contextuales complejas.

En la segunda parte de este artículo, que comienza seguidamente, pondremos a prueba las predicciones de todas estas teorías, en relación con un caso concreto: la adquisición de la capacidad de interpretar rasgos de sentido basados en la alternancia modal indicativo/subjuntivo en algunas construcciones condicionales del español, por parte de aprendices de ELE cuyas lenguas maternas son francés o inglés. Conviene tener presente que, para la teoría de la relevancia, el modo es una categoría procedimental: gracias a él, el receptor de un enunciado puede inferir información acerca de la actitud, la intención y las representaciones mentales del emisor (Ahern 2004, 2006 y 2010). Para las formulaciones recientes de la gramática generativa, a su vez, el modo es una categoría funcional que puede caracterizarse como rasgo sintáctico interpretable[11].

La segunda parte del artículo se organiza así: en primer lugar describiremos las propiedades principales de las estructuras condicionales del español sobre las que hemos trabajado, así como sus posibles equivalencias en francés e inglés; en segundo

[11] Es interpretable, al menos, en el caso de las estructuras estudiadas aquí, aunque eso parece menos claro en otras estructuras que no admiten alternancia indicativo/subjuntivo. La caracterización detallada del modo como rasgo interpretable es una cuestión de gran complejidad y alcance teórico (*cfr*. Giorgi y Pianesi 1997, 2004; Quer 2006), que sobrepasa las limitaciones del presente artículo.

lugar introduciremos nuestro estudio y nuestras hipótesis de trabajo; en tercer lugar presentaremos nuestros datos y resultados; finalmente, extraeremos conclusiones de carácter general, teórico, y enumeraremos también algunos aspectos directamente relevantes para la enseñanza de ELE.

2. La alternancia modal en estructuras condicionales: su adquisición en ELE

2.1. *Estructuras con si + imperfecto de indicativo / imperfecto de subjuntivo en español*

En la tradición gramatical española es frecuente diferenciar tres tipos de condiciones, atendiendo a su posibilidad de cumplimiento: condiciones reales, potenciales e irreales (*cfr*. Montolío 1999, RAE/AALE 2009)[12]. A continuación ofrecemos un ejemplo de cada tipo:

(5) Yo siempre tenía vértigo… ***Si me trataban con medicina natural, yo creo que era una medicina equivocada***.→ Condición real.
(6) ***Si pudiera, me iría al Caribe***. Las playas, el sol… ¡Qué rico! ¡Qué ganas tengo de que lleguen las vacaciones!→ Condición potencial.
(7) ***Si me lo hubieran ofrecido antes, hubiese aceptado***. Pero ya es demasiado tarde…→ Condición irreal.

La diferencia entre los tres tipos de condición no es solo semántica y pragmática, sino también morfosintáctica: las condiciones reales se construyen con un tiempo de indicativo en la prótasis, las potenciales con un imperfecto de subjuntivo y las irreales con un pluscuamperfecto de subjuntivo. Puede argumentarse, sin embargo, que los dos últimos tipos, representados por (6) y (7), son en realidad uno solo, vinculado a la expresión de la irrealidad (*cfr*. RAE/AALE, 2009: 3571 y siguientes): en las oraciones con *si + imperfecto de subjuntivo*, la condición puede cumplirse si el evento es posterior al tiempo del habla (como ocurre en (6)), pero no puede cumplirse si es simultáneo a este, como se observa en (8):

(8) ***Si pudiera, me iría al Caribe***. Lástima que no tengo vacaciones, ni dinero… → Condición imposible.

[12] Existen distintas denominaciones para esta división tripartita: así, por ejemplo, Rojo y Montero (1983) hablan de *probables, improbables* e *irreales.*

En cuanto a (7), el hecho de que la condición se localice en el pasado hace imposible su cumplimiento. Así, (6), (7) y (8) tienen en común el carácter irreal de la condición, frente al carácter real (o, si se prefiere, probable) de (5).

Aparentemente, entonces, la aparición del modo indicativo en las prótasis condicionales confiere carácter real a la condición, mientras que la aparición del modo subjuntivo otorga carácter irreal. Cuando el tiempo de indicativo que aparece es el imperfecto, la factualidad suele relacionarse con la interpretación habitual. Sin embargo, esta interpretación no es posible en un enunciado como (9):

(9) El programa electoral del Partido Ecologista establecía que, ***si llegaba al gobierno, acabaría con la energía nuclear en menos de 20 años***.

A diferencia de lo que ocurre en (5), en (9) la interpretación habitual es imposible porque el evento *llegar al gobierno* no se representa como algo que puede repetirse, sino como una situación única; además, el condicional simple que aparece en la apódosis (*acabaría*) nos hace descartar también una interpretación habitual. El imperfecto, sin embargo, es un tiempo verbal de pasado, y como tal exige un marco temporal anterior al tiempo del habla. La única manera de satisfacer este requisito es interpretar la condición de (9) como una cita, esto es, como un caso de estilo indirecto más o menos encubierto: el imperfecto de indicativo menciona algo que, en el programa electoral del Partido Ecologista, se decía en presente de indicativo ("Si llegamos al gobierno, acabaremos con la energía nuclear en menos de 20 años").

En (9), el uso del verbo *establecer* ayuda a determinar el carácter citativo del enunciado. Sin embargo, no siempre es así. Por ejemplo, en (10), el imperfecto de indicativo es la única referencia de que dispone el receptor para entender que la prótasis hace referencia a un pensamiento previo a la celebración del partido:

(10) Hoy había partido aplazado de la Liga Española. En el estadio del Molinón se enfrentaban el Sporting y el Betis. Importantísimo para ambos conjuntos. Para el Betis especialmente, porque ***si ganaba igualaba en la segunda posición al Fútbol Club Barcelona.***

Interpretar citas indirectas como las de (9) y (10) reviste gran complejidad, ya que exige representarse mentalmente una situación de enunciación pasada en la que alguien pudo decir o pensar el contenido que la prótasis condicional reproduce como cita. Este tipo de interpretación aparece solo cuando no es posible encontrar una referencia pasada

para el evento en imperfecto, considerando las informaciones contextuales accesibles (Saussure 2003, 2013; Escandell-Vidal y Leonetti 2003; Amenós Pons 2010, 2014)[13].

En las construcciones condicionales con valor habitual (como (5)), el imperfecto de indicativo de la prótasis (*trataban*) va acompañado de un imperfecto de indicativo en la apódosis (*era*). Este segundo imperfecto constituye, de hecho, un indicio importante para acceder a una interpretación habitual del enunciado. Así, (5) contrasta con (6), (8) y (9) en que, en estas tres, el tiempo utilizado en la apódosis es el condicional simple, forma que convierte en imposible una lectura habitual del tiempo verbal de la prótasis.

Ahora bien, en español (especialmente, en la lengua oral) no es infrecuente la aparición de un imperfecto de indicativo en la apódosis, en sustitución del condicional simple. Eso es lo que encontramos en (10) ("si ganaba, igualaba" y no "si ganaba, igualaría"); la transformación de (6) en (11) también resulta perfectamente natural en el uso informal[14]:

(11) Si pudiera, me iba al Caribe.

En casos como (10) y (11), el oyente necesita recurrir a los datos contextuales accesibles para determinar la interpretación más adecuada.

En definitiva, el español admite la alternancia de imperfecto de indicativo e imperfecto de subjuntivo en las prótasis condicionales. El uso del imperfecto de subjuntivo va unido sistemáticamente a interpretaciones irreales, mientras que el del imperfecto de indicativo se relaciona con las condiciones reales. Ahora bien, en ciertos entornos, el imperfecto de indicativo da lugar a interpretaciones citativas; desde el punto de vista cognitivo, estas últimas resultan especialmente complejas, dado que reposan en gran medida en la integración del enunciado con informaciones procedentes del contexto extralingüístico.

---

[13] Los enunciados (9) y (10) constituyen casos especialmente complejos de lo que en lingüística se denomina *coacción* (Pustejovsky 1995, Moens y Steedman 1988, De Swart 1999). La coacción puede definirse como un proceso de reinterpretación que se establece para eliminar conflictos entre el significado de un constituyente lingüístico y los requisitos de otro elemento presente en la misma construcción. En los ejemplos aquí analizados, el imperfecto de indicativo exige una referencia pasada; al no estar disponible en el enunciado, se interpreta que el tiempo verbal hace referencia no al evento que se menciona, sino a un acto pasado de enunciación del evento.

[14] El empleo de imperfecto por condicional tiene relación con la afectividad, con la proximidad emocional del emisor. De ahí que su aparición sea propia de la lengua oral. Este empleo se da también en ciertas estructuras pseudocondicionales fuertemente vinculadas a la subjetividad del hablante (del tipo "Yo que tú no iba", "Yo le daba una bofetada y seguro que se callaba", etc.).

En cuanto al tiempo verbal de la apódosis, el imperfecto de indicativo es necesario para que pueda producirse una interpretación habitual. Las interpretaciones irreales y citativas de la prótasis (con subjuntivo e indicativo, respectivamente) se dan en principio con condicional en la apódosis, pero en el uso informal puede aparecer también un imperfecto de indicativo. En este último caso, para la desambiguación del enunciado es esencial recurrir al contexto extralingüístico.

2.2. *Equivalencias en francés e inglés*

El francés tiene, al igual que el español, un sistema de marcas morfológicas de modo y su funcionamiento es, en muchos aspectos, similar al del español. Sin embargo, en francés contemporáneo el imperfecto de subjuntivo no es lingüísticamente productivo; en la práctica, los tiempos del subjuntivo se limitan, en el uso corriente, al presente y el perfecto. Por tanto, el francés no permite la alternancia modal en la prótasis condicional: las traducciones al francés de (5), (6), (8), (9) y (10) se harían con imperfecto de indicativo en todos los casos.

En español, la alternancia modal en la prótasis aporta información al receptor sobre el tipo de interpretación adecuada; esta información se completa a menudo con la del tiempo verbal de la apódosis, pero dicho complemento no siempre es necesario: la entonación y el contexto extralingüístico pueden suplir a veces la aportación del tiempo verbal, permitiendo así la sustitución de condicional por imperfecto de indicativo.

En francés, en cambio, al no ser posible la alternancia modal en las construcciones condicionales con *si*, no se pueden distinguir morfológicamente las interpretaciones citativas de las habituales. Por esta razón, el tiempo verbal de la apódosis es fundamental para la desambiguación de la apódosis. De ahí que la concordancia verbal sea mucho más estricta en francés: el uso del condicional tiende a ser sistemático en las apódosis de interpretación no habitual[15].

Por su parte, el inglés actual carece de un conjunto de morfemas que sirvan para señalar claramente el modo (Bergs y Heine, 2010).Tampoco hay marcas morfológicas que permitan distinguir tiempos perfectivos e imperfectivos. En conjunto, el sistema flexivo del inglés es mucho más restringido que el de otras lenguas indoeuropeas y, en

[15] En la lengua oral informal sí puede aparecer, sin embargo, la sustitución de condicional por imperfecto de indicativo, aunque con muchas más restricciones semánticas y pragmáticas que en español. Esta es también posible en otras estructuras pseudocondicionales, siempre de interpretación irreal, no específicas del registro coloquial (Amenós-Pons, 2014).

consecuencia, esta lengua tiende a servirse de construcciones perifrásticas para marcar matices de sentido que en francés y en español se expresarían a través de la morfología verbal (Huddleston 1989, Palmer 2001). Así, si tradujéramos (5), (6), (8), (9) y (10) al inglés, el *simple past* podría aparecer en todos los casos en la prótasis, acompañado en la apódosis por el *simple past* para las interpretaciones habituales y por *would* + infinitivo para todas las demás. Al igual que ocurre en francés, el tiempo verbal de la apódosis es esencial para desambiguar el sentido del enunciado.

Si consideramos todos estos datos conjuntamente, obtenemos una conclusión inesperada: por una parte, el francés y el español poseen marcas morfológicas de modo, y ambas lenguas pueden hacer uso de ellas (aunque en entornos no siempre coincidentes) para conseguir efectos de sentido. Esta posibilidad no existe en inglés. Aparentemente, entonces, si tenemos en cuenta la posibilidad de transferencia de la L1, los hablantes de francés tendrían ventaja sobre los de inglés, en lo que se refiere a la adquisición de la alternancia modal en ELE. Por otra parte, si nos centramos en las construcciones condicionales con *si*, vemos que el español permite una alternancia de tiempos y modos que no es posible ni en francés ni en inglés; en estas dos lenguas, la distribución de formas verbales en entornos condicionales es muy similar, y es claramente distinta del español. En definitiva, la ventaja de los hablantes de francés sobre los de inglés es mucho menos evidente de lo que parecía en un principio, al menos en lo que se refiere a las estructuras estudiadas aquí.

2.3. *Síntesis: planteamientos de nuestro estudio*

Poniendo en relación los hechos lingüísticos con las distintas teorías generativistas de adquisición mencionadas en el apartado 1.4., obtenemos las siguientes previsiones:

- Según la hipótesis de la interpretabilidad, es previsible que tanto los hablantes de francés como los de inglés puedan adquirir la capacidad de interpretar rasgos de sentido vinculados a la alternancia modal, independientemente de que la L1 de los aprendices presente o no tal posibilidad. Esto se debe, precisamente, a que el modo en estas construcciones no es solo un rasgo sintáctico, sino que aporta información semántica y pragmática relevante para la interpretación del enunciado.
- Las predicciones de la hipótesis de reensamblaje de rasgos también apuntan hacia la similitud de los dos grupos de aprendices, aunque por razones diferentes: es cierto

que los hablantes de francés pueden transferir la categoría *modo* de su L1, a diferencia de los hablantes de inglés. Sin embargo, en francés la alternancia modal no es posible en las construcciones aquí estudiadas; de ahí que la L1 no sea de gran ayuda. Esto equipara en la práctica a los hablantes de francés y a los de inglés, es decir, desde esta teoría es esperable que los grupos de aprendices se enfrenten a procesos y dificultades comparables.

- La hipótesis de la interfaz, en principio, no puede relacionarse directamente con nuestro estudio, ya que se refiere específicamente a hablantes bilingües o cuasibilingües. Sin embargo, a partir de ella es tentador preguntarse (y así lo hacemos nosotros) si también los problemas de los aprendices de L1 francés y L1 inglés, en los niveles avanzados, serán especialmente perceptibles en aquellos usos de las construcciones cuya interpretación exija integración compleja de rasgos sintácticos y semánticos con informaciones pragmático-contextuales.

Así pues, por una parte, ninguna de las teorías consideradas pronostica ventajas de un grupo sobre otro en función de la L1; por otra parte, la hipótesis de la interfaz, aunque solo de manera indirecta, sugiere la posibilidad de que ambos grupos tengan más problemas en unas construcciones que en otras. Esta idea, referida a la dificultad desigual de distintas construcciones desde el punto de vista cognitivo, concuerda, de hecho, con los resultados de otros estudios anteriores[16].

Ahora bien, ninguna de las hipótesis excluye la posibilidad de que, más allá del rasgo concreto estudiado, puedan existir elementos favorecedores para uno de los grupos: por ejemplo, la mayor proximidad léxica y estructural del francés con el español podría ser un elemento facilitador para los hablantes de francés, en comparación con los hablantes de inglés. En realidad, en la bibliografía no hay estudios previos sobre la interpretación en L2 de la alternancia modal en estructuras condicionales, ni tampoco comparaciones entre los hablantes de las dos lenguas que nosotros tenemos en cuenta. Así pues, la cuestión permanece abierta.

En definitiva, las preguntas a las que hemos tratado de dar respuesta en nuestro estudio son las siguientes:

[16] *Cfr*. Montrul y Slabakova (2002, 2003), sobre la interpretación de ciertos usos pragmáticamente marcados del imperfecto de indicativo por parte de hablantes de inglés; Borgonovo y Prévost (2003) y Borgonovo *et al*. (2008), sobre la interpretación de la alternancia modal indicativo/subjuntivo por parte de hablantes de francés.

1. En lo que se refiere a la capacidad de interpretar rasgos de sentido vinculados a la alternancia de modos y tiempos verbales en estructuras condicionales con *si*, ¿hay diferencias en los resultados de los aprendices que puedan relacionarse con la distinta L1 de los grupos?
2. ¿Hay diferencias (grupales o individuales) en los resultados, que puedan ponerse en relación con el nivel general de dominio (intermedio alto o avanzado) de la L2?

2.4. *Diseño de la investigación e hipótesis de trabajo*

En nuestro estudio, nos planteamos comparar la capacidad de los aprendices de niveles intermedio alto y avanzado (B2 y C1/C1+ del *MCER*, respectivamente) para interpretar una serie de oraciones de sentido condicional, con imperfecto de indicativo (en interpretaciones habitual o citativa) y con imperfecto de subjuntivo (interpretación irreal). Para ello elaboramos una tarea lingüística con 30 ítems de opción múltiple; en cada ítem aparecía una oración condicional dentro de un enunciado algo más amplio, contextualizado. Para cada enunciado se proponían tres posibles interpretaciones, y los aprendices tenían que elegir cuál era la más adecuada. La distribución de ítems en la tarea se ajustaba a la siguiente estructura:

Tabla 1: ítems condicionales

<table>
<tr><td>Ítems 1-4</td><td>Si+ IMP-IND + COND</td><td rowspan="3">Citativo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ejemplo: El programa electoral del Partido Ecologista establecía que, si llegaba al gobierno, acabaría con la energía nuclear en menos de 20 años.</td></tr>
<tr><td>Ítems 5-8</td><td>Si + IMP-IND + IMP-IND</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ejemplo: Era una situación muy comprometida: si aprobaba aquella ley se creaba un conflicto con todos los demás países; si no la aprobaba, se creaba un conflicto con la extrema derecha republicana.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ítems 9-12</td><td>Si + IMP-IND + IMP-IND</td><td rowspan="2">Habitual</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ejemplo: Yo siempre tenía vértigo… Si me trataban con medicina natural, yo creo que era una medicina equivocada.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>Ítems 13-16</td><td>Si + IMP-SUBJ + COND</td><td rowspan="4">Irreal</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ejemplo: Me gusta mucho la política, tengo una gran vocación. Por eso, si le dijera que me voy a retirar pronto, le engañaría.</td></tr>
<tr><td>Ítems 17-20</td><td>Si + IMP-SUBJ + IMP-IND</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ejemplo: Si pudiera, me iba al Caribe. Las playas, el sol… ¡Qué rico! ¡Qué ganas tengo de que lleguen las vacaciones!</td></tr>
</table>

En la tarea, los veinte ítems condicionales aparecían en orden aleatorio, combinados con otros diez que no contenían esta estructura y que se utilizaron como distractores. No había tiempo límite estricto para realizar la tarea, pero el tiempo recomendado era de cuarenta minutos como máximo; al acabar la tarea se pedía a los aprendices que indicaran cuánto habían tardado en realizarla. El test lingüístico iba acompañado de un cuestionario etnolingüístico inicial, con preguntas para determinar el perfil individual y las experiencias de aprendizaje de español cada participante.

Realizaron la prueba 48 aprendices adultos de lengua materna francesa (16 de nivel B2, 32 de nivel C1/C1+) y 40 aprendices de lengua materna inglesa (26 de nivel B2, 24 de nivel C1/C1+); también participaron 35 hablantes nativos de español peninsular, que llevaron a cabo la prueba como grupo de control. Todos los aprendices de ELE eran estudiantes en centros del Instituto Cervantes en Francia (Burdeos, París, Toulouse) o en países de habla inglesa (Albuquerque, Chicago, Dublín, Londres, Manchester, Sídney). El nivel de los estudiantes había sido estimado por la institución al matricularlos en los cursos correspondientes, organizados según un currículo institucional común, referenciado con el *MCER*; dicho currículo garantiza cierta homogeneidad de niveles y contenidos estudiados por los participantes, a pesar de la disparidad de entornos geográficos y culturales. Para la prueba se utilizaron versiones en línea y en papel; en cada lugar se eligió la versión que mejor se ajustaba a las características de los aprendices.

El hecho de haber elegido aprendices de niveles altos tiene que ver, en primer lugar, con la complejidad de las estructuras objeto de estudio, y asimismo con la naturaleza de las hipótesis teóricas tenidas en cuenta.

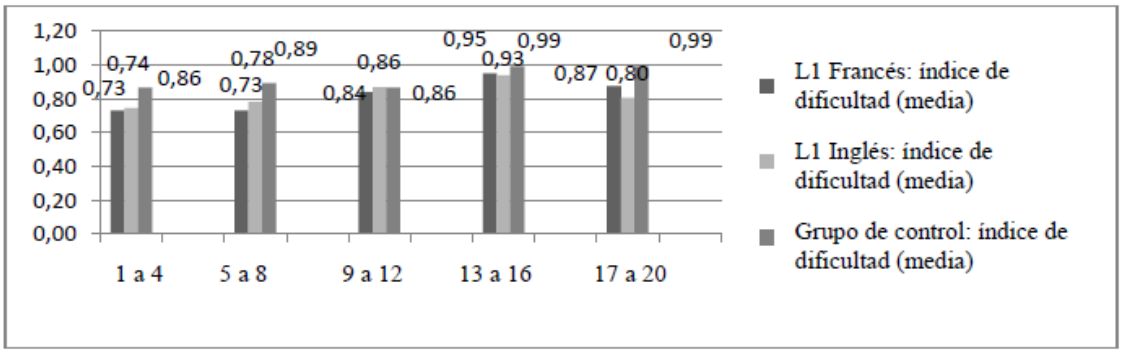
Nuestras predicciones, en relación con cada grupo de ítems y teniendo en cuenta las teorías de adquisición y la bibliografía, eran las siguientes:

1. Esperábamos un **elevado porcentaje de aciertos** (sobre todo en el grupo C1/C1+) en los **ítems 9-12 (imperfecto de indicativo habitual) y 13-20 (imperfecto de subjuntivo).** Las prótasis condicionales con imperfecto de subjuntivo son la opción no marcada, más frecuente en español; el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* las incluye en el nivel B2. En cuanto al uso del imperfecto de indicativo habitual, aparece ya en el nivel B1.
2. Esperábamos **dificultades y dudas** (también en C1/C1+) en los **ítems 1-8 (imperfecto citativo).** Las lecturas citativas del imperfecto de indicativo tienen muchas restricciones de tipo lingüístico y pragmático, y necesitan muchos datos contextuales para poder ser interpretadas satisfactoriamente. Las transformaciones de tiempos verbales propias del estilo indirecto se abordan ya en B2, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero las construcciones citativas encubiertas no aparecen en el currículo antes del nivel C1.
3. Esperábamos que el **uso del imperfecto de indicativo en la apódosis (en lugar del condicional) incrementase la dificultad**. Este uso es típico del registro coloquial y, a pesar de su frecuencia real, no aparece en el currículo antes del nivel C1.
4. Esperábamos que la **L1 de los aprendices influyera en los resultados**. Por una parte, el uso de la información gramatical asociada a los morfemas de modo, en sentido general, resultaría más familiar para los hablantes de francés que para los de inglés; además, la mayor proximidad léxica del francés con el español facilitaría el procesamiento de los enunciados.

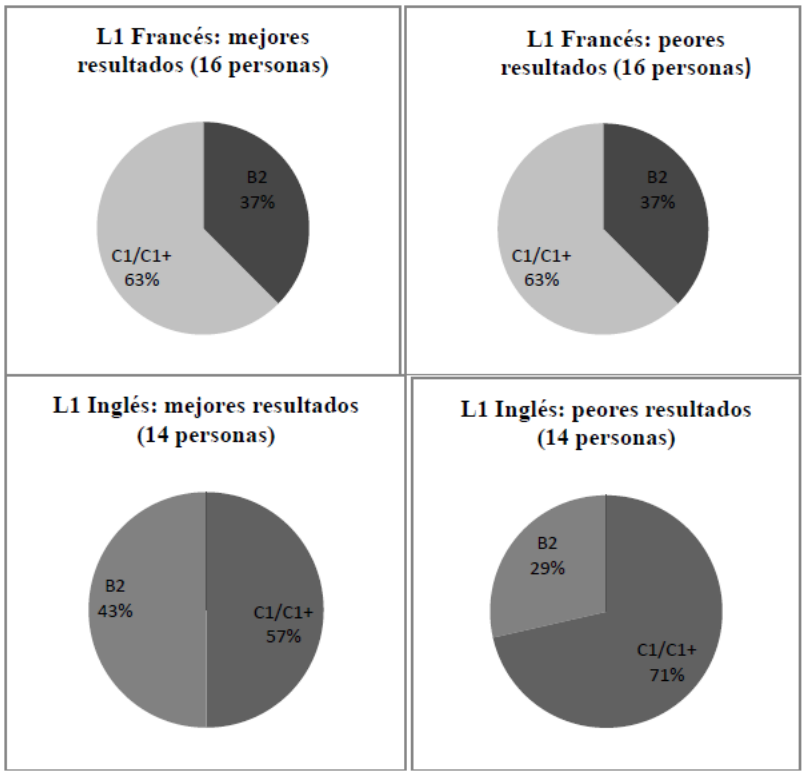
2.5. *Resultados por grupos de ítems, nivel de dominio y L1*

Tras realizar la prueba, analizamos los resultados de cada grupo de aprendices, teniendo en cuenta la L1 y el nivel de español, y establecimos correlaciones entre estas variables. Después, agrupamos los resultados por grupos de ítems, teniendo en cuenta los contenidos de los mismos, tal como se ha indicado en la Tabla 1. Obtuvimos la media aritmética y la desviación estándar de los resultados y llevamos a cabo análisis estadísticos (T-test, test de contingencia, test de chi-cuadrado y ANOVA unidireccional). A continuación presentamos solamente los datos más destacados, con el apoyo de las gráficas 1 y 2.

Gráfica 1: Resultados por grupos de ítems



Gráfica 2: Relación entre nivel de dominio y resultados



La gráfica 1 muestra la media de los aciertos de los aprendices según su L1, sin tener en cuenta el nivel de español en el que se encuentran. El dato fundamental es que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los aprendices, relacionada con la L1. Sí la hay, en cambio, entre los aprendices y el grupo de control: como era esperable, los hablantes nativos obtienen mejores resultados, con la excepción de los ítems 9 a 12, en los que la media de respuestas acertadas del grupo de control no es más alta que la de los otros dos grupos.

La gráfica 2 representa, para cada L1, el porcentaje de aprendices de cada nivel (B2 y C1/C1+) que se encontraba en el grupo de los que obtuvieron mejores resultados, y el porcentaje de cada nivel se encontraba entre el grupo de los que obtuvieron peores resultados. Entre los hablantes de francés, el porcentaje de alumnos de B2 y el de C1/C1+ es exactamente igual en cada uno de los grupos; entre los hablantes de inglés sí hay diferencia (hay mayor porcentaje de alumnos de C1/C1+ en el grupo de los que lo hicieron mejor); sin embargo, los resultados tampoco muestran una diferencia determinante: algunos alumnos de B2 lo hicieron tan bien como los mejores de C1/C1+.

Así pues, no hay incidencia directa del nivel general de dominio en la capacidad de interpretar adecuadamente efectos de sentido basados en el modo: las diferencias son ante todo individuales y parecen basarse en tendencias y estilos individuales de procesamiento, más o menos sensibles a variaciones gramaticales y contextuales.

Tal como esperábamos, los ítems 1 a 4 y 5 a 8 (usos citativos del imperfecto de indicativo) resultaron los más difíciles para los aprendices: en el primer grupo de ítems, la media de aciertos es de 74% para los hablantes de inglés y 73% para los hablantes de francés. En el segundo grupo de ítems, el porcentaje medio de aciertos es del 73% para los francófonos y 78% para los angloparlantes. Las diferencias con respecto al grupo de control son estadísticamente significativas[17]. En el extremo contrario, los ítems 13 a 16 (*si + imperfecto de subjuntivo + condicional*) fueron los más fáciles para todos los grupos, con un 95% de media de respuestas acertadas para el grupo francés y 93% para el grupo de lengua inglesa.

La sustitución del condicional por el imperfecto de indicativo en la apódosis dio resultados desiguales: no afectó significativamente a las respuestas en el caso de los ítems 5 a 8 (con imperfecto citativo en la prótasis), comparados con los ítems 1 a 4, y en cambio sí lo hizo en los ítems 17 a 20, comparados con los ítems 13 a 16. Es decir, los ítems 5 a 8 (*si + imperfecto de indicativo citativo + imperfecto de indicativo*) no resultaron significativamente más difíciles que los ítems 1 a 4 (*si + imperfecto de indicativo citativo + condicional*), pero en cambio los ítems 17 a 20 (*si + imperfecto de subjuntivo + imperfecto de indicativo*) sí fueron más difíciles que los ítems 13 a 16 (*si +*

[17] El nivel de significación estadístico es el siguiente: diferencia entre L1 francés y grupo de control, p = 0.001; entre L1 inglés y grupo de control, p = 0.020.

imperfecto de subjuntivo + imperfecto de indicativo), especialmente para los hablantes de inglés[18].

En el caso del grupo de control, la sustitución de condicional por imperfecto en la apódosis no hizo empeorar los resultados. Con todo, las respuestas de los nativos no fueron siempre correctas: el porcentaje de aciertos de estos es, en general, significativamente más alto que el de los no nativos, pero solo ronda el 100% en los ítems 13 a 20. Esto no significa que los nativos no *sepan* gramática; lo que ocurre es que también para ellos es cognitivamente compleja la integración de contenidos morfosintácticos y pragmáticos, especialmente al realizar tareas metalingüísticas con rapidez (*cfr*. Borgonovo y Prévost 2003, Borgonovo *et al*. 2008). Esta idea parece encontrar apoyo especial en un dato inesperado: se trata del hecho de que, en los ítems 9 a 12 (imperfecto habitual), los resultados de los nativos no son superiores a los de los aprendices. Al mirar de cerca las opciones de respuesta elegidas por unos y otros, sin embargo, sí se nota una predisposición distinta: los hablantes de L1 español que se equivocan tienden a elegir una respuesta lingüísticamente posible, pero contextualmente inadecuada; en cambio, los hablantes de otras lenguas no descartan respuestas lingüísticamente imposibles[19].

A continuación ofrecemos una síntesis de los resultados ya presentados en este apartado, antes de proceder a comentar otras tendencias generales que serán importantes para nuestras conclusiones finales:

- **Se confirman plenamente las hipótesis 1 y 2**, para las dos L1: los ítems más fáciles para los aprendices son los que contienen *si + imperfecto de indicativo habitual + imperfecto de indicativo* y *si + imperfecto de subjuntivo + condicional.*
- **Confirmación parcial de la hipótesis 3**: cuando el condicional de la apódosis se sustituye por imperfecto de indicativo, el porcentaje de aciertos es algo inferior, pero la diferencia no es claramente significativa. Así, para los no nativos, la contribución del tiempo verbal de la apódosis es incierta. Esto sugiere que los no nativos tienden a hacer un **uso poco consistente de la información gramatical en la interpretación**.

[18] El nivel de significación estadístico de la comparación de 13 a 16 con 17 a 20 es de p = 0.046 para el grupo de L1 francés, y de p = 0.005 para el grupo de L1 inglés.
[19] Hay que decir, sin embargo, que nuestros resultados a este respecto no son concluyentes; así pues, esta idea es solamente una hipótesis, que habría que confirmar con más investigaciones futuras.

- **Tendencias relativamente estables en las dos L1** y en los dos niveles de competencia.
- Los resultados del grupo de control indican que **también para los nativos puede ser compleja la integración de rasgos lingüísticos e informaciones contextuales** al interpretar los enunciados.

2.6. *Otras tendencias generales observadas*

Un rasgo que resultó significativo[20] en los análisis estadísticos fue la diferencia en la cantidad de tiempo que emplearon los miembros de los grupos experimentales, comparada con la del grupo de control. Los miembros de este grupo dijeron haber tardado 26 minutos y 26 segundos de media en realizar la tarea, frente a 38 minutos y 7 segundos para los franceses y 41 minutos para los hablantes de inglés. Así pues, los hablantes nativos procesaron más rápidamente la información y fueron más eficaces en sus respuestas que los no nativos.

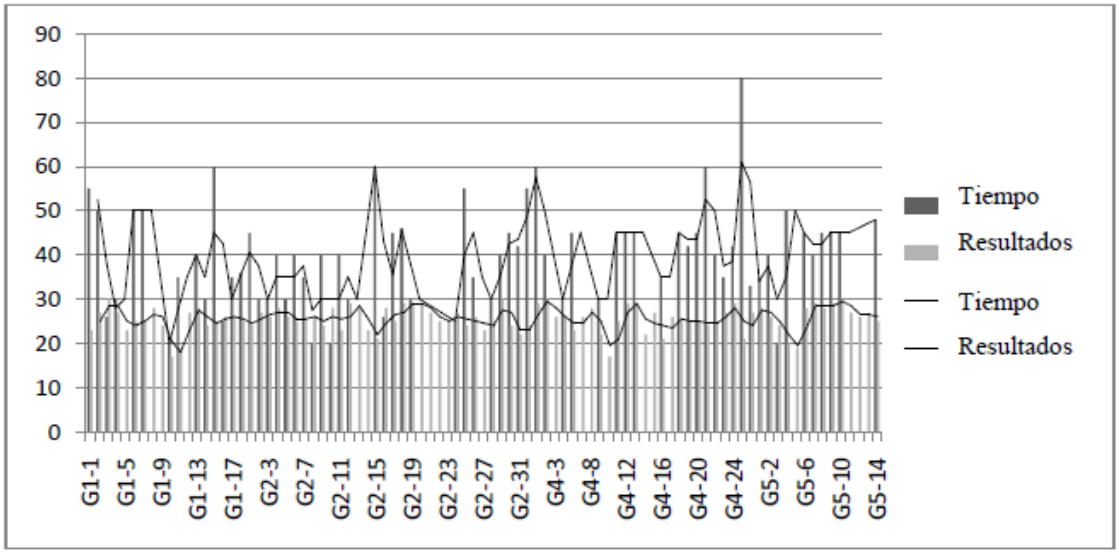
Como se puede ver en la gráfica 3, el grupo de L1 inglés tardó algo más que el grupo de L1 francés. Ahora bien, esta diferencia es demasiado pequeña para ser estadísticamente significativa, por lo que no se confirma en la práctica nuestra hipótesis 4 (ver apartado 2.4.), referida a la posible ventaja de los hablantes de francés: en el apartado 2.5. hemos comprobado que los resultados de los franceses no son mejores, y a esto se suma ahora que tampoco fueron significativamente más rápidos.

Por otra parte, al establecer correlaciones entre el tiempo empleado por los participantes y los resultados obtenidos, descubrimos que no existe relación sistemática entre el tiempo dedicado a la tarea y los resultados individuales, es decir, los que tardaron más no lo hicieron necesariamente mejor que los que tardaron menos. Esto se observa tanto en los grupos de L2 como en el de L1. Una representación visual de este hecho se encuentra en las gráficas 3 y 4.

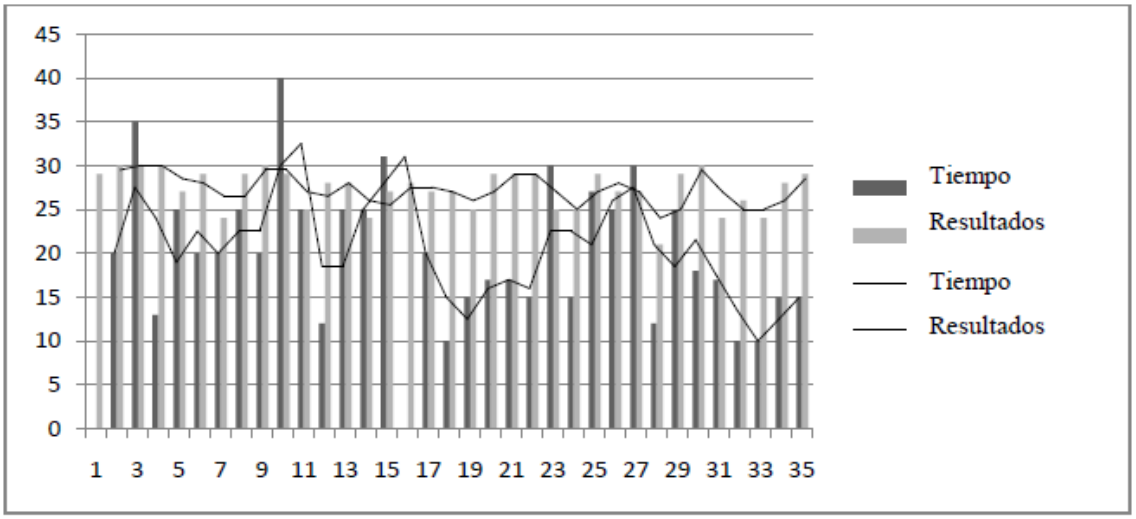
Gráfica 3: Correlación entre tiempo y resultados en los grupos de aprendices[21]

[20] Los test estadísticos realizados fueron ANOVA unidireccional (con resultados F (4.95) = 22.075; p = .000) y comparaciones post-hoc (Dunett).

[21] En la gráfica 3, las denominaciones G1 y G2 corresponden, respectivamente, a los grupos de L1 francés de nivel B2 y C1/C1+; las denominaciones G4 y G5 corresponden a los grupos de L1 francés de nivel B2 y C1/C1+. En las dos gráficas, los números cardinales del eje de las abscisas representan a los participantes considerados individualmente.



Gráfica 4: Correlación entre tiempo y resultados en el grupo de control



Entre los aprendices, la tendencia individual a dedicar más o menos tiempo, entonces, no tiene relación ni con el nivel general de dominio de la lengua (los participantes de nivel B2 no tardaron necesariamente más que los de C1/C1+; tampoco lo hicieron mejor) ni con la lengua materna. Además, como ya hemos dicho, en ninguno de los grupos, incluido el de control, parece traducirse el tiempo en resultados[22].

En contrapartida, los datos recogidos sobre experiencias individuales de aprendizaje revelaron una correlación positiva entre los resultados y el hecho de haber realizado

[22] Con todo, dado que las informaciones sobre el tiempo que tardaron los participantes procede exclusivamente de sus propias declaraciones y no ha podido ser corroborado con una medición exacta, hay que tomar este dato con precaución; sería necesaria una investigación específica sobre este aspecto para llegar a confirmarlo.

cursos de inmersión en un país hispanohablante o haber residido en un país de habla hispana: en el subconjunto de aprendices de mejores resultados (considerando globalmente los datos de las dos L1), un 40% había hecho o seguido cursos de inmersión, un 66% había realizado estancias en países hispanohablantes y un 17% había vivido en ellos. En cambio, en el subconjunto de peores resultados, solo un 30% había seguido cursos de inmersión, un 53% había estado en países hispanohablantes y un 6% había residido en ellos. Otra correlación positiva se dio entre el número de años de aprendizaje de español: un 47% del grupo de mejores resultados afirmó haber estudiado español durante más de cinco años, frente al 27% del grupo de resultados bajos.

En definitiva, independientemente del nivel general de lengua detectado por las pruebas de clasificación y exámenes institucionales, parece haber un efecto claramente positivo del tiempo de contacto real con la lengua, es decir, la mayor exposición de un aprendiz a la lengua meta da como resultado una mayor sensibilidad a matices de sentido expresados a través de la gramática (en nuestro caso concreto, a través de los tiempos y modos verbales). La existencia de esta correlación positiva, que contrasta fuertemente con la falta de correlación entre los resultados de nuestra prueba y el nivel de dominio general del español de los aprendices, sugiere que la capacidad de llevar a cabo tareas de uso (hablar, escribir, expresarse) propias del aprendizaje institucional no tiene relación directa con la habilidad de llevar a cabo juicios sobre matices gramaticales; esta última habilidad, por tanto, no es necesariamente un indicio fiable de la capacidad del individuo para usar la lengua en la práctica (*cfr*. Guijarro-Fuentes y Clibbens 2002).

2.7. *Conclusiones*

Los resultados de nuestra investigación muestran que los ítems más problemáticos para los aprendices fueron los que exigían construir interpretaciones citativas del pretérito imperfecto de indicativo, es decir, aquellos ítems cuya interpretación requería un trabajo especialmente complejo, desde el punto de vista cognitivo, de integración de datos contextuales procedentes de diversas fuentes: el conocimiento morfosintáctico y léxico, por una parte, pero también el conocimiento del mundo y, en definitiva, el procesamiento combinado de informaciones variadas con ayuda de la capacidad inferencial. Este dato es plenamente coherente con la visión de la cognición y la comunicación humanas que plantea la teoría de la relevancia: el sistema cognitivo

humano tiene unas capacidades de procesamiento limitadas, que tratamos de compensar con un mecanismo de selección de estímulos cognitivos orientado a minimizar los costes de procesamiento y a maximizar el rendimiento (Sperber y Wilson, 1986/1995).

El grupo de ítems que resultó más fácil fue el de los enunciados con *si + imperfecto de subjuntivo + condicional*. Este hecho se relaciona con varios factores: en primer lugar, dado que esta es una de las estructuras condicionales consideradas *canónicas* (Montolío 1999, RAE/AALE 2009), suele ser objeto de atención preferente en la enseñanza de ELE, tanto en currículos como en manuales; en segundo lugar, en este tipo de estructuras el imperfecto de subjuntivo da siempre lugar a interpretaciones irreales, mientras que en nuestro estudio hemos contemplado dos tipos de interpretaciones completamente distintas del imperfecto de indicativo (habituales y citativas). La consecuencia de esto es que, en los enunciados en los que aparece el imperfecto de indicativo, la labor de desambiguación es más compleja, ya que el receptor debe tener en cuenta el tipo de evento que aparece en el enunciado (télico o atelico, único o repetido), así como las informaciones lingüísticas y pragmáticas accesibles, para determinar el tipo de interpretación. A esto se le suma la, previsiblemente, menor familiaridad de los aprendices con las interpretaciones citativas del imperfecto de indicativo en entornos condicionales, por su aparición más tardía en el currículo y su menor frecuencia en el *input* que reciben los aprendices, así como por la menor atención que se le presta en el aula.

Que la interpretación del imperfecto de indicativo resulte más difícil que la del imperfecto de subjuntivo aporta un matiz importante a la mala reputación del subjuntivo entre los profesores y aprendices de ELE: si el modo subjuntivo, en su conjunto, resulta complicado de entender y manejar para los hablantes no nativos se debe ante todo a que, para interpretar los matices de sentido que se vinculan a su uso, suele ser necesaria una cantidad considerable de información contextual (lingüística y pragmática) (*cfr*. Guijarro-Fuentes 2007, Ahern 2008); sin embargo, esto no es así en el caso de las estructuras condicionales, ya que con el empleo del imperfecto de subjuntivo siempre se obtiene un mismo tipo de interpretación. De ahí que, en los casos estudiados, sea el imperfecto de indicativo la forma que más problemas plantea, al ser la más ambigua y la más necesitada de enriquecimiento contextual. Esta paradoja aparente, entonces, es coherente con lo esperable desde la teoría de la relevancia.

En nuestros análisis hemos observado que la complejidad de los datos también afecta a los hablantes nativos, haciendo que sus respuestas sean algo menos precisas

cuando el procesamiento de los enunciados implica armonizar tipos de informaciones y conocimientos dispares, un fenómeno propio de la interfaz entre distintos sistemas cognitivos (el sistema lingüístico por una parte, y el conceptual-intencional, por otra). Sin embargo, la dificultad para los nativos tiende a ser mucho menor, debido a la automatización de muchas labores de procesamiento, en especial las que atañen a las expresiones procedimentales, cuya función es, precisamente, guiar las inferencias y facilitar la labor global de interpretación.

Por otra parte, hemos comprobado que no hay diferencia significativa entre los resultados de los hablantes de francés y los hablantes de inglés; este hecho confirma las predicciones de la hipótesis de reensamblaje de rasgos: la mayor proximidad tipológica del francés con respecto al español, el hecho de que el francés disponga de un modo morfológico globalmente similar al del español no facilita el aprendizaje cuando existe disparidad en el uso del modo en la L1 y la L2. En definitiva, no se ha observado en nuestro caso un efecto claramente facilitador de la transferencia de la L1, en lo referente a las estructuras tenidas en cuenta aquí. Tampoco se ha observado que el hecho de no disponer de un morfema de modo sea para los hablantes de inglés un factor que bloquee el aprendizaje.

Algunos de nuestros resultados sugieren una menor sensibilidad de los no nativos (comparados con los nativos) a la presencia de claves morfosintácticas: en concreto, el hecho de que no siempre se registre diferencia significativa en los resultados cuando se sustituye el tiempo verbal de la apódosis por otro menos esperable, pragmáticamente marcado (condicional por imperfecto de indicativo), parece apuntar a esta tendencia, señalada en teorías recientes de adquisición de L2 como la *hipótesis de la superficialidad estructural* (*shallow structure hypothesis*, Clahsen y Felser 2006). Este resultado es también compatible con lo esperable desde la teoría de la relevancia: los significados gramaticales son más abstractos, menos intuitivos que los del léxico, y por ello menos permeables al conocimiento de los no nativos. Con todo, nuestro estudio no permite precisar qué rasgos de cada enunciado han resultado más prominentes y destacados para los aprendices; se necesita para ello más exploración futura.

En nuestra investigación, hemos puesto en relación una teoría de pragmática cognitiva (la teoría de la relevancia) con distintas hipótesis específicas de adquisición de segundas lenguas surgidas en el ámbito generativista; este procedimiento nos ha permitido integrar los resultados obtenidos con una visión coherente de la comunicación lingüística, en la que se integran de modo preciso el papel de las expresiones

lingüísticas y el papel de las informaciones pragmáticas; la clave de dicha integración está en la noción de *contexto*, que en la teoría de la relevancia no es una serie de datos objetivos externa al oyente, sino un conjunto de informaciones variadas que el receptor selecciona activamente en forma de representaciones mentales. Desde nuestro punto de vista, entonces, la teoría de la relevancia puede ser un complemento de gran utilidad en las investigaciones de adquisición de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta el interés creciente que en estas se presta a la cognición humana y a la interacción de gramática y pragmática.

2.8. *Implicaciones generales para la enseñanza de ELE*

Los resultados de nuestra investigación muestran claramente que, en el aprendizaje de paradigmas gramaticales como los tiempos y modos verbales, no todos los usos de una forma son igualmente accesibles para los aprendices en un momento dado. Que un aprendiz sea capaz de manejar eficazmente una forma verbal en algunos entornos no implica que su conocimiento sea equiparable al de un hablante nativo. El imperfecto de indicativo es un ejemplo muy claro de este hecho: saber utilizarlo en entornos narrativos, donde se opone a otros tiempos de pasado del indicativo, no garantiza en absoluto la capacidad de usarlo, ni de interpretarlo satisfactoriamente, en otros entornos, como los condicionales. Lo mismo ocurre con el imperfecto de subjuntivo: el conocimiento de la morfología y de algunos usos de esta forma no supone en modo alguno el conocimiento operativo de su uso en otras estructuras.

Todo hace suponer, entonces, que la aprehensión de la gramática en L2 está muy vinculada a estructuras y empleos concretos, y no tanto a abstracciones de tipo general. La capacidad de construir y manejar representaciones mentales de nociones semánticas generales, abstractas, parece ser ante todo el fruto de la familiaridad con la lengua, resultado del contacto prolongado con la misma, y no tanto el efecto de un aprendizaje de formas y usos. En realidad, nuestra investigación no confirma ni desmiente la utilidad del aprendizaje formal de la gramática, pero sí resalta la importancia del *input* y del uso real de la lengua como factores clave para la adquisición de la gramática.

En nuestro estudio no se ha observado una ventaja especial de los hablantes de francés por el hecho de poseer en su L1 rasgos morfosintácticos similares a los del español. Esto pone de manifiesto que no siempre podremos contar con la eficacia de la transferencia de la L1 al enseñar español a aprendices de lenguas tipológicamente

próximas. Las diferencias específicas en el uso de las formas gramaticales en ciertos entornos pueden plantear dificultades de aprendizaje tan grandes como el hecho de no poseer en la L1 formas y rasgos equiparables a los de la L2.

Asimismo, nuestros resultados subrayan el papel crucial de las informaciones léxicas y pragmáticas en la interpretación de las expresiones gramaticales: en el procesamiento de los enunciados, la contribución de una expresión determinada (por ejemplo, un tiempo verbal) no siempre se capta. La redundancia es consustancial a la comunicación y puede facilitar la interpretación de los enunciados; es importante tenerla en cuenta (y favorecerla) al seleccionar textos y, en general, fuentes de *input* para el aula. Ahora bien: la redundancia (entendida como la presencia de claves de distintos tipos que apuntan a la consecución de un mismo efecto de sentido) puede impedir que un aprendiz detecte la aportación semántica de una forma lingüística concreta. Esto es lo que, en nuestro estudio, ha ocurrido con la sustitución del condicional simple por imperfecto de indicativo en las apódosis de las oraciones: los enunciados se pueden interpretar a partir del contexto, sin prestar atención al tiempo verbal de la apódosis; en consecuencia, cambiar el tiempo verbal no hace ni más difícil ni más fácil la interpretación del conjunto.

En este punto, nuestras conclusiones conectan con algunas de las previsiones de VanPatten (1996) en su *teoría del procesamiento del input*. Según VanPatten:

1. Al procesar el *input*, los aprendices prestan atención al contenido antes que a la forma.
    a. Se procesan primero las palabras y expresiones que aportan contenido.
    b. Se procesa antes la información léxica que la gramatical.
    c. Se procesa antes la morfología que aporta más carga de significado que la que aporta menos.
2. Los aprendices solo podrán procesar aspectos formales si pueden procesar aspectos de contenido con poco esfuerzo.

Tanto las afirmaciones de VanPatten como nuestras propias conclusiones apuntan a la importancia de calibrar bien la complejidad de los enunciados que sirven de soporte y contexto a las formas lingüísticas en las actividades de conceptualización teórica y en las de práctica formal, si el objetivo es que los aprendices se fijen en las formas propiamente dichas.

La dificultad del aprendizaje de la gramática, en definitiva, no viene solo de la gramática misma, sino de las operaciones cognitivas que requiere la interpretación de las formas gramaticales en los variados entornos en que estas aparecen. El modo subjuntivo no es, en sí mismo, más difícil ni más fácil que el indicativo: ciertos empleos de cada modo, y de los distintos tiempos de cada modo, resultan más difíciles que otros. Desde nuestro punto de vista, es esencial tener en cuenta este hecho para la gradación de contenidos en el aula: no es necesario ni realista, por ejemplo, esperar a que los aprendices manejen todos los tiempos del indicativo, en sus variados usos, para empezar a introducir el subjuntivo. La necesidad comunicativa del subjuntivo surgirá sin duda mucho antes, y la introducción relativamente temprana de algunos de sus usos en el aula es cognitivamente viable. Esta idea está presente desde hace tiempo en propuestas curriculares de referencia, como la del Instituto Cervantes[23].

Hay que decir, sin embargo, que no siempre las propuestas de gradación de currículos han tenido suficiente base en la investigación, ya que faltan muchos datos empíricos sobre el procesamiento de los distintos usos de las formas gramaticales. En definitiva, se precisa mucha investigación en el campo de la lingüística aplicada en general, y del ELE en particular, y lo deseable sería que la investigación aplicada tuviese una sólida fundamentación en la teoría lingüística. Nuestro objetivo ha sido aportar un grano de arena a esta gran playa.

Referencias bibliográficas

AHERN, Aoife (2004): *El subjuntivo: significado e inferencia. Un estudio basado en la Teoría de la Relevancia*, Tesis doctoral, Madrid: UNED.

AHERN, Aoife (2006): "Spanish mood, metarepresentation and propositional attitudes", en TURNER, K. y K. VON HEUSINGER (eds.): *Where Semantics Meets Pragmatics,*Amsterdam: Elsevier, pp. 445-471.

AHERN, Aoife (2008): *El subjuntivo: contextos y efectos,* Madrid: Arco/Libros.

AHERN, Aoife (2010): "Propositional attitudes in relevance theory: an overview", en WAŁASZEWSKA, E., M. KISIELEWSKA-KRYSIUK y A. PISKORSKA (eds.): *In the Mind and across Minds: a Relevance-Theoretic Perspective on Communication and Translation,* Cambridge: Cambridge Scholars, pp.147-167.

AMENÓS PONS, José (2010): *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia,* Tesis doctoral, Madrid: UNED.

[23] La versión más reciente del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) puede consultarse en línea, en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

AMENÓS PONS, José (2014): "Spanish 'Imperfecto' vs. French 'Imparfait' in Hypothetical Clauses: A Procedural Account", *Cahiers Chronos,* 27, pp. 243-271.

ANDERSON, John R. (1983): *The Architecture of Cognition,* Cambridge, MA: Harvard University Press.

AUSTIN, John L. (1962): *How to Do Things with Words,* Oxford: Oxford University Press.

BELLETTI, Adriana; BENNATI, Elisa y Antonella SORACE (2007): "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian", *Natural Language and Linguistic Theory,* 2, pp. 657-689.

BERGS, Alexander y Lena HEINE (2010): "Mood in English", en ROTHSTEIN, B. y R. THIEROFF (eds.): *Mood in the Languages of Europe,* Amsterdam: John Benjamins, pp. 103-116.

BLAKEMORE, Diane (1987): *Semantic Constraints on Relevance,* Oxford: Blackwell.

BORGONOVO, Claudia *et al*. (2008): "Methodological issues in the L2 acquisition of syntax/semantics phenomenon: How to assess L2 knowledge of mood in Spanish relative clauses", en BRUHN DE GARAVITO, J. y E. VALENZUELA (eds.): *Proceedings of the Hispanic Linguistics Symposium,* Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 13-24.

BORGONOVO, Claudia y Philippe PRÉVOST (2003): "Knowledge of Polarity Subjunctive in L2 Spanish", en BEACHLEY, B., A. BROWN y F. CONLIN (eds.): *Proceedings of the 27 Boston University Conference on Language Development,* Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 150-161.

BOTT, Oliver (2010): *The Processing of Events,* Amsterdam: John Benjamins.

BRES, Jacques (2006): "Encore un peu, et l'imparfait était un mode. L'imparfait et la valeur modale de contrefactualité", *Cahiers de Praxématique,* 46, pp. 149-176.

BRES, Jacques (2007): "Et plus si affinités… Des liaisons entre les instructions du plus-que-parfait et les relations d'ordre", *Cahiers Chronos,* 18, pp. 139-157.

BRES, Jacques (2009): "Sans l'imparfait, les vendanges tardives ne rentraient pas dans la jupe rhénane... Sur l'imparfait contrefactuel, pour avancer", *Syntaxe et Sémantique,* 10, pp. 33-50.

BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1989): *Politeness: Some Universals in Language Usage,* Cambridge: Cambridge University Press.

CHOMSKY, Noam (1995): *The Minimalist Program,* Cambridge, MA: MIT Press.

CHOMSKY, Noam (2007): "Of minds and language", *Biolinguistics,* 1, pp. 9–27.

CLAHSEN, Harald y Claudia FELSER (2006): "Grammatical processing in language learners", *Applied Psycholinguistics,* 27, pp. 3-42.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación,* Madrid: Instituto Cervantes / MECD.

CORMINBOEUF, Gilles (2009): *L'expression de l'hypothèse en français. Entre hypotaxe et parataxe,* Bruselas: De Boeck-Duculot.

DE SWART, Henriette (1998): "Aspect shift and coercion", *Natural Language and Linguistic Theory,* 16, pp. 347-385.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2004): "Norms and Principles. Putting Social and Cognitive Pragmatics Together, en MÁRQUEZ REITER, R. y M. E. PLACENCIA (eds.): *Current Trends in the Pragmatics of Spanish,* Amsterdam: John Benjamins, pp. 347-371.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2005): *La comunicación,* Madrid: Gredos.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2006): "La Teoría de la Relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras", en FALK, J., J. GILLE y F.

WACHTMEISTER BERMÚDEZ (eds.): *Discurso, interacción e identidad: Homenaje a Lars Fant,* Estocolmo: Stockholm Universitet.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria y Manuel LEONETTI (2000): "Categorías funcionales y semántica procedimental", en MARTÍNEZ, M. *et al*. (coords.): *Cien años de investigación semántica: De Michel Bréal a la actualidad,* vol. 1, Madrid: Coord. Clásicas, pp. 363-378.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria y Manuel LEONETTI (2003): "On the quotative readings of Spanish Imperfecto", *Cuadernos de Lingüística,* X, pp. 135-154.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria y Manuel LEONETTI (2011):"On the Rigidity of Procedural Meaning", en ESCANDELL-VIDAL, V., M. LEONETTI y A. AHERN (eds.): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives,* Bingley: Emerald, pp. 81-103.

ESCANDELL-VIDAL, Victoria; LEONETTI, Manuel y Aoife AHERN (eds.) (2011): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives,* Bingley: Emerald.

GIORGI, Alexandra y Fabio PIANESI (1997): *Tense and Aspect. From Semantics to Morphosyntax,* Nueva York / Oxford: Oxford University Press.

GRINSTEAD, John (2010): "Child Language: The Parametric Approach", *Language,* 86, pp. 252-256.

GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2007): "Subjuntivo: ¿Cómo resolver el problema de enseñarlo?", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas,* 1 (1), pp. 36-39.

GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2011): "Feature composition in Differential Object Marking", *Eurosla Yearbook,* 11, pp. 138-164.

GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2012): "The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: personal a", *Bilingualism: Language and cognition,* 15 (4), pp.701-720.

GUIJARRO-FUENTES, Pedro (en prensa): "Features and (re-)assembly in L2 Spanish: evidence from the syntax and semantics of adjectives", en Costa, J. *et al*. (eds.): *The acquisition of Romance Languages,* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

GUIJARRO-FUENTES, Pedro y Jason ROTHMAN (eds.) (2012): *Interfaces in Child Language Acquisition. First Language,* 32, vol. 1 & 2 (número especial).

GUIJARRO-FUENTES, Pedro y John CLIBBENS (2002): "Las pruebas de gramaticalidad: ¿instrumentos fiables en la recogida de datos en el español como L2?", *Revista Española de Lingüística Aplicada,* 15, pp. 53-71.

GUIJARRO-FUENTES, Pedro y Pilar LARRAÑAGA (2011): "Evidence of V to I Raising in L2 Spanish", *International Journal of Bilingualism,* 15, pp. 486-520.

HAWKINS, Roger y Hanzo HATTORI (2006): "Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers, a missing uninterpretable feature account", *Second Language Research,* 22, pp. 269-301.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1989): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural,* Barcelona: Octaedro.

HUDDLESTON, Rodney (1989): *An Introduction to English Transformational Syntax,* Londres: Longman.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Biblioteca Nueva.

JARY, Mark (2009): "Relevance, assertion and possible worlds: A cognitive approach to the Spanish subjunctive", en KISSINE, M. y P. de BRABANTIER (eds.): *Utterance interpretation and cognitive models,* Bingley: Emerald, pp. 235-277.

LARDIERE, Donna (2008): "Feature Assembly in Second Language in Second Language Acquisition", en LICERAS, J. *et al*. (eds.): *Features in Second Language Acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 106-140.

LARDIERE, Donna (2009): "Some thoughts on a contrastive analysis of feature in second language acquisition", *Second Language Research*, 25.2, pp. 173-227.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2002): *Comprensión oral del español*, Madrid: Arco/Libros.

MÁRQUEZ REITER, Rosina y María Elena PLACENCIA (2005): *Spanish Pragmatics*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

MATTE BON, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Difusión.

MOESCHLER, Jacques (1998): "Pragmatique de la référence temporelle", en MOESCHLER, J. (ed.): *Le temps des événements*, París: Kimé, pp. 157-180.

MOESCHLER, Jacques (2000): "L'ordre temporel dans le discours: le modèle des inférences directionnelles", *Cahiers Chronos*, 6, pp. 1-11.

MOENS, Marc y Mark STEEDMAN (1988): "Temporal ontology and temporal reference", *Computational Linguistics*, 14 (2), pp.15-28.

MONTOLÍO, Estrella (1999): "Las construcciones condicionales", en BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3643-3739.

MONTRUL, Silvina (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*, Amsterdam: John Benjamins.

MONTRUL, Silvina (2011): "Interfaces and incomplete acquisition", *Lingua*, 212 (4), pp. 591-604.

MONTRUL, Silvina y Roumyana SLABAKOVA (2002): "On aspectual shifts in L2 Spanish", en Skarabela, B. *et al.* (eds.): *BUCLD 26 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 631-42.

MONTRUL, Silvina y Roumyana SLABAKOVA (2003): "Competence similarities between natives and near-native speakers: An investigation of the Preterit/Imperfect contrast in Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 351-398.

NICOLLE, Steve (1997): "A Relevance-theoretic account of be going to", *Journal of Linguistics*, 33, pp. 355-377.

OLMOS, Susana y Aoife AHERN (2009): "Contrast and propositional attitude: A relevance theoretic analysis of contrast connectives in Spanish and English", *Lingua*, 119 (1), pp. 51-66.

PALMER, Frank R. (2001, 2ª ed.): *Mood and Modality*, Cambridge: Cambridge University Press.

PEREZ-LEROUX, Ana-Teresa *et al.* (2007): "Non-native Recognition of the Iterative and Habitual Meanings of Spanish Preterite and Imperfect Tenses", en LICERAS, J., H. ZOLB and H. GOODLUCK (eds.): *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, Londres: Routledge, pp. 432-451.

PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*, Cambridge, MA: MIT Press.

QUER, Josep (2006): "Subjunctives", en EVERAERT, M. y H. VAN RIEMSDIJK (eds.): *The Blackwell Companion to Syntax*, vol. IV, Oxford: Blackwell, pp. 660-684.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 1, Madrid: Espasa.

REYES, Graciela: (1990): "Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad", *Revista Española de Lingüística*, 20, 1, pp. 17-55.

REYES, Graciela (1994): *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid: Arco/Libros.

ROJO, Guillermo y Emilio MONTERO (1983): *La evolución de los esquemas condicionales (potenciales e irreales desde el* Poema del Cid *hasta 1400), Verba*, Anejo XXII.

ROTHSTEIN, Björn y Rolf THIEROFF (eds.) (2010): *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins.

ROUCHOTA, Villy (1994): "The subjunctive in modern Greek: Dividing the labour between semantics and pragmatics", *Journal of Modern Greek Studies,* 12, pp. 185-201.

SAUSSURE, Louis de (2003): *Temps et pertinence. Éléments de pragmatique cognitive du temps,* Bruselas: De Boeck / Duculot.

SAUSSURE, Louis de (2013): "Perspectival Interpretation of Tenses", en JASZCOLT, K. M. y L. de SAUSSURE (eds.): *Time, Language, Cognition and Reality.* Oxford: Oxford University Press, pp. 46-69.

SCHWARTZ, Bonnie D. y Rex A. SPROUSE, (2000): "When syntactic theories evolve", en ARCHIBALD, J. (ed.): *Second language acquisition and Linguistic theory,* Oxford: Blackwell, pp. 156-186.

SEARLE, John (1969): *Speech Acts: An Essay on the Philosophy of Language,* Cambridge: Cambridge University Press.

SERRATRICE, Ludovica; SORACE, Antonella y Sandra PAOLI (2004): "Transfer at the syntax-pragmatics interface: subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition", *Bilingualism: Language and Cognition,* 7, pp. 183-205.

SLAGTER, Peter (1979): *Un nivel umbral,* Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

SORACE, Antonella (2006): "Gradience and optionality in mature and developing grammars", en FANSELOW, G. *et al.* (eds.): *Gradience in Grammars: Generative Perspectives,* Oxford: Oxford University Press, pp. 106-123.

SORACE, Antonella (2011): "Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism,* 1, pp. 1-33.

SORACE, Antonella y Francesca FILIACI (2006): "Anaphora resolution in near-native speakers of Italian", *Second Language Research,* 22, pp. 339-368.

SORACE, Antonella y Ludovica SERRATRICE (2009): "Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap", *International Journal of Bilingualism,* 13, pp. 195-210.

SPERBER, Dan (1996): *Explaining Culture,*Oxford: Blackwell.

SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1986/1995): *Relevance. Communication and Cognition,*Oxford: Blackwell.

TERRELL, Tracy D. y Joan HOOPER (1974): "A semantically based analysis of mood in Spanish", *Hispania,* 57, pp. 484-494.

TSIMPLI, Ianthi M. y Maria DIMITRAKOPOULOU (2007): "The Interpretability Hypothesis: Evidence from Wh-Interrogatives in Second Language Acquisition", *Second Language Research,* 23, pp. 215-242.

TSIMPLI, Ianthi M. y Antonella SORACE (2006):"Differentiating Interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena", en BAMMAN, D., T. MAGNITSKAIA y C. ZALLER (eds.): *Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development,* Somerville, MA: Cascadilla Press, pp.653-664.

TSIMPLI, Ianthi M.; SORACE, Antonella; HEYCOCK, Caroline y Francesca FILIACI (2004): "First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian

near-native speakers of English", *International Journal of Bilingualism*, 8, pp. 257-277.

VAN EK, Jan y L. ALEXANDER (1975): *Threshold Level*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

VANPATTEN, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood, NJ: Ablex.

WILSON, Deirdre y Dan SPERBER (1993): "Linguistic form and relevance", *Lingua*, 90, 1/2, pp. 1-25.

WHITE, Lydia (2003): *Second language acquisition and Universal Grammar*, Nueva York: Cambridge University Press.

WHITE, Lydia (2009): "Grammatical Theory: Interfaces and L2 knowledge", en RITCHIE, W. y T. K. BHATIA (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, Bingley: Emerald, pp. 49-67.

redELE

La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera[1]

Josefa Martín García
Universidad Autónoma de Madrid
josefa.martin@uam.es

Resumen

Defendemos en este trabajo la conveniencia de incluir contenidos de morfología derivativa en la enseñanza de ELE, como un modo de incrementar el vocabulario y de reconocer y producir nuevas palabras. Justificamos esta idea a partir de las características gramaticales de las palabras derivadas y de su procesamiento. Posteriormente, consideramos que la adquisición de la competencia morfológica se lleva a cabo en cuatro fases: reconocimiento de la palabra derivada, identificación de los constituyentes, asignación de significado a los constituyentes y producción de nuevas formas. En el último apartado sugerimos algunas líneas de enseñanza para cada fase.

Abstract

In this paper it is argued that teaching contents of derivational morphology in Spanish Second Language (ELE) is convenient to increase vocabulary and to recognize and create new words. This idea is justified from both the grammatical characteristics and the processing of derived words. Then, it is claimed that the acquisition of morphological knowledge is developed in four stages: recognizing derived words, identifying components, assigning meaning to components, and creating novel words. In the last section some teaching activities are suggested for every stage.

Palabras clave

[1] El presente trabajo se ha desarrollado parcialmente dentro del proyecto de investigación “Sintaxis y semántica de las relaciones de predicación” (FFI2011-23829).

Morfología derivativa, formación de palabras, adquisición de la morfología derivativa, competencia morfológica, enseñanza de la morfología derivativa.

Keywords

Derivational morphology, word formation, acquisition of derivational morphology, morphological knowledge, teaching of derivational morphology.

1. Introducción

Es un hecho constatado la ausencia de la morfología derivativa en los materiales de ELE y, en general, en la enseñanza, lo cual no es sorprendente si se tiene en cuenta que las dos obras que guían la enseñanza del español como lengua extranjera –el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*)– carecen de estos contenidos. En el *PCIC* se justifica la ausencia de la morfología derivativa, por un lado, porque es imposible asignar a un nivel cada procedimiento de formación de palabras y, por otro, porque no se entiende la morfología derivativa como un contenido gramatical o léxico, sino más bien como una cuestión metodológica o estratégica (unión de morfemas, suma de significados, etc.). No obstante, el *PCIC* incluye relaciones morfológicas en cuestiones gramaticales o en algunos descriptores, pero sin hacer explícitos los procesos derivativos. En el *MCER*, por su parte, no hay niveles de referencia para los contenidos de morfología derivativa y la formación de palabras queda relegada de forma imprecisa al vocabulario.

Si se tiene en cuenta que el español es una lengua derivativa, parece conveniente enseñar los contenidos de morfología derivativa con el fin de que el estudiante de ELE desarrolle su competencia morfológica, entendida como un subcomponente de la competencia lingüística. Esta va a ser, precisamente, la idea que vamos a tratar de justificar en este trabajo. Para ello, es necesario dar respuesta, al menos, a tres preguntas: por qué hay que enseñar morfología derivativa en ELE, qué hay que enseñar y cómo se debe enseñar la morfología derivativa de una forma más eficaz. En los siguientes apartados abordaremos estas cuestiones.

2. ¿Por qué hay que enseñar morfología derivativa en ELE?

La primera pregunta que merece nuestra atención es determinar las razones que justifiquen la enseñanza de la morfología derivativa en ELE. Para ello, es necesario adoptar dos puntos de vista: el gramatical y el cognitivo. En el primero, hay que determinar las características gramaticales que hacen distintas las palabras derivadas de las palabras simples; en el segundo, hay que abordar cómo se procesan las palabras derivadas.

2.1. *Características gramaticales de las palabras derivadas*

El español es una lengua derivativa, lo que significa que el caudal léxico de esta lengua está formado por un número considerable de palabras derivadas y que el hablante dispone de varios recursos para formar palabras ante la necesidad de nombrar una nueva realidad o ante la voluntad de ser más expresivo. Las palabras derivadas presentan características que las hacen más fáciles de aprender que las palabras simples. En primer lugar, las palabras derivadas tienen una forma predecible, en el sentido de que constan de unidades recurrentes; por ejemplo, en una formación como *decorador* es posible identificar las unidades *decora* y *dor*, que aparecen como elementos en otras palabras derivadas (*decora-ción, decora-ble / trabaja-dor, nada-dor…*). Esta transparencia formal facilita el reconocimiento de las palabras derivadas. En segundo lugar, las palabras derivadas exhiben un significado predecible, en cuanto que es posible componer el significado de la palabra a partir del significado de cada constituyente. Así, una formación como *decorador* tiene el significado composicional 'persona que decora'. Ello quiere decir que las palabras derivadas, a diferencia de las palabras simples, tienen una transparencia semántica que permite al hablante poder deducir el significado a partir de la forma.

En tercer lugar, partiendo de la estructura de la palabra derivada es posible predecir su proyección sintáctica. Así, las palabras derivadas con el sufijo *–dor* pueden heredar el complemento directo del verbo base, pero no su sujeto (*Juan decora la casa > el decorador de la casa*), a diferencia de la nominalización de acción correspondiente (*La decoración de la casa por parte de Juan duró varios días*). En cuarto lugar, los sufijos aportan la categoría gramatical a la palabra derivada: por ejemplo, las formaciones en *–dor* pueden ser sustantivos (*el decorador de la casa*) o adjetivos (*una sustancia purificadora*); las palabras deverbales en *–ción* (*decoración*) son sustantivos o en *–ble*,

adjetivos (*decorable*). Esta propiedad diferencia las palabras sufijadas de las palabras simples, las cuales no fijan su categoría a partir de la terminación: *alquiler* (sustantivo), *comer* (verbo), *bereber* (adjetivo). En quinto lugar, dado que los procesos de formación de palabras se atienen a unas reglas o principios, pueden generarse palabras posibles aunque no sean existentes. Así, es posible formar palabras como *desdormir* o *desconstruir*, pero no una palabra como **hojador*, dado que el sufijo *–dor* no se une a sustantivos.

Por último, las palabras derivadas establecen distintas relaciones morfológicas constituyendo familias de palabras. Por ejemplo, las palabras derivadas están relacionadas con la base de la que proceden (*decorar* > *decorador*), con otras palabras derivadas al compartir una misma raíz (*decorador, decoración, decorable, redecorar*…) o un mismo afijo (*decorador, nadador, vendedor*…) y con palabras derivadas con significado próximo (*decorador / estudiante; preguerra / posguerra*) (Bauer y Nation, 1993). Si bien las palabras simples también están relacionadas con otras palabras, simples o derivadas, resulta en este caso más difícil establecer familias léxicas dado que carecen de transparencia formal y semántica. Según aseguran Bauer y Nation (1993), si se conoce una palabra, fácilmente puede relacionarse con palabras de su misma familia léxica; además, cuanto mayor sea el número de elementos que componen la familia léxica, más rápido será el reconocimiento de las palabras simples.

Según las características mencionadas, las palabras derivadas son bastante predecibles, a diferencia de lo que ocurre con las palabras simples. Por ello, una de las cuestiones que surge es si el procesamiento de las palabras derivadas puede ser el mismo que el de las palabras simples, como veremos en el siguiente apartado. No obstante, cabe hacer una observación respecto a lo tratado hasta el momento. La descripción que hemos realizado de las palabras derivadas es válida para aquellas formaciones que tienen transparencia formal y semántica, pero no para las palabras derivadas con opacidad formal como *decisión* o ya lexicalizadas como *saltador*, dado que, en ambos casos, su significado y su forma no son predecibles y, por tanto, su procesamiento se acerca más al de las palabras simples.

Partiendo de las características que presentan las palabras derivadas, algunos autores como Nation (2001) han destacado la importancia del conocimiento morfológico para

aumentar el vocabulario[2]. Según este autor, una de las tres maneras de incrementar el conocimiento del vocabulario es a través del reconocimiento y construcción de nuevas palabras mediante mecanismos morfológicos de los que disponga la lengua en cuestión[3]. Como veremos en el siguiente apartado, otros autores llegan a una conclusión similar a partir de estudios experimentales.

2.2. *Procesamiento de las palabras derivadas*

Como han puesto de relieve varios estudios experimentales sobre el procesamiento de las palabras derivadas[4], hay dos modos de procesar tales construcciones: por memorización o por computación. En el primer caso, la palabra derivada se almacena como una unidad en el lexicón, como si fuera una palabra simple; en el segundo, la palabra derivada se somete a una serie de operaciones en su procesamiento: primero, se descompone en constituyentes y, después, se asigna significado a cada constituyente a partir de las entradas léxicas almacenadas en el lexicón mental. Este último proceso es el único posible para las palabras derivadas que aparecen por primera vez al hablante. Las palabras derivadas que tienen alguna propiedad no predecible, tanto en la forma (*decidir* > *decisión*) como en el significado (*saltador* 'cuerda para saltar'), se procesan por memorización. Lo mismo ocurre con las palabras derivadas que, aun siendo transparentes, aluden convencionalmente a una entidad: por ejemplo, las formaciones *destornillador* y *sacatornillos* pueden hacer referencia a la misma entidad, pero solo la primera ha sido acuñada en la lengua, mientras que la segunda es una palabra posible. Además, *destornillador* podría haber significado también el agente ('persona que destornilla'), pero en el léxico solo aparece como instrumento. En estos casos, las palabras derivadas se procesan como palabras simples, se almacenan como un bloque indivisible.

[2] De hecho, Nation (2001) considera que conocer una palabra supone, entre otras informaciones, conocer su raíz, conocer los procesos derivativos en los que participa y conocer las palabras derivadas a las que da lugar.
[3] Las otras dos maneras son a través de la enseñanza directa y a través del encuentro de las palabras en un contexto esclarecedor (Nation, 2001).
[4] Son numerosos los estudios experimentales sobre el procesamiento de las palabras derivadas en inglés (entre otros, Taft y Foster 1979, Taft 1979, Carlisle 2000, Schmitt y Zimmerman 2002, Bowers y Kirby 2010, Friedline 2011). En español contamos con menos estudios de este tipo, entre los que pueden citarse los de Morin (2003 y 2006) y la reciente tesis doctoral de Sánchez Gutiérrez (2013).

Las palabras derivadas que se conocen pueden procesarse por memorización o por computación[5]. La memorización es más rápida que la computación, sobre todo si la palabra derivada tiene una frecuencia alta de aparición, dado que se accede directamente al lexicón para obtener el significado. La computación supone un acceso indirecto al lexicón y, por tanto, es un proceso más lento, ya que no se consigue el significado de la palabra derivada directamente y de una vez, sino que la palabra debe ser segmentada en sus constituyentes para acceder a cada uno de ellos almacenado en el lexicón y componer, así, el significado de la palabra derivada. Los dos tipos de procesamiento pueden darse con una palabra derivada con transparencia formal y semántica. Si la palabra derivada no está almacenada en el lexicón, la computación o acceso indirecto es el único modo para reconocer la palabra. Si la palabra está almacenada, el acceso directo será más rápido que el indirecto, sobre todo si la palabra es muy frecuente. Para palabras de baja frecuencia, la computación es el único medio de procesamiento posible.

El doble procesamiento en el reconocimiento de las palabras derivadas tiene un especial interés en la producción de nuevas formaciones. Solo el procesamiento basado en la computación puede explicar el hecho de que el hablante forme palabras posibles, que se atengan a los principios de buena formación, completamente nuevas. Pueden crearse formaciones nuevas por imitación de palabras almacenadas en el lexicón. No obstante, dado que los procesos de formación de palabras más productivos generan muchas palabras, algunas de ellas poco frecuentes, cabe pensar que no todas las formaciones están almacenadas en el lexicón, sino que se procesan por computación, lo que, a su vez, permite la generación y sobregeneración de nuevas formas.

Según lo que acabamos de decir sobre el procesamiento de las palabras derivadas, el aprendizaje de los procesos de formación de palabras estará determinado por:

a) La frecuencia de la palabra derivada: a mayor frecuencia de aparición de la palabra en el uso de la lengua mayor facilidad para reconocerla y almacenarla. De hecho, como ya se ha señalado, si la palabra es muy frecuente, se puede procesar por memorización[6].

[5] Algunos autores defienden un modelo de sistema dual (Pinker, 1999): uno en el que las formaciones se obtienen por medio de una regla, y no se almacenan en la memoria, y otro en el que las formaciones con alguna irregularidad tienen que ser almacenadas.

[6] Según se señala en Booij (2012), este hecho tiene que ver con el nivel de activación de la palabra en el lexicón mental: una palabra con un nivel de activación alto será activada más rápidamente en el procesamiento.

b) La transparencia formal de la palabra derivada: solo si la palabra es transparente, puede procesarse por computación, ya que es necesario la identificación de los constituyentes por recurrencia. Las palabras con opacidad formal se almacenan como palabras simples.
c) La productividad del afijo: cuantas más palabras derivadas haya con un mismo afijo, más posibilidades para identificar los constituyentes y para generar nuevas formaciones.

En los estudios sobre el procesamiento de las palabras derivadas en la adquisición de segundas lenguas, se ha puesto también de relieve la relación de la competencia morfológica con otras estrategias de aprendizaje, sobre todo con las estrategias para aprender vocabulario o con las estrategias para comprender textos. De forma específica para el español, en Morin (2003) se muestra la relación existente entre el nivel de conocimientos morfológicos de estudiantes norteamericanos de ELE y la cantidad de vocabulario disponible. En un trabajo posterior (Morin, 2006), concluye esta autora que enseñar morfología derivativa resulta ventajoso para adquirir más vocabulario en menos tiempo y para mejorar la comprensión lectora. Sobre los beneficios de la enseñanza de la morfología derivativa, se basa también el extenso estudio de Sánchez Gutiérrez (2013). Según los datos que se presentan, el grupo crítico que recibió instrucción explícita de un sufijo mejoró a la hora de descubrir las relaciones entre palabras que comparten un mismo sufijo y en la producción de palabras posibles.

3. ¿Qué hay que enseñar?

Como acabamos de ver en el apartado anterior, las palabras derivadas son distintas de las palabras simples tanto por las características gramaticales que presentan como por el modo en que se procesan. Si esto es así, el aprendiente de una segunda lengua tendrá que adquirir una competencia morfológica, junto con otras competencias lingüísticas, para poder procesar este tipo de formaciones. En la adquisición de la competencia morfológica pueden distinguirse cuatro fases: 1) reconocimiento de la forma derivada, 2) identificación de constituyentes, 3) asignación de significado a cada constituyente y 4) producción de formas. En la primera fase, el reconocimiento de la palabra derivada se lleva a cabo en dos sentidos: bien se reconocen las palabras con la misma base (*decorador, decoración*…), bien se reconocen las palabras con el mismo afijo (*nadador,*

decorador, vendedor…). En este proceso, son frecuentes los errores formales al identificar una parte de la palabra no derivada con una base o con un afijo existente: por ejemplo, se procesa *león* (< *leer*) como palabra derivada semejante a otros adjetivos deverbales con el sufijo *–ón* (*burlón, gritón*) o *senador* como palabra derivada con el sufijo *–dor*.

Una vez reconocida una forma como palabra derivada, se procede a la identificación de los constituyentes. Esta fase es la clave para entender la palabra, pues, si no se han reconocido los elementos que componen la formación, no es posible establecer su significado ni producir palabras nuevas que se ajusten a ese proceso. En la identificación de los constituyentes se establece una relación de la palabra derivada con la palabra base del procedimiento, lo que permite activar la familia léxica a través de las relaciones morfológicas. Por otro lado, a través de la separación de los constituyentes es posible etiquetar una palabra derivada con su categoría gramatical. Si la palabra es prefijada, la categoría será la misma de la base (*in-maduro*$_{A}$, *re-hacer*$_{V}$, *mega-ciudad*$_{N}$); si la palabra es sufijada, será el sufijo el que otorgue la categoría a la palabra resultante: así, las palabras derivadas en *–ble* son adjetivos, las palabras en *–ción*, sustantivos femeninos y las palabras con *–izar*, verbos de la primera conjugación. La identificación de constituyentes puede verse favorecida si hay transferencia de la L1 (Sánchez Gutiérrez, 2013). Por ejemplo, el inglés cuenta con el sufijo *–ist* semejante al sufijo *–ista* español, por lo cual los estudiantes de ELE con inglés como L1 fácilmente podrán reconocer palabras en español con este sufijo (*oficinista, novelista*…), proceso que será más fácil si también reconocen la base: así, entre dos palabras como *futbolista* y *periodista*, será más rápida la identificación de la estructura de *futbolista*, cuyos dos elementos están en inglés (*football, –ist*), aunque esta lengua haya acuñado otro término para designar esta realidad (*football player*). La identificación de los constituyentes de *periodista* supone, una vez reconocido el sufijo *–ista*, relacionar *period-* con *periódico* o *periodismo*, en ambos casos con truncamiento del sufijo de la base, lo que puede resultar más complejo y retardar la identificación. En cuanto a los errores de esta fase, siguen produciéndose errores formales semejantes a los comentados para la fase primera.

En la tercera fase, se lleva a cabo la asignación de significado a cada constituyente identificado en la fase anterior. Para ello, es necesario acceder al lexicón, donde se encuentran almacenados los constituyentes de la palabra, y, a partir del significado de cada uno, se construye el significado composicional (*decorar* + *dor* = ‘persona que

decora'). En esta fase se producen errores semánticos, sobre todo en aquellas palabras con transparencia formal pero con opacidad semántica: así, *repollo* no significa 'una segunda porción o ración de pollo' sino un tipo de planta comestible.

La última fase corresponde a la producción de las formas. Es la fase más compleja, la más difícil de adquirir y la que origina más errores. En esta etapa, deben aprenderse las restricciones combinatorias de los afijos. Como sabemos, los afijos se unen a determinadas categorías gramaticales pero no a todas: por ejemplo, los sufijos *–ble* y *–dor* se unen principalmente a verbos (*decorar* > *decorador, decorable*). Las restricciones categoriales son las más fáciles para el estudiante y son fundamentales para evitar un gran número de errores. Junto con estas restricciones, existen otras de índole semántica y sintáctica menos evidentes y que requieren un conocimiento más profundo de los procesos morfológicos. Así, el sufijo *–ble* se une a verbos transitivos (*decorable / *ladrable*), de modo que el complemento directo del verbo pasa a ser el sustantivo modificado por el adjetivo en *–ble* (*decorar la casa* > *una casa decorable*); el sufijo *–dor*, por su parte, requiere verbos con un sujeto que sea capaz de controlar la acción (*decorador, secador / *funcionador*). Por otro lado, es preciso en esta fase cierta sensibilización con los reajustes de la palabra derivada: por ejemplo, las bases sustantivas y adjetivas cancelan la última vocal átona en los procesos morfológicos (*zapat*(*o*) + *–ería* > *zapatería*, *profund*(*o*) + *–izar* > profundizar); las bases verbales se constituyen sobre el tema verbal (raíz más vocal temática) sin la marca de infinitivo (*decora-dor, vende-dor, reparti-dor*).

Al ser una fase de producción, se espera que haya sobregeneralización de formas nuevas posibles y de formas erróneas. En el primer caso, la aplicación regular de un principio va a dar lugar a palabras posibles, que serán una buena señal del conocimiento morfológico del aprendiente. De hecho, como veremos en el siguiente apartado, una línea de enseñanza se centrará en la producción de formas posibles, aunque no sean existentes, pues la creación de palabras posibles es una estrategia de comunicación para suplir el déficit lingüístico. Otra consecuencia de la sobregeneralización es la generación de formas con la variante alomórfica del afijo más productiva (*agredidor, construidor*). Junto con la producción de palabras posibles, se van a originar varios errores, fundamentalmente por dos motivos: por no realizar los ajustes en la forma (**zapatoería, *decorardor, *decorarble*) o por no respetar las restricciones categoriales (**bolsador, *casamente*).

4. ¿Cómo se debe enseñar de una forma más eficaz la morfología derivativa?

Antes de plantearnos algunas líneas de enseñanza, conviene hacer algunas reflexiones. En español faltan propuestas instruccionales tanto desde una perspectiva teórica como desde una perspectiva aplicada y experimental[7]. Esta carencia se acusa más si se tiene en cuenta que es necesario un entrenamiento previo para identificar los constituyentes desde los primeros niveles, en los cuales resulta de gran utilidad aprovechar la transferencia de L1, de modo que el estudiante pueda activar el procesamiento de las palabras por computación (fases de reconocimiento e identificación): it. *muscoloso* / esp. *muscoloso*, ing. *humanize* / esp. *humanizar*. Según lo comentado hasta el momento, el conocimiento morfológico –sea gramatical, léxico o ambas cosas a la vez– se puede secuenciar y, por tanto, es posible enseñar contenidos además de estrategias. Por ejemplo, el inicio puede estar constituido por los procesos semejantes en L1; se pueden seguir los descriptores del *PCIC* (sufijos agentivos para formar nombres de profesión); se deben dejar para el final los procesos morfológicos que presentan mayor dificultad y complejidad, como los nombres deadjetivales de cualidad (sobre todo, con ciertos sufijos menos productivos como *–eza*) o los diminutivos[8].

Las actividades orientadas al reconocimiento de la forma están basadas en una instrucción explícita, deductiva o inductiva, a partir de un *input* extenso (Morin 2006, Friedline 2011, Sánchez Gutiérrez 2013). El objetivo en el reconocimiento es activar toda la familia morfológica a partir de una palabra derivada dada (Bauer y Nation, 1993). Asumiendo estos supuestos, pueden proponerse las siguientes actividades de reconocimiento:

1) Una las palabras de cada grupo que mantengan una relación formal:
   – *crema, seda, vender, comprar, pescado, fruta…*
   – *comprador, cremoso, frutero, pescadero, sedoso, vendedor…*
2) ¿Qué palabras están relacionadas con *vender*?
   – *vendedor, vendaval, venda, vendible, venta, vencedor…*
3) Agrupe las siguientes palabras en familias morfológicas:

[7] En algunos trabajos (entre otros, Serrano Dolader 2005, García Jerez 2006, Martín García y Varela Ortega 2009, Mellado y Camus 2009, Sánchez Gutiérrez 2013), aparecen propuestas didácticas sobre procesos morfológicos concretos.

[8] Es cierto que los diminutivos, dada su regularidad y frecuencia, pueden aparecer en los niveles iniciales, pero no es hasta los niveles superiores cuando el estudiante de ELE puede ser consciente del contenido pragmático que encierran estas formaciones (Mellado y Camus, 2009).

– *vender, comprador, compra, vendible, vendedor, venta, comprable, comprar*…
Ahora agrupe las palabras por su terminación y marque el sufijo.

4) Busque el intruso:
a) *comprador, decorador, senador*…
b) *león, llorón, gritón*…

Las actividades destinadas a la identificación de constituyentes tienen como objetivo relacionar las palabras que comparten una misma forma, ya sea la base o el afijo, es decir, la identificación de elementos se hace por recurrencia. También debe tenerse en cuenta la concatenación de sufijos (*industrialización*), así como la categorización en las palabras sufijadas. A continuación aparecen algunas actividades de identificación:

1) Desde la palabra derivada a la palabra simple: ¿Cuál es la palabra de la que procede *vendedor*?
2) ¿Qué tienen en común las siguientes palabras?
– *cremoso, jugoso, arenoso, espumoso*…
– *vender, vendedor, vendible, venta*…
3) Identifique los elementos que hay en las siguientes palabras:
– *vendedor, comprador, industrialización, desaparición*.
4) Agrupe las siguientes palabras en las categorías adjetivo, sustantivo, verbo:
– *cremoso, vendedor, humanizar*…
¿Hay alguna relación entre la terminación (sufijo) y la categoría gramatical?

Respecto a las actividades correspondientes a la fase de asignación de significado, es preciso tener en cuenta al menos tres fenómenos: en primer lugar, la sinonimia entre afijos (*–dor* y *–nte* como sufijos agentivos; *in–* y *des–* como prefijos negativos); en segundo lugar, la polisemia de algunos afijos, por ejemplo, el sufijo *–dor* puede dar lugar de forma productiva a nombres de agente (*vendedor*), nombres de instrumento (*exprimidor*) o adjetivos activos (*centralizador*); en tercer lugar, la lexicalización de algunas formas (*tenedor* 'utensilio'). Es la fase en la que menos problemas se plantean, pero los errores llegan a ser más graves porque pueden dificultar la comunicación. Las actividades siguientes tienen como objetivo la asignación de significado a la palabra derivada:

1) El adjetivo *cremoso* significa 'que tiene crema' (*café cremoso*). A partir de este significado, explique lo que significan las siguientes palabras sin mirar el diccionario: *jugoso, aceitoso, vinagroso*…
2) ¿Qué significan los sustantivos que aparecen a continuación? Fíjese que todos tienen el mismo sufijo: *vendedor, comprador, decorador*…
3) Agrupe las siguientes palabras con el sufijo *–ero* según el significado (árbol, profesión, recipiente): *azucarero, banquero, camionero, cenicero, limonero, melocotonero*…
4) Hay varias palabras que pueden relacionarse por su sentido contrario, como las que aparecen a continuación:

– *preventa, preguerra, antimilitarismo, antifeminismo*
– *posventa, posguerra, promilitarismo, profeminismo*
¿Sabría explicar cuál es el significado de cada palabra?

Por último, en las actividades destinadas a la producción de formas hay que tener en cuenta al menos tres hechos. En primer lugar, las actividades deben permitir la sobregeneración de palabras posibles y, posteriormente, deben mostrar las palabras acuñadas en la lengua para esas nociones, es decir, deben concienciar al aprendiente de la existencia de bloqueo léxico. En segundo lugar, el español cuenta, en varios casos, con afijos semejantes para expresar las mismas nociones; no obstante, cada afijo tiene una distribución y unas características propias que lo diferencian de otros afijos sinónimos. De este modo, en la producción de formas habrá que tratar los distintos tipos de restricciones en los procesos morfológicos. En tercer lugar, en la generación de formas es preciso realizar reajustes en la formación resultante.

Los manuales que incluyen contenidos sobre morfología derivativa suelen contener actividades de producción (tablas de familia morfológica, crucigramas…), aunque no presenten previamente actividades de reconocimiento o identificación. La producción de palabras puede realizarse desde la palabra simple (*Escriba la palabra derivada de las siguientes formas simples*: decorar, trabajar, nadar…), desde el significado (*Escriba la palabra derivada que corresponde al significado 'persona que trabaja'*) o desde el contexto (transformaciones con cambio de categoría: *Juan traduce la novela > la traducción de la novela*). A continuación mostramos posibles actividades de producción relacionadas con distintos problemas comentados: sobregeneración y bloqueo (1), restricciones (2), concatenación de afijos (3), variantes alomórficas (4).

(1)

Como ya sabemos, para indicar la reversión de una acción, podemos prefijar el verbo simple con el prefijo *des*–: *hacer / deshacer, colgar / descolgar*… No obstante, este mismo significado puede expresarse mediante distintos verbos: *bajar / subir, meter / sacar*...

Imagínese que es un inventor de palabras y quiere proponer verbos con *de*– que sustituyan a verbos simples. ¿Cómo serían los verbos correspondientes a los que le damos a continuación?
construir, entrar, atar, abrir, poner, aprender, apretar
a) Identifique las partes de los verbos que ha inventado.
b) Explique con sus propias palabras el significado que tendrían dichos verbos.
c) A continuación, compruebe en un diccionario si tales verbos existen o no.
d) Ahora le damos dos listas de verbos; empareje cada verbo con el reversivo correspondiente.

Positivo	Reversivo

construir	*olvidar*
entrar	*cerrar*
atar	*quitar*
abrir	*destruir*
poner	*aflojar*
aprender	*salir*
apretar	*soltar*

e) En algunos casos existen tanto el verbo reversivo léxico como el verbo reversivo prefijado con *des–*. Enumérelos y busque en el diccionario la diferencia entre ambos.

Martín García y Varela Ortega (2009)

(2)

Los siguientes nombres tienen algo en común.
(1) decorador, trabajador, nadador, administrador
a) ¿Con qué palabras están relacionados?
b) ¿Cómo están formados estos nombres?
c) ¿Qué significado tienen en común? Mire un diccionario si no conoce el significado de algún nombre.
d) ¿Con qué sufijo están formados? ¿Qué significado tiene este sufijo?
e) Forme ahora nombres como los de (1) a partir de los siguientes verbos:
(2) *animar, barnizar, atracar, vender…*
f) Explique cómo se forman los nombres de agente en español.
****
Los siguientes nombres están también formados con el sufijo *–dor*:
(3) *despertador, contador, destornillador, exprimidor*
g) ¿Tienen el mismo significado que los nombres de (1)? Mire un diccionario si no conoce el significado de algún nombre.
Algunos nombres de instrumento son femeninos como los siguientes:
(4) *batidora, aspiradora, lavadora, secadora*
h) ¿Conoce alguno más?
****
No todos los verbos dan lugar a nombres de agente e instrumento con el sufijo *–dor*, como los que aparecen a continuación:
(5) *morir, gustar, explotar...*
i) Construya oraciones con los verbos anteriores de (5).
j) Repita el ejercicio anterior con los verbos de (2).
k) ¿Encuentra alguna diferencia entre los verbos de (2) y de (5)?
l) ¿Qué verbos dan lugar a nombres con el sufijo *–dor*?
m) Ahora seleccione qué verbos de los que aparecen a continuación forman nombres con el sufijo *–dor*.
soldar, caer, comprar, consumir, nacer…

(3)

Vamos a proponer un juego: *La palabra más larga*
Descripción: El profesor dará palabras simples para que los alumnos formen derivados o compuestos. Gana el que consiga crear la palabra más larga. Por ejemplo, a partir de la palabra *industria*, pueden crearse *industrial, industrializar* e *industrialización*.
Pista: Las palabras propuestas deben intervenir en varios procesos de formación: *constituir, orden, control*, etc.
Nota: No deberían penalizarse las palabras posibles pero no existentes.
Normas:

a) Grupos de dos o tres.
b) Cada grupo tiene que crear la palabra más larga.
c) Se apunta un tanto el grupo o grupos que tengan la palabra más larga.
Variantes:
1) Es posible también puntuar por número de palabras.
2) El juego puede reconvertirse en una actividad de reflexión. Cada grupo debe proponer palabras y explicar su encadenamiento: *industria* > *industrial* > *industrializar* > *industrialización*.

(4)

Los siguientes nombres están formados con el sufijo *–ción*:
(1) *decoración*, *colonización*, *administración*....
a) ¿De qué palabras proceden?
b) ¿A qué categoría gramatical pertenece la palabra?
c) ¿Qué género tiene la palabra en *–ción*?
d) Mire en un diccionario el significado de estos nombres y construya oraciones con ellos.
Ahora le damos una lista de verbos. Forme el nombre correspondiente.
(2) *evaluar*, *autorizar*, *divulgar*…
****
No todos los nombres en *–ción* son tan regulares como los que hemos visto hasta ahora. Fíjese en los siguientes:
(3) *traducción*, *conducción*, *inducción*, *construcción*, *destrucción*
e) ¿Cómo son los verbos de los que proceden? ¿Tienen algo en común? ¿Cómo es el final de estos verbos?
f) Explique cómo están formados los nombres de (3), todos ellos significan la acción del verbo, como los de (1).
Los verbos acabados en *–ducir* dan lugar a un nombre de acción en ……..
Los verbos acabados en *–uir* dan lugar a un nombre de acción en ……
g) Busque ahora más verbos que cumplan la explicación que acaba de dar.
****
Los nombres de (1) y (3) indican la acción del verbo. A partir de los mismos verbos podemos crear el nombre de agente, es decir, un nombre que indica la persona que realiza la acción:
(4) *decorador*, *colonizador*, *administrador*
(5) *traductor*, *conductor*, *inductor*, *constructor*, *destructor*
h) ¿Cómo se han formado los nombres de (4)?
i) ¿Cómo están formados los nombres de (5)?
j) ¿Hay alguna relación entre la formación de los nombres de (5) y la explicación que ha dado en f) para los nombres de acción?

5. Conclusiones

Hemos intentado mostrar en este trabajo la conveniencia de incluir contenidos de morfología derivativa en la enseñanza de ELE. Como hemos indicado, la enseñanza de los procedimientos de formación de palabras supone un enriquecimiento del léxico y favorece el reconocimiento y producción de palabras nuevas, lo cual resulta de gran importancia si se tiene en cuenta que muchas palabras derivadas no se incluyen en los

diccionarios. Como hemos sugerido, es posible enseñar contenidos de morfología derivativa y adaptarlos por niveles teniendo en cuenta las fases de adquisición de la competencia morfológica. Esta enseñanza requiere una instrucción explícita en los niveles iniciales para sensibilizar al estudiante de los procesos de formación de palabras.

Referencias bibliográficas

BAUER, Laurie y Paul NATION (1993): "Word Families", *International Journal of Lexicography*, 6, pp. 253-279.

BOOIJ, Geert (2012, 3ª ed.): *The Grammar of Words*, Oxford: Oxford University Press.

BOWERS, Peter y John KIRBY (2010): "Effects of Morphological Instruction on Vocabulary Acquisition", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, pp. 515-537.

CARLISLE, Joanne (2000): "Awareness of Structure and Meaning of Morphologically Complex Words: Impact on Reading", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169-190.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

FRIEDLINE, Benjamin (2011): *Challenges in the second language acquisition of derivational morphology: from theory to practice*, Tesis doctoral, University of Pittsburgh.

GARCÍA JEREZ, Ana María (2006): *Procesos de formación de palabras: la derivación en la enseñanza de ELE*, Memoria de Máster, Universidad de Salamanca, *RedELE*, 6. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_05Garcia_Jerez.pdf?documentId=0901e72b80e2daee.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa – Instituto Cervantes.

MARTÍN GARCÍA, Josefa y Soledad VARELA ORTEGA (2009): "La prefijación en E/LE: prefijos deverbales", en SERRANO DOLADER, D., M. A. MARTÍN ZORRAQUINO y J. F. VAL ÁLVARO (eds.): *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 67-89.

MELLADO, Alicia y Bruno CAMUS (2009): "Morfología, pragmática, E/LE: la enseñanza de la derivación apreciativa", en SERRANO DOLADER, D., M. A. MARTÍN ZORRAQUINO y J. F. VAL ÁLVARO (eds.): *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 117-142.

MORIN, Regina (2003): "Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish", *Modern Language Journal*, 87, pp. 200-221.

MORIN, Regina (2006): "Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families", *Hispania*, 89/1, pp. 170-182.

NATION, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

PINKER, Steven (1999): *Words and Rules*, Nueva York: Basic Books.

SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, Claudia (2013): *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

SCHMITT, Norbert y Cheryl Boyd ZIMMERMAN (2002): "Derivative Word Forms: What Do learners Know?", *Tesol Quarterly*, 36/2, pp. 145-171.

SERRANO DOLADER, David (2005): "La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación", *Frecuencia L*, 28, pp. 11-15.

TAFT, Marcus (1979): "Recognition of Affixed Words and the Word Frequency Effect", *Memory and Cognition*, 7/4, pp. 263-272.

TAFT, Marcus y Kenneth FORSTER (1979): "Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, pp. 638-647.

redELE

La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas[1]

Ana Serradilla Castaño
Universidad Autónoma de Madrid
ana.serradilla@uam.es

Resumen

En este artículo se plantea un doble objetivo. Por un lado, se pretende mostrar un breve panorama crítico de los últimos estudios en torno a la fraseología en el aula de ELE; para ello se han analizado trabajos de diferente naturaleza: estudios de carácter teórico, diccionarios fraseológicos y trabajos de clara perspectiva aplicada. Por otro lado, se ofrece una propuesta didáctica concreta para la enseñanza de unidades fraseológicas a través de materiales de la prensa escrita, que permita la identificación de unidades fraseológicas a partir de ejemplos reales de lengua, la exposición a otros contextos en los que aparecen las expresiones, la reflexión individual y grupal en torno a estas unidades de significado metafórico, la investigación personal para averiguar los significados, las búsquedas de ejemplos de uso por parte del estudiante, la tarea de producción de un texto en el que se incluyan en el contexto adecuado las expresiones aprendidas, el trabajo de repaso y la elaboración de un breve diccionario con todas las frases aprendidas como tarea final.

Abstract

This paper raises two main issues. On one hand it tries to show a brief critical overview of recent studies on Phraseology in the classroom of Spanish as a Foreign Language (ELE). To this purpose, works of different nature have been analysed, including theoretical studies, phraseological dictionaries and other works clearly focused on

[1] Este trabajo ha sido llevado a cabo en el marco del Proyecto de Investigación *Diccionario electrónico multilingüe de verbos de movimiento* (FFI2012- 33807), dirigido por Elena de Miguel. También ha sido parcialmente financiado por el Proyecto dirigido por Inés Fernández Ordóñez: *Procesos de cambio en la sintaxis del español peninsular* (FFI2012-31972).

applied scopes. On the other hand, it provides a specific didactical way to teach phraseological units through material extracted from the written media. This points out several targets such as identifying phraseological units from actual examples of language features, exposure to other contexts in which these units may appear, individual and group reflection on these units with a metaphorical meaning, personal research to find out the meanings, the students' searches of real use examples, the task of producing a text to include the learned expressions in a proper context, the revision work and the development of a short dictionary with all the phrases learned as a final task.

Palabras clave

Fraseología, bibliografía, actividades comunicativas, contexto, medios de comunicación, didáctica.

Keywords

Phraseology, bibliography, communicative activities, context, media, didactics.

1. Introducción

En este artículo me voy a fijar dos objetivos fundamentales; por un lado, presentar un breve panorama de los trabajos que sobre la enseñanza de unidades fraseológicas en el aula de ELE se han publicado en los últimos años; y, por otro, mostrar una propuesta didáctica concreta.

Se hace necesario, en primer lugar, dar una mínima definición de unidad fraseológica o locución. Aunque en ocasiones el término "unidad fraseológica" abarca también a colocaciones o fórmulas rutinarias, aquí me centraré en la definición más estrecha de unidad fraseológica. Así, de lo que hablaré es de ciertas unidades léxicas que presentan un significado figurado que no es deducible de la suma de los significados de los elementos que las integran (*dar la lata, andar manga por hombro, irse por las ramas…*); la idiomaticidad es, pues, una característica definitoria de estas unidades, junto a la pluriverbalidad (están siempre compuestas por más de un elemento [*tomar el pelo*]), la institucionalización (son conocidas por los hablantes de una comunidad lingüística y frecuentemente están recogidas en los diccionarios), la alta frecuencia de uso, la fijación (no se puede *dar liebre por gato*, ya que los componentes

ocupan un lugar fijo, ni se habla de la *caída de chuzos de punta* porque los componentes no admiten cambio categorial, ni tampoco se admite *dar la lata morada*, puesto que la adición de elementos hace que se pierda su valor figurado). Pese a esta fijación, hemos de tener en cuenta que existe cierta variación potencial (*cerrar muchas bocas / cerrar algunas bocas*). Sobre todas estas características puede acudirse a trabajos como los de Corpas (1996), Serradilla (2004) o Montoro del Arco (2006), por lo que en este estudio no insistiré en este punto.

2. Estudios sobre fraseología

Respecto al primero de mis objetivos, debo señalar que, cuando en el año 2000 publiqué mi artículo "La enseñanza de la fraseología: un método para integrar la cultura en el aula" y, junto con Alicia Ramos, el *Diccionario Akal del español coloquial*, la bibliografía específica sobre enseñanza de locuciones en la clase de ELE con la que me encontré era mínima: contábamos, entre otros pocos, con estudios como los de Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-1995), García-Page (1996), Higueras (1997a y b), Forment (1998), García Muruais (1998), Pinilla Gómez (1998) o los de Penadés (1999a y b), mucho más exhaustivos y con propuestas didácticas mucho más completas que la mayoría de trabajos posteriores, y, claro está, con el trabajo de Corpas (1996) que, aunque no específico para ELE, tenía una enorme utilidad en este campo. En general, sin embargo, e incluyo aquí mi propio artículo, se trataba de trabajos en los que no se especificaba concretamente cómo actuar en el aula, es decir, no se daban verdaderas propuestas didácticas sino que se hablaba de la necesidad de integrar la fraseología y se aportaban ciertas sugerencias de aplicación en el aula, normalmente inspiradas por la propia experiencia. En estos últimos trece años, sin embargo, la bibliografía ha crecido de manera exponencial hasta resultar abrumadora. En las próximas páginas, haré una mínima selección que pueda guiar a los profesores en la enseñanza de unidades fraseológicas. En este sentido resulta muy útil el trabajo de Aguilar Ruiz (2013), quien se plantea un muy breve pero acertado panorama de algunas publicaciones significativas en torno a este tema.

Como todos los autores señalan en los trabajos más recientes, la fraseología, antes quizás abandonada por las dificultades que presenta su enseñanza, ahora empieza a cobrar un papel relevante en las clases de español como lengua extranjera y en la bibliografía de carácter más aplicado. Parece, pues, que el proceso de enseñanza-

aprendizaje de las locuciones llama mucho más la atención de investigadores y profesores, y muestra de ello es su inclusión en el *Marco Común Europeo de Referencia*, en el que se aboga, aunque pueda ser discutible, por su enseñanza sobre todo a partir del nivel B2.

No me voy a ocupar ahora de estudios puramente teóricos, no enfocados a la enseñanza de ELE –un amplísimo panorama acerca de estos trabajos se encuentra en García-Page (2008)–, ni tampoco de estudios de carácter histórico (Echenique 2003, Serradilla 2006, 2011). Para este artículo, sin embargo, he preparado una copiosa bibliografía que se recoge en las páginas finales, y, aunque no me detendré a comentar cada una de las obras, sí me parece importante mencionar, en todo caso, que la bibliografía se presenta dividida en cuatro apartados.

En el primero, en el que ya he avanzado que no me detendré, se recogen **trabajos de corte teórico o de carácter más general** como los editados por Álvarez de la Granja (2008), Carneado Moré y Tristá Pérez (1986), De Miguel, Palacios y Serradilla (2006) o Wotjak (1998), y los estudios de Corpas Pastor (1996, 2003a y b), Echenique (2003), Forment (1999, 2000), García-Page (2008), Martínez Marín (1996), Montoro del Arco (2006), Ruiz Gurillo (1997, 2001), Serradilla Castaño (2004, 2011) o Zuluaga (1992), entre otros muchos. Se trata de trabajos especialmente significativos para los interesados en profundizar en aspectos teóricos relacionados con la fraseología.

El segundo de los apartados se centra en la **fraseología y los diccionarios**. Hay algunos diccionarios que, en principio, no están pensados para aprendientes de ELE pero que, sin embargo, nos pueden ser de gran utilidad en el aula. Me refiero a trabajos como el imprescindible *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (2004) o al ya clásico de Varela y Kubarth (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno.*

También hay otros diccionarios más orientados a estudiantes extranjeros. Cito solo unos pocos que nos pueden resultar muy útiles a los profesores para preparar nuestras actividades y a los alumnos para comprender el significado de estas unidades fraseológicas. Entre estos podemos citar trabajos como el de Penadés (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español;* Ramos y Serradilla (2000): *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones del español actual y más...*, dirigido sobre todo a anglohablantes; o Rodríguez-Vida (2011): *Diccionario temático de frases hechas*; además, he incluido en este apartado el trabajo de Beltrán y Yáñez Tortosa (1996): *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas*

en sus contextos, con un glosario de locuciones; un compendio (no se trata de un diccionario al uso sino de un manual con glosario y ejercicios) como el de Domínguez González, Morera Pérez y Ortega Ojeda (1988): *El español idiomático: frases y modismos del español;* y también los manuales más recientes de Vranic (2005): *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano* y Prieto (2006): *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales* (no solo centrados en las frases hechas), unidos a los múltiples diccionarios en red de mayor o menor utilidad.

Aparte de los diccionarios en sí y los manuales que incluyen una importante muestra de UF, en los últimos años han surgido algunas investigaciones en torno a cómo incluir estas expresiones en los diccionarios, a qué se debe decir sobre ellas, a cómo se deben ordenar, a qué dificultades les surgen a los estudiantes a la hora de manejar estos diccionarios, a qué actividades podemos realizar con los diccionarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la fraseología del español, etc. A los profesores estos trabajos nos pueden resultar de enorme utilidad para poder explotar al máximo la información que se incluye en los diccionarios. Entre estos trabajos podemos citar a Castillo Carballo (2001), Núñez Cabeza (2002), Penadés Martínez (2003), González (2005), Robles y Sabater (2007), González Cobas y Serradilla Castaño (2013) y Mendoza Puertas (2013). Obsérvese cómo en todos los casos estamos hablando de trabajos muy recientes, lo que vuelve a confirmar la idea de que ha sido solo en los últimos años cuando ha despertado el interés por la fraseología.

El tercer apartado de la bibliografía incluye **trabajos de carácter aplicado específicos para el aula de ELE.** Una bibliografía más detallada que la que ahora presento puede verse en Olimpio de Oliveira Silva (2006), González Rey (2012) y Aguilar Ruiz (2013). Yo no pretendo tanto ser exhaustiva como hacer algunos comentarios sobre algunas de las últimas obras publicadas y he de avanzar que todavía hoy hay estudios cuya utilidad es mínima pues tratan las unidades de manera aislada y fuera de un ámbito real, y hay otros que exigen mucho esfuerzo al profesor y restan protagonismo al verdadero interesado: el alumno. Rastreando la bibliografía actual no es raro encontrar aún listados de frases hechas sin ningún método, guía o explicación que el alumno debe aprender, suponemos que de forma intuitiva.

Centrándonos, pues, en trabajos de carácter más aplicado, he de mencionar el artículo de González Rey (2012), que hace un recorrido por los primeros estudios de *fraseodidáctica* del español y llama la atención sobre la tardía aparición de trabajos de este tipo en España, mientras que ya investigadores del español en Rusia, Eslovaquia o

Hungría comenzaban en los años 70 a presentar los primeros trabajos, al igual que respecto a otras lenguas se venía haciendo en Europa muchos años antes. En España hay que esperar hasta la década de los noventa para empezar a encontrar un buen número de trabajos destinados a la enseñanza de la fraseología y, como ya avanzaba, es en este siglo cuando la presencia de investigaciones en torno a este tema se dispara.

Entre los estudios que voy a mencionar debemos distinguir entre los trabajos de corte más teórico (aunque claramente dirigidos hacia la enseñanza de la fraseología a estudiantes de ELE) y los puramente didácticos, orientados hacia las actividades que se pueden realizar en el aula. Debe destacarse que, como señala González Rey (2012), los segundos al principio van por delante en el caso concreto de España; es decir que los trabajos pioneros en nuestro país no se apoyaban sobre una base científica sólida sino que, como avancé al principio, los autores íbamos en parte "dando palos de ciego" con el ya consabido método de ensayo y error. Hoy en día, sin embargo, contamos con trabajos que nos pueden ayudar a presentar propuestas didácticas con mayor garantía de éxito[2].

Así, Fernández Prieto (2004) hace un acertado análisis de algunas de las propuestas didácticas aparecidas hasta el momento de su publicación y llama especialmente la atención sobre los trabajos de Penadés (1999), ya mencionado, Higueras (1997) o Ruiz Gurillo[3], que siguen siendo hoy en día obras de referencia, junto con otras obras de estas autoras; de hecho, Penadés (1998), desde mi punto de vista, plantea quizás uno de los análisis más perspicaces de los distintos trabajos en torno a la enseñanza de la fraseología.

El trabajo de Olimpio de Oliveira Silva (2006) es, por su parte, uno de los más completos en torno a la enseñanza de la fraseología, e incluye en su estudio no solo locuciones sino también paremias, fórmulas y colocaciones. La autora realiza un recorrido por manuales que siguen diferentes enfoques y por diversos materiales didácticos con el fin de analizar la presencia de la fraseología en ellos. Este trabajo, accesible en la red, nos permite conocer muchas propuestas didácticas. Además no solo se centra en este tipo de materiales sino que reseña, analiza y cuestiona las distintas propuestas presentadas en diversos artículos en torno a la fraseología y en los

[2] González Rey (2012) plantea un estudio en profundidad de la historia de la fraseodidáctica y presenta títulos sobre este tema tanto del ámbito del español como de otras lenguas europeas. Nos permite ver la cronología de los diferentes tipos de trabajos: científicos, contrastivos, aplicados, etc.

[3] Esta autora cita solo Ruiz Gurillo (2000), pero a este trabajo habría que sumarle los muchos estudios posteriores en torno a este tema.

diccionarios. Es, en definitiva, un trabajo que da amplia cuenta de lo que se ha venido haciendo en esta área en los últimos años.

Villavicencio-Simón (2011), en otra línea, plantea una aproximación pragmática a la enseñanza de unidades fraseológicas en un nivel avanzado y comenta que va a realizar una propuesta didáctica para un ámbito muy concreto (alumnos de cursos de Turismo Científico en una universidad cubana). Hace afirmaciones tan interesantes como las siguientes:

> Se trata de presentar las expresiones fraseológicas en situaciones comunicativas reales, significativas y/o simuladas en las clases, de modo que el discente sienta la necesidad de codificar y decodificar la información referencial ofrecida empleando la lengua meta, [...] le permita alcanzar un grado óptimo de competencia léxica, y al mismo tiempo, desarrollar la competencia comunicativa.
>
> Cabe igualmente enfatizar que la programación de las diversas actividades en torno a estas expresiones lingüísticas posibilita desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar progresivamente las operaciones de descubrimiento, categorización, sistematización y conceptualización en su adquisición, con actividades más controladas a actividades cada vez más libres en las que se apliquen adecuadamente, y con una dinámica de trabajo orientada tanto a la comprensión como a la producción. Esto se demuestra con la organización de una variedad de pre-tareas en fases sucesivas de creciente dificultad, que concentran la atención del aprendiz en lo formal, proporcionándole las herramientas y los conocimientos necesarios para realizar la tarea final o post-tarea en la que se realizan actividades de consolidación, basadas en la producción oral y escrita tanto interactiva como individual (2011: 92).

Sin embargo, sería de agradecer que nos mostrara alguna actividad concreta.

Juliá Luna y Ortiz Rodríguez (2012), después de analizar diversos criterios que deben tenerse en cuenta en la enseñanza de la fraseología, presentan algunas unidades didácticas en torno al ámbito temático de la alimentación teniendo en cuenta el nivel de los aprendientes. Se trata de una de las propuestas didácticas más concretas y elaboradas encontradas en la bibliografía sobre la enseñanza de locuciones: incluye para cada nivel ejercicios de comprensión lectora y comprensión auditiva, ejercicios de expresión escrita y ejercicios de expresión oral, y, en el caso de los niveles más avanzados, ejercicios que integran las cuatro destrezas. Es un material muy enriquecedor para cualquier profesor y puede servir de base para realizar otras actividades similares.

Aguilar Ruiz (2013), además de presentar un útil panorama bibliográfico, plantea actividades concretas para aplicar en el aula con ejercicios de selección múltiple, de búsqueda en diccionarios, ejercicios de rellenar huecos con el posesivo correspondiente, etc., aunque en su caso el autor se interesa más por aspectos gramaticales que por el aprendizaje de la fraseología con fines pragmáticos o comunicativos.

En fin, he comentado algunos de los trabajos más recientes pero, afortunadamente, son muchos más los estudios que comienzan a analizar de forma sistemática la enseñanza de las locuciones en el aula de ELE, muchos de los cuales aparecen recogidos en la bibliografía de este trabajo.

El último apartado recoge algunas direcciones electrónicas que incluyen diversos modelos de actividades. En este caso quiero llamar la atención respecto a que, pese a los avances que ha habido en esta disciplina, algunos de los cuales acabo de mencionar, en muchos casos seguimos encontrando actividades que se limitan a ser listas de expresiones descontextualizadas. Lo que aquí se presenta es una mínima recopilación sin ningún afán de exhaustividad ya que las páginas que hay sobre este tema en Internet son innumerables.

http://donelequeele.blogspot.com.es/2009/11/trabajando-con-fraseologia-en-espanol.html. Se trata de un blog dirigido a estudiantes de ELE y se hace un listado de locuciones prepositivas con ejemplos.

http://www.slideshare.net/gyebenes/frases-hechasclase-espaol. Se hace una presentación en la que se definen las frases hechas, se aportan ejemplos con su significado, ilustraciones y una muestra de uso; y después se anima al alumno a practicar con preguntas con varias respuestas posibles.

http://espanolporloscuernos.blogspot.com.es/2011/06/hablemos-de-frase-hechas-con-animales.html. Se trata de un listado que puede ser útil para dotar de materiales al profesor pero poco más ya que ni siquiera se aportan las definiciones.

http://es.extpdf.com/frases-hechas-pdf.html#pdf#a10. Presenta varios PDF entre los que hay artículos sobre fraseología, listados de locuciones y ejercicios poco desarrollados.

http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/04/R1_FUERA-DE-JUEGO_Expresiones-con-animaes_JB_C1.pdf. Es una actividad secuenciada para trabajar las locuciones con nombres de animales. Está bien montada pero no se explica cómo los alumnos pueden llegar a saber qué significan las expresiones.

http://www.eleydele.com/2013/03/blog-post.html. Se trata de un taller para nivel avanzado en el que se presentan 20 frases hechas y 20 ejemplos en los que aparecen esas frases; aunque puede resultar muy útil, no se explica cómo se ha llegado a la elaboración de los ejemplos ni cómo se ha conseguido explicar el significado de las locuciones.

http://marcoele.com/descargas/13/albaladejo-puercoespin_mimoso.pdf. Se muestra una actividad donde se emparejan frases hechas de un texto con su significado y se anima a los estudiantes a intentar explicarlas de otra forma. Se les dan también tablas de expresiones en las que aparecen nombres de animales.

http://todoelecomunidad.ning.com/profiles/blogs/trabajar-con-fraseologia. Esta página plantea ejercicios muy creativos para trabajar la fraseología: incluye todo tipo de expresiones, no solo locuciones.

http://erasmusv.wordpress.com/2007/05/16/a-otro-perro-con-ese-hueso/ y http://erasmusv.wordpress.com/2007/02/16/por-si-las-moscas/. En estas direcciones se dan explicaciones sobre una expresión y se pone como modelo, en

ocasiones, una canción pero no se plantean actividades. Sí puede resultar interesante por los comentarios que van añadiendo diferentes estudiantes de español.

http://www.educaspain.com/. Se trata de una página que aporta multitud de materiales y actividades, y nos remite a otras páginas que presentan diferentes recursos.

Creo que con esta revisión, contamos ya con un panorama, aunque breve, de los distintos trabajos y de los diferentes puntos de vista desde los que se está abordando la enseñanza de la fraseología del español a los aprendientes extranjeros.

3. Algunas consideraciones previas a la propuesta didáctica

El segundo objetivo perseguido en este trabajo es la presentación de una propuesta didáctica, y para ello me basaré en mi propia experiencia pero también me apoyaré en muchos de los estudios mencionados.

Es importante primero delimitar qué locuciones vamos a enseñar, cuándo y cómo lo haremos y qué vamos a enseñar a los alumnos sobre ellas. Respecto a la primera pregunta, hay un criterio importante que es el de la frecuencia de uso: aquí el CREA nos puede dar importantes pistas pero es necesario ser un tanto crítico ya que hay expresiones de uso común que aparecen poco reflejadas en el CREA, por lo que entran en juego también la experiencia y conocimientos del profesor, y el lugar donde el alumno está aprendiendo ya que no es lo mismo que esté aprendiendo español en su país de origen o que esté en contacto en una determinada comunidad hispanohablante; en este caso, es necesario que el profesor aluda a las locuciones que allí se usan aunque haga algunas referencias a expresiones sinónimas en otros países o regiones (*hacer novillos, hacer pellas, hacer la vaca*...). Otro criterio fundamental para la selección de locuciones es su utilidad en determinadas situaciones comunicativas (*meter la pata*, por ejemplo, es útil cuando hablamos de errores en el proceso de aprendizaje).

En cuanto al nivel en el que se deben empezar a enseñar, como ya señalaba en Serradilla (2000), no soy partidaria de dejarlas solo para niveles avanzados, como indica el *MCER*. El aprendizaje de algunas de estas expresiones es muy gratificante para el estudiante, ya que siente que su lengua "se parece un poco más" a la de los nativos. Hay algo significativo y es que en todas las lenguas hay locuciones por lo que el alumno sabe a lo que se enfrenta desde un primer momento.

Respecto a cómo enseñarlas, insistiré más en el próximo apartado, pero sí quiero avanzar que, en todo caso, este proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de

modelos reales de lengua y, por otro lado, y aunque puede resultar discutible ya que muchos trabajos van en esta línea, quiero señalar que no soy partidaria de enseñar la fraseología a través de un único término base, es decir, por ejemplo, enseñar todas las locuciones que contienen la palabra *mano: estar mano sobre mano, echar una mano, dar la mano, ir de mano en mano, abrir la mano, estar en buenas manos, poner la mano, ser la mano derecha...* Considero que estas expresiones pertenecen a ámbitos muy diversos y su asimilación puede verse dificultada ya que el alumno puede liarse y mezclar unas con otras si se expone a ellas de forma conjunta en una misma sesión. En la misma línea se posiciona Fernández Prieto (2004).

Por otro lado, y respecto a la última de las preguntas, yo no soy partidaria de dar mucha teoría en el aula, pero algo sí debemos enseñar como que su significado es metafórico, que son pluriverbales (aunque señalemos este hecho con otra terminología) y que presentan un grado importante de fijación.

Asimismo, creo que un punto fundamental que hay que comentarles a los alumnos es la diferencia de registro en el que se puede usar cada expresión. Si lo que pretendemos es que el alumno pueda comunicarse, debemos dar algunas pautas para que no parezca maleducado en determinados contextos comunicativos. Podría poner como ejemplo de falta de adecuación al registro una anécdota que me sucedió con un estudiante estadounidense de nivel A1 que, muy agradecido por mi labor como tutora (que no profesora), me dijo en un ambiente estrictamente académico “Usted eres la puta madre”. Dejando de lado los errores gramaticales, es evidente que nadie había advertido a este chico que *ser de puta madre,* pese a ser un elogio en determinados registros, no es adecuado en todos los ámbitos.

Si un aprendiente vive en un país hispanohablante, es evidente que aprenderá muchas unidades fraseológicas fuera del aula y es tarea del profesor preguntar a los estudiantes (al menos cada cierto tiempo) qué expresiones han aprendido y alertarles sobre los contextos comunicativos en los que es aceptable su uso. Para ello es muy útil el uso de materiales audiovisuales (cortometrajes, películas…), en los que la presencia contextualizada de estas unidades ayuda mucho a su comprensión. No olvidemos, además, que este tipo de recursos es fuente importante de motivación en los estudiantes.

4. Propuesta didáctica

Pasemos ya a una propuesta concreta de actividad en el aula. Un caso como el que presentábamos en el prólogo de Ramos y Serradilla (2000: 10-11) resulta excesivamente forzado en la vida real. Veamos un fragmento de lo que titulamos como "La primera semana de Mark en Madrid":

> −¿Qué pasa, tío? ¿Tú eres el nuevo? Vamos, date prisa en elegir tu habitación, que si no te va a pillar el toro. No pongas esa cara; seguro que hacemos buenas migas, te aviso de que yo hablo por los codos y que a veces me voy por las ramas, pero soy buena gente. ¡Ah!, por si las moscas, lo mejor es que cierres tu puerta con llave, porque aquí hay mucho chorizo. [...]
>
> Las complicaciones continuaron, evidentemente, para Mark durante la primera semana. En la residencia le prohibieron llegar a las tantas, pero su problema era que ni siquiera sabía dónde estaban "las tantas". También le prohibieron dejar su cuarto manga por hombro, pero él siempre había pensado que las mangas llegaban hasta el hombro y no sabía qué hacer. Cuando le dijeron que aquí había que hincar los codos, echar los hígados y que no se hiciera el sueco porque si no se iba a enterar de lo que vale un peine, estuvo a punto de ponerse a llorar: en esa residencia querían que se rompiera los huesos y las vísceras, que cambiara de nacionalidad y que, como castigo, le informarían sobre el precio de los peines.

Es evidente que, afortunadamente para los aprendientes de ELE, no solemos introducir tantas locuciones seguidas en nuestra lengua habitual pero no es menos cierto que recurrimos a ellas con asiduidad en la lengua hablada y escrita por lo que no será difícil encontrar materiales reales con los que enfrentar a nuestros estudiantes a la fraseología del español.

Esta propuesta didáctica se va a nutrir de materiales procedentes de la prensa escrita, por tratarse de textos que presentan una importante variedad lingüística, que tratan temas de interés general y de actualidad y que, al tiempo, constituyen un género textual reconocible fácilmente por cualquier estudiante. Ello no obsta, como señalé antes, para que haya recursos de otro tipo, muy útiles también para el objetivo que se pretende.

Antes de presentarlos, me gustaría explicar mínimamente los criterios que he seguido en su selección. En primer lugar, la selección de los fragmentos por parte del profesor no puede ser aleatoria. En segundo lugar, se han de escoger textos que sean relativamente interesantes para los estudiantes[4] y ha de ofrecerse un contexto suficiente para que las expresiones puedan entenderse, como ya comentábamos en González Cobas y Serradilla Castaño (2013: 15), aunque en este caso nos referíamos a los

[4] Con lo que podremos usarlos para trabajar diferentes destrezas y para realizar otro tipo de actividades.

ejemplos que deben aparecer en un diccionario fraseológico[5]; asimismo, se debe tratar de locuciones que tengan una alta frecuencia de uso y que puedan ser útiles a los estudiantes en diferentes situaciones comunicativas. Por supuesto, será el nivel de nuestros estudiantes el que determine la complejidad de los textos y de las expresiones que vamos a presentar. Por último, se debe intentar, obviamente, que los textos seleccionados no supongan una ofensa para la sensibilidad de los alumnos, ni atenten contra las diferentes culturas, en el sentido de que puedan dar lugar a ciertos malentendidos o choques culturales.

Ahora sí, propongo algunos fragmentos de periódico en los que aparecen frases hechas y con los que podremos realizar distintas actividades.

> 1. El fiasco de las autopistas de peaje a Guadalajara queda patente en que el plan financiero con el que la empresa acudió a la concesión no se ha cumplido en ninguno de los ejercicios desde que se inauguró, en 2003. Las razones de ello son los sobrecostes que tuvo con las expropiaciones, los sobrecostes que también sufrió durante los trabajos de construcción al tener que variar el recorrido inicialmente previsto y, ya durante estos últimos años, que el tráfico no ha cumplido ni de lejos las expectativas, lo que ha acabado por **dar la puntilla** al negocio. A este respecto, ni la decisión de ampliar la concesión a 2039 ni la autorización para subir tarifas que se aprobaron de urgencia para intentar rescatar a la empresa, han evitado el concurso.
>
> La empresa que gestiona la R2, participada por Abertis y ACS, empleaba en 2012 a 140 personas, 20 menos que un año antes. Ahora, la administración de la sociedad **pasará a manos** de Antonio Moreno Rodríguez.
>
> *El País* (17 de septiembre de 2013)

> 2. Más pistolas, más crímenes
>
> "Encontramos una correlación significativa entre el número de armas por cabeza en un país y la tasa de muertes relacionadas con un arma de fuego", ha señalado en una nota de prensa Sripal Bangalore, del Langone Medical Center de la Universidad de Nueva York (EEUU) y uno de los principales firmantes del trabajo.
>
> Según sus datos, Japón, con unos índices muy bajos de tenencia de armas se sitúa en las antípodas de EEUU –donde es común portar un arma– en cuanto a muertes por arma de fuego se refiere.
>
> "Este estudio **echa por tierra** la hipótesis tan ampliamente citada de que los países con una mayor tenencia de armas son más seguros que aquellos con pocas armas", ha subrayado Bangalore.
>
> *El Mundo* (18 de septiembre de 2013)

[5] "En ocasiones se plantean cuestiones operativas como la longitud de texto que incluir en él para que pueda entenderse sin ambigüedad alguna el significado de la expresión en cuestión (casos como *los chicos andaban a la greña todo el día* no son en modo alguno transparentes). La premisa general que seguimos es la de seleccionar secuencias textuales mínimas pero suficientes para reflejar el significado de las unidades fraseológicas sin demasiada dificultad".

3. Schmidt admite que '**metió la pata**' al **perder el tren** de las redes sociales

MADRID (Portaltic/EP).- El exCEO de Google y actual presidente de la compañía, Eric Schmidt, ha manifestado públicamente su admiración por el éxito de Facebook en el ámbito de las redes sociales y ha reconocido su trabajo. Pero ha sido claro al valorar la supremacía de Facebook: fueron Google y Schmidt los culpables de no reaccionar a tiempo y dejar que la empresa de Mark Zuckerberg acaparara el liderazgo y el protagonismo.

Schmidt ha admitido que el problema de que Google no compita en la actualidad con el resto de redes sociales es únicamente culpa suya. "Yo sabía muy bien que tenía que hacer algo y no lo hice. Un director general debe asumir la responsabilidad. **Metí la pata**", ha asegurado Schmidt en la inauguración de la Conferencia D9 sobre tecnología, organizada en California por All Things Digital.

La Vanguardia (1 de junio de 2011)

4. La falta de formación influyó

El joven tinerfeño Fran Domínguez retoma sus estudios tras dejar la ESO hace 12 años

Fran Domínguez cumplirá los 30 en junio del año que viene. Forma parte de ese grupo de jóvenes que quieren volar del hogar familiar y emprender su propio camino.

Vive con su madre en Puerto de la Cruz (Tenerife). Su vida laboral ha estado marcada por idas y venidas al hogar familiar y la poca continuidad de sus contratos. Estudió hasta 4º de la ESO, cuando decidió saltar con 17 años al mundo laboral como repartidor de pizzas.

"Me pagaban superbién, cobraba más de mil euros al mes, pero la pizzería dejó de funcionar tan bien, no vendían tanto y no necesitaban tantos repartidores, y como yo era uno de los más jóvenes, me echaron" [...].

"Cada vez que he intentado independizarme, he tenido que **volver con el rabo entre las piernas**", comenta Fran, que llegó a emanciparse en tres ocasiones y ha tenido que regresar al hogar familiar de nuevo. La precariedad laboral marcó en algunos momentos sus trabajos. "Con una mezcla de jornadas medias y completas y con precariedad de contratos. En algunos me hacían nóminas raras y me ponían a media jornada y después trabajaba un montón de horas", afirma Fran.

La Provincia. Diario de Las Palmas (3 de septiembre de 2013)

5. Vicepresidente de EEUU **se "fue de la lengua"** en pleno micrófono

El vicepresidente de Estados Unidos, Joe Biden, dijo que el presidente Barack Obama no se enojó por su exclamación poco protocolar durante la ceremonia de firma de la reforma de salud, asegurando que el mandatario quería regalarle una camiseta con su ya célebre frase.

El martes, poco antes de la promulgación de la histórica legislación de reforma del seguro de salud en Estados Unidos en el venerable Salón Este de la Casa Blanca, en medio de legisladores, funcionarios y periodistas, Biden le susurró al oído a Obama: "**Esto es algo de puta madre**".

Captada por un micrófono, la frase hizo de inmediato las delicias de las redes sociales en los blogs de internet y los canales de noticias de Estados Unidos, donde cualquier improperio puede ser sancionado por la FCC, la policía de las ondas.

En seguida, un sitio web propuso poner a la venta una camiseta con la frase de Biden, vicepresidente conocido por sus **meteduras de pata** y su lenguaje soez.

Al comentar el incidente el miércoles por la noche en una cena con donantes demócratas en Baltimore (Maryland, este), Biden aseguró que Obama no lo había reprendido.

El Universal (25 de marzo de 2010)

6. Para comenzar

La vida humana es convivencia y desvivirse por otros, que eso es para los hombres vivir

Somos mortales, y eso es lo que nos pasa: que morimos. Sin embargo, como decía Hanna Arendt, "no nacemos para acabar sino para comenzar". Morir es un accidente de la naturaleza. Vivir, en cambio, es para los hombres lo que hacemos en vida y por la vida y nunca lo que nos pasa. [...]

¿Qué es un hombre solo para sí mismo? Una mota de polvo en el vacío, una casa sin puerta ni camino, un agujero, una tumba cerrada, una rutina de ciclo corto, es el que va a ningún destino, el que vuelve sin haber salido, un caso aislado, un punto y aparte, un punto final sin precedentes: un silencio perverso sin ningún misterio, un silencio que no dice palabra ni la escucha, un corazón descorazonado sin acuerdos ni recuerdos. Un cuerpo sin alma, dentro de la propia piel. Algo sin duda, y nadie sin duda alguna.

Desvivirse es vivir al día, hoy. ¿Cuándo si no? Y aquí, ¿dónde si no? Aquí no es cualquier lugar: no es andar por ahí sin saber dónde, ni estar en casa sin estar para nadie. Que eso es **andar por los cerros de Úbeda o por las nubes, estar en Babia a cuerpo de rey o en la higuera** como los viejos.

Aquí es el lugar del hombre en el mundo como persona responsable. La gente no está nunca aquí cuando se la necesita y **huye** de la responsabilidad **como alma que lleva el diablo**. La gente, es decir, la masa: no muchas personas, que las hay, claro, pero cada una en su sitio: en sí ante los otros y, con los otros, aquí para lo que haga falta. La vida humana es convivencia y desvivirse por otros, que eso es para los hombres vivir y lo otro es simplemente durar. No estamos ahí como las piedras si estamos aquí como personas.

El periódico de Aragón (12 de enero de 2013)

El profesor, como actividad de *calentamiento o de prelectura*, puede hacer preguntas como las siguientes, que persiguen como objetivo sensibilizar al estudiante sobre la importante presencia de las UF en la lengua diaria:

1. ¿Sabes qué es una expresión idiomática?
2. ¿Hay muchas en tu lengua?
3. ¿Puedes utilizarlas en cualquier situación?
4. ¿Conoces alguna expresión similar en español?

Asimismo, el profesor debe enmarcar el fragmento que se va a analizar en su contexto, explicando brevemente la situación reflejada en la noticia o haciendo referencia a hechos relacionados con lo que allí se narra.

Como actividad *facilitadora*, el profesor leerá otros ejemplos en los que se usan estas expresiones (es conveniente que la lectura vaya acompañada de una proyección para que el alumno pueda releer dichos ejemplos). Como ya he avanzado, es muy importante que el contexto que se aporte sea suficiente para que el aprendiente pueda comprender el significado de la expresión.

A continuación, el estudiante leerá detenidamente los textos y, de manera individual en los primeros minutos y posteriormente en parejas o en grupos, debe intentar averiguar el significado de estas expresiones. Las reflexiones se pondrán en común después y se discutirán entre todo el grupo[6].

Obsérvese que en los textos que estamos presentando las expresiones con las que vamos a trabajar están señaladas en negrita por lo que, en cierta medida, estamos ya facilitando la tarea del estudiante. Una variación en este ejercicio sería presentar los fragmentos sin ninguna marca para que el estudiante fuera el que identificara cuáles son las expresiones que presentan en el texto un significado metafórico. Se trata de una tarea con mayor dificultad y, salvo en el caso de expresiones muy usuales o de fácil interpretación, debería quedar relegada a niveles altos.

Una vez que el alumno ha identificado las expresiones y ha discutido sobre su significado, hemos de dar paso a otra actividad, esta ya, en cierta medida, de carácter "desarrollador" o "productor": se propone a los estudiantes que busquen ejemplos de estas mismas unidades en el CREA y que apunten estos ejemplos para luego compartirlos con los compañeros. La decisión de decirles que busquen en CREA y no pedir que hagan una búsqueda general en Internet se justifica porque lo primero que aparece cuando se busca una frase hecha en la red es la definición y entonces el ejercicio pierde su utilidad, además de que en estos casos no siempre aparecen usos reales de lengua y es difícil para el alumno saber en qué registro se deben usar[7]. De todas formas, incluso las búsquedas en CREA pueden dar resultados muy complejos para los estudiantes, por lo que la supervisión del profesor se hace imprescindible.

Cuando se ha realizado la búsqueda y se han compartido los resultados, el estudiante ya habrá comprendido el significado de la expresión y su contexto de uso. Si este último

[6] Hay un trabajo de Miguel Ángel García Guerra, disponible en http://www.magarciaguerra.com/wp-content/fotos/modismos/manual-de-modismos-2ed.pdf, que presenta algunas frases hechas explicadas a través de ilustraciones; el profesor puede mostrar estas viñetas en el aula para facilitar al estudiante la comprensión de estas locuciones.

[7] En niveles superiores se puede trabajar con foros o *blogs*, muy cercanos a la lengua oral y en ocasiones de gran dificultad para un aprendiente de ELE, pero, en todo caso, bajo la supervisión del profesor puesto que los errores lingüísticos en estos géneros textuales pueden ser muy frecuentes y no conviene que el alumno los considere como ejemplo de habla coloquial e intente imitarlos.

no ha quedado lo suficientemente claro, el profesor puede colaborar con los alumnos para eliminar cualquier duda o, como señala Miguel Ángel García Guerra, explicarlas a través de ilustraciones.

A continuación, y ya dentro claramente de las *actividades productoras,* se propone a los alumnos que, en grupos y siguiendo unas pautas marcadas por el profesor[8], redacten una noticia en la que incluyan en el contexto adecuado las expresiones aprendidas. Así podrá comprobarse que el estudiante no solo es capaz de interpretar adecuadamente determinadas expresiones, sino de utilizarlas bien en términos contextuales y formales, porque este tipo de construcciones también presenta importantes dificultades en lo que se refiere a su formación. En ocasiones, el alumno solo sabe interpretarlas pero no construirlas: piénsese, por ejemplo, en *echar tierra a algo*.

Después cada grupo leerá su noticia al resto de compañeros y entre todos, con la participación también del profesor, se analizarán los resultados.

Con esto el alumno habrá aprendido la expresión, habrá asimilado su significado y la habrá reproducido en un contexto adecuado; no obstante, desde mi punto de vista, la tarea no habrá terminado. En el proceso de adquisición de unidades léxicas ocupan un papel fundamental las actividades de repaso; así, en sesiones sucesivas habrá que volver a las unidades aprendidas para evitar que el alumno las olvide.

Por otro lado, se trata de una actividad que, con distintos textos y expresiones, tendrá que repetirse en nuevas sesiones.

Para culminar esta propuesta didáctica, considero que una *tarea final* muy enriquecedora para los alumnos será la elaboración de un pequeño diccionario con todas las frases hechas aprendidas durante el curso. Este breve diccionario debe incluir las expresiones, su definición, una mínima información sobre el registro de uso y un pequeño bloque de ejemplos en los que aparezca utilizada cada locución, ejemplos de los encontrados en los corpus, los periódicos o, incluso, de los propios textos elaborados por los estudiantes. Se trata de una labor de coordinación entre todos los alumnos del grupo que potenciará un estudio colaborativo, ya que cada uno se encargará de unas pocas expresiones que tendrá que presentar a sus compañeros, y facilitará la labor de repaso tan imprescindible en el estudio de las unidades léxicas[9].

---

[8] El profesor, por ejemplo, puede entregar a cada grupo una sección distinta de un periódico para que les sirva de modelo.

[9] Se pueden mostrar a los alumnos algunos de los diccionarios fraseológicos con los que contamos (*vid*. Bibliografía, apartado 6.2.) para que puedan comprobar cómo están definidas en ellos las UF que ellos han trabajado y tengan la certeza de que han llegado a entender perfectamente cada expresión.

En este caso he planteado una actividad que toma como punto de partida la lengua de la prensa; por supuesto, esta misma actividad, siguiendo los mismos pasos, puede realizarse con letras de canciones o con anuncios publicitarios, puesto que son materiales que dan muchísimo juego y motivan enormemente al alumno ya que también los identifica como muestra de la lengua real que quieren aprender[10].

5. Reflexiones finales

Que la fraseología es una disciplina que cada vez va cobrando más importancia es algo que se hace evidente al observar las numerosas reuniones científicas y la multitud de trabajos publicados en los últimos años, tanto en lo que se refiere a su análisis teórico como a su enseñanza en el aula de ELE. En este artículo he centrado mi atención básicamente en los trabajos de perspectiva aplicada y creo que las últimas investigaciones van por buen camino ya que en nuestro lexicón mental no se almacenan unidades aisladas, y enfrentar al alumno con este tipo de unidades fraseológicas puede enriquecer y acelerar los procesos de adquisición y aprendizaje del léxico.

Por otro lado, al analizar muchos de los estudios sobre fraseología aplicada, se puede llegar a la conclusión de que hay algunos cuya utilidad es mínima pues trabajan las unidades de manera aislada y fuera de un ámbito real, lo que no permitirá al alumno reproducirlas en un contexto adecuado; otros presentan propuestas en las que todo el esfuerzo parece recaer en el profesor y el alumno se debe limitar a aprender lo que este le explica; y también hay algunos, ya cada vez menos, que presentan listados de frases hechas y pretenden que el alumno las asimile y las use correctamente sin haber recibido las pautas correspondientes.

Finalmente, aunque todavía hoy se encuentren propuestas didácticas basadas únicamente en listados de locuciones de las que el alumno, no sabemos bien cómo, debe averiguar el significado, poco a poco, comenzamos a ver propuestas con las que un estudiante de ELE puede llegar a identificar, reconocer, comprender y reproducir en el contexto adecuado este tipo de locuciones. Son estos los trabajos que pueden guiarnos a

[10] En los estudios de fraseología se menciona frecuentemente el concepto de *desautomatización*; Forment (1999) señala cómo el hablante en el discurso puede cambiar algún elemento de la frase hecha y, cuanto más fijada está la frase, más útil será este recurso. Echenique (2003: 555) propone ejemplos como *estar de mal yogur; ojos que no ven, gabardina que se llevan...* Usos como estos, más propios, quizás, de la oralidad, en los que, a menudo, se extraen elementos de la UF para darles otro papel en el discurso, son muy frecuentes en la lengua de la poesía y, por tanto, en la de las canciones. Encontrar muestras de estos procesos es una tarea difícil pero resulta muy interesante trabajarlo con alumnos de un nivel B2 o C1.

los profesores en nuestra tarea diaria y los que facilitarán a los alumnos el proceso de aprendizaje.

Me gustaría creer que las propuestas presentadas en esta ponencia se sitúan en esta última línea: la identificación de las unidades fraseológicas a partir de ejemplos reales de lengua, la exposición a otros contextos en los que aparecen las expresiones, la reflexión individual y grupal en torno a estas unidades de significado metafórico, la investigación personal para averiguar los significados, las búsquedas de ejemplos de uso por parte del estudiante, la tarea de producción de un texto en el que se incluyan en el contexto adecuado las expresiones aprendidas, el trabajo de repaso y la elaboración de un breve diccionario con todas las frases aprendidas durante el curso como tarea final son pasos que, en mi opinión, pueden ser muy útiles para el aprendizaje de unidades fraseológicas de una lengua extranjera.

6. Bibliografía acerca de la enseñanza y aprendizaje de la fraseología

6.1. *Fraseología: trabajos teóricos y de carácter general*

ÁLVAREZ DE LA GRANJA, María (ed.) (2008): *Lenguaje figurado y motivación*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

ÁNGELOVA NÉNKOVA, Véselka (2008) "La comparación, la metáfora y la metonimia: recursos principales para la creación de unidades fraseológicas", en ÁLVAREZ DE LA GRANJA, M. (ed.), pp. 19-28.

CARNEADO MORÉ, Zoila y Antonia M. TRISTÁ PÉREZ (eds.) (1986): *Estudios de fraseología*, La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya / Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

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

CORPAS PASTOR, Gloria (2003a): *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintácticosemánticos, contrastivos y dialectológicos*, Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

CORPAS PASTOR, Gloria (coord.) (2003b): *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada: Comares.

DE MIGUEL, Elena; PALACIOS, Azucena y Ana SERRADILLA (eds.) (2006): *Estructuras léxicas y estructuras del léxico*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

ECHENIQUE, María Teresa (2003): "Pautas para el estudio histórico de las unidades fraseológicas del español", en *Homenaje al profesor J. J. Bustos Tovar*, Madrid: Universidad Complutense, pp. 545-560.

FORMENT, Mar (1999): *Fijación y uso de algunas unidades fraseológicas del español*, Universidad de Barcelona, Tesis doctoral. Disponible en http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0515108-124305/02.MMFF_pdf.

FORMENT, Mar (2000): "«Universales metafóricos» en la significación de algunas unidades fraseológicas", *Revista de Lingüística Española*, 30, 2, pp. 357-381.

GARCÍA PAGE, Mario (2008): *Introducción a la fraseología española*, Barcelona: Anthropos.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

IÑESTA MENA, Eva María y Antonio PAMIÉS BERTRÁN (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*, Granada: Método.

KOIKE, Kazumi (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid: Universidad de Alcalá / Takushoku University.

LAKOFF, George y Mark JOHNSON (2001, 5ª ed.): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.

MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2005): "Explorando la definición real de los fraseologismos", *CLAC*, 24, pp. 47-73. Disponible en http://www.ucm.es/info/circulo/no24/marti.htm.

MARTÍNEZ MARÍN, Juan (1996): *Estudios de fraseología española*, Málaga: Ágora.

MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás (2006): *Teoría fraseológica de las locuciones particulares*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

OLZA MORENO, Inés (2011): *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

ORTEGA OJEDA, Gonzalo y María Isabel GONZÁLEZ AGUIAR (2005): "En torno a la variación de las unidades fraseológicas", en ALMELA, R., E. RAMÓN TRIVES y G. WOTJAK (eds.), *Fraseología contrastiva (con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano)*, Murcia: Universidad de Murcia, Universität Leipzig, pp. 91-109.

PAMIES, Antonio; LOZANO, Wenceslao Carlos y Beatriz CORTINA (2008): "Las metáforas del alcohol: contraste translingüístico e intercultural", en ÁLVAREZ DE LA GRANJA, M. (ed.), pp. 273-286.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2007): "Sinonimia y locuciones", *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. II, tomo II, Madrid: Arco/Libros, pp. 2217-2228.

RUIZ GURILLO, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia: Universitat de València.

RUIZ GURILLO, Leonor (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco/Libros.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2004): "*Ir* y *caer* como constituyentes de locuciones fraseológicas que no implican movimiento", *Verba Hispánica*, XII, 131-141. Disponible en http://hispanismo.cervantes.es/documentos/verbahispanicaXII.pdf.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2006): "Expresiones idiomáticas con verbos de movimiento en la historia del español: desde el siglo XVII hasta la actualidad", en DE MIGUEL, E., A. SERRADILLA y A. PALACIOS (eds.), pp. 73-93.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2010): "*Abrir, cerrar, subir* y *bajar:* la productividad de los verbos de movimiento como elementos constitutivos de locuciones idiomáticas en español", *Lingüística*, L, pp. 81-100.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2011): "Apuntes sobre fraseología histórica: las expresiones figuradas con verbos de movimiento en español medieval", *CLAC*, 45, pp. 21-54. Disponible en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no45/serradilla.pdf.

WOTJAK, Gerd (ed.) (1998): "Prólogo", *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, pp. 7-11.

ZULUAGA, Alberto (1992): "Spanisch: Phraseologie", en HOLTUS, G., M. METZELTIN y Ch. SCHMITT (eds.): *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen: Max Niemeyer, Verlag, pp. 125-131.

ZULUAGA GÓMEZ, Francisco (2005): "Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal", *Forma y Función*, 18, pp. 250-282.

6.2. *Fraseología y diccionarios*

BELTRÁN, María Jesús y Ester YÁÑEZ TORTOSA (1996): *Modismos en su salsa. Modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*, Madrid: Arco/Libros.

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora (2001): "Unidades fraseológicas y diccionarios: aplicaciones didácticas", en AYALA CASTRO, M. C. (coord.), *Diccionarios y enseñanza*: Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 151-161.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo; MORERA PÉREZ, Marcial y Gonzalo ORTEGA OJEDA (1988): *El español idiomático: frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.

GONZÁLEZ COBAS, Jacinto y Ana SERRADILLA CASTAÑO (2013): "Unidades fraseológicas con verbos de movimiento. Propuestas para un diccionario", *CLAC*, 54, pp. 7-43. Disponible en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no54/gonzalez.pdf.

MENDOZA PUERTAS, Jorge Daniel (2013): "Las locuciones en los diccionarios de ELE: las dificultades del usuario", *Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos*, 24. Disponible en http://www.um.es/tonosdigital/znum24/secciones/estudios-23-locuciones_en_ele.htm.

NÚÑEZ CABEZA, Emilio Alejandro (2002): "Los modismos en ELE: análisis a través de los corpus digitales", en GIMENO SANZ, A. M. (ed.): *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE, Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia: Editorial UPV, pp. 159-167.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003): "Los diccionarios de locuciones en la enseñanza de E/LE", *Frecuencia L*, 22, pp. 7-10.

PRIETO, María (2006): *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales*, Madrid: Edinumen.

RAMOS, Alicia y Ana SERRADILLA (2000): *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones del español actual y más...*, Madrid: Akal.

Real ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en http://www.rae.es.

RIVAS GONZÁLEZ, Manuel (2005): "Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español. Propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera", en CASTILLO CARBALLO, M. A. *et al.* (coords.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: Universidad de

Sevilla, pp. 727-732. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele /asele/pdf/15/15_0725.pdf.

ROBLES I SABATER, Ferrán (2007): "Fuentes para el estudio del tratamiento de la fraseología en la lexicografía española monolingüe y bilingüe", *Linred.* Disponible en http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion15_04072007.pdf.

RODRÍGUEZ-VIDA, Susana (2011): *Diccionario temático de frases hechas,* Madrid: Octaedro.

SECO, Manuel y Olimpia ANDRÉS (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual,* Madrid: Aguilar.

VARELA, Fernando y Hugo KUBARTH (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno,* Madrid: Gredos.

VRANIC Gordana (2005): *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano,* Madrid: Edelsa.

6.3. *Fraseología: trabajos de carácter aplicado específicos para el aula de ELE*

AGUILAR RUIZ, Manuel José (2011a): "La enseñanza de E/LE a través de la fraseología: notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas", en NÚÑEZ DELGADO, M. P. y J. RIENDA (coords.): *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro (Actas del XII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura),* Madrid: SEDELL, pp. 545-567 (CD-ROM).

AGUILAR RUIZ, Manuel José (2011b): "Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germanohablantes (I)", en ALBELDA, M. (ed.): *VII Foro de profesores de E/LE.* Disponible en http://www.uv.es/foroele/foro7/articulos/Aguilar.pdf.

AGUILAR RUIZ, Manuel José (2012): "Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germanohablantes (II)", *VIII Foro de profesores de E/LE.* Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/10.

AGUILAR RUIZ, Manuel José (2013): "Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas", *marcoELE*, 17. Disponible en http://marcoele.com/descargas/17/aguilar-unidades_fraseologicas.pdf.

AZNÁREZ MAULEÓN, Mónica (2000): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüísticas con el verbo *hablar*", en FRANCO FIGUEROA, M. *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (*Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999*), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 87-96.

DIAMANTE COLADO, Guillermo (2003): *Fraseología del español en la enseñanza de ELE (Caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos),* Memoria de Máster, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/DIAMANTE-C.html.

DIAMANTE COLADO, Guillermo (2004): "Fraseología del español en la enseñanza del ELE", *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera,* 2, segundo semestre. Disponible en https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-

RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_06Diamante.pdf?documentId=0901e72b80e406aa.

FASLA, Dalila (1996): "El nivel superior en la enseñanza del español como lengua extranjera: la expresión idiomática, en SIBÓN, T. G. y M. PADILLA (eds.): *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: Asociación Universitaria AUL2, pp. 157-167.

FERNÁNDEZ PRIETO, María Jesús (2005): "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas", en CASTILLO CARBALLO, M. A. *et al.* (coords.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 349-356. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf.

FORMENT, Mar (1998): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas", en MORENO, F. *et al.* (eds.): *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (*Alcalá de Henares 17-20 de septiembre de 1997*), Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 339-347.

FORMENT, Mar (2000a): "Variación fraseológica y didáctica del español", *Frecuencia L*, 13, pp. 64-67.

FORMENT, Mar (2000b): "*Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca*: ¿qué fraseología enseñar?", en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍEZ PELEGRÍN (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: ASELE / Universidad de Zaragoza, pp. 317-325.

GARCÍA, Esperanza (2002): "Fraseología y elementos del habla coloquial. Problemas y métodos". Disponible en http://wwwinternet.cervantes.es/internetcentros/cultura/pdf/fraseologia.pdf.

GARCÍA MURUAIS, María Teresa (1998): "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE", en MORENO, F. *et al*. (eds.): *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (*Alcalá de Henares 17-20 de septiembre de 1997*), Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 363-369.

GARCÍA-PAGE, Mario (1996): "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones", en RUEDA, M. *et al.* (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León, 5-7 de octubre de 1995*, León: ASELE, pp. 155-161.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2000): "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE", en COPERÍAS AGUILAR, M. J., J. REDONDO y J. SANMARTÍN (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia*, València: Universitat de València, pp. 111-134.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004): "Las unidades léxicas del español", *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera, Carabela*, 56, Madrid: SGEL, pp. 27-50.

GONZÁLEZ REY, Mª Isabel (2012): "De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica", *Paremia*, 21, pp. 67-84.

GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2004): "La enseñanza de las locuciones a estudiantes de E/LE", *VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia em Homenagem a Mário Barreto*, Cuaderno 9, serie VIII. Disponible en http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-05.html.

HIGUERAS GARCÍA, Marta (1997a): "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia L*, 6, pp. 15-19.

HIGUERAS GARCÍA, Marta (1997b): "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8, pp. 35-49.

JULIÁ LUNA, Carolina y Cristina ORTIZ RODRÍGUEZ (2012): "El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE", *Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. La Universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona: Universdad Pompeu Fabra. Disponible en http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/344

LEAL RIOL, María Jesús (2011): *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid.

LUQUE TORO (2012): *Manual práctico de usos de la fraseología española actual*, Madrid: Verbum.

MEUNIER, Fanny y Sylviane GRANGER (eds.) (2008): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Amsterdam: John Benjamins.

MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás (2007): "El porqué de los dichos: la fraseología del vino", *Per Abbat: Boletín Filológico de Actualización Académica y Didáctica*, 2, pp. 131-136.

MORVAY, Károly (1980): "La fraseología en la enseñanza del español a nivel universitario", HORÁNYI, M. (ed.): *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Budapest, 31 de julio-4 de agosto de 1978*, Budapest: Akadémiai Kiadó, pp.283-288.

MORENO PEREIRO, Sabela (2008): "Las unidades fraseológicas en el aula de E/LE: una aproximación cognitiva", en VILLATORO, J. (ed.): *Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de E/LE*. Disponible en http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=17:moreno-s---las-unidades-fraseologicas-en-el-aula-de-ele-una-aproximacion-cognitiva&catid=18:06aula&directory=2.

NAVARRO, Carmen (2003): "Didáctica de las unidades fraseológicas", en SAN VICENTE, F. y M. V. CALVI (coords.): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Viareggio: Mauro Baroni Editore, pp. 95-107. Disponible en http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html.

NAVARRO, Carmen (2007): "Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe)", *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XIII. Disponible en http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm.

OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, María Eugenia (2004): "El componente fraseológico en la enseñanza de E/LE", *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid: Arco/Libros, pp. 2153-2161.

OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, María Eugenia (2006): *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera, redEle*, Biblioteca, vol. 5, primer semestre. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/OLIMPIO-D.html.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1998): "Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión", *REALE*, 9-10, pp. 125-145. Disponible en

http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7428/materiales_penades_REALE_1998.pdf?sequence=1.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999a): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999b): "Para una didáctica de las unidades fraseológicas", en FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. *et al.* (eds.): *Lingüística para el siglo XXI, vol. II, III Congreso de Lingüística General, 1998*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 1235-1242.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2004): "La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE", *Carabela*, 56, pp. 51-67.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012): "Didáctica de la fraseología y de la paremiología", *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseología e paremiología*, Campinas (Brasil): Pontes Editores, vol I, pp. 91-117.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada; RUIZ MARTÍNEZ, Ana y María Eugenia OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA (2006): *Ni da igual ni da lo mismo. Para usar las locuciones verbales en el aula de español*, Madrid: Edinumen.

PEÑA PORTERO, Alicia de la (2005): "Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas", *RedEle*, *Biblioteca virtual* 3 (1er semestre 2005). Disponible en https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_05Delapena.pdf?documentId=0901e72b80e5bf22.

PERAMOS SOLER, Natividad; LEONTARIDI, Eleni y Marina RUIZ MORALES (2009): "Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE", en BARRIO BARRIO, J. F. (coord.): *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", pp. 185-204. Disponible en http://www.researchgate.net/publication/50342551_Las_unidades_fraseolgicas_del_espaol_su_enseanza_y_adquisicin_en_la_clase_de_ELE.

PINILLA GÓMEZ, Raquel (1998): "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE", en CELIS, Á. y J. R. HEREDIA (eds.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, 1996, Almagro: ASELE, pp. 349-355.

RICHART MARSET, Mabel (2007): "Enseñanza de unidades fraseológicas (el matamoscas en la enseñanza de la traducción de la fraseología)", *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Españolas: La didáctica de la enseñanza para extranjeros*, Valencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, pp. 405-411.

RUIZ GURILLO, Leonor (1994): "Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera", en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (eds.): *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Madrid, 1993), Madrid: SGEL, pp. 141-151. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/ 04/04_0141.pdf.

RUIZ GURILLO, Leonor (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", *Espéculo*. Disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html.

RUIZ GURILLO, Leonor (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid: Arco/Libros.

RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2006): "Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", en ÁLVAREZ, A. *et al.* (eds.): *XVI Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005), Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 569-579. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0567.pdf.

SAGBAN, Mushtaq Kareem (2010): *La fraseología comparada del español y del árabe de Irak: su aplicación a la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE*, Granada: Universidad de Granada, Tesis doctoral. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/5550/1/18754582.pdf.

SARDELLI, Maria Antonella (2007): "El porqué de los dichos: la uva en las fraseologías española e italiana", *Per Abbat: Boletín Filológico de Actualización Académica y Didáctica*, 4, pp. 133-141.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2000): "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula", en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍEZ PELEGRÍN (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: ASELE / Universidad de Zaragoza, pp. 657-664.

SEVILLA MUÑOZ, Julia y Antonio GONZÁLEZ RODRÍGUEZ (1994-1995): "La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)", *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, pp. 171-182.

TORTAJADA MILLÁN, María Ángeles (2000): "Las unidades fraseológicas: una propuesta didáctica mediante situaciones comunicativas ilustradas en imágenes", *Frecuencia L*, 15, pp. 27-39.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ruth e Isabel BUESO FERNÁNDEZ (1999): "¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las expresiones fijas? Práctica en el aula", en JIMÉNEZ JULIÁ, T. *et al.* (eds.): *Español como lengua extranjera enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: ASELE, pp. 699-706.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Yessi (2009): *Sistema de ejercicios para el tratamiento de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de Español como Lengua Extranjera*, Tesis presentada en opción al grado científico de Máster en ELE, Universidad de Oriente.

VILLAVICENCIO-SIMÓN, Yessi (2011): "Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica", *Santiago*, 124, pp. 76-94.

6.4. *Direcciones electrónicas (actividades)*

http://www.ub.edu/crai/filo/bib.php?text=fraseolog%EDa&camp=clau&ordre=autor&sentit=ASC

http://www.magarciaguerra.com/wp-content/fotos/modismos/manual-de-modismos-2ed.pdf

http://donelequeele.blogspot.com.es/2009/11/trabajando-con-fraseologia-en-espanol.html

http://www.slideshare.net/gyebenes/frases-hechasclase-espaol

http://espanolporloscuernos.blogspot.com.es/2011/06/hablemos-de-frase-hechas-con-animales.html
http://es.extpdf.com/frases-hechas-pdf.html#pdf#a10
http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/04/R1_FUERA-DE-JUEGO_Expresiones-con-animaes_JB_C1.pdf
http://www.eleydele.com/2013/03/blog-post.html
http://marcoele.com/descargas/13/albaladejo-puercoespin_mimoso.pdf
http://todoelecomunidad.ning.com/profiles/blogs/trabajar-con-fraseologia
http://erasmusv.wordpress.com/2007/05/16/a-otro-perro-con-ese-hueso/
http://erasmusv.wordpress.com/2007/02/16/por-si-las-moscas/
http://www.educaspain.com/

redELE

Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE[1]

Jacinto González Cobas
Universidad Autónoma de Madrid
jacinto.gonzalez@uam.es

Resumen

La literatura pasó de ser un elemento básico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma a quedar marginada, como consecuencia, entre otros importantes aspectos, del movimiento pendular que ha caracterizado en ocasiones el devenir histórico de los métodos y enfoques pedagógicos. En la actualidad, sin embargo, se asiste a una cierta revalorización de los textos literarios, porque algunos autores han señalado que su aplicación en el aula reporta importantes ventajas. Los microrrelatos no son una excepción, y, además de suscitar interés y curiosidad entre los aprendientes, admiten formas de explotación muy variadas.

Abstract

Literature went from being a basic element in the teaching/learning process of a language to being marginalized, as a consequence, among other important aspects, of the pendular movement that has sometimes characterized the historical development of methods and pedagogical approaches. Today, however, we witness a certain revaluation of literary texts, as some authors have highlighted that their implementation in the classroom provides significant advantages. The micro-stories are no exception, and, in addition to arouse interest and curiosity among the learners, they allow varied forms of exploitation.

[1] Este trabajo es una versión ampliada del que se presentó el 16 de abril de 2013 en las *II Jornadas de Lingüística* celebradas en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, y se enmarca en dos proyectos de investigación (FFI2012-31972 y FFI2012-33807), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad y dirigidos por Inés Fernández-Ordóñez y Elena de Miguel respectivamente.

Palabras clave

Didáctica, ELE, literatura, metodología, microrrelatos.

Keywords

Didactics, SSL, literature, methodology, micro-stories.

1. Introducción

En los últimos años se ha producido, en las aulas de ELE, cierta revalorización de la literatura, arrinconada durante mucho tiempo por razones diversas. Hay quienes han visto, por ejemplo, serias dificultades para llevar los textos literarios a las clases, al considerar que se trata de escritos muy complejos cuya verdadera naturaleza es difícil de captar para los aprendientes; o quienes estiman que el lenguaje utilizado en este tipo de textos es demasiado artificioso y está muy alejado de la forma de expresarnos habitualmente. Cabe señalar al respecto, sin embargo, que la introducción de la literatura en las clases de idiomas puede reportar importantes beneficios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y por ello merece la pena reflexionar acerca de estas cuestiones y hacer propuestas que palíen las dificultades que pudieran presentarse.

En este trabajo se exponen algunas de las razones que explican el rechazo que se ha producido hacia los citados textos en el marco de ciertos métodos y enfoques, y también los motivos por los que una nómina cada vez más nutrida de autores se han decidido a concederles una oportunidad. También se alegan argumentos a favor del uso en las aulas de un género narrativo (los microrrelatos o minicuentos) muy interesante por recoger temáticas harto variadas, permitir técnicas de explotación muy consolidadas junto a otras más novedosas o hacer posible que alumnos que no poseen un conocimiento idiomático avanzado puedan tener contacto con escritos literarios. Se hace inventario asimismo, en este artículo, de propuestas didácticas concretas con las que trabajar el citado género.

2. Literatura y ELE

No ha pasado demasiado tiempo desde que se empezó a considerar la posibilidad de reincorporar los textos literarios a las clases de ELE. Utilizo el verbo *reincorporar* porque el método *Gramática-Traducción* sí hizo uso de estos textos, aunque de modo muy alejado a como lo hacen en la actualidad los docentes que han decidido dar una oportunidad en sus clases a la literatura[2]. Este método trataba de manera exclusiva contenidos gramaticales e inventarios de palabras a partir de unos textos (los literarios) que eran concebidos como un modelo de lengua al que había que aspirar por su prestigio, y no concedía espacio alguno a la oralidad. El crédito del que ha gozado la escritura (sobre todo la producida por escritores consagrados), identificada sin duda con productos cuidados y revisados para mejorar al máximo su calidad, frente al relativo descrédito del que, hasta tiempos relativamente recientes, han sido objeto la oralidad y, en particular, el lenguaje coloquial por parte de la bibliografía lingüística, contribuyó sin duda a esta situación, a lo que cabe añadir el protagonismo absoluto que asumió el profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La aparición del método estructural vino a representar un fuerte rechazo a la forma como se había trabajado hasta el momento en la enseñanza de idiomas, y por ello los textos literarios quedaron relegados y fueron sustituidos por otro tipo de materiales, como una muestra clara de que los tiempos habían cambiado. No extraña que se reaccionara así, pues los citados textos venían a representar el medio y también el fin de los currículos confeccionados bajo el amparo del método tradicional.

Los programas nociofuncionales no invirtieron esta situación, y, si bien supusieron una reorganización de los contenidos a partir justamente de parámetros nocionales y funcionales (como bien explica Albaladejo 2007), la literatura quedó fuera de tal reorganización.

La década de los 80 trajo consigo una ruptura respecto de todo lo anterior, pues vino a dar respuesta a las verdaderas necesidades (o tal vez a unas necesidades nuevas) de los aprendientes de lenguas, que eran fundamentalmente hablar y entender en la lengua meta. Ello supuso un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje (que fue orientado claramente hacia la oralidad), así como la búsqueda de planteamientos didácticos novedosos con los que facilitar el progreso de los estudiantes en la lengua meta y la concesión de un protagonismo mucho mayor a los alumnos y a aspectos como la motivación o los intereses y necesidades de estos.

[2] No me refiero en caso alguno a los cursos específicos de literatura.

En el marco que acaba de ser descrito (el del enfoque comunicativo), la literatura no tuvo cabida en principio, porque prevalecieron casi exclusivamente los textos y materiales ligados a la cotidianidad, que parecían adecuarse mejor a los objetivos perseguidos. De hecho, y tal y como explica Millares (2003), se estimó que los textos literarios eran artificiosos; que presentaban dificultades que podrían inhibir al discente; que en el caso de adaptarlos perdían autenticidad; que invitaban al tratamiento de cuestiones ajenas a las metas que se persiguen en un curso general de ELE; o que los textos completos eran demasiado extensos para ser utilizados pedagógicamente, y los fragmentos suponían cierta adulteración de la realidad.

Estas consideraciones obviaban, en palabras de Acquaroni (2006: 51), "que lo que propugna el método comunicativo no es la presentación de materiales textuales que solo reproduzcan una determinada *actuación comunicativa* o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje, sino la propuesta de textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen como mediadores y provocadores de ese proceso de negociación e intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse los aprendices de una lengua extranjera". Al fin y al cabo, y tal y como propugna Widdowson (1984), la literatura es un tipo de uso lingüístico.

La situación ha cambiado, al menos en parte, en los últimos años, probablemente por la propia evolución del enfoque comunicativo, que ha dejado atrás, en gran medida, prejuicios que podían limitar el aprovechamiento de ciertos recursos. Se trata de una visión en la que hay mucho de eclecticismo concebido como fórmula para no desaprovechar aquello que puede ser útil para la enseñanza de un idioma. Esto ha posibilitado que la literatura haya ganado en presencia en las clases de ELE, aunque todavía suscite reticencias en gran parte del profesorado (si no en sus convicciones y planteamientos iniciales, sí al menos en su uso en el aula), y en no pocos casos se siga concibiendo más como un complemento del aprendizaje que como parte integrante del mismo[3]. De hecho, Lahoz (2012: 45) señala, a propósito de una revisión de manuales que tiene como objetivo constatar el grado y forma de implantación en ellos de la literatura, que "aunque la literatura viene siendo defendida por distintos especialistas como recurso para el aula de ELE, aún encontramos en los manuales de ELE pocos fragmentos literarios, y cuando estos aparecen, los encontramos como un simple

[3] *Vid*. Martín Peris (2000).

ornamento final, o como detalle cultural, por medio de algún fragmento descontextualizado".

En cualquier caso, se cuenta ya con un listado más o menos nutrido de autores (Acquaroni 1997, Naranjo 1999, Sitman y Lerner 1999, Martín Peris 2000, Sanz Pastor 2000, San Mateo Valdehíta 2001, Millares 2003, Martínez Sallés 2004, Sanz Pastor e Higueras García 2005, Albaladejo 2007 o Alonso Cortés 2009) que sí consideran que la literatura puede desempeñar un papel importante en la enseñanza de un idioma, por ser más las ventajas que reporta su uso que los posibles inconvenientes. Entre ellas cabe incluir el hecho de que se trata de textos auténticos. También que el *input* que se refleja en ellos normalmente es de gran calidad. Suele resaltarse asimismo el carácter universal y atemporal de los temas tratados, que están dotados de una particular fuerza procedimental[4], que aportan contextos muy diversos para el estudio de un idioma, que producen una gran interactividad, que poseen el poder de involucrar al lector, que en ocasiones contienen construcciones que se repiten (lo cual contribuye a su fijación) o que comprenderlos es motivo de gran satisfacción para los aprendientes. A todo ello se suma que admiten posibilidades muy diversas de explotación (lo cual es harto relevante desde un punto de vista pedagógico) y que constituyen parte del acervo cultural de la lengua meta, aspecto que resulta de extraordinario interés para incardinar lengua y cultura[5].

En lo relativo a esta última cuestión, Sitman y Lerner (1999) afirman que se está produciendo una revisión del concepto de *competencia comunicativa*, porque ya no se alude únicamente con este término a la mera superación de necesidades vitales mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que incluye la *competencia cultural* como un componente intrínseco. "Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua" (Sitman y Lerner, 1999), y en esa tarea la literatura puede desempeñar un papel fundamental.

En este sentido es interesante llamar la atención sobre el hecho de que en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) hay un inventario denominado *Referentes culturales* (que incluye un apartado sobre *Literatura y pensamiento*) que responde a la

[4] Martín Peris (2000: 106) alude, con esas palabras, al hecho de que en la lectura de textos literarios el receptor debe activar procedimientos de interpretación y de negociación de significado, fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

[5] Recuerda Martín Peris (2000: 103) que "El concepto de literatura es un concepto histórico; hasta el siglo XVIII el término «literatura» era equivalente al de «cultura»".

voluntad de esta institución de dar a conocer los rasgos característicos de las culturas española e hispanoamericana. Se explica que en esta sección, además de los conocimientos puramente factuales, se recogen las creencias, valores, representaciones y símbolos que inciden especialmente en la *competencia intercultural*, por tener la dimensión cultural una relación directa con la lengua en su proyección comunicativa.

Puestas sobre la mesa las ventajas que lleva aparejado el uso de textos literarios en el ámbito de ELE, queda por determinar la manera de llevar la literatura a la clase. Sanz Pastor (2000: 24) informa al respecto de que *a priori* hay dos posibilidades:

> […] por una parte, se pueden llevar al aula textos literarios a partir de los que familiarizar al estudiante con ciertos contenidos lingüísticos; en este caso la literatura se utiliza como una muestra de lengua más, igual que a veces se escucha una canción o se escenifica un diálogo o se trabaja a partir de la reproducción de un folleto publicitario. Por otra parte, a veces la historiografía literaria y los contenidos culturales con mayúsculas son el objetivo prioritario de los llamados cursos de literatura, con los que si, de paso, el estudiante perfecciona o complementa sus conocimientos lingüísticos, mejor que mejor.

Ella opta por compaginar el trabajo lingüístico con los contenidos culturales como fórmula para lograr el máximo aprovechamiento de este tipo de textos, lo que vendría a evitar, en términos de Garrido y Montesa (2010), el uso de los textos literarios como pretextos. Según estos autores, los escritos a que me estoy refiriendo no deben utilizarse si su explotación no se enmarca en el escenario cultural al que pertenecen, y afirman que "No es aconsejable usar textos literarios para ninguna de las actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos en un plano de igualdad en el rendimiento didáctico" (Garrido y Montesa 2010: 391).

Sin duda aquello es lo más recomendable, y bajo esa premisa debemos intentar mejorar el modo de explotar los textos literarios (por supuesto, también los demás textos), sin perder de vista que ese tipo de escritos forma parte de los *realia*, y que, además, pueden resultar muy estimulantes.

Lo anterior no quiere decir que todos los textos literarios sean útiles o aprovechables necesariamente en el ámbito de ELE: los profesores han de someterlos, claro está, a los procedimientos de selección y evaluación que aplican habitualmente a todos los recursos antes de llevarlos a sus clases y valorar en qué medida su introducción en las aulas puede resultar beneficioso en un momento dado.

Albaladejo (2007: 9-12) concreta algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta en la selección a que se acaba de aludir, que son sin duda útiles para hacer un primer escrutinio de los textos literarios y afrontar la labor docente con ciertas garantías:

1. *Accesibilidad del texto*, entendida como el grado de dificultad lingüística que el escrito presenta y que, a juicio de la autora, no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora del alumno.
2. *Significatividad y motivación*. El contenido de las obras ha de ser relevante para las experiencias de los aprendientes y debe resultarles atractivo.
3. *Integración de destrezas*. Es importante diseñar ejercicios que integren las diversas actividades de la lengua, lo que posibilita un mayor aprovechamiento didáctico de los mismos.
4. *Variedad de explotación*. Cuanto mayor sea el número de técnicas pedagógicas y formas de explotación que puede aplicarse a los textos, mejor, pues se aumenta de este modo el interés del alumnado hacia ellos. Añado en este punto que así, además, se facilita la adaptación de los ejercicios a una gama más amplia de estilos de aprendizaje.
5. *Inclusión de connotaciones socioculturales*. El docente ha de elegir textos literarios que sean significativos en términos culturales y plantear actividades que faciliten el entendimiento y la asimilación de aquellas.
6. *Elección de textos originales*. Albaladejo (2007: 12-14) sostiene que el problema de la dificultad lingüística puede paliarse mediante un adecuado proceso de selección, pero que conviene optar por escritos no adaptados porque así se aprovecha mejor su valor intrínseco.

3. Microrrelatos y ELE

En el escenario descrito en el apartado anterior, ¿qué aportan los microrrelatos o minicuentos[6]?

[6] No es objeto del presente trabajo entrar en discusiones relacionadas con la copiosa terminología con que se hace referencia a los microrrelatos (*minicuentos, relatos hiperbreves, minificciones*…), acerca de la conveniencia de utilizar uno u otro término o de la idoneidad o no de emplearlos como sinónimos. Encinar y Valcárcel (2011: 11) despojan de trascendencia a este debate cuando plantean las siguientes cuestiones: "¿Por qué siempre que se habla de microrrelato, al igual que sucede con el cuento en general, hay que dedicar párrafos y páginas a la elección, preferencia y justificación de una denominación concreta? ¿Somos demasiado iconoclastas si afirmamos, ya desde el principio, que nos parecen bien la

Andrés Neuman, a quien cito a través de Ángeles Encinar y Carmen Valcárcel (2011: 12), explica que los microrrelatos "son textos concebidos a partir de una elipsis muy ostensible, de una sintaxis por lo general económica y de una estructura esquemática, precisa y cerrada, aunque su efecto sea, a veces, el de quedar abierto". Afirman las autoras mencionadas (2011: 12-13) que este tipo de texto "convoca así en su escritura dos impulsos contrarios: uno, que concentra la atención en el discurso textual que se ofrece –breve, intenso y conciso–, y otro, que dispara ese discurso hacia la sugerencia, proporcionando al lector una amplia gama de posibilidades de interpretación". Estas cualidades (me atrevo a catalogarlas como tales) son sin duda muy atractivas para la enseñanza de un idioma, por tratarse de aspectos que permiten conjugar cuestiones de operatividad en el aula con otras de índole didáctica. En definitiva: de las características de los minicuentos (y de algunas otras circunstancias) emanan algunas de sus virtudes.

1. *Brevedad*. Que no sean largos puede resultar muy interesante si tenemos en cuenta las exigencias programáticas de los cursos de idiomas y la posibilidad que esto permite de utilizar varios microrrelatos en una sola sesión. Es cierto, tal y como han señalado, por ejemplo, Encinar y Valcárcel (2011: 17), que la brevedad no es el rasgo más definitorio de los minicuentos, y que, de hecho, esta condición puede fluctuar en función de distintos parámetros, pero este es sin duda un aspecto muy importante para el desarrollo de una clase. Además, el hecho de que no haya en ellos descripciones extensas ni se especifiquen con detalle las circunstancias que rodean a la acción puede ser muy estimulante y fomentar el lado más creativo de nuestros aprendices.
2. *Ficcionalidad.* Introducir la ficción en las clases de idiomas abre un abanico de posibilidades muy interesante, y además responde a un uso concreto que los hablantes nativos hacen de sus respectivas lenguas. Escribir y leer textos sobre acciones, situaciones o hechos ficticios contribuye a desarrollar el aspecto lúdico o creativo de la lengua (tal y como se ha comentado en el punto 1) y, además, induce a los alumnos a aventurar interpretaciones.

mayoría de los múltiples términos, en muchos casos insólitas y originales creaciones léxicas, con los que se designa esta modalidad genérica de extraordinaria concisión narrativa […]?".

3. *Narratividad*. Referir lo sucedido, un hecho o una historia está muy presente en la vida diaria, por lo que no es descabellado plantear actividades y utilizar recursos que fomenten esa tarea.
4. *Concisión*. Este aspecto redunda en una densidad e intensidad temáticas que pueden ser muy beneficiosas, por la concentración de significado y de expresividad que se manifiesta en muy pocas líneas.
5. *Temática variada*. En efecto, hay microrrelatos fantásticos, realistas, metaliterarios, de terror… Sin duda ello acarrea facilidades para utilizarlos en una clase concreta.
6. *Cultura*. Son manifestaciones culturales de un idioma y de una sociedad determinada, y por ello pueden ser empleados para incorporar al aula el componente cultural o social.
7. *Completitud*. Son textos completos cuya contextualización se consigue en un espacio muy reducido, y de todos es sabida la importancia de que el material lingüístico y comunicativo que presentemos en clase forme parte de un contexto específico.
8. *Motivación*. Es muy grande la satisfacción que experimentan los alumnos cuando comprueban que han sido capaces de operar con microrrelatos, lo cual se extiende a todo tipo de textos literarios, como se comentó *supra*.
9. *Niveles*. Si bien el uso de la literatura en general se asocia preferentemente a niveles intermedios y avanzados[7], el uso de microrrelatos (convenientemente seleccionados) puede representar una primera incursión en ese mundo para aprendientes que aún no han alcanzado tales grados de conocimiento idiomático[8].
10. *Adaptación a nacionalidades diversas*. Son fáciles de adaptar a cualquier nacionalidad, pues, precisamente por su variedad temática, es sencillo esquivar cuestiones controvertidas que pudieran causar malentendidos o choques culturales de uno u otro signo.
11. *Dinámicas de clase*. Permiten tanto el trabajo cooperativo como individual, lo cual favorece su aplicación en el aula.

[7] Hago notar lo señalado por Martín Peris (2000: 123) al respecto: "[…] parecería que la literatura se considere investida de una especial dificultad, o de un especial respeto, que impide ponerla al alcance de los principiantes".
[8] Herrera López (2012), por ejemplo, presenta propuestas didácticas aplicables al nivel A2 (también al B1).

12. *Versatilidad pedagógica*. Admiten variadas formas de explotación. Si bien los microrrelatos parecen especialmente aprovechables para potenciar las destrezas escritas, hacen posible también el desarrollo de las orales, así como la gramática, el léxico o los registros. Sin olvidar tampoco que pueden combinarse con recursos muy motivadores (los cortometrajes, por ejemplo) y que su utilización es compatible con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), aspecto este último que tiende a valorarse positivamente en la actualidad.
13. *Pragmática*. Permiten ejercitar aspectos pragmáticos, pues pueden trabajarse en clase la ironía, la inferencia a que obligan determinados elementos lingüísticos, los dobles sentidos, etc. En ello tienen que ver sin duda la densidad temática y condensación de significados a que se aludió anteriormente, y la lectura de textos literarios puede ayudar mucho en esa cuestión[9].
14. *Disponibilidad*. Su presencia en la Red es muy elevada, y esto facilita sobremanera la labor de profesores y estudiantes.

A continuación presentaré propuestas de explotación de microrrelatos, si bien debo advertir de que se trata de sugerencias un tanto generales (en las que no se hace alusión a niveles concretos de enseñanza)[10] que bien podrían (más bien deberían) combinarse en clase. En este sentido se trata de una especie de lluvia de ideas con la que se pretende, por un lado, ilustrar la amplia gama de posibilidades didácticas que ofrece este tipo de textos al docente (y, por extensión, al alumnado), y por otro, desacralizar su uso en las aulas de ELE. Mi objetivo también es mostrar que se trata de un material que se adapta muy bien a algunas de las técnicas pedagógicas utilizadas más frecuentemente (y por ello, más consolidadas), con otras de carácter más novedoso o más acordes a los tiempos que corren, en los que las nuevas tecnologías imponen un ritmo vertiginoso de desarrollo.

4. Propuestas didácticas

1. *Elaborar un microrrelato a partir de imágenes sugerentes*

[9] Son interesantes las reflexiones que hace Sanz Pastor (2000: 25) al respecto: “Para aprender literatura el alumno debe aprender a leer, lo que implica descubrir qué hay debajo del nivel explícito de un texto, la masa de hielo sumergida del iceberg, los espacios de la connotación que el estudiante interpreta desde sus propios conocimientos previos”.

[10] Dejo abierta al lector la posibilidad de graduar en dificultad las tareas propuestas para adaptarlas convenientemente a grupos concretos de aprendientes.

Antes hay que explicar qué es un microrrelato y haber mostrado ejemplos de este tipo de textos. Una buena forma de contextualización para esta y otras actividades, en niveles avanzados, sería presentar el minicuento "¿Qué es un microrrelato?" de Juan Sabia y proponer algunas líneas de reflexión acerca del mismo:

> La pregunta fue el detonante para poner en marcha su intelecto. Lo tentó el desafío de capturar la definición huidiza. Sus pensamientos, embarcándose en una cuenta regresiva, se engranaban como piezas de un aparato de relojería. ¿Sería un cuento en miniatura? Le ardieron las mejillas. ¿O un chiste repentino? Le sudaba la frente. ¿Reflexiones certeras? Las sienes le latían. ¿Prosa poética súbita? Se le nubló la vista. ¿Una ocurrencia breve? Un zumbido creciente se instaló en sus oídos. ¿Anécdota efímera, narración concisa? Un temblor imparable se generó en su centro. ¿Fábula rápida, relato precario, idea inesperada? En pleno arrebato, vivió con alivio de condenado a muerte su propia explosión.
>
> Sonrió. Tal vez fuese esto: el detonante en la primera línea y, unos pocos renglones más abajo, el estallido imprevisto. Y se puso a escribirlo.

Otro microrrelato interesante para introducir en clase el microcosmos literario a partir de la figura del escritor puede ser "Literatura" de Julio Torri:

> El novelista, en mangas de camisa, metió en la máquina de escribir una hoja de papel, la numeró, y se dispuso a relatar un abordaje de piratas. No conocía el mar y sin embargo iba a pintar los mares del Sur, turbulentos y misteriosos; no había tratado en su vida más que a empleados sin prestigio romántico y a sus vecinos pacíficos y oscuros, pero tenía que decir ahora cómo son los piratas; oía gorjear a los jilgueros de su mujer, y poblaba en esos instantes de albatros y grandes aves marinas los cielos sombríos y empavorecedores.
>
> La lucha que sostenía con editores rapaces y con un público indiferente se le antojó el abordaje; y la miseria que amenazaba su hogar, el mar bravío. Y al describir las olas en que se mecían cadáveres y mástiles rotos, el mísero escritor pensó en su vida sin triunfo, gobernada por fuerzas sordas y fatales, y a pesar de todo fascinante, mágica, sobrenatural.

2. *Buscar imágenes y música para un determinado microrrelato*

Esta tarea obliga a los alumnos a esforzarse en una comprensión en este caso exhaustiva del texto y facilita, mediante el estímulo visual, la memorización del léxico que aparece en él. Hay que presentarles, antes de llevar a cabo este ejercicio, un modelo suficientemente ilustrativo que elimine toda duda que les pueda surgir acerca de la forma de llevarlo a cabo. Una posibilidad es mostrarles un vídeo que aparece en la web acerca de "El eclipse" de Augusto Monterroso (narrado por él mismo), que además incluye una breve introducción acerca de este autor, muy útil para su

contextualización[11]. E incluso, si el equipamiento técnico del que se dispone lo permite, puede pedirse a los alumnos que efectúen un vídeo del estilo del que acaba de citarse[12].

3. *Elaborar un microrrelato sobre una profesión determinada o con un léxico asociado a ella*

En la web figuran microrrelatos, por ejemplo, sobre abogados, o que se construyen a partir de léxico jurídico[13]:

SU SEÑORÍA LA ABUELA JULIA

Siempre paso las navidades en el pueblo, en casa de la abuela Julia. En primera instancia es afable, pero sus veredictos son demoledores. Nunca falta la ensalada de remolacha. La detesto y, cuando era pequeño, decidí protestar. Veredicto: este niño es un comistrajos. Nunca volví a quejarme. En el último año de instituto, me preguntó qué iba a hacer. Bellas Artes, respondí. Veredicto: este niño será un muerto de hambre. Al año siguiente opté por la carrera de Derecho. Al acabar la carrera, me preguntó si tenía mi propio despacho. Le dije que trabajaba para otro. Veredicto: este niño es un mandado. Las pasadas navidades, me preguntó si tenía novia. Mi disculpa fue que no tenía tiempo para esas cosas. El veredicto fue contundente: este niño será un solterón. Así pues, encontré pareja. Estas navidades vendrá al pueblo. Se llama Antonio. Espero el veredicto.

Miguel Ángel García Rodríguez

CUESTIÓN DE COSTOS

La **pensión de alimentos** había disminuido a la mitad cuando ella se decidió a contratar una **abogada**. Lo **demandó** y le impidió ver a los hijos.

Él contrató un **abogado** que lo **defendiera** de tamaña **injusticia** y convencido de que la mejor **defensa** es el ataque, la **demandó** para que abandonara la casa común.

La **jueza falló** contra ambos y luego de pagar los honorarios de sus respectivos **abogados**, los dos decidieron que era mucho más barato soportarse el uno al otro y volver a vivir juntos para siempre[14].

Gabriela Aguilera

[11] Disponible en la dirección electrónica http://www.youtube.com/watch?v=0PcNk-NqslI. Activa con fecha de 6 de marzo de 2014.

[12] Es muy posible que el profesor desconozca los procedimientos técnicos pertinentes para llevar a cabo esta última tarea, pero también es probable que los estudiantes sí los conozcan (sobre todo, los más jóvenes). No menospreciemos su ayuda y colaboración en este tipo de cuestiones.

[13] Disponibles en la dirección electrónica http://www.microrrelatosabogados.com/. Activa con fecha de 6 de marzo de 2014.

[14] La negrita es mía.

Una vez que se haya presentado a los alumnos un modelo, estos pueden poner en práctica la actividad, y se les puede pedir que trabajen sobre la misma profesión o léxico asociado a ella (posteriormente podrán votar qué microrrelato les parece el mejor), o bien puede repartirse un listado de profesiones para comprobar después cuáles son los resultados, lo cual sirve, además, para repasar este campo semántico. En el caso de "Su señoría la abuela Julia", la práctica que se acaba de sugerir podría combinarse perfectamente con otras de discusión en grupos, como que entre todos intenten predecir cuál será el último veredicto, o que imaginen otras situaciones parecidas a las reflejadas en el texto.

En el segundo caso, se podría optar también por escribir un microrrelato (bien con algunas restricciones, bien con mayor libertad) a partir de algunas de las palabras que aparecen en él, como por ejemplo, *pensión de alimentos*, *abogado/a*, *defender*, *demandar*, *injusticia*, *defensa*, *juez/a* o *fallar*, que, a pesar de pertenecer al ámbito jurídico, están plenamente asentadas en el idiolecto de los hablantes legos en Derecho. O por plantear un juego de rol, en el que cada uno de los estudiantes asuma un papel relacionado con los juicios (juez, fiscal, acusado, abogado defensor y testigos), de manera que interactúen representando el microrrelato, al tiempo que ponen en práctica el léxico descrito de forma amena y motivadora[15]. Asimismo podría tratarse la formación de femeninos referentes a profesiones, aprovechando la aparición en el texto de las palabras *abogada* y *jueza*, que muestran flexión genérica a diferencia de otras lenguas y que están plenamente asentadas en español, en contraste con otros términos que denotan también empleos y cuyos femeninos, por unas u otras razones, están menos asentados entre los hablantes (*árbitra*, *médica*, etc.). E incluso este asunto podría dar lugar a discusiones de índole social, en lo que se refiere al papel de la mujer en el ámbito laboral, a sus condiciones de trabajo y a cómo repercute este hecho en las lenguas.

4. *Poner título a un microrrelato*

Es lugar común señalar que los títulos de los microrrelatos son especialmente importantes por el hecho de que se trata de textos con contenidos temáticos muy condensados. Por ello, esta técnica de explotación didáctica se acomoda muy bien a este

[15] En González Cobas (2000) explico la manera de poner en práctica este tipo de actividad, así como las ventajas que presenta.

tipo de escritos, y cualquiera de ellos (los aquí presentados y otros muchos) puede someterse a ella con facilidad. Eso sí, si presentan acciones o hechos aparentemente caóticos, mucho mejor:

CONJUGACIÓN

Yo grité. Tú torturabas. Él reía. Nosotros moriremos. Vosotros envejeceréis. Ellos olvidarán.

Ángel Olgoso

5. *Presentar un fragmento del microrrelato para que los alumnos escriban el final*

Esta es una práctica muy habitual con textos sugerentes, estructurados en partes bien delimitadas y en los que el final resulta sorpresivo. El texto "El precursor de Cervantes" permite llevarla a cabo si se presenta a los estudiantes el minicuento hasta la oración "También inventó un galán, al que dio el nombre de don Quijote de la Mancha".

EL PRECURSOR DE CERVANTES

Vivía en El Toboso una moza llamada Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchelo, sastre, y de su mujer Francisca Nogales. Como hubiese leído numerosísimas novelas de estas de caballería, acabó perdiendo la razón. Se hacía llamar doña Dulcinea del Toboso, mandaba que en su presencia las gentes se arrodillasen, la tratasen de Su Grandeza y le besasen la mano. Se creía joven y hermosa, aunque tenía no menos de treinta años y las señales de la viruela en la cara. **También inventó a un galán, al que dio el nombre de don Quijote de la Mancha**. Decía que don Quijote había partido hacia lejanos reinos en busca de aventuras, lances y peligros, al modo de Amadís de Gaula y Tirante el Blanco. Se pasaba todo el día asomada a la ventana de su casa, esperando la vuelta de su enamorado. Un hidalgueño de los alrededores, que la amaba, pensó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montó en un rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas del imaginario caballero. Cuando, seguro del éxito de su ardid, volvió al Toboso, Aldonza Lorenzo había muerto de tercianas.

Marcos Denevi

Y el microrrelato "La mano" de Ramón Gómez de la Serna, de temática atractiva, se presta también a ello si se introduce un corte tras "cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura".

LA MANO

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado. Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino. La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, **cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura**. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte. ¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano? Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: "Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia".

Ramón Gómez de la Serna

O "El eclipse" de Augusto Monterroso, que los autores del manual *A fondo 2*[16] proponen cortar tras la oración "Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén".

EL ECLIPSE

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

– Si me matáis –les dijo– puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. **Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.**

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol

[16] CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier y Alejandro ZARZALEJOS ALONSO (2011, 3ª ed.): *A fondo 2*. Madrid: SGEL.

eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso

6. *Continuar la historia relatada en el microrrelato*

En ocasiones la historia queda en suspenso, y esta es una buena oportunidad para que los estudiantes activen su imaginación y la continúen. Deben procurar, eso sí, ser más o menos fieles al texto del que parten, en lo que al contenido se refiere:

Carlos llegó en febrero a Las Palmas en viaje de negocios. Lo primero que hizo cuando entró a la habitación del hotel fue soltar su maleta, que pesaba más de lo que recordaba. Estaba tan llena que, al abrirla, las ropas saltaron desperdigándose sobre la cama. Faldas, sujetadores y finos vestidos anunciaban la fatal confusión. Después de lanzar improperios y patadas al aire, y de dar vueltas por la habitación, contrariado, sin saber qué hacer, salió a la terraza a tomar el aire. Por la calle desfilaban músicos, bailarines, comparsas fastuosas y los más coloridos trajes. Contagiado por la alegría general, se le ocurrió una idea brillante. Se uniría a la fiesta disfrazado de mujer.

Sara Lew

LA HUMILDAD PREMIADA

En una Universidad poco renombrada había un profesor pequeño de cuerpo, rubicundo, tartamudo, que como carecía por completo de ideas propias era muy estimado en sociedad y tenía ante sí brillante porvenir en la crítica literaria.

Lo que leía en los libros lo ofrecía trasnochado a sus discípulos en la mañana siguiente. Tan inaudita facultad de repetir con exactitud constituía la desesperación de los más consumados constructores de máquinas parlantes.

Y así transcurrieron largos años hasta que un día, a fuerza de repetir ideas ajenas, nuestro profesor tuvo una propia, una pequeña idea propia reluciente y bella como un pececito rojo tras el irisado cristal de una pecera.

Julio Torri

7. *Desarrollar asuntos esbozados en los microrrelatos*

Precisamente porque en las historias relatadas en este tipo de textos se sugiere más de lo que se dice, una buena opción es invitar a los estudiantes a imaginar cómo podrían ser los escenarios en los que se desarrolla la acción, cómo son los personajes que

figuran en ellos o aclarar algún aspecto que el autor ha dejado en suspenso. El último párrafo de “El vecino” de Luis Mateo Díez es una buena ilustración de lo que se acaba de señalar, o el minicuento “Extravío” de José María Merino, que narra una historia bastante enigmática.

EL VECINO

Aquel hombre alquiló el apartamento del ático, justo encima de nuestra vivienda, y hasta que transcurrieron dos o tres meses y una noche, cuando yo regresaba, le vi bajar las escaleras llorando y cojeando, nada especial nos había llamado la atención en él.

Pocos días después salía yo de casa y escuché golpes en la puerta del ático y exaltadas lamentaciones, como si aquel hombre hubiera sido expulsado de la vivienda y suplicara que le abriesen. Asomé al rellano y le vi lloroso, descalzo, medio desnudo. Atendió mi discreto ofrecimiento de ayuda con un gesto compungido y aceptó unos pantalones, una camisa y unos zapatos que, muy avergonzado y agradecido, me devolvió al día siguiente.

Dos noches más tarde, cuando yo salía de casa, escuché un portazo en el ático y unos pasos apresurados, como de alguien que huía. El hombre chocó conmigo, perdió el equilibrio y rodó escaleras abajo. Además de las magulladuras, cuando le ayudé a incorporarse, pude distinguir en su ojo derecho un tremendo moratón. Accedió a que le echase una mano y me suplicó que le pidiese un taxi.

Un mes después regresaba yo de madrugada y con una copa de más y, al intentar abrir la puerta del portal, tuve una estrambótica visión. Había un hombre completamente desnudo y aterido a mi lado, que me urgía para que le abriese lo antes posible. Era el vecino y se coló apenas hube empujado la puerta.

Encendí la luz del portal y me suplicó que la apagase. En su cuerpo macilento los moratones se esparcían como las huellas desordenadas de un suplicio que parecían avergonzarle más que la propia desnudez.

Subí tras él contemplando su sufrimiento, con la mala conciencia de que mis copas no me permitieran adoptar una decisión para ayudarle. Días más tarde supe que había rescindido el alquiler y se había marchado.

Año y medio después su fotografía estaba en la primera página de los periódicos.

El extraño suicidio de aquel hombre, que resultaba ser un conocido novelista, sorprendía y conmocionaba por sus especiales circunstancias.

La curiosidad me llevó a comprar una de sus novelas, aunque confieso que no he leído ni tres en mi vida. Leyéndola supe de dónde procedía la desgracia de aquel hombre, qué abyectas manos le golpeaban y le echaban de casa.

Luis Mateo Díez

EXTRAVÍO

El expreso Madrid-París ha aparecido esta madrugada en un pequeño apeadero extremeño, muy lejos de su ruta. Todo el convoy está vacío, desde la cabina de la máquina hasta la última litera, y se desconoce el paradero de las más de doscientas personas que viajaban en él. Tampoco se han encontrado sus equipajes. En los cristales de puertas y ventanas, en los espejos de los lavabos, en la superficie de las mesitas, en la moqueta del suelo, con lápiz labial, con bolígrafo, con rotulador, con chocolate, muchas manos, ancianas, maduras, infantiles, han escrito la palabra Aldebarán.

8. *Presentar un microrrelato y que los estudiantes imaginen un principio adecuado para el texto*

Este ejercicio es posible porque muchos microrrelatos comienzan *in medias res*. Puede llevarse a cabo con "Padre Nuestro que estás en el cielo" de José Leandro Urbina:

PADRE NUESTRO QUE ESTÁS EN EL CIELO

Mientras el sargento interrogaba a su madre y su hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra pieza...
–¿Dónde está tu padre? –preguntó.
–Está en el cielo –susurró él.
–¿Cómo? ¿Ha muerto? –preguntó asombrado el capitán.
– No –dijo el niño–. Todas las noches baja del cielo a comer con nosotros. El capitán alzó la vista y descubrió la puertecilla que daba al entretecho.

José Leandro Urbina

9. *Condensar al máximo un microrrelato*

Evidentemente esto ha de hacerse con minicuentos no demasiado cortos, y antes hay que mostrar a los alumnos algunos de los más breves para que sepan exactamente qué es lo que les pedimos. Puede servir para desarrollar la capacidad de síntesis y aprender/enseñar a discernir, de entre todo el material lingüístico, la información principal. También es una manera de averiguar qué aspectos parecen más importantes a los estudiantes y cómo interpretan, en consecuencia, el microrrelato. Hacer esta actividad en grupo puede resultar estimulante y más fácil para ellos que individualmente.

CARPETAS

Cuando Elisa pidió a su esposo, el día del aniversario de su boda, la opinión sobre aquellos quince años pasados juntos, a Juan le fue totalmente imposible volver de aquel lejanísimo tiempo, en que preguntas como aquella hubieran podido tener algún sentido. De aquel lugar casi prehistórico de su memoria, en que constató y asumió como una calamidad más de su vida, que vivía, y que probablemente viviría por el resto de sus días, con una perfecta extraña. Elisa miraba a Juan volviéndose a medias desde el fregadero. Era obvio que esperaba su respuesta. Él,

venciendo un súbito e intenso ataque de terror, se levantó precipitadamente de la mesa en que comía, alegando haberse olvidado unas carpetas dentro del coche. Cuando Juan volvió, Elisa ya no recordaba en absoluto que hace unos pocos minutos era una esposa junto a un fregadero, esperando una respuesta.

Julia Otxoa

10. *Proponer interpretaciones para determinados microrrelatos*

Se puede entablar discusiones acerca del significado que evocan ciertos minicuentos. Algunos de ellos invitan especialmente a este tipo de ejercicio:

EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Augusto Monterroso

LA OVEJA NEGRA

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra.
Fue fusilada.
Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.
Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Augusto Monterroso

Este último microrrelato también podría ser útil para trabajar aspectos relacionados con las inferencias (la ironía que subyace al texto, por ejemplo), para ayudar y guiar a los estudiantes en el proceso de interpretación necesario especialmente en determinado tipo de escritos, en que la comprensión se halla alejada de la mera descodificación. Tal vez el modo más sencillo de activar en los alumnos los pertinentes mecanismos inferenciales sería formularles preguntas que persiguieran como objetivo contrastar la lectura *literal* y la *no literal*, mediante una puesta en común que les facilitara la labor. Otros textos escritos con segundas intenciones o bien discursos orales grabados o materiales audiovisuales en los que la entonación realzara los significados inferenciales constituirían un complemento adecuado a esta actividad.

11. *Trabajar aspectos culturales*

“El precursor de Cervantes”, de Marco Denevi[17], es un buen punto de partida, tal y como explica Ana Lahoz (2012), para presentar el *Quijote* desde un punto de vista diferente al habitual[18]. No hay que olvidar que el citado libro suscita una gran curiosidad entre los aprendientes, por ser un referente indiscutible de nuestra literatura y cultura conocido mundialmente, y por no ser pocas las ocasiones en que nos enfrentamos a alumnos que han mostrado cierta voluntad de acercamiento (muchas veces sin demasiado éxito) a esta obra.

El microrrelato propuesto también podría servir de punto de partida para dar a conocer a los alumnos cuestiones referentes a las novelas de caballerías y a los caballeros andantes, que van a permitir a los aprendices entender mucho mejor la historia de don Quijote. En ese sentido, sería bueno que ellos mismos buscaran información, a través de Internet, de las citadas novelas, o de Amadís de Gaula y Tirante el Blanco (mencionados en el minicuento), e incluso que se invitara a reflexionar a los alumnos, a partir de los datos encontrados, acerca de la intención que llevó a Cervantes a escribir su libro. Y, una vez se hubieran explicado algunas cuestiones básicas acerca del *Quijote*, podría pedirse a los estudiantes que elaboraran un microrrelato partiendo del punto de vista de otro personaje (a la manera del de Marco Denevi), como la sobrina, el cura o el ama de llaves.

12. *Trabajar aspectos gramaticales*

Con “El precursor de Cervantes”[19] se ilustraría bien la *consecutio temporum*; con el de Sara Lew[20] y el de Luis Mateo Díez[21], los tiempos de pasado; y con “Instrucciones para freír un huevo”, el imperativo.

INSTRUCCIONES PARA FREÍR UN HUEVO

> Cómprese una gallina. Pídale prestado a la gallina un hijo suyo, al cual va a freír y luego se va a comer. Si la gallina opone resistencia, mátela también a ella. Coja el huevo y dele un ligero golpe en el borde de una mesa (si es la primera vez,

[17] *Vid*. el punto 5.
[18] En este sentido, el microrrelato en cuestión puede combinarse con otras propuestas didácticas que se han planteado a propósito de la genial obra del autor alcalaíno. Puede consultarse una de ellas en González Cobas y Herrero Sanz (2009).
[19] *Vid*. el punto 5.
[20] *Vid*. el punto 6.
[21] *Vid*. el punto 7.

cómprese tres o cuatro gallinas). Eche el huevo en la sartén. Si el huevo no reacciona, es que le falta aceite a la sartén. Mientras el huevo se retuerce de dolor, salpíquele aceite en la cara. Sáquelo cuando tenga aspecto de huevo frito (figura 2.1). Mientras se lo come pregúntese usted: ¿quién fue primero, el huevo o la gallina?

Luis Álvarez

Este último minicuento, en línea con otros como "Instrucciones para dar cuerda al reloj" de Julio Cortázar, podría ser también un buen punto de partida para elaborar, desde una perspectiva humorística, textos cuyo tema principal girase en torno a las instrucciones que es preciso seguir para llevar a cabo una determinada acción.

13. *Trabajar aspectos léxicos*

Hay microrrelatos especialmente indicados para llevar a cabo esta tarea, por incluirse en ellos campos semánticos muy precisos. "La mano" de Gómez de la Serna[22] valdría muy bien para presentar el léxico relacionado con los crímenes y delitos (repárese que en el texto figuran las palabras *asesinar*, *asesino*, *estrangular*, *policía*, *crimen*, *Jefatura*, *huir*, *juez*, *suceso*, *sentenciar* o *justicia*). Después se puede proponer a los aprendientes que creen un minicuento a partir de palabras extraídas del texto (tal y como se comentó a propósito de "Su señoría la abuela Julia"), con más o menos restricciones (número de palabras, posibilidad de conjugar libremente o no los verbos, etc.).

Otro ejemplo sería el de "Vida vegetariana" de David Lagmanovich, que aporta un marco y una historia muy originales para tratar el vocabulario de comidas y que, además, podría dar pie a discusiones sobre la convivencia, las diferencias entre el periodo de noviazgo y el matrimonio o las obsesiones que experimentamos en ocasiones los seres humanos:

VIDA VEGETARIANA

Federico se convirtió al **vegetarianismo** para estar cerca de Almudena. Ella le mostraba una nueva forma de vida, le pasaba **recetas sin carne** y a veces lo invitaba a comer en su departamento. El noviazgo coincidió con el aprendizaje, y el venturoso día del casamiento fue como una graduación. En la fiesta de bodas ofrecieron un **pastel con mucha fibra** y una crema ficticia, y brindaron con **jugo de frutas**, en medio de la alegría general.

[22] *Vid*. el punto 5.

Poco después Almudena suprimió de la **dieta** compartida todo vestigio de **leche** (**alimento** de terneros y no de seres humanos, dijo) y todo asomo de **huevos** (reside en ellos un germen de vida animal, afirmó). Luego la emprendió contra las **legumbres**, en su opinión menos valiosas que las **verduras de hoja**. Las **papas** fueron eliminadas por propiciar la obesidad; las **zanahorias** y **remolachas**, por su innecesario despliegue de color. La cruzada prosiguió sin prisa y sin pausa, y Federico comenzó a sospechar que el fin último de su mujer era la anorexia colectiva.

Se separaron seis meses después del matrimonio. Él argumentó que el divorcio no era un abandono, sino un acto de defensa propia[23].

David Lagmanovich

14. *Interrelacionar microrrelatos*

Hay minicuentos que hacen referencia a otros textos literarios (se habla en estas ocasiones de *intertextualidad*), lo cual es una estupenda oportunidad para establecer asociaciones entre ellos e incidir precisamente en el aspecto más literario, en lo que concierne al microcosmos al que aluden. Ya me he referido a "El precursor de Cervantes" (relacionado directamente con el *Quijote*, como se comentó anteriormente), pero existen otros casos significativos. Así, en "La culta dama" de José de la Colina se alude a "El dinosaurio" de Augusto Monterroso, y ambos constituyen un buen modelo para pedir a los estudiantes que escriban microrrelatos, a partir de otros ya existentes que el profesor les haya proporcionado, en los cuales se haga alusión a estos últimos de una u otra forma. Es un modo ameno de desarrollar el ingenio en la lengua que están aprendiendo, al tiempo que conocen un mayor número de minicuentos, lo cual aumenta su conocimiento de la literatura o del acervo cultural de la lengua meta:

EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Augusto Monterroso

LA CULTA DAMA

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado "El dinosaurio".

–Ah, es una delicia –me respondió–, ya estoy leyéndolo.

José de la Colina

[23] La negrita es mía.

También se puede proponer a los alumnos que escriban microrrelatos sobre textos que ellos conocen bien, centrándose en aspectos que les resulten llamativos. Como modelo para los estudiantes puede servir el minicuento "Blancanieves y los siete enanitos" de Anelio Rodríguez Concepción:

> Blancanieves se va con aquel príncipe de todos los cuentos, pero ¿por qué no le vale un enanito para el final feliz? Cruel doncella, ¿es que no sientes nada por los siete corazones quebrados tras las siete colinas, tras los siete arroyos?

15. *Entablar debates sobre temas tratados en el microrrelato*

La literatura permite conocer, en muchos casos, la realidad social del país o territorio en los que se inscribe, puesto que no deja de ser un producto cultural de su tiempo. Este es el caso del minicuento "La crisis" de Jiménez Lozano, que puede ser un buen punto de partida para introducir el tema de la crisis económica y la situación concreta de España al respecto.

> LA CRISIS
>
> Sólo ponían la televisión lo que duraba el noticiario para no gastar corriente; pero las noticias las tenían que saber porque él estaba en el paro ya hacía cuatro años y sin cobrar nada por ninguna parte. Y se le iba a echar encima la jubilación y luego la vejez, y ¿cómo se iban a arreglar los dos?
>
> Su mujer estaba en la cama casi tullida por los reúmas que casi tenía desde joven, de cuando había sido lavandera, o que los había cogido con los relentes a lo mejor y, cuando él le estaba haciendo compañía en silencio o hablando de cosas, de repente la mujer decía:
>
> –Ya van a ser las nueve. Pon la televisión a ver el tiempo que va a hacer y si se ha pasado la crisis, y vamos a tener trabajo.
>
> Y la mayor parte de los días la tele no decía nada de la crisis sobre si había pasado o no; y otros días casi siempre sólo decía que el Gobierno y el rey y esas gentes estaban muy preocupadas con el paro.
>
> –¡A ver! –decía ella–. ¿Lo ves como no sólo somos nosotros?
>
> Y así se consolaban un poco. Cenaban cualquier cosilla, un poco más contentos, y ya decía él:
>
> –A ver mañana o pasado mañana.
>
> Menos mal si él no caía enfermo mientras estuviera aquí la crisis todavía.
>
> José Jiménez Lozano

Podría plantearse un debate en el que se pusieran sobre la mesa las causas y consecuencias que la crisis económica está teniendo en España y en sus países de

origen, o uno en el que la clase quedara dividida en dos grandes grupos y tuvieran que defender o refutar algunas de las medidas que los gobiernos están llevando a cabo y que están causando una gran conflictividad social.

La preocupación por las repercusiones de la crisis económica actual está alcanzando a manifestaciones artísticas de otra naturaleza, como es el caso del cine. Isabel Coixet ha filmado un cortometraje muy interesante ("La insoportable levedad del carrito de la compra")[24] a propósito de esta cuestión, en el que el protagonista expone, en un registro absolutamente coloquial, sus observaciones acerca de los cambios que la crisis está provocando en la manera de vivir y de actuar de la gente. Se fija en aspectos tan cotidianos como que las personas mayores vuelven a casa con los carros de la compra medio vacíos, o que las mujeres mayores ya no se tiñen para ahorrar.

Relacionar dos manifestaciones artísticas puede resultar muy beneficioso, tanto por la riqueza cultural objeto de explotación como por la puesta en práctica en clase de actividades variadas y complementarias, y por eso una buena opción podría ser ofrecer el visionado del citado corto en clase y proponer a los alumnos elaborar un microrrelato siguiendo el modelo del de Jiménez Lozano, a partir de los comentarios del protagonista del corto. También se puede proponer escribir un minicuento colectivo, ajustándose a ciertos patrones gramaticales, en el que cada aprendiente haga su propia aportación:

> ¿Qué es un país en crisis? Un país en el que… (las mujeres mayores no tienen dinero para teñirse); (las personas mayores vuelven de la compra con el carrito medio vacío), etc.

O siguiendo la técnica *cadáver exquisito*, usada por los surrealistas como forma de creación y que aumenta el efecto sorpresa[25]. Consiste en escribir (o dibujar) por turnos en una hoja de papel, doblándola de manera que cada uno de los participantes en el proceso no lee lo que ha escrito la persona que le ha precedido. Es importante, eso sí, dar una serie de pautas o una premisa básica (como por ejemplo, la oración a que he aludido anteriormente [*¿Qué es un país en crisis?*]), como punto de partida.

"La televisión" de Benito Martínez también está muy ligado a la época actual e introduce un tema que puede despertar el interés del alumnado:

---

[24] http://youtu.be/Sg_3xenLX9k. Dirección electrónica activa con fecha de 6 de marzo de 2014.

[25] La denominación *cadáver exquisito* deriva del resultado de la primera aplicación de esta técnica, allá por los años 20: *Le cadavre – exquis – boira – le vin – nouveau*.

> El soldado me mira antes de disparar. Es sólo un instante, y me mira con esa cara de vidrio oscuro que tienen los soldados antes de disparar. El estudiante extiende los brazos en un gesto instintivo e inútil. Lo van a matar, se da cuenta y trata de detener el tiempo extendiendo los brazos hacia delante. El soldado tiene el fusil automático listo y apunta al estudiante, que extiende los brazos. En ese momento se puede pensar que el estudiante ya está muerto, pero no; hay una larguísima fracción de segundo entre un momento y otro. Los dos se han quedado mirándome desde la pantalla del televisor, el matador y su víctima, bajo un sol que no he visto nunca.
> El soldado dispara, pero no lo vemos, gracias al anuncio del nuevo detergente.

16. *Formar un jurado para juzgar microrrelatos*

Pueden evaluarse minicuentos escritos por los estudiantes o bien por autores de prestigio. En cualquier caso, deberán llegar a un acuerdo y explicar cuáles son los criterios que les han llevado a adoptar una determinada decisión: temas tratados, estilo, poder de sugestión, capacidad de enganchar al lector (en los más largos), ingenio, etc.

17. *Grabar a los alumnos en la lectura de microrrelatos*

La lectura de un texto literario requiere de una mayor expresividad que la de otro tipo de textos. Por eso este se perfila como un buen ejercicio para practicar la entonación, pronunciación y expresividad. Sin duda es positivo para el alumno escuchar su propia lectura de un minicuento, sobre todo si antes se le ha ofrecido un modelo de audio (recuérdese lo dicho a propósito del vídeo de “El eclipse”). Es verdad, no obstante, que algunos estudiantes se muestran algo recelosos ante la posibilidad de ser grabados en clase, pero esto es algo que el profesor puede desdramatizar y es una magnífica ocasión para abordar los aspectos aludidos de una manera un tanto diferente a como se hace habitualmente.

Por otro lado, el hecho de grabar a los alumnos o hacerles leer en voz alta textos literarios dotados de una intensa carga expresiva puede resultar beneficioso para concienciar a los aprendientes de cuáles son los aspectos en los que debe progresar, una vez que percibe con cierta claridad las diferencias entre su forma de pronunciar o de entonar textos, frente a la del profesor o a la de los nativos de la lengua meta. En ese sentido las puestas en común entre los estudiantes acerca de los elementos fónicos que pueden mejorarse o que presentan una distancia mayor respecto del modelo presentado, tal y como sugiere Luque (2012), pueden ser muy útiles.

18. *Cazas del tesoro y webquest*[26]

Las primeras son páginas web[27] que recogen una serie de preguntas cuyas respuestas han de ser buscadas en un listado de direcciones de Internet que se proporciona a los alumnos. Su estructura es siempre la misma: una *introducción*, que recoge las instrucciones que se dan al aprendiz para realizar con éxito el ejercicio que se propone; una *lista de recursos*, que contiene las direcciones de Internet que se han de consultar; la *gran pregunta*, cuya respuesta no se encuentra en la nómina de direcciones visitadas, sino que requiere integrar, relacionar y valorar lo aprendido mediante las búsquedas; la *forma de evaluación*; y los *créditos* o relación de páginas consultadas, agradecimientos a los proveedores de estos recursos, etc. Pues bien, se ha elaborado una caza del tesoro diseñada en principio para la Enseñanza Secundaria, si bien es perfectamente adaptable a las clases de ELE[28].

En cuanto a las *webquest*[29], también precisan del uso de Internet para su consecución y la consulta de una serie de páginas web proporcionadas por el profesor, si bien en este tipo de actividad hay un problema que resolver o un proyecto que realizar. La tarea no consiste únicamente en responder preguntas sobre hechos o conceptos o en copiar los datos que aparecen en la pantalla del ordenador. Se trata de una auténtica labor de investigación, y en este sentido son un tanto más complejas que las anteriores y su realización lleva más tiempo.

El procedimiento que se sigue es este: se presenta a los aprendices un escenario y una tarea, normalmente un problema que resolver o un proyecto que realizar. Los alumnos disponen de Internet y se les pide que analicen y sinteticen la información a la que han accedido, y que lleguen a sus propias conclusiones y soluciones. Ellos resuelven la *WebQuest* mediante grupos de trabajo en los cuales cada miembro adopta una perspectiva o rol determinado.

---

[26] En González Cobas (2012) se recoge un listado de cazas del tesoro y *webquest* de temática variada. Algunas han sido elaboradas expresamente para ELE y otras han sido diseñadas para alumnos de Educación Secundaria, aunque pueden ser aprovechadas (al menos, en su mayoría) por los docentes y estudiantes de español como lengua extranjera.

[27] Pueden generarse, por ejemplo, en la página http://www.aula21.net/cazas/caza.htm (activa con fecha de 6 de marzo de 2014).

[28] Confeccionada por Leonor Martínez, Ana Castellón y Susana Oncina, está disponible en la dirección electrónica, activa con fecha de 6 de marzo de 2014, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1000/1148/html/microrelatos/microrelatos.htm.

[29] Pueden generarse en la siguiente página web: http://www.aula21.net/Wqfacil/webquest.htm (activa con fecha de 6 de marzo de 2014).

La estructura de las *WebQuest* es recurrente: contienen una *introducción*, a través de la cual se orienta al aprendiente acerca de la actividad en cuestión; la *tarea* o trabajo, en donde se informa acerca del ejercicio que deben hacer los alumnos en función de los objetivos perseguidos; el *proceso*, mediante el que se describen los pasos que el estudiante debe seguir para llevar a cabo la tarea; los *recursos*, que normalmente constituyen una lista de sitios web seleccionados por el profesor para ayudar y guiar al alumno en la realización de su tarea; la *evaluación*, generalmente mediante una plantilla o *rúbrica* en que se concretan los aspectos que serán tenidos en cuenta para evaluar al estudiante; y la *conclusión*, en donde se resume la experiencia y se estimula la reflexión.

En la actualidad existe tan solo una *webquest* sobre microrrelatos (al menos yo no conozco ninguna otra), que se centra exclusivamente en la figura de Augusto Monterroso y que, aunque también parece concebida para estudiantes de Secundaria, puede aplicarse sin problema a las clases de ELE[30].

La ventaja de las dos actividades a que se acaba de hacer alusión es que ambas permiten integrar con cierta facilidad las destrezas y que su realización precisa la consulta de Internet[31], lo cual resulta muy motivador (especialmente para alumnos jóvenes), al tiempo que permite introducir un elemento de cambio importante respecto de las tareas que se realizan en el día a día. Por otro lado, la posibilidad que brindan de trabajar de forma individual pero también de manera cooperativa es un factor que debe ser tenido en cuenta positivamente. Por último, la adaptación de los minicuentos a las cazas del tesoro y *webquest* no presenta grandes dificultades y puede ser una buena oportunidad para incardinar literatura y TIC.

5. Conclusiones

En este trabajo se ha fijado la mirada en un género literario (los microrrelatos) que representa una forma de aproximación muy interesante a la literatura y, por extensión, a la cultura de la lengua española. Durante largo tiempo, en las aulas de ELE se ha dejado de lado esta suerte de textos (y, en general, todos los literarios), porque no se consideraban acordes con el tipo de lenguaje usado en la cotidianidad, sin tener en cuenta que la literatura es un producto *real* de los usuarios de un idioma y que su uso

[30] Elaborada por Óscar Arley, se accede a ella a través de la siguiente dirección: http://www.phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_derecha_w.php?id_actividad=14789&id_pagina=1 (activa con fecha de 6 de marzo de 2014).

[31] Sobre algunas posibilidades de utilizar Internet en el aula o la conveniencia de guiar a los discentes en las búsquedas por la Red, consúltese González Cobas (2012).

puede resultar harto beneficioso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, se ha demostrado que es posible aplicar a estos escritos tanto técnicas didácticas muy consolidadas como otras de carácter más novedoso. Asimismo, el hecho de que sean extraordinariamente variados en forma y contenido facilita su incorporación a las aulas, en el sentido de que se pueden adaptar con relativa facilidad a cursos cuyos aprendientes son de nacionalidades, edades y características diversas.

En estas páginas se ha presentado tan solo una muestra de cómo operar con minicuentos en el ámbito de ELE. Por supuesto, se trata de una lista abierta que habrá de ser completada y enriquecida con el paso del tiempo.

Fuentes documentales

Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves (2001). Edición de Clara OBLIGADO, Madrid: Páginas de espuma.

Por favor, sea breve 2. Antología de microrrelatos (2009). Edición de Clara OBLIGADO, Madrid: Páginas de espuma.

Velas al viento. Los microrrelatos de La nave de los locos (2010). Selección y prólogo de Fernando VALLS, Granada: Cuadernos del vigía.

Más por menos. Antología de microrrelatos hispánicos actuales (2011). Edición de Ángeles ENCINAR y Carmen VALCÁRCEL, Madrid: Sial / Narrativa.

Microrrelatos ilustrados. http://microrelatosilustrados.blogspot.com.es/2013/02/el-disfraz.html.

Microrrelatos sobre abogados. http://www.microrrelatosabogados.com/.

Bibliografía

ACQUARONI, Rosana (1997): "La experiencia de la poesía en E/LE (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)", *Frecuencia L*, 4, pp. 17-20.

ACQUARONI, Rosana (2006): "*Hija del azar, fruto del cálculo*: la poesía en el aula de E/LE", *Carabela*, 59, pp. 49-77.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *marcoELE*, 5, pp. 1-51. Disponible en http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/.

ALONSO CORTÉS, Teresa (2010): "El tratamiento del texto literario en el aula de ELE", *Actas de las II Jornadas de Formación del Profesorado de español 2009 Sofía (Bulgaria)*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, pp. 3-11. Disponible en http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/8154300820113012960.pdf?sequence=1.

BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

COLLIE, J. y S. SLATER (2002): *Literature in the Language Clasroom: A resourcebook of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso (2005): "El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (I)", en ÁLVAREZ, A. *et al.*: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 63-67. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm.

GARRIDO, Antonio y Salvador MONTESA (2010): "La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta", *marcoELE*, 11, pp. 384-396. Disponible en http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf.

GONZÁLEZ COBAS, Jacinto (2000): "La simulación de juicios en el aula", *Frecuencia L*, 14, pp. 21-23.

GONZÁLEZ COBAS, Jacinto y Elena HERRERO SANZ (2009): "El *Quijote* en la clase de ELE. Una propuesta didáctica", *Espéculo*, 42. Disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero42/quiele.html.

GONZÁLEZ COBAS, Jacinto (2012): "Internet en la clase de Lengua y literatura. Usos y estrategias didácticas", *e-Edutec*, 40, pp. 1-21. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edutec-e_n40_Gonzalez.pdf.

HERRERA LÓPEZ, Borja (2012): *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*, Memoria de Máster, *redELE*, Biblioteca 2013, 14. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Borja-Herrera.html.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

LAHOZ, Ana (2012): *El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica*, Memoria de Máster, *marcoELE* (suplementos), 15. Disponible en http://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf.

LERNER, Ivonne (2002): "Hacia la comprensión lectora de textos literarios", *Frecuencia L*, 19, pp. 25-30.

LUQUE, Soledad (2012): "La corrección de errores de articulación", en GIL, J. (ed.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, pp. 43-74.

MALEY, A. y A. DUFF (1989): *The Inwrad Ear. Poetry in the Laguage Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

MALEY, A. y A. DUFF (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-130. Disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999): "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", *Mosaico*, 2, pp. 19-22. Disponible en http://www.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2004): "«Libro, déjame libre». Acercarse a la literatura con todos los sentidos", *RedELE*, 0. Disponible en https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", *redELE*, 1. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817.

MENOUER FOUATIH, Wahiba (2009): "La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE", *Actas del Taller "Literaturas hispánicas y ELE"*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 121-130. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf.

MILLARES, Selena (2003): "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua", *Frecuencia L*, 22, pp. 41-45.

NARANJO, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

NÚÑEZ RAMOS, Rafael (2005): "El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (II)", en Álvarez, A. *et al.*: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 63-76. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0065.pdf.

OCASAR ARIZA, José Luis (2003): "Literatura en la enseñanza de segundas lenguas", *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 28, pp. 17-34.

OCASAR ARIZA, José Luis (2009): "Historia de la literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso", *redELE*, 15. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_03Ocasar.pdf?documentId=0901e72b80dd8827.

PASTOR SÁNCHEZ, Alberto y Amparo CLEMENTE MARTÍNEZ (2008): "Microrrelatos. Literatura divertida en la clase de E/LE", *Foro de profesores de E/LE*, 4. Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/101.

QUINTANA, Emilio (1993): "Literatura y enseñanza de E/LE", en MONTESA PEYDRÓ, S. y A. GARRIDO MORAGA (eds.): *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE, pp. 89-92. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf.

RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003, 2ª ed.): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Edinumen.

SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia (2001): "Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE", *Frecuencia L*, 17, pp. 17-22.

SANZ PASTOR, Marta (2000): "La literatura en el aula de ELE", *Frecuencia L*, 14, pp. 24-27.

SANZ PASTOR, Marta y Marta HIGUERAS GARCÍA (2005): "Una propuesta didáctica a través del *Quijote*", en ÁLVAREZ, A. *et al.*: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 817-824. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0815.pdf.

SITMAN, Rosalie e Ivonne LERNER (1999): "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo*, 12. Disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2005): "El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (III)", en ÁLVAREZ, A. *et al.*: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 77-87. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf.

STEMBERT, Rudolf (2009): "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", *marcoELE*, 9, pp. 247-265. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf.

WIDDOWSON, H. G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en http://210.45.212.38/english/elang/resource/extend/%E5%BA%94%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%A8%80%E5%AD%A6/Explorations%20in%20Applied%20Linguistics.pdf.

Cómo se elabora un manual

redELE

Entre el manual en papel y el curso en línea

Javier Fruns Giménez

Unidad de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes

jfrunsg@cervantes.es

Resumen

En este capítulo el autor narra su experiencia como coautor de un manual en papel y como colaborador en dos cursos en línea.

De su experiencia como coautor de *En acción 2* y *3* se centra en aquellos aspectos que diferencian la creación de un manual de la elaboración de materiales para el aula, como son el diseño del *syllabus*, los factores editoriales, el trabajo en equipo y el hecho de dirigirse a un destinatario universal.

De las experiencias en la creación de cursos digitales en el Aula Virtual de Español y *¡Hola, amigos!*, del Instituto Cervantes, destaca las posibilidades que brinda la tecnología frente al material en papel y la necesidad de crear un modelo de enseñanza basado en prácticas sociales consolidadas.

Finalmente, el autor concluye que, a su parecer, los manuales siguen siendo útiles, y los cursos en línea van ganando progresivamente un espacio que deberá ampliarse y acabar de definirse con la incorporación a su modelo de enseñanza de las herramientas de comunicación de la Web 2.0.

Abstract

This paper was part of the round-table “Text-books of Spanish as a foreign language in the digital era”. In it, the author narrates his experience as a coauthor of a textbook and collaborator in two online courses.

From his experience writing *En acción 2* and *3*, the author focuses on the aspects that differentiate the creation of a textbook from making materials for the classroom as a teacher: designing the *syllabus*, considering the implications of publishing, writing for a world wide public, and working in a team.

From his experiences working on the online courses Aula Virtual de Español and *¡Hola, amigos!*, created by the Instituto Cervantes, the author underlines the pedagogical possibilities brought by technology, and the need to create a learning model based on consolidated social practices.

Finally, the author expresses his conviction that textbooks of Spanish as a foreign language are still useful and states the fact that online courses are progressively occupying a space that will grow with the incorporation of the communication tools of the web 2.0.

Palabras clave

Manuales, español como lengua extranjera, cursos en línea, era digital, diseño instructivo, web 2.0, Aula Virtual de Español, *En acción*, *¡Hola, amigos!*

Keywords

Spanish as a foreign language, textbooks, online courses, instructional design, web 2.0, Aula Virtual de Español, *En acción*, *¡Hola, amigos!*

Entre el manual en papel y el curso en línea

En estas páginas hablaré de mi experiencia en la creación de dos tipos de manuales de español: por un lado, un manual en papel y por otro, dos cursos en línea. A continuación extraeré una serie de conclusiones sobre los manuales de ELE, impresos o virtuales, en la llamada “era digital”.

1. *En acción*

La experiencia que yo tengo como autor de manuales de español como lengua extranjera la adquirí al participar en la creación de *En acción 2* y *3*, de la editorial Enclave ELE. He de señalar que, al incorporarme al proyecto ya en el segundo volumen de la serie, ciertas decisiones, como el enfoque o el tipo de diseño curricular que se iban a emplear, ya estaban tomadas y yo solo tuve que adaptarme a ellas. No participé, por tanto, en algunos de los aspectos fundamentales de la concepción de un manual. Pero veamos cómo es el manual antes de entrar a analizar mi experiencia como autor.

1.1. *El manual* En acción

Como se puede ver desde su mismo título, *En acción* se basa en los principios del *Marco*: tiene un enfoque orientado a la acción y fomenta la autonomía del alumno mediante actividades que le invitan a reflexionar sobre su aprendizaje y que desarrollan, junto a su capacidad comunicativa, sus competencias generales, con especial atención a las que le servirán para desenvolverse en distintas culturas.

El manual también sigue los parámetros del *Marco* en la división en niveles (A1-A2 el primero; B1 el segundo; B2 el tercero y C1 el cuarto) y basa sus contenidos en los inventarios del *Plan curricular*, del que no solo extrae los elementos pragmáticos y lingüísticos, sino también la selección de textos y los procedimientos de aprendizaje.

En cuanto a la concepción metodológica que subyace al libro, hay tres aspectos que me gustaría destacar:

- por un lado, la organización del aprendizaje alrededor de microtareas que pueden cumplirse en pocos días de trabajo en clase;

7.a. ¿Estás buscando alguna de estas cosas? ¿Buscas otras? Pregunta a tus compañeros si conocen algún sitio donde puedas encontrarlas.

lámparas de diseño	música que relaje	muebles rústicos
electrodomésticos de nueva generación	bisutería que no dé alergia	camisas que no se arruguen
sartenes que no se peguen	comida dietética	novelas en español que sean fáciles de leer
trajes que se puedan lavar	zapatos que no sean muy caros	libros de segunda mano
vajillas irrompibles		

● *¿Conocéis alguna librería que esté por el centro y venda libros de segunda mano?*

b. Piensa en objetos que buscas o que quieres comprar, vender, regalar o cambiar.

c. Redacta un anuncio. Para ello:

- piensa un buen título
- describe brevemente el objeto
- no olvides poner tu nombre y un teléfono o dirección de contacto

d. Coloca tu anuncio en la pared o el tablón de anuncios del centro y lee los anuncios de tus compañeros. Si hay algo que te interese, ponte en contacto con la persona que ha escrito el anuncio para obtener más información.

● *Tú vendes una cámara digital, ¿verdad?*
▲ *Sí, ¿te interesa?*
● *Pues sí...¿cómo es y por cuánto la vendes?*

- por otro, la variedad de dinámicas de aula que se introducen a lo largo del libro, en las que se atiende al trabajo individual y a la formación de parejas y grupos de todo tipo, así como al componente afectivo de la colaboración con los compañeros;

- y finalmente, el hecho de que el trabajo de la lengua se realiza siempre de forma contextualizada.

En acción está organizado en tres módulos de cuatro unidades cada uno. Cada unidad consta de los siguientes componentes:

- una primera página en la que se indica lo que el alumno será capaz de hacer al finalizar la unidad;
- una sección de activación de conocimientos previos y presentación del tema;
- dos bloques organizados alrededor de una microtarea;
- y una sección final dedicada al desarrollo de competencias generales y, especialmente, de la conciencia intercultural.

Al final de cada módulo, compuesto de cuatro unidades, se incluye un bloque de repaso compuesto de tres artículos de revista con sugerencias para conversar y de la sección "Mi portfolio de español". Esta sección, en la que se prepara al alumno para que cumplimente su *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL), consta de una página de autoevaluación basada en el *Pasaporte de lenguas*, otra de reflexión sobre las experiencias con el español, que corresponde a la *Biografía del PEL*, y una última en la que el alumno debe seleccionar aquellos productos de su aprendizaje a lo largo del módulo que le gustaría guardar en su *Dossier de español*.

3.a. ¿Recuerdas algunas de las cosas que hemos hecho en estas cuatro unidades del Módulo A? Asocia cada una con el dibujo correspondiente.

- Mural con los gustos y aficiones de un grupo de compañeros
- Entrevista a un compañero sobre el aprendizaje de lenguas (grabación en audio o en vídeo)
- Invitación escrita informal para una fiesta
- Guía con recomendaciones de novelas, películas y series de televisión
- Conversación con compañeros sobre recuerdos personales (grabación en audio o en vídeo)
- Texto escrito de presentación de 4 candidatos para un premio
- Presentación oral de candidatos para un premio exponiendo sus méritos (grabación en audio o en vídeo)
- Texto escrito sobre la cocina regional de tu país
- Artículo para una revista basado en la información recogida en la entrevista sobre el aprendizaje de lenguas

b. De todos tus trabajos realizados hasta ahora, ¿cuáles te gustaría incluir en la sección "Dossier" de tu Portfolio? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

c. Elabora la lista de los trabajos que vas a incluir en el "Dossier" de tu Portfolio. Señala para cada uno el tipo de documento, la fecha de elaboración y el tipo de trabajo.

Tipo de trabajo
Individual/en grupo
Revisado y corregido/ no revisado ni corregido
Realizado con preparación previa/realizado sin preparación

En correspondencia con su enfoque orientado a la acción y su fundamento en los principios del *Marco*, el manual consta de dos índices:

- uno tradicional en el que se indican, además de las tres tareas, las funciones, los contenidos lingüísticos, los aspectos culturales e interculturales y los géneros textuales que se trabajan en cada unidad;

UNIDAD 1
¿QUÉ SABEMOS DE NOSOTROS?

- Conocer a un grupo de compañeros y presentárselo a la clase
- Escribir un artículo con las impresiones de algunos compañeros sobre su aprendizaje del español
- Elaborar un test sobre la realidad sociocultural hispana

COMUNICACIÓN
Formular hipótesis
Hablar de gustos y preferencias
Expresar desagrado
Hablar de similitudes
Describir una lengua
Expresar cantidad
Expresar sentimientos (miedo, vergüenza)
Expresar dificultad
Opinar y valorar
Destacar una cosa entre varias
Preguntar por el conocimiento de algo

SISTEMA DE LA LENGUA
Expresiones de falta de seguridad: *tal vez, a lo mejor,…*
Aficiones, gustos, preferencias
Verbos *preferir, gustar* y gradativos
Pronombre interrogativo *cuál/cuáles*
Adjetivo *mismo*
Lectura, cine, música, deporte, Internet
Parecerse a, recordar a, sonar como, ser como
Verbos *sentir, sentirse, molestar, parecer, resultar*
(Casi) todos, la mayoría, muchos/as, unos/as cuantos/as, unos/as pocos/as,…
Aprendizaje y tipos de actividades de clase
Lo que más/menos, lo mejor/peor, lo más/menos,...
¿Sabes dónde/en qué ciudad/cuándo,…?

CULTURA E INTERCULTURA
Nombres de personas en español
Impresiones sobre el español
Personajes hispanos y hechos por los que se les conoce
Acontecimientos históricos, económicos y políticos en España e Hispanoamérica
Conocimientos gastronómicos y geográficos sobre España e Hispanoamérica

TEXTOS
Fichas sobre aficiones, gustos y preferencias de los famosos
Cuestionario de aprendizaje de idiomas
Artículo divulgativo sobre el aprendizaje de idiomas
Test de conocimientos culturales

- y otro, organizado por actividades de la lengua, en el que se indica lo que el alumno será capaz de hacer al final de las unidades.

	ESCUCHAR	LEER	INTERACTUAR ORALMENTE	ESCRIBIR	HABLAR
UNIDAD 1	Puede entender a una persona que habla del carácter de otra Puede entender la información que una persona da sobre su vida y sus gustos Puede entender a una persona que habla del aprendizaje de idiomas	Puede entender una página web sobre los gustos y aficiones de alguien Puede leer un artículo divulgativo sobre las dificultades del aprendizaje de lenguas Puede contestar a un cuestionario sobre su experiencia en las clases de lenguas Puede entender un test sobre la cultura hispana	Puede hablar con una persona para conocerla mejor Puede hacer una entrevista sobre el aprendizaje de lenguas a un compañero Puede hacer preguntas para conocer los gustos y aficiones de los demás	Puede elaborar un mural con los gustos y aficiones de un grupo de compañeros Puede preparar unas preguntas sobre el aprendizaje de lenguas para entrevistar a sus compañeros Puede escribir un artículo sobre el aprendizaje de lenguas Puede preparar un test sobre la cultura hispana	Puede hablar de las cosas que tiene en común con otros compañeros Puede hablar de sus cualidades Puede establecer comparaciones entre las lenguas y otras cosas

En acción cuenta con tres anexos que sirven como material de referencia para el alumno: “Lengua y comunicación”, en el que se proporciona un resumen de los contenidos lingüísticos del libro; “Tabla de verbos”, que presenta los tiempos verbales trabajados en las distintas unidades; y “Palabras y expresiones”, en el que se traduce a cuatro lenguas el vocabulario incluido en el manual.

El manual va además acompañado de una serie de materiales complementarios entre los que, desde una perspectiva metodológica, destacaría el *Cuaderno de actividades* y el *Libro del profesor*. El primero se compone de ejercicios que trabajan los contenidos lingüísticos de las unidades del manual, pero también introduce una serie de estrategias de aprendizaje y de comunicación sobre las que hace reflexionar al alumno para que vaya seleccionando aquellas que le resulten útiles y rentables para su uso consciente en el futuro.

b. Paul es un estudiante de español que utiliza diferentes estrategias para aprender vocabulario. ¿Coinciden tus estrategias con las de Paul? Señálalo.

NO SÉ CÓMO SE DICE...	PARA SABER CÓMO SE DICE PUEDO...
ball-pen / stylo / penna o sfera	... dibujar. ... utilizar mímica o gestos. ... señalar uno. ... preguntar cómo se dice en español y cómo se escribe.

☐ Sí, todas mis estrategias coinciden con las de Paul.

☐ Algunas de mis estrategias coinciden con las de Paul, otras no.

☐ No, yo utilizo estrategias diferentes.

c. ¿Crees que puedes utilizar las estrategias de Paul para aprender las palabras del apartado a.? Marca tus respuestas en esta tabla.

El *Libro del profesor*, por su parte, orienta al docente sobre cómo emplear el manual y le proporciona diversas posibilidades de explotación en función del contexto y el ritmo de la clase. Con este fin incluye una actividad de motivación para comenzar las unidades y diferentes propuestas para presentar y trabajar cada una de las actividades del libro, así como para iniciar y cerrar las sesiones de clase.

1.2. *Mi experiencia como autor de* En acción

En cuanto a mi experiencia como autor de un manual, me he sentido totalmente identificado con mis compañeros de mesa al escuchar sus anécdotas y reflexiones sobre el proceso de creación. Para no incidir en los mismos puntos, me centraré en los aspectos que diferencian la creación de un manual de la elaboración de otro tipo de materiales que se suelen preparar para el aula cuando se da clase, que era a lo que yo estaba acostumbrado.

El primer rompecabezas al que me tuve que enfrentar para la creación de *En acción* fue la elaboración del *syllabus*. Distribuir los contenidos en las unidades didácticas de forma equilibrada y secuenciada constituye una labor de encaje laboriosa y siempre imperfecta. Por si eso fuera poco, cuando se piensa que esa primera etapa ya ha sido superada y se empiezan a elaborar las unidades, se va descubriendo que es imposible cumplir con el programa previsto. Hay contenidos pensados para el final del manual que se tienen que incorporar antes para dar sentido a una determinada unidad y existen otros que no tienen cabida en la unidad para la que estaban pensados y es necesario dejar para más adelante. Estas modificaciones obligadas y constantes mantienen el *syllabus* vivo y abierto a lo largo del proceso de elaboración del manual y generan en los autores, además de un debate interminable, la incertidumbre de si será o no posible integrar en las últimas unidades los contenidos que se han ido colocando en su índice. Al final, con mucha dedicación y sin que se sepa muy bien cómo, los contenidos encajan.

Por otro lado, al crear un manual hay que tener en cuenta a un mismo tiempo una enorme cantidad de factores: crear una secuencia didáctica lógica; introducir en cada unidad distintas dinámicas de aula; cuidar que los contenidos sean políticamente correctos y no hieran sensibilidades o puedan ser malinterpretados en ninguna cultura; lograr que los temas y los textos sean variados y atractivos; pensar si se dispone de los derechos para utilizar la foto o siquiera el nombre de un determinado personaje famoso;

o calcular que todo quepa en el espacio asignado para la unidad sin tener que reducir el tamaño de letra o de las imágenes ni sobrecargar demasiado las páginas para que los futuros y a esas alturas ya improbables lectores no deseen cerrar el libro nada más empezarlo. Uno se da cuenta entonces de que lo de menos es haber tenido una buena idea para trabajar un determinado contenido curricular y de que debe centrar su atención en resolver los problemas que generan una serie de factores que siempre había considerado secundarios.

Otra diferencia fundamental entre la creación de un manual y la elaboración de actividades para el aula es que en el caso del manual nos dirigimos a un destinatario universal, diverso y desconocido que pertenece a contextos radicalmente distintos entre sí. Es imposible crear un material idóneo para cualquier contexto, dado que un tema o un personaje que presumiblemente resultarán interesantes y actuales en un país pueden ser desconocidos en otras áreas geográficas o entre determinados grupos de alumnos. Este tipo de consideraciones va restringiendo las posibilidades de elección de temas y de textos hasta reducirlas a una serie de tópicos muy limitados. Yo recuerdo que al hacer el manual los autores no cesábamos de ponernos limitaciones los unos a los otros por este motivo: el alcohol es tabú en algunos países; el tabaco, más todavía; un futbolista que es famoso hoy, quizá mañana tenga una lesión y puede que en un año ya nadie se acuerde de él; hay personajes históricos que generan polémica en continentes enteros; a los temas que puedan tener connotaciones políticas es mejor ni acercarse; ciertos textos pierden todo su sentido si no se comparte un mismo tipo de humor; determinadas noticias no transmiten una imagen positiva ni realista de España… La búsqueda de asuntos de interés es radicalmente distinta a escoger un texto que sabemos que gustará a nuestros alumnos y explotarlo didácticamente para llevarlo al aula. En un manual, aunque intentemos tener en cuenta todos los entornos y situaciones imaginables, nunca podremos ponernos en el lugar de un lector desconocido, por lo que al final no nos quedará más remedio que confiar en la capacidad de los profesores para adaptar los materiales a su circunstancia.

Algo semejante ocurre con el enfoque: nuestro libro nunca será adecuado para cualquier cultura de aprendizaje y, aunque pese a la editorial, ya en su concepción habrá dejado fuera de sus posibles compradores a un número indeterminado de profesores y alumnos de español. Lo importante es que tenga, junto con los detractores, un cierto número de destinatarios que entiendan y apuesten por su enfoque.

Ya para acabar, otro aspecto de la creación de un manual que no había previsto fue la intensidad del trabajo en equipo. La elaboración de un manual constituye un proyecto de larga duración con plazos intermedios estrictos que hay que cumplir por contrato, lo que conlleva que en la enorme mayoría de los casos, aunque existen honrosas y admirabes excepciones, se creen entre varias personas. En el caso de *En acción* éramos cinco autores, de los que uno coordinaba y los otros cuatro elaborábamos las unidades. En nuestro método de trabajo, nos reuníamos primero los cinco para pensar en la secuencia de la unidad. Luego nos dividíamos el trabajo por parejas y concretábamos un poco más la parte que nos había tocado para a continuación empezar a trabajar individualmente. Cuando cada autor había finalizado su parte, repasaba el trabajo de su compañero de pareja y, en una especie de más difícil todavía, lo intercambiaba con la otra pareja para una ulterior revisión. Finalmente, ese producto que parecía definitivo era sometido a la lectura del editor. El procedimiento sin duda aportaba una gran variedad de perspectivas a cada unidad, pero también resultaba agotador y exigía coordinar el ritmo de trabajo con el de varias personas y rehacer páginas en las que se había conseguido, después de muchas horas de dedicación, un difícil equilibrio entre todos los componentes. Poco tenía que ver este proceso de interminables reuniones y de revisión y recreación constantes con la elaboración de actividades para el aula a la que yo estaba acostumbrado.

Y ahora, y antes de pasar a analizar mi experiencia en el mundo digital, ¿creo que mereció la pena el esfuerzo? ¿Pienso que los manuales, con todas sus limitaciones, son útiles? ¿Tienen sentido en la era digital, como se plantea en esta mesa?

Estoy convencido de que sí. Entendiendo que en menor o mayor medida siempre se tienen que adaptar a la realidad del aula y complementar con otros materiales, como no podía ser de otra manera, los manuales proporcionan un guion coherente al profesor y al alumno. Puede haber profesores o claustros que elaboren el material a partir de las necesidades concretas de su clase y le dediquen infinitas horas de trabajo. Pero para la enorme mayoría de profesores contar con un guion bien secuenciado y con actividades de explotación ya elaboradas no solo constituye la base de su curso, sino que también les proporciona un verdadero curso de formación como docentes. Yo personalmente aprendí a enseñar español y a poner en práctica un enfoque comunicativo gracias a *¡Para empezar!* del Equipo Pragma, *ELE* de Virgilio Borobio o *Gente* de Martín Peris y Neus Sans. Solo gracias al trabajo sobre esas bases fui aprendiendo a elaborar

actividades cada vez más ambiciosas y finalmente pude pensar en afrontar un proceso tan complejo, pero también enriquecedor, como es la creación de un manual.

2. El Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes

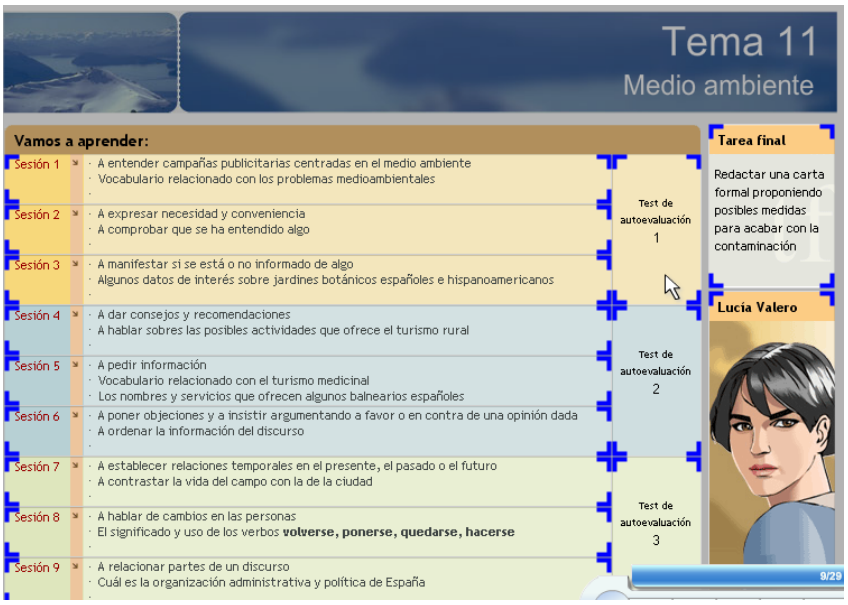
A lo largo de la primera década de este siglo, al tiempo que participaba en la creación del manual *En acción*, colaboré en el Instituto Cervantes en un proyecto de cursos de español por Internet: el Aula Virtual de Español (AVE).

2.1. *La plataforma y los materiales didácticos del AVE*

El AVE constituyó en su momento un proyecto pionero: una plataforma de aprendizaje en línea diseñada expresamente para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. La plataforma proporcionaba, además del espacio de comunicación entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos interactivos organizados en cursos que, en un momento en que todavía no se había implantado la nivelación del *Marco*, abarcaban desde el nivel inicial al avanzado.

La plataforma del AVE incorpora distintas herramientas de comunicación: correo electrónico, *chat*, foros, *blog* y *wiki*, que permiten a los alumnos ponerse en contacto con el tutor y los otros alumnos. También incluye un sistema de seguimiento automático, en el que el alumno puede ver su realización de las actividades, y herramientas de evaluación para que los tutores comenten y califiquen el trabajo de los estudiantes.

Los cursos de español general del AVE están organizados en un material secuenciado en unidades didácticas que se organizan alrededor de una tarea final que el alumno debe realizar a través de las herramientas de comunicación.



Junto a la secuencia principal, cada curso consta de una serie de materiales complementarios en los que se trabajan específicamente determinados tipos de contenidos.

Los materiales didácticos son de carácter interactivo e incorporan numerosos elementos multimedia, como audios reales o elaborados específicamente para el curso, grabadora, cajas de texto o vídeos con fragmentos de películas y programas informativos, culturales o documentales.

Los cursos del AVE se pueden utilizar para el aprendizaje a distancia con un tutor que organice y evalúe el trabajo y el progreso de los alumnos, en cursos semipresenciales que combinen el trabajo a distancia con las sesiones presenciales para practicar la interacción oral o como material complementario de cursos presenciales.

2.2. El modelo de aprendizaje del AVE

El proyecto del AVE se llevó a cabo con un excelente equipo de autores y con unos medios técnicos inasumibles para cualquier otra institución. Ahora bien, ¿se puede decir que hace diez años la era digital había sustituido a la presencial, o más bien se complementaban? ¿Era un manual en línea la alternativa a los manuales impresos? Los números de matriculados parecían indicar que no, por lo que los materiales didácticos del AVE, que en un principio se habían pensado para cursos a distancia, empezaron a utilizarse como material complementario en cursos presenciales impartidos con un manual. Con ese fin se establecieron equivalencias entre sus contenidos y los de los principales manuales de ELE, de forma que se les facilitara al profesor y al alumno la selección de actividades para cada momento de su proceso de aprendizaje.

Recuerdo que, cuando se vio que la distribución del AVE no se acercaba a los números esperados, un equipo de márquetin nos asesoró para lograr una mejor comercialización de los cursos. Lo primero que nos pidieron estos asesores fue que les contáramos qué era el AVE. A nosotros era algo que nos enorgullecía explicar: una plataforma de aprendizaje en línea; un manual virtual de español como lengua extranjera; un material que podía utilizarse en cursos presenciales, semipresenciales o a distancia; un curso de aprendizaje autónomo o tutorizado… Frente a nuestro

entusiasmo, el diagnóstico del equipo comercial fue rotundo: no teníamos producto. Efectivamente, el AVE era en ese momento todo y, desde un punto de vista comercial, posiblemente nada. Frente a un método de aprendizaje establecido como era la enseñanza presencial con un manual, se estaban dando pasos hacia la incorporación de la tecnología y una mayor autonomía en el aprendizaje de lenguas, pero se carecía de un modelo de enseñanza y aprendizaje alternativo que se basara en usos sociales ya consolidados.

Desde entonces, el modelo de aprendizaje de lenguas a distancia se ha ido definiendo y el AVE poco a poco va ocupando ese espacio con éxito. Para ello ha tenido que adaptarse a los constantes cambios tecnológicos que se han sucedido en la última década y ha diseñado una oferta comercial de cursos tutorizados que responde a las necesidades de los alumnos. Creo que todavía hace falta definir el modelo en mayor medida, quizá no tanto con respecto a las funcionalidades de la plataforma o el tipo de materiales interactivos, aunque también, como a la incorporación de los principios de la Web 2.0. Pero antes de sacar ninguna conclusión me gustaría comentar mi tercera y última experiencia como colaborador en un curso de español, también de naturaleza digital.

3. *¡Hola, amigos!*

Tras la finalización de los materiales didácticos del AVE, el Instituto Cervantes firmó un convenio con el Ministerio de Educación de la provincia de Alberta, Canadá, para la elaboración conjunta de *¡Hola, amigos!*, un curso virtual de español destinado a niños de entre 8 y 14 años.

3.1. *Los materiales didácticos de* ¡Hola, amigos!

¡Hola, amigos! es un curso para niños y jóvenes compuesto por tres cursos. En los dos primeros, dirigidos a un público de entre 8 y 12 años y correspondientes a los niveles A1 y A2 del *Marco*, todo gira alrededor de *La aventura*, una película de animación con personajes de distintos países de habla hispana. En *La aventura*, en la que pueden activarse o desactivarse el audio y los subtítulos, se presentan en contexto los contenidos lingüísticos que se trabajan luego en las otras secciones del curso:

- **Explora y descubre**. Sección de presentación sistemática, práctica y ampliación de los contenidos lingüísticos.
- **Nuestros amigos**. Sección de contenidos culturales e interculturales. Hay 9 amigos de 9 países de habla hispana que tratan distintos aspectos de sus países relacionados con los contenidos de la unidad.
- **Investiga con el profesor Morfi**. Sección de trabajo y sistematización del aspecto de la lengua más importante o complejo de la unidad (con la idea de que también se vaya construyendo sobre lo visto en unidades previas).
- **Mira cómo suena**. Práctica de pronunciación y ortografía.
- **Más que palabras**. Sección de vocabulario. La primera actividad siempre es la mochila de palabras, que agrupa en campos léxicos las palabras o expresiones vistas en la unidad. Las demás actividades son de práctica de ese vocabulario.
- **Lee, canta y... disfruta.** En esta sección se ven textos de todo tipo (audio, vídeo, canciones, cómics, adivinanzas...) relacionados con el tema de la unidad.

La concepción del tercer curso de *¡Hola, amigos!*, destinado a jóvenes de entre 12 y 14 años y correspondiente al nivel B1, está más evolucionada tanto tecnológica como metodológicamente. Aunque también contiene una aventura como núcleo que presenta los contenidos de cada unidad, en este caso las actividades están concebidas como tareas en las que los alumnos deben trabajar conjuntamente contenidos para el desarrollo de distintas competencias y actividades de la lengua.

3.2. Las aportaciones de ¡Hola, amigos!

En la provincia de Alberta de Canadá existe el derecho a la escolarización en casa, y el Ministerio de Educación está obligado a proporcionar a las familias materiales didácticos que posibiliten que los niños o jóvenes que no asisten a clase puedan seguir un programa de aprendizaje guiado. Por ello, la disciplina del diseño instructivo virtual está muy desarrollada. La colaboración con Alberta Learning, el organismo público responsable de la elaboración de estos cursos, fue al mismo tiempo difícil, por las distintas necesidades de las dos organizaciones, y enormemente fructífera debido a que la contribución del Instituto Cervantes en cuanto a conocimiento y experiencia en la enseñanza de español se complementaba con la competencia de Alberta Learning en diseño instructivo virtual.

Gracias a esta colaboración, los materiales que se diseñaron para *¡Hola, amigos!* supusieron un paso adelante con respecto a todo lo que habíamos elaborado anteriormente, y un paso que beneficiaba en concreto el proceso de aprendizaje del alumno. En los años previos el diseño instructivo en Internet había logrado obtener mucho mayor rendimiento de la naturaleza interactiva de los materiales, que ya no se limitaban a reproducir en línea las características de los productos en papel. Hoy en día los materiales didácticos virtuales de estas características empiezan a ser más habituales, aunque en muchas páginas *web* todavía se reproducen materiales concebidos a partir del modelo de los libros, pero entonces eran todavía raros en nuestro país.

Un ejemplo de las diferencias de las que estoy hablando es la aleatoriedad de los ejercicios. Al diseñar una actividad interactiva podemos programar que cada vez que el usuario acceda a ella le aparezcan distintos ítems (seis de un banco de diez, por ejemplo) y que aparezcan en distinto orden. De esta forma, el alumno puede realizar la

actividad numerosas veces sin conocer de antemano las soluciones, y así practicar hasta que quede satisfecho con su desempeño.

Otra diferencia la constituye la retroalimentación individualizada. Un material interactivo puede proporcionar una respuesta diferente en función de cuál sea la acción del usuario. Es decir, según el error que cometa el alumno o el número de veces que haya realizado la actividad sin éxito, el sistema le dará una información u otra, respondiendo a sus necesidades particulares para guiarle hacia el acierto. Esa información puede centrar la atención del alumno en un elemento concreto, proporcionarle pistas que le ayuden a resolver el ejercicio o sencillamente animarlo a intentarlo una vez más.

Más allá de las novedades que incorporaban los cursos de *¡Hola, amigos!*, hay otras ventajas que proporciona el material interactivo que ya eran conocidas anteriormente, como la integración de audio y vídeo en el mismo soporte que la actividad o la posibilidad de actualizar los materiales de manera sencilla, relativamente barata y rápida. Sin embargo, cuesta trabajo y dinero integrar este tipo de recursos o actualizar los materiales didácticos que se lanzan al mercado mientras el número de usuarios de este material sea reducido y haya que dividir gastos entre la producción tradicional en papel y la producción en línea. En el caso de *¡Hola, amigos!*, fue posible únicamente porque se contaba con la aportación económica de dos grandes instituciones y se apostó exclusivamente por el material virtual, aunque fuera de Canadá los cursos han tenido que complementarse con un libro tradicional para atraer a un mayor público.

En lo que los materiales de *¡Hola, amigos!* no suponían un gran avance es en lo que quizá siga siendo la asignatura pendiente de los cursos en línea: la integración no tanto de las herramientas como de los principios y dinámicas que subyacen a la Web 2.0, de forma que los alumnos creen textos en distintos soportes y formen parte de comunidades de alumnos activos y productivamente conectados.

4. Conclusiones

Yo pienso que los manuales siguen teniendo sentido y siendo útiles en la era digital, al menos en la fase de la misma en la que nos encontramos ahora. De momento, la comunicación y enseñanza virtuales no han venido a sustituir a las presenciales, sino a complementarlas. Esta situación provoca que haya que mantener abiertas dos vías paralelas, como ocurre también en el mundo editorial en general o en la prensa. Esta

situación genera mayores gastos para las editoriales, que por razones de coste no acaban de apostar del todo por aplicaciones tecnológicas que realmente aporten un mayor valor didáctico al alumno, pero creo que es un camino que se va a empezar a recorrer pronto, pues no tiene sentido replicar en línea modelos del lenguaje impreso.

Por otro lado, no me parece que la mayor formación que tienen ahora los profesores de ELE vaya a conllevar que prescindan de la orientación que les proporcionan los manuales, un guion que da coherencia a los cursos y supone una garantía de homogeneidad y consistencia en las escuelas.

Aunque no me siento capaz de predecir el futuro de la enseñanza de lenguas, tiendo a pensar que los manuales seguirán utilizándose, ya sean impresos o digitales, y seguirán sin ser la panacea ni satisfacer del todo a ningún alumno, y aún en menor medida a los profesores. Pero también tengo el convencimiento de que progresivamente se irá definiendo una modalidad de aprendizaje que explotará las herramientas de comunicación de la Web 2.0. Aunque hoy en día los cursos en línea se van extendiendo, quizá falta acabar de configurar un modelo de enseñanza que se corresponda con el paradigma de comunicación de la sociedad contemporánea.

Referencias bibliográficas

BOROBIO, Virgilio (1992): *ELE. Curso de español para extranjeros*, Madrid: SM.

CONSEJO DE EUROPA, INSTITUTO CERVANTES, MECD (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

EQUIPO PRAGMA (1987): *Para empezar*, Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES: *Aula Virtual de Español.* Disponible en http://ave.cervantes.es/.

INSTITUTO CERVANTES: *¡Hola, amigos!* Disponible en http://ave.cervantes.es/cursos_espanol/hola_amigos.html.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.

MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (2004): *Gente*, Barcelona: Difusión.

VERDÍA LLEÓ, Elena (coord.) (2005): *En acción*, Madrid: Enclave ELE.

redELE

El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras

Paula Gozalo Gómez

Universidad Autónoma de Madrid (Servicio de Idiomas)

paula.gozalo@uam.es

Resumen

En el siguiente artículo se lleva a cabo una reflexión sobre el papel desempeñado por los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se describe el proceso de creación de un manual para la enseñanza de español lengua extranjera dirigido al ámbito universitario y a la enseñanza en contexto de inmersión. Por último, se analiza la influencia que puede tener el desarrollo de las TIC en el diseño y creación de materiales didácticos y en el uso presente y futuro de los manuales en la clase de lengua.

Abstract

This paper provides a reflection on the role of textbooks in foreign language teaching. It also describes the development process of a textbook for the teaching of Spanish as a foreign language to be used in higher education and in an immersion teaching context. Finally, this work carries out an analysis of the influence of ICT in the design and development of teaching materials and the present and future use of textbooks in the language classroom.

Palabras clave

Español lengua extranjera, manual, materiales didácticos, era digital, TIC.

Keywords

Spanish as a foreign language, textbook, teaching materials, digital era, ICT.

1. Introducción

El objeto de este estudio son **los manuales de ELE en la era digital**, sintagma que queremos distinguir bien de **los manuales digitales de ELE**. La diferencia entre ambos es significativa y la reflexión ha de centrarse, pues, no en los materiales digitales existentes en la actualidad sino en cómo el proceso de digitalización y la aplicación de las TIC en la enseñanza han afectado, afectan y afectarán a la oferta de material educativo y didáctico de ELE, en especial el manual o libro de texto. El uso del manual o libro de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras presenta indudables ventajas, pero también algunas limitaciones. No obstante, su papel en la enseñanza de lenguas sigue siendo esencial, incluso en la actual era digital en la que nos encontramos inmersos.

2. Los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras

El manual es uno de los componentes clave de la enseñanza de lenguas extranjeras (Cunningsworth 1995, Richards 2001). Proporciona los materiales necesarios para la presentación de contenidos y las actividades para la práctica comunicativa. Constituye, además, una guía metodológica para el profesor que le permite estructurar su curso y ahorrar tiempo en la preparación de las clases. Se han señalado, sin embargo, algunas limitaciones como la inclusión de lenguaje no auténtico o la desatención a las necesidades de los estudiantes. Este hecho ha llevado a afirmar que el manual perfecto no existe, pero sí puede existir el mejor manual disponible para un profesor y sus alumnos (Grant, 1987).

El proceso de creación de un manual ha sido descrito de la siguiente forma[1]. En el diálogo que se establece entre editores y autores suelen considerarse los siguientes aspectos:

- Destinatarios (alumnos, profesores, instituciones).
- Enfoque (teoría de la lengua y del aprendizaje).
- Niveles.
- Organización de materiales y tipo de programa.
- Unidades (formato, tipo de actividades, número de horas, etc.).

[1] Nos basamos en las afirmaciones de Jack C. Richards, tal como aparecen en su página web http://www.professorjackrichards.com/category/textbook-writing/.

- Elementos auxiliares (libro del profesor, libro del alumno, cuaderno de ejercicios, DVD, CD [vídeo, audio], extensión digital, etc.).

La planificación de la obra implica también un determinado número de etapas de desarrollo:

- Primer borrador.
- Comentarios y revisiones.
- Pilotaje del material.
- Revisiones finales.
- Envío del manuscrito al editor.

Finalmente los editores llevan a cabo un análisis del manuscrito para asegurarse de que se cumplen las siguientes condiciones:

- Los materiales, su organización y las instrucciones son adecuados.
- Se ofrece suficiente cantidad de material para la práctica comunicativa.
- La obra es interesante y atractiva.

Una vez que el manual es publicado, pueden aparecer reseñas o informes sobre la experiencia de uso por un determinado profesor o grupo de profesores. En las distintas experiencias docentes concretas el manual puede ser objeto de adaptación, mediante la adición, eliminación, modificación o reorganización de su contenido (Richards, 2001).

3. El proceso de creación de *CAMPUS ELE 1 (A1). MANUAL DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA*

Esta obra fue concebida como material de aprendizaje *ad hoc* bajo el principio de que es necesario usar en el aula el material que funciona. A partir de ahí, todo aquello que, de acuerdo con la experiencia docente, funciona puede ser considerado objeto de edición.

Campus ELE 1[2] fue publicado por UAM ediciones como material de apoyo para los cursos de español lengua extranjera impartidos en el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid. Existen dos ediciones; la primera corresponde al año 2008 y la segunda al año 2012. El procedimiento de trabajo fue el siguiente: presentación del proyecto para su aprobación, presentación del manuscrito y resolución de problemas, fundamentalmente relacionados con la maquetación. En este sentido, el diálogo entre editor y autores tuvo que ver más con aspectos formales que de contenido.

En el proceso de reflexión y creación que llevaron a cabo las autoras figuraban preguntas similares a las recogidas por P. Melero (2004):

- ¿Favorece este manual (o la metodología que sigue) el aprendizaje de mis alumnos?
- ¿Con qué tipo de actividades se aprende mejor?
- ¿Cuál tiene que ser, según mi opinión, el eje sobre el que debe girar el proceso de aprendizaje?
- ¿Los textos que aparecen en el manual podrían darse en la comunicación real?
- ¿En qué orden deben aparecer los contenidos?
- ¿Qué contenidos (gramaticales, funcionales, léxicos, culturales...) son los más importantes?
- ¿Nos ayuda este manual a desarrollar procesos de comunicación en el aula?

La necesidad de editar este manual vino dada por la realidad concreta de enseñanza de los cursos que impartimos, la cual implicaba una serie de problemas en el uso de los manuales existentes en ese momento en el mercado editorial[3].

Los cursos de español son de carácter cuatrimestral y cubren aproximadamente cuarenta horas de docencia presencial; la enseñanza se desarrolla en un contexto de inmersión y los grupos que se forman atienden al nivel de competencia lingüística (A1-B2). Dado que no se realizan divisiones por lengua materna, dichos grupos son de

[2] GOZALO, Paula y María MARTÍN (2008): *CAMPUS ELE A1. Materiales de español lengua extranjera*, Madrid, UAM Ediciones. GOZALO, Paula y María MARTÍN (2012): *CAMPUS ELE (A1). Manual de español lengua extranjera*, Madrid, UAM Ediciones.

[3] La enseñanza y el aprendizaje nunca se producen en un nivel de abstracción, ambos procesos están rodeados de circunstancias y poseen agentes y pacientes propios: se producen en un tiempo, lugar, con unos actores o protagonistas y con unos medios determinados.

carácter multilingüe y multicultural, con la presencia de siete u ocho nacionalidades por aula.

Los principales problemas planteados por esta idiosincrasia en el uso de manuales de diferentes editoriales eran los siguientes en el momento del diseño y creación de la obra:

1. Diferencias en el ritmo y progresión del aprendizaje. El contexto de inmersión favorece un aprendizaje más rápido debido a la mayor exposición lingüística, por lo que la progresión de los manuales resultaba demasiado lenta.
2. La mayoría de los manuales se concebía para un año académico (80-100 horas de aprendizaje), con lo cual se desaprovechaba gran cantidad del material editado.
3. El carácter multilingüe y multicultural de los cursos planteaba problemas relacionados con el enfoque o método de enseñanza, por lo que se hacía necesario disponer de material ecléctico que combinara actividades puramente comunicativas con otras de carácter estructural. Esta flexibilidad permitiría atender a la diversidad y heterogeneidad existentes en el aula.

Posteriormente aparecieron manuales que intentaban paliar estos problemas. Las editoriales comenzaron a incluir en sus catálogos manuales para cursos cortos, cursos intensivos, o cursos en contexto de inmersión, etc.

El manual presentado se ajusta a las directrices del *MCER* para el nivel A1, pero no a los contenidos concretos del *PCIC*, es decir, se incluyen algunos contenidos que este último documento de referencia sitúa en el nivel A2. Las siete unidades didácticas en las que se estructura la obra incluyen actividades para la presentación y práctica de contenidos funcionales, gramaticales[4] y léxicos. La atención a aspectos pragmáticos y socioculturales es, en cambio, mucho menor. Asimismo, se desarrollan fundamentalmente las destrezas de comprensión lectora y expresión oral y escrita.

Con respecto al enfoque o metodología subyacente, en líneas anteriores señalamos que *Campus ELE A1* es un manual ecléctico creado bajo la concepción de que cualquier estrategia, técnica o actividad es válida siempre que facilite el desarrollo de la

[4] La gramática suele presentarse de manera deductiva, aunque aparecen también aproximaciones inductivas.

competencia comunicativa. Este eclecticismo permite ofrecer mayor flexibilidad a grupos heterogéneos a la hora de alcanzar los distintos objetivos de aprendizaje.

La obra no incluye material para el desarrollo de la comprensión auditiva, ni se acompaña de un CD o DVD con grabaciones de audio o vídeo; tampoco incluye un solucionario o clave de las actividades ni una guía del profesor. La justificación de estas carencias viene dada por el hecho de que este manual constituye una simple guía y apoyo para cursos muy concretos impartidos por profesores con muchos años de experiencia, que conocen bien el material editado por haberlo pilotado con gran cantidad de alumnos. En el aula se utiliza, además del manual, gran cantidad de material didáctico complementario, que permite no subordinar la práctica docente y el aprendizaje al libro de texto. El acceso a este material se ha visto enormemente favorecido en los últimos años por el desarrollo de las TIC y la provisión de medios técnicos en el aula: ordenador, videoproyector, *wifi*, plataforma *Moodle*, etc.

A continuación se muestran los contenidos de una unidad didáctica, tal como aparece en el índice, así como una selección de actividades de distinta tipología para la práctica de los contenidos.

CAMPUS ELE 1 (A1). Índice de la Unidad 1

Unidad 1
Primeras palabras en español. Identificar objetos
Saludar, presentarse y despedirse (formal e informal)
Determinantes demostrativos
Alfabeto y pronunciación
Nacionalidades
Números del 0 al 30
Profesiones
Dar y pedir información personal
Presente de Indicativo de verbos muy frecuentes
Números ordinales
Determinantes interrogativos
Reglas básicas del género y del número
Zonas de España y sus productos típicos

CAMPUS ELE 1 (A1). Unidad 3, p. 63. Actividades 16 y 17

COMPLETA EL TEXTO CON LOS VERBOS DEL RECUADRO

CENAR	**LEVANTARSE**	**ACOSTARSE**	**VOLVER**
EMPEZAR	**COMER**	**SALIR**	**IR**

Carmen es profesora, trabaja en un colegio. Todos los días se_____ a las siete y media y _____ a trabajar a las nueve. _____ del trabajo a las tres, _____en un restaurante con sus compañeros. Después de comer,

_____ a casa y prepara las clases del día siguiente o _____ al gimnasio. Por la noche, _____
a las nueve y media o diez con su marido y sus hijos y _____ a las once y media o doce.

AHORA ESCRIBE SOBRE TU RUTINA DIARIA. UTILIZA LOS VERBOS DEL RECUADRO

CENAR DUCHARSE ACOSTARSE DESAYUNAR SALIR

COMER VOLVER
ESTUDIAR/TRABAJAR
LEVANTARSE LEER
TERMINAR
EMPEZAR VER PELÍCULAS EN V.O.

_____
_____
_____
_____

CAMPUS ELE 1 (A1). Unidad 3, p. 64, actividad 18

COMPLETA ESTE CRUCIGRAMA CON LOS PRESENTES DE ESTOS VERBOS

1. Saber (yo)
2. Ir (ellos)
3. Traer (yo)
4. Dar (vosotros)
5. Poner (yo)
6. Ver (nosotros)
7. Venir (vosotros)
8. Oír (tú)
9. Hacer (yo)
10. Decir (vosotros)
11. Ver (ella)
12. Tener (usted)
13. Poder (ustedes)
14. Leer (él)

1		**4**						**5**				**8**				
		3									**7**			**9**		
2																
						6										
				13												
							10									
	12													**11**		
							14									

CAMPUS ELE 1 (A1). Unidad 4, p. 75, actividad 5

COMPLETA ESTOS CUADROS PREGUNTANDO A TU COMPAÑERO

CUADRO A

Nombre/ Profesión	¿Levantarse?	¿Desayunar?	¿Ir a estudiar/trabajar?	¿Estudiar/trabajar?	¿Terminar de estudiar/trabajar	¿Ir los fines de semana?
Juan / Conserje	**8:00**		**Tren**		**16:00**	
Mike / profesor de inglés		**Té y tostadas**		**Academia de Idiomas**		**Dormir y ver a amigos**
Lucía / Pediatra	**7:00**		**Metro**		**18:00**	
Paula / Recepcionista		**Café con leche y croissant a la plancha**		**Hotel**		**Salir de copas o ir al cine**
Sara / Estudiante	**8:00**		**Bus y tren**		**L.X.V: 15:00 M.J: 19:00**	

Ej. A: ¿A qué hora se levanta Mike?

CUADRO B

Nombre/ Profesión	¿Levantarse?	¿Desayunar?	¿Ir a estudiar/trabajar?	¿Estudiar/trabajar?	¿Terminar de estudiar/trabajar?	¿Ir los fines de semana?
Juan / Conserje		**Café con leche y churros**		**Colegio**		**Salir de Madrid con la familia**
Mike / profesor de inglés	**8:30**		**Coche**		**17:30**	
Lucía / Pediatra		**Zumo, café y pincho de tortilla**		**Hospital**		**Charlar con amigos**
Paula / Recepcionista	**9:00**		**Andando**		**17:00**	
Sara / Estudiante		**Leche con Cola Cao y bollo**		**Universidad**		**Trabajar de canguro**

Ej. B: Mike se levanta a las ocho y media

¿Sabes que "trabajar de canguro" significa trabajar cuidando niños?

¿Sabes que L, X, V es lunes, miércoles y viernes? Ponemos X para diferenciarlo de la M de martes.

4. La enseñanza de lenguas extranjeras en la era digital

La inmersión en la era digital ha llevado a establecer conceptos como el de competencia digital docente. En el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del I. Cervantes (I. Cervantes, 2012) se establece que el profesor de segundas lenguas / lenguas extranjeras debe poder servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. Esto significa que el docente debe ser capaz de:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

La última década ha vivido el desarrollo de la web 2.0, etapa en la que asistimos a un doble escenario: en el primero no se han superado algunos de los problemas planteados en los comienzos de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, caracterizada por el cambio de soporte, pero no de contenido. Se ofrecen materiales tradicionales en entornos virtuales que replican las características de siempre sin aprovechar el verdadero potencial de las herramientas 2.0 y sin cambiar los planteamientos pedagógicos para llevar a cabo una enseñanza comunicativa. El llamado ciberestructuralismo (Cruz Piñol, 2004) domina gran número de páginas web en las que abundan ejercicios autocorrectivos de relleno de huecos y escasean las actividades para el desarrollo de destrezas comunicativas, especialmente, las productivas.

El segundo escenario muestra que actualmente se están haciendo grandes esfuerzos para aprovechar este potencial y hacer que la tecnología deje de ser solo novedad para convertirse en innovación. La web 2.0 permite al profesor de ELE elaborar sus propias tareas sin exigirle demasiados conocimientos tecnológicos (Conejo y Herrera, 2009).

Cada vez podemos encontrar más materiales con tareas coherentes con los principios de la web 2.0 en las que el contenido no solo se genera y publica, sino que también se comparte con otros usuarios. De esta forma se favorece la puesta en marcha de verdaderos procesos de comunicación.

La abundancia de material existente hace que en esta etapa resulte esencial disponer de criterios que nos permitan seleccionar, elaborar y evaluar las actividades comunicativas en la red. Entre algunos de estos criterios se encuentra prestar atención a los distintos aspectos formales, las ventajas del hipermedio (conjunto de multimedios y

enlaces hipertextuales), así como reflexionar sobre la rentabilidad del soporte digital frente al analógico.

En la actualidad, por tanto, la red facilita enormemente la autoedición de materiales de calidad gracias al acceso a una gran cantidad de material educativo (no elaborado con una finalidad didáctica concreta) que puede convertirse en material didáctico (creado para enseñar un contenido determinado).

Las editoriales han aprovechado también el desarrollo de las TIC para ofrecer simultáneamente materiales impresos y digitales. En el caso de los manuales, la oferta incluye el material digitalizado y el digital, entre los que resulta necesario establecer una diferencia.

El libro digitalizado es un documento que muestra escaneadas las páginas de un libro de texto impreso, y puede aparecer enriquecido con enlaces a recursos complementarios: vídeos, simulaciones o ejercicios autocorrectivos, enlaces, etc.

El libro digital es una plataforma de contenidos educativos que se estructuran como un libro de texto. Estos contenidos están dispuestos según un diseño instructivo con distintos itinerarios para facilitar el aprendizaje, proporcionan información multimedia, incluyen actividades interactivas autocorrectivas y facilitan informes sobre la actividad que realiza el alumno. Lo que se compra es realmente la licencia de uso, el acceso *on line* por tiempo limitado, aunque puede ofrecerse también un formato *off line* en DVD o llave USB.

En esencia, el libro de texto digital es una adaptación al soporte electrónico. Su objetivo es similar al del libro impreso: la asistencia en la enseñanza guiada por un profesor; lo que cambia es la forma en que se presentan lo contenidos. El libro digital constituye un material más económico, ecológico, atractivo e interactivo, aunque presenta también algunos inconvenientes respecto al formato tradicional, como la escasa oferta existente o la imposibilidad de hacer anotaciones.

Es posible afirmar que en los últimos años se ha integrado lo digital en la docencia pero no parece tan claro que se hayan integrado los manuales digitales, cuyo uso no está tan extendido.

5. Los manuales y materiales didácticos en la era digital. Reflexiones para el presente y el futuro

El libro de texto o manual suele considerarse una herramienta cómoda y suficientemente versátil en el desarrollo de la función docente. Constituye un elemento vertebrador dentro del repertorio de materiales curriculares y didácticos disponibles.

No obstante, cabe preguntarse qué peso debe tener el manual en el ejercicio de la docencia o si es adecuado que esta quede subordinada a un solo texto. En la actual sociedad de la información, resulta pertinente reflexionar sobre el papel de esta herramienta didáctica, ¿estamos ante un concepto ya obsoleto y prescindible? Entre sus inconvenientes se ha señalado que puede conducir a la pérdida de autonomía del profesor y a la desprofesionalización, y que favorece una enseñanza descontextualizada y uniformadora, mediante contenidos predeterminados. Asimismo, es relevante plantear si los principios pedagógicos más recientes son compatibles con el uso del manual. Si partimos de una metodología centrada en el alumno, ¿cómo se favorece la interacción manual-alumno? ¿Podemos adaptar el aprendizaje a sus necesidades sin introducir muchos materiales de apoyo? Si se hace necesario buscar, encontrar y seleccionar dichos materiales, ¿de qué sirve el manual?

En el caso de los materiales y libros digitales, debemos también preguntarnos qué aportan realmente a la enseñanza, así como plantearnos el hecho de si estamos asistiendo a una simple evolución o a una verdadera innovación o incluso revolución en las nuevas maneras de enseñar y de aprender.

No resulta fácil determinar si Internet y los distintos dispositivos están cambiando realmente nuestra forma de aprender o si la nueva era educativa es realmente digital o solo está digitalizada.

Si concebimos la red como un gran almacén digital, ¿en qué medida necesitamos publicar materiales digitales y libros de texto, digitales o impresos?

Si sumamos los contenidos didácticos digitales a los recursos didácticos digitales (plataformas como *Moodle*, que permiten crear ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo), ¿resultarán necesarios los libros de texto?

¿Necesitará libros de texto el profesor con un alto grado de desarrollo de sus competencias docentes, entre las cuales ha de figurar la competencia digital? ¿O quedará limitado el uso de manuales a aquellos profesores que se encuentren aún en una fase de desarrollo inicial o básica de su competencia docente?[5].

[5] Richards (2001) afirma que, a pesar del impacto de las nuevas tecnologías, los manuales seguirán desempeñando un papel importante en la enseñanza de lenguas y constituyendo una herramienta útil tanto para profesores como para alumnos. Los buenos manuales permiten mejorar las capacidades que la

En general podemos decir que las TIC, por sí mismas, no garantizan un aprendizaje de mayor calidad, no cambian los principios pedagógicos, solo favorecen de manera clara unos enfoques sobre otros, por ejemplo el enfoque constructivista. Es indudable que los entornos virtuales favorecen la aplicación de principios de apertura, flexibilidad, democratización, socialización e interactividad.

No obstante, el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo puede también llevarse a cabo sin herramientas virtuales, pero resulta más fácil de alcanzar con Internet y tecnologías interactivas. El diseño de alto nivel y la complejidad tecnológica no sirven de nada si fallan los principios teóricos, los contenidos y las prácticas educativas.

Por todo ello, lo digital ha de concebirse como apoyo y parece clara su convivencia, al menos a corto plazo, con el material impreso.

Finalmente, creemos necesario señalar que no debe establecerse una confrontación entre enseñanza digital y analógica-presencial sino entre buena y mala enseñanza, y de la misma forma entre materiales / manuales impresos o digitales sino entre materiales adecuados y de calidad y aquellos que no presentan estas características.

Referencias bibliográficas

ÁREA MOREIRA, Manuel (2005): *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*, Barcelona: Octaedro-EUB.

CONEJO, Emilia y Francisco HERRERA (2009): "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", *Revista Marcoele*, 9, pp. 1-20. Disponible en http://marcoele.com/descargas/9/herrrera_conejo.tareas2.0.pdf.

CRUZ PIÑOL, Mar (2004): "Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)", *Revista REDELE*, nº 0. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_07CruzPinol.pdf?documentId=0901e72b80e0c73f.

CRUZ PIÑOL, Mar (2009): *Enseñar español en la era de internet. La www y la enseñanza de español como lengua extranjera*, Barcelona: Octaedro.

CUNNINGSWORTH, Alan (1995): *Choosing your course book*, Oxford: Macmillan Heinemann.

GARINGER, Dawn (2002): *Textbook selection for the ESL classroom*. Disponible en http://www.cal.org/resources/Digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf.

GRANT, Neville (1987): *Making the most of your textbook*, Harlow: Longman.

MELERO ABADÍA, Pilar (2004): "Detrás de un manual (I)". Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_04/07062004.htm.

---

mayoría de profesores pueden desarrollar por sí mismos. Su uso no ha de considerarse como carencia del profesorado, sino como un recurso para lograr una enseñanza eficaz. Sin embargo, añade que los profesores necesitan disponer de formación y experiencia para adaptar y modificar los manuales, así como para usar materiales auténticos y crear su propio material didáctico.

MELERO ABADÍA, Pilar (2005): "¿Qué hay detrás de un manual (II)?". Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_05/03102005.htm.

RICHARDS, Jack. C. (2001): *The Role of Textbooks in a Language Program*, Cambridge: Oxford University Press. Disponible en http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf.

redELE

El proceso de elaboración de manuales de ELE

Julián Muñoz Pérez
EOI de Alcalá de Henares
Autor de materiales didácticos
julian.munozperez@educa.madrid.org

Resumen

Los manuales de idiomas siguen siendo una herramienta indispensable en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Conocer el proceso de gestación y elaboración de este tipo de manuales puede proporcionarnos una mejor comprensión de los mismos, de sus posibilidades y limitaciones, y ayudarnos a tomar decisiones tanto a la hora de adoptar un manual como de crear nuestros propios materiales para el aula. En este artículo se describen las fases de dicho proceso (definición del proyecto editorial, redacción de originales, edición y maquetación) y se proporcionan algunas pistas sobre la repercusión que tienen las decisiones que se adoptan en cada una de ellas.

Abstract

Language textbooks continue to be an essential tool in developing learning and acquisition processes in second and foreign language teaching. Being aware of how this kind of materials are created and written may provide a better understanding of how they work, their potential and limitations, and help teachers to make decisions both to choose an appropriate textbook as well as to create their own classroom materials. This paper describes the stages of this process (defining the publishing project, writing, edition and DTP) and provides some insight into the impact of the decisions made every step along the way.

Palabras clave

Manual, materiales, redacción, edición, proyecto editorial.

Keywords

Textbooks, materials, writing, edition, publishing project.

1. Introducción

Los libros de texto siguen jugando un papel fundamental en la enseñanza en general, sin que ello sea óbice para que convivan en el aula con otros instrumentos de aprendizaje, más o menos novedosos; el caso de las lenguas extranjeras y segundas no es ajeno a esta situación. De hecho, es una de las áreas en las que seguramente más proyectos y publicaciones se presentan anualmente. Basta echar un vistazo a los catálogos de las editoriales en las diferentes asignaturas del currículo escolar, y compararlo con la diversidad de métodos que ofertan aquellas otras especializadas en la didáctica de lenguas, para ver que en estas últimas (a pesar de centrarse en una única área de conocimiento) la gama es mucho más amplia en tipología de materiales y número de colecciones y volúmenes. Esto es fácil de comprender teniendo en cuenta la mayor variedad y amplitud en cuanto a los destinatarios, los objetivos de aprendizaje, las corrientes metodológicas en boga o la necesidad de cubrir niveles de competencia y exigencias de aprendizaje de lo más variopinto. Ni que decir tiene que, en este campo, la enseñanza del español a extranjeros cuenta en la actualidad con numerosas publicaciones que intentan dar respuesta a un mercado en continua expansión. Lejos de disminuir o desaparecer –como algunos vaticinan–, la oferta de manuales de español es cada vez mayor, y de una gran calidad e innovación, lo que los sitúa seguramente en la vanguardia de los métodos de idiomas.

Conocer, aunque sea someramente, el proceso de creación de este tipo de materiales puede ayudar al profesor, al investigador y a quien quiera incorporarse al mercado editorial a comprender mejor las virtudes y limitaciones de estos materiales, a sacarles un mayor partido y a integrarlos de una manera más dinámica y creativa en la práctica docente. En la exposición de este breve artículo intentaremos dar cuenta de las fases (normalmente sucesivas, pero en tantas ocasiones superpuestas, e incluso retroactivas) que van desde la puesta en marcha de un proyecto editorial a la publicación de un nuevo manual. Todo ello desde la limitada experiencia de quien lo escribe y en un espacio

reducido, por lo cual muchas cuestiones y afirmaciones necesitarían ser ampliadas y matizadas. Confiamos, no obstante, en que su contenido sea de utilidad como primera aproximación a este campo, tan fundamental como desconocido, de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

2. (Re)Definición del proyecto editorial

Lo habitual es que el proyecto de creación de un nuevo manual se geste en una editorial; no obstante, puede darse el caso –mucho más raro, aunque no inverosímil– de que sea un autor quien proponga un material ya elaborado para su edición y publicación. La necesidad de cubrir nuevos mercados, de adaptarse a las innovaciones en la metodología y la didáctica de las lenguas extranjeras (como ocurrió a partir de la publicación del *MCER* y, subsiguientemente, del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, o de ajustar la oferta a necesidades emergentes (como las que ha supuesto la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza, con una profunda revisión de los roles de docentes y discentes), entre otros factores, suelen ser el acicate para poner en marcha un proyecto de esta envergadura, ya se trate de sacar al mercado una nueva línea o de renovar materiales existentes. Un equipo formado por un director editorial y varios editores suelen dar forma al germen del manual, definiendo cuestiones tan cruciales como los potenciales destinatarios (edad, situación de aprendizaje, necesidades de formación generales o especializadas), los componentes del método (manual, cuaderno de ejercicios, guía didáctica, materiales complementarios, soportes digitales), el enfoque y la metodología (contenidos formales y funcionales de la lengua, tratamiento de las destrezas, de la cultura, de la literatura, de las variantes), etc. Resulta primordial delimitar estos criterios del modo más preciso posible –pues la importante inversión requiere garantizar una cobertura mínima de los costes–, aunque con un grado suficiente de flexibilidad. Es imposible crear un manual “perfecto” para todos y cada uno los contextos de aprendizaje o, como en el caso del español, para un número potencial de destinatarios muy amplio. Por eso, disponer de la información pertinente y de un conocimiento lo suficientemente profundo de la realidad (o, mejor dicho, de las realidades) del aula, recabados a través de la red de comerciales que trabajan para las editoriales, de profesionales que ejercen y actúan como informantes, o de estudios de mercado *ad hoc*, es crucial en ese momento.

No es extraño que desde esta primera fase el equipo editorial tenga ya en mente también el perfil del equipo de autores, especialmente si el proyecto se dirige a un público o a un tipo de institución específicos. Esto permite que dichos profesionales puedan asesorar a los editores sobre una realidad muy concreta (por ejemplo, sobre el currículo vigente y la metodología imperante en los centros de enseñanza secundaria de un país determinado) y vayan tomando juntos las decisiones oportunas. En otros casos, la misma editorial cuenta con un equipo de autores propio, con una buena experiencia y un alto grado de profesionalización en la creación de este tipo de materiales. De un modo o de otro, los autores tendrán, en una segunda fase, que concretar y perfilar el proyecto definido por la editorial en sus líneas más generales, proponiendo un *syllabus* detallado y elaborando una unidad modelo que plasme el espíritu del método; ambos documentos servirán de referencia a quienes participen en el mismo (pues las contingencias pueden hacer necesario reemplazar a uno, a varios o a todo el equipo de autores antes de que el proyecto esté rematado, sobre todo si comprende varios niveles o se trabaja sobre contenidos muy diferenciados, como ocurre con las colecciones de gramática contrastiva o los cuadernos de autoaprendizaje), y son continuamente consultados y revisados, en aras de garantizar el mejor resultado posible. Normalmente, si se trabaja con un grupo de autores, esta tarea recae en un coordinador pedagógico, pues es más sencillo que una persona concrete las instrucciones recibidas de la editorial y su trabajo sirva luego de modelo a quienes se vayan adhiriendo al equipo. No obstante, ello no impide que los demás autores hagan observaciones o propongan modificaciones a la propuesta del coordinador, lo cual es siempre enriquecedor (especialmente si ejercen en contextos o para instituciones diferentes, pues la perspectiva de una sola persona puede estar sesgada por un hábito de trabajo o un perfil de estudiante muy concreto).

El coordinador pedagógico tiene, por tanto, una gran responsabilidad. De una parte, ha de ser coherente con el encargo recibido, moviéndose dentro de unos parámetros precisos (estructura del *syllabus*, número de unidades, páginas por unidad, secciones, tipología de las actividades, tratamiento de la lengua), aunque siempre con un margen de maniobra y negociación con los editores. Por otro lado, tiene que analizar minuciosamente toda una serie de instrumentos para asegurarse de que el nuevo material responde al objetivo marcado; aquí es de especial ayuda la consulta de documentos de referencia, como el mencionado *MCER* o artículos y manuales de didáctica, así como de currículos académicos de una o varias instituciones (Instituto

Cervantes, Escuelas Oficiales de Idiomas, centros de idiomas universitarios, etc.). Hay que recordar a este respecto que la tarea del coordinador (o de quien elabora el *syllabus*) es crítica y selectiva, y no omnicomprensiva: es inabarcable dar cabida a todos y cada uno de los objetivos, contenidos, procedimientos y criterios de evaluación recogidos en las especificaciones curriculares, aunque se trate de las de una sola institución. Por ello, tal selección ha de ser metódica y justificada, poniendo especial atención en la interrelación entre los diferentes componentes del *syllabus*. Las renuncias son inevitables, y esto será siempre motivo de queja para los usuarios del manual; pero lo que diferencia al buen libro del mediocre es –en mi opinión– que se justifique convincente y coherentemente qué se incluye y qué se excluye. No olvidemos que la programación final del aula corresponde al departamento (de haberlo) y, en última instancia, al profesor, quien puede (es más, debe) suplir las carencias que todo manual implica en tanto que es un producto (inserto, por tanto, en unas coordenadas espaciotemporales sujetas a caducidad) limitado (por número de páginas y unidades, horas lectivas o de trabajo, etc.).

Un último factor, y no el menos importante, que ha de tener en cuenta el coordinador pedagógico en su tarea es el estado del panorama editorial en el momento en que afronta el proyecto. Proponer algo novedoso exige conocer lo ya existente, así como estar capacitado para analizar y discernir los aciertos y las limitaciones de los manuales publicados con anterioridad. En efecto, la creatividad absoluta es imposible –menos en lenguas que cuentan con una tradición de enseñanza a extranjeros como la nuestra, la cual se remonta a la misma *Gramática* publicada por Antonio de Nebrija–; pero el incurrir obcecadamente en carencias y defectos preexistentes (y persistentes) es igualmente imperdonable. Tanto el *syllabus* como la unidad modelo han de ser, por tanto, portadores de un buen grado de novedad dentro de un margen de estabilidad y consenso. Pongamos algún ejemplo. Si estamos creando un manual para un determinado nivel de competencia, es forzoso que aparezcan ciertos contenidos, recurrentes (*v.g.*, las formas y usos del presente de indicativo en el nivel A1); la diferencia va a radicar en cómo los presentamos, los secuenciamos, los relacionamos con otros componentes y usos de la lengua y, sobre todo, a qué nuevos contenidos atendemos de entre aquellos que se echan en falta en otros materiales (no forzosamente por negligencia de sus autores, sino por la citada limitación y caducidad de los libros). Algo similar ocurre con la tipología de las actividades propuestas, la presentación de la lengua –no solo de la

morfosintaxis–, la incorporación de los contenidos culturales o la ejercitación en las diferentes destrezas y estrategias, por poner solo algunos ejemplos.

2. Redacción de originales

Una vez que los puntos anteriores han quedado fijados, llega el momento de ponerse manos a la obra y afrontar la redacción de los originales. Si esta tarea no ha sido encomendada a un único autor, existen varias fórmulas posibles de trabajo: puede optarse por una distribución de unidades, de secciones o de contenidos entre los diferentes autores. Cada una de ellas presenta sus propias ventajas e inconvenientes. Así, la división por unidades permite agilizar el proceso: tres autores, por ejemplo, trabajando simultáneamente sobre tres unidades diferentes reduce notablemente el tiempo previsto de publicación. El inconveniente es obvio: por muy consensuados que estén los criterios y las bases del proyecto, la realidad es que los modos de trabajar y las preferencias de autores diferentes exigen un mayor esfuerzo al coordinador a la hora de armonizar el resultado, a la vez que hay que prestar especial atención para que no se solapen o repitan temas, tipos de actividades y textos, etc., de modo que se eche a perder un trabajo precioso y se entorpezca, a la larga, el ritmo de entrega marcado. Por su parte, el reparto por epígrafes –igual que la distribución por contenidos– tiene la ventaja de que todos los autores participan en la unidad, de manera que pueden especializarse en un área de la lengua, una destreza o un tipo de secuencia; además, el trabajo cooperativo permite que los autores sucesivos operen sobre la base de lo que otros han hecho previamente, de manera que las observaciones y los comentarios son inevitables, lo cual enriquece el resultado final. Lógicamente, este modo de trabajar exige un alto grado de confianza entre todos los componentes del equipo, así como un fuerte compromiso con los plazos de entrega, los cuales, por otro lado, pueden dilatarse sustancialmente, y eso podría interferir con las expectativas comerciales de la editorial.

La tarea de redacción, además, suele ser mucho más lenta en las primeras unidades; pero, una vez que el proyecto avanza y que se consolida la relación entre los componentes del equipo, suele ser mucho más fluida y eficaz. Es una valiosa oportunidad para conocer personalmente los propios puntos fuertes y débiles como profesor y autor, a la vez que una ocasión incomparable para intercambiar opiniones con los colegas implicados en el proyecto y adquirir nuevas dinámicas, técnicas o enfoques desde experiencias docentes singulares y divergentes.

El coordinador, por su parte, ha de seguir velando por que se sigan los criterios y las bases fundadoras del proyecto, al mismo tiempo que ha de dar indicaciones sobre la pertinencia y el grado de complejidad de las tareas, de las explicaciones, de los textos propuestos. Por un lado, es importante que la unidad mantenga su coherencia tanto interna como con el resto del manual: ha de contener las mismas secciones, con idéntica extensión y distribución. Ello supone en ocasiones requerir a los autores para que amplíen determinadas actividades o que profundicen en un punto que ha podido quedar poco desarrollado; en otros casos (los más frecuentes) es preciso mutilar secciones o textos largos, reducir el número de ítems de una actividad, o simplificar las explicaciones gramaticales. Y todo ello sin que el resultado se banalice o la secuencia pierda completamente su razón de ser en el entramado de la unidad. De nuevo, el criterio fundamental que debe orientar este tipo de decisiones es la coherencia: asegurarse de que en el manual está lo que tiene que estar, y que otras cuestiones accesorias pueden suprimirse o, en el mejor de los casos, trasladarse a otro componente del método. La dinámica del proceso irá exigiendo, al mismo tiempo, una revisión del *syllabus* y la necesidad de modificar algunos de los planteamientos iniciales, desplazando unos contenidos de una unidad a otra, incorporando otros que han surgido a partir de la propuesta concreta de un autor o eliminar aquellos que claramente no encuentran cabida.

Por otra parte, el coordinador pedagógico, asesorado por los editores, tiene que ocuparse de pulir el estilo. Así, debe dar coherencia a las instrucciones, de modo que sean precisas sin ser excesivamente largas, estén pautadas, sean comprensibles, que cada enunciado proponga una auténtica actividad al alumno y, por supuesto, se utilicen fórmulas lingüísticas homogéneas, de modo que el libro tenga su propia voz. Algo similar ocurre con las secciones específicas (esto es, explicaciones gramaticales, cuadros de llamada con consejos o informaciones extra, o secciones de cultura, estrategias de aprendizaje o destrezas).

La pluralidad de fuentes en la producción (con lo que ello implica en cuanto a diferencias de estilo en la práctica docente de los autores) ha de quedar atenuada bajo un hilo conductor coherente, no solo en el seno de cada unidad, sino entre las distintas unidades que componen el manual completo. De ahí que sea preciso hacer revisiones cada dos o tres unidades, para asegurarse de que se está procediendo según las pautas negociadas previamente en el seno del equipo y con la editorial, y para cerciorarse de que se responde a la programación planteada manteniendo un equilibrio adecuado entre

las tipologías textuales, el trabajo con la lengua y la variedad de las actividades. También es importante que todos los autores del equipo estén al tanto del trabajo que van realizando sus compañeros y de los comentarios que reciben del coordinador o de los editores, para tenerlos en cuenta.

Por su parte, los materiales que se integran en el manual tienen también, como era de esperar, una procedencia diversa. De nuevo, es irreal pensar que el autor parte del vacío absoluto, de un parámetro cero. Cada cual tiene asimiladas unas ciertas prácticas y habilidades docentes; por ello, consciente o inconscientemente, recurre a su saber hacer a la hora de seleccionar textos, de elaborar secuencias y actividades, o de proponer una determinada visión sobre la lengua. Es habitual que cada autor cuente con algún material previamente elaborado, que forma parte de su banco de recursos personal, pilotado en clase. Este tipo de materiales tiene, precisamente, el valor de haber superado el crisol del ensayo-error, con la consiguiente depuración y mejora. Pero es difícil que tales materiales puedan incorporarse al manual de modo automático, pues normalmente el *syllabus* introduce variaciones de orden temático, lingüístico o situacional; esto por no mencionar que puede haber quedado obsoleto (por ejemplo, el texto fuente tiene ya varios años de antigüedad), ser excesivamente largo o corto, depender en buena medida del carisma del profesor a la hora de implementarlo, etc.; de modo que lo que funciona en clase no puede ser sin más trasvasado al libro. Por ello, lo ideal es alcanzar una situación de equilibrio, planteándose qué es lo que, según la experiencia del autor, produce buenos resultados en el aula a la hora de trabajar una determinada cuestión (léxica, funcional, gramatical, textual…) y buscando nuevos materiales y dinámicas que permitan acondicionar dicha experiencia previa a la necesidad editorial. En este sentido, es inimaginable la cantidad y variedad de recursos que ponen las nuevas tecnologías al alcance de los autores, y no es extraño el caso de que encontremos un material –a veces tras un arduo proceso de búsqueda y selección– que nos proporcione posibilidades de explotación insospechadas en el momento de plantearnos una secuencia o tarea, así como que los mismos autores se hagan propuestas o intercambien sus hallazgos. En tales casos es preciso, en no pocas ocasiones, replantear la unidad (objetivos, contenidos, temática, tareas) o incluso reorganizar el *syllabus*, sin que ello suponga traicionar el marco de trabajo preestablecido.

En definitiva, como hemos dicho ya en varias ocasiones, todo (o nada) está ya inventado, por lo que ni se puede buscar la originalidad absoluta, ni tampoco se debe caer en la rutina de lo ya propuesto hasta la saciedad.

3. Edición y maquetación

Cada vez que se cierra una unidad, se abre un proceso de retroalimentación con el equipo editorial. El tamiz del coordinador pedagógico es necesario, pero no es suficiente. Por expresarlo de algún modo, este se ha ocupado de verificar las condiciones didácticas fundamentales del proyecto, pero los editores cuentan con una visión más amplia, que incluye no solo cuestiones de orden pedagógico, sino otras relacionadas con aspectos técnicos (distribución del espacio, ilustraciones, paginación, etc.) o incluso comerciales (temas tabú en determinadas culturas, previsión de ventas en función del coste del producto final, articulación de los componentes del método, etc.). Los editores proporcionan así información sobre muchos detalles que pasan desapercibidos a los autores (quienes, si son profesores, no están habituados a tener en cuenta sino la inmediatez del aula) y aportan una nueva perspectiva sobre los originales. Normalmente esos comentarios llegan primero al coordinador pedagógico, quien a su vez puede hacer algún tipo de aclaración a los editores, o bien remitirlos a los autores para que trabajen sobre los aspectos requeridos, dándoles algún tipo de indicación o de sugerencia. En este punto se repiten muchos de los procesos que se han mencionado ya en el apartado anterior: rectificación de secuencias; adaptación de textos, instrucciones y explicaciones; replanteamiento de la tarea final, etc. Se toman también en consideración las descripciones que los autores proporcionan a los maquetistas sobre el formato de los textos y las actividades (tablas, etiquetas, cuadros, etc.), así como sobre las posibles ilustraciones e imágenes que han de acompañar al texto. Hay que detallar cuidadosamente las primeras para que el ilustrador elabore un boceto adecuado; en cuanto a las imágenes, suelen seleccionarse de un banco puesto a disposición de los autores; también se les da la posibilidad de proponer sus propias imágenes. En el caso de que los textos (escritos o audios) o las imágenes requieran la cesión de derechos de autor, una vez valorada la pertinencia de la actividad, será el equipo de editores el que se ponga en contacto con los propietarios de los mismos para gestionar las licencias pertinentes. Este punto, no obstante, es importante tenerlo en cuenta desde que se empieza a trabajar en la redacción del original, porque, de surgir algún tipo de obstáculo legal, puede retrasar o poner en peligro todo el trabajo realizado por uno o por varios autores en la unidad (actividades de comprensión, trabajo con la gramática o el léxico,

etc.). Es bueno, pues, pedir asesoramiento a los editores antes de explotar este tipo de materiales.

La revisión de los originales implica siempre un trabajo extremadamente minucioso: recortar, por ejemplo, un texto por una cuestión de espacio o paginación puede implicar la modificación de determinados ítems en un ejercicio de, pongamos, búsqueda de sinónimos en dicho texto. Es por eso importante volver a leer con cuidado toda la unidad y cerciorarse de que las modificaciones llevadas a cabo no afectan al conjunto de la propuesta didáctica. Una vez que el coordinador ha validado el trabajo del autor, lo reenvía al equipo de editores para que procedan a dar el visto bueno definitivo, o bien lo sometan a nuevas correcciones, hasta alcanzar un resultado satisfactorio.

Cuando el trabajo de los autores está concluido, llega la fase de maquetación. Los profesionales de la editorial (maquetadores, ilustradores, diseñadores gráficos) se encargan de dar formato al manual, siguiendo unas pautas marcadas por el equipo editorial, a propuesta de los autores. Puede que en esta fase surja de nuevo la necesidad de adaptar las actividades, los textos o las instrucciones. Por ejemplo, si se propone una secuencia de explotación sobre un texto conviene que la actividad se halle en la misma página o bien en la página contigua, para que el alumno no tenga que estar continuamente volteando la hoja al responder al ejercicio. Del mismo modo, se ha de verificar que las imágenes que se han seleccionado no sean ambiguas o confusas, que los ítems de un ejercicio estén bien numerados para facilitar la corrección, que las instrucciones no queden mutiladas, que las pistas de audio estén ordenadas o que las explicaciones gramaticales sean correctas y lo suficientemente claras. Por eso, una vez elaborada la primera maqueta, es habitual reenviar un boceto al coordinador pedagógico y a los autores para que tengan en cuenta los comentarios que se hacen sobre las mismas y revisen una vez más la unidad. Se requiere, por tanto, una nueva lectura cuidadosa y al detalle, para asegurarse de que todo está en orden. Tras esta primera revisión, se hacen llegar los comentarios de autores y coordinador pedagógico al equipo editorial, quien trabajará sobre nuevas pruebas que, a su vez, remitirá –si es necesario– a los autores para su corrección.

Cuando las pruebas son ya definitivas, el manual pasa a disposición de un corrector, bien externo, bien de la propia editorial. El corrector depurará el texto de posibles errores ortográficos, tipográficos y de puntuación, y se ocupará también de asegurarse de la unidad de estilo en las instrucciones y las explicaciones. Concluido este trabajo, los editores harán las últimas modificaciones y enviarán la maqueta a imprenta.

Paralelamente a la maquetación se trabaja en la grabación de las audiciones. Si se trata de textos originales cuyos derechos han sido cedidos, se los somete a editores de audio para asegurar la buena calidad de los mismos, eliminando ruidos o fragmentándolos cuando es necesario. Si se trata de guiones originales o de transcripciones, se procederá a la grabación de los mismos en un estudio.

4. Otros materiales

Lo que se ha expuesto hasta este punto hace referencia en general al manual del estudiante, que es el principal recurso de cualquier método de idiomas; pero en muchos casos este material viene complementado, al menos, por una guía didáctica y un cuaderno de ejercicios, así como por unos documentos anexos u otros complementos, y –cada vez más– por actividades multimedia.

La elaboración del cuaderno de ejercicios sigue en buena parte las pautas marcadas antes, sobre todo en lo que afecta al proceso de diseño, redacción, edición y maquetación; no obstante, es un material que requiere de unas consideraciones específicas. Normalmente el cuaderno se orienta al trabajo individual y autónomo; por ello, la tipología de actividades es algo más reducida, y se ha de contemplar una serie de respuestas que han de anexarse en un solucionario. Ello no es obstáculo para que se propongan ejercicios abiertos de expresión o interacción oral o escrita, pero normalmente su presencia es mucho menor que en el manual del estudiante. Los ejercicios, por tanto, han de tener bien una única solución (respuesta cerrada), bien un número muy restringido de respuestas; de ahí la necesidad de analizarlos muy detenidamente, pues por muy evidente que nos parezca que solo cabe una respuesta, es imprescindible cerciorarse de que no hay otras alternativas posibles (o considerarlas, si es el caso, en el solucionario). Si no es un ejercicio cerrado, y se pide, por ejemplo, la transformación de determinados elementos de un enunciado o la producción de nuevos enunciados a partir de un modelo, también es importante comprobar que queda suficientemente claro a partir de las instrucciones qué es lo que el alumno ha de hacer, acompañarlo de uno o varios ejemplos y proponer ítems que faciliten realmente esa transformación o producción dentro de unos parámetros, si no estrictamente mecánicos –lo cual podría hacer la tarea poco motivadora–, al menos sí previsibles. El cuaderno de ejercicios puede servir, en algunos casos, para aprovechar ejercicios o materiales que, por falta de espacio, no han tenido cabida en el libro del alumno, pero que permiten

profundizar en cuestiones de orden lingüístico o trabajar en mayor detalle el contenido de los textos del manual de manera diversa. Da cabida también a tareas de preparación de la secuencia contenida en el manual, de revisión de contenidos de niveles anteriores, de práctica y consolidación de lo trabajado en la unidad, e incluso de ampliación para aquellos alumnos que tienen más curiosidad o un nivel de competencia ligeramente superior al de sus compañeros. Del mismo modo, no es nada extraño incluir tareas de preparación a exámenes oficiales, como los DELE del Instituto Cervantes o las pruebas de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas, proporcionando así unos materiales que ayuden al profesor y al alumno a afrontar ese reto. Como se puede apreciar, el cuaderno tiene que ofrecerse como un complemento que, sin ser indispensable para quien trabaja con el manual, facilite la tarea de practicar y asimilar lo que en aquel se propone.

Por su parte, la guía didáctica es una herramienta de gran utilidad para el profesor, bien porque es novel y necesita unas pistas seguras y unas claves que le ayuden a sentirse cómodo en su labor mientras adquiere experiencia y soltura, bien porque utiliza por primera vez el manual y no está aún familiarizado con él. La guía didáctica da al equipo editorial y al de autores la oportunidad de explicitar sus convicciones sobre qué es la lengua y cómo se enseña, de justificar el enfoque didáctico adoptado, así como de señalar vías alternativas de explotación de las secuencias y actividades del manual o de dar acceso a material complementario para trabajar en clase (porque el tema es de interés para los estudiantes, porque advierte la necesidad de desarrollar una determinada destreza o estrategia, etc.). Es importante, por ello, que no se convierta en una mera paráfrasis de las instrucciones del manual, sino que, verdaderamente, se pongan al alcance del profesor diferentes técnicas y dinámicas que le permitan sacar el máximo rendimiento posible al libro. De nuevo aquí se deja traslucir el carisma y el saber hacer de cada uno de los autores: habrá quienes propongan técnicas o dinámicas más tradicionales, mientras que otros serán más innovadores y no tendrán ningún reparo a la hora de incluir prácticas más arriesgadas. Depende, pues, del buen saber del coordinador pedagógico dotar de un equilibrio consistente a este instrumento para que los profesores cuenten con recursos e ideas suficientes para hacer del manual algo vivo y transformar las páginas del libro en auténticas vivencias de aprendizaje.

Por otro lado, el método suele venir también acompañado de otros documentos anejos, como un apéndice de referencia gramatical, tablas de conjugación, índices o tablas de contenidos, glosarios o transcripciones de los audios. Suelen trabajarse al final

del proceso, en función siempre del componente en el que se incorporan (libro del alumno, cuaderno de ejercicios, guía didáctica). Su elaboración no es excesivamente compleja, pues se parte de los materiales ya redactados; aun así, pueden incorporarse modificaciones (por ejemplo, ahondar en las explicaciones gramaticales, facilitando nuevos ejemplos o haciendo referencia a usos no trabajados explícitamente en la unidad, pero que es conveniente que el alumno conozca) y hay que someterlos a un análisis crítico, para cerciorarse de que realmente resultan útiles y rentables. Todos estos documentos han de estar cuidadosamente elaborados para que sirvan tanto de orientación al alumno que trabaja con el manual y precisa de ellos para reforzar su propio aprendizaje de manera autónoma, como de guía al docente que quiere tener una perspectiva más concreta y global de qué se trabaja en el libro.

Es también práctica habitual que el método disponga de una serie de materiales complementarios; es decir, documentos o fichas de trabajo relacionados con las unidades y las actividades cuya ejecución en clase se deja al arbitrio del profesor. Puede tratarse de secciones –incorporadas al término de cada unidad, al final del manual o del cuaderno de ejercicios, en la Red o en una carpeta de recursos– en las que se trabajan explícitamente las destrezas de la lengua, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el recurso a las nuevas tecnologías, información de índole sociocultural o la preparación de tareas de examen. Al tratarse de cuestiones tan específicas, lo más práctico es asignar estas secciones a un autor que tenga especial conocimiento de la materia (por ejemplo, de la estructura y requisitos de las pruebas de examen) o aptitud con las herramientas (como ocurre en el caso de las tareas relacionadas con nuevas tecnologías) en que se centra dicha sección. Al igual que ocurre con las secuencias y las unidades didácticas, el perfil de la sección ha de estar bien delimitado en cuanto a su estructura, los objetivos que se pretende alcanzar, el nivel de dificultad, la relación con la unidad didáctica correspondiente o con varias unidades del manual, etc. Por otro lado, la propuesta puede limitarse a fichas autónomas, incorporadas normalmente en la guía didáctica, para que el profesor pueda trabajar un aspecto mucho más concreto de la lengua, o bien explotar documentos reales (textos, vídeos, canciones, audios, sitios web) que no han podido ser incorporados al libro del alumno (por ejemplo, por su extensión y complejidad –en el caso de un sitio web– o por los costes derivados de los derechos de autor –canciones, cortometrajes, anuncios publicitarios, reportajes de televisión o *podcast* de radio) pero que pueden ser interesantes y motivadores. Es importante facilitar al profesor las referencias oportunas para que pueda acceder a los materiales originales (por ejemplo,

los enlaces de Internet en que puede encontrarlos, aunque siempre hay que tener en cuenta que pueden sufrir alteraciones o modificaciones).

Finalmente, los métodos de idiomas cuentan además en la actualidad con soportes multimedia que permiten incorporar plenamente el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Las editoriales ponen a disposición de los docentes todo tipo de recursos en este sentido: extensiones y versiones digitales, memorias USB, espacios virtuales, etc. Este tipo de soportes contienen en algunos casos los mismos componentes editados en papel (manual, cuaderno de ejercicios, guía didáctica, fichas de trabajo) o bien incorporan nuevos elementos orientados al autoaprendizaje (ejercicios de práctica controlada elaborados con *software* específico), a la evaluación (acceso a modelos de examen o bancos de pruebas) o al trabajo en línea. La especificidad de estos materiales, así como la necesidad de estar familiarizado con los programas que los implementan (con sus propios requisitos y limitaciones), exigirían de explicaciones en las que no podemos extendernos, ya que exceden el propósito de este artículo.

5. Reflexión final

Como puede verse, el proceso de elaboración de manuales de idiomas es bastante complejo, tanto por el número de personas implicadas en el mismo como por lo intrincado de las fases en que se desarrolla. No obstante, es una tarea apasionante que aporta una visión mucho más amplia de la profesión docente y que requiere de un alto grado de reflexión, autocrítica y esfuerzo para quienes se ven inmersos en él. A pesar de lo ardua que puede resultar la labor en determinados momentos, es un trabajo muy satisfactorio tanto en lo profesional como en lo humano y personal.

No quisiera concluir sin expresar mi más profundo agradecimiento a Mar Menéndez (editorial Edinumen) y Jaime Corpas (editorial SGEL), cuyos comentarios y apreciaciones han enriquecido de manera notable el texto original. Igualmente he de darle las gracias a Martín Ariano por su revisión y correcciones.

Referencias bibliográficas

A continuación se sugieren algunas lecturas para quienes quieran iniciarse o profundizar en el estudio del diseño, elaboración y análisis de materiales.

CERROLAZA, Matilde y Óscar CERROLAZA (1999): *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid: Edelsa.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2004): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 715-734.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2008, 2ª ed.): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.

GELABERT, María José; BUESO, Isabel y Pedro BENÍTEZ (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco/Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

LLORIÁN GONZÁLEZ, Susana (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de lenguas desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid: Santillana.

MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

NUNAN, David (2011): *La enseñanza de lenguas basada en tareas*, Madrid: Edinumen.

TOMLINSON, B. (ed.) (2003): *Developing Materials for Language Teaching*, Londres: Continuum.

TOMLINSON, Brian (ed.) (2011, 2ª ed.): *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

redELE

Manuales de ELE en la era digital: reflexiones sobre la experiencia de redactar un manual

Marta Rodríguez Cristóbal

EOI de San Sebastián de los Reyes

marta.rodriguez.cristobal@gmail.com

Resumen

En este artículo pretendo señalar qué conceptos básicos son necesarios a la hora de convertirse en redactor de un manual de ELE. En primer lugar, es necesario ser consciente de lo que implica hacerlo en la llamada "era digital" para conseguir que los manuales sigan ocupando un papel importante en nuestras aulas. Los aspectos básicos que debemos tener en cuenta si queremos comenzar la tarea de redactar un manual son: tener una buena formación y una formación continua, trabajar en equipo, adaptarse a las diferentes situaciones a las que podemos enfrentarnos y mostrarnos exigentes ante nuestro trabajo.

Asimismo, señalo algunos aspectos destacables cuando realizamos la tarea de redactar un manual. Es importante tener muy claro quién es el destinatario de nuestro mensaje (nuestro manual). Sin ese elemento la motivación no es posible y por muy bueno que sea nuestro trabajo, no conseguiremos el objetivo adecuado. También destaco la importancia de la secuenciación de los contenidos, el tipo de actividades y el tipo de agrupamientos: la creatividad, el equilibrio y el dinamismo nos ayudarán a crear secuencias con sentido.

Por último, muestro la importancia de conocer con profundo detalle el *MCER* e incluir secciones relacionadas con la tecnología y las estrategias de aprendizaje en los manuales, tal y como reflejo con ejemplos del manual *Agencia ELE 5*, del que he sido redactora.

Abstract

In this paper, my objective is to show basic concepts once a teacher decides to sign on a project with a publisher. It is important to be conscious of the so called “digital time” we are living if we want books continue with us. Basic aspects once you decide to collaborate in writing a book: continuous training, team work, be demanding with ourselves and adaptability and versatility.

I also point out some aspects we have to take into account writing a student book: who is the addressee of our work? If we fail on that, everything will fail, even if we did a great job in our units. I also place great importance to type of activities, its sequencing and type of student groups in class: creativity, dynamism and balance in the units will make our work better.

Finally, I remember the importance of the *MCER* and those parts related to technology and strategies: those parts must be included in our student book. In my case, I can show some examples through my student book I worked on *Agencia Ele 5, manual de español*.

Palabras clave

Cómo redactar un manual, estrategias en un manual, línea digital, *Agencia ELE*.

Keywords

How to write a student book, strategies, digital time, *Agencia ELE*.

1. Introducción

En la actualidad, todos sabemos que la elaboración de un manual de ELE se ha convertido en un reto que debemos afrontar con optimismo, puesto que los manuales siguen siendo una ayuda inestimable en el aula. Es cierto que la aparición de las nuevas tecnologías e Internet han producido un auténtico vuelco en el modo de usar los manuales y los materiales en el sentido de que hay dos premisas casi imprescindibles a la hora de decidir los materiales que utilizamos:

1. Su carácter *útil* y *orientado a la acción* (concepto básico del *MCER*): sirve para lo que quiero enseñar y me ayuda a que los alumnos “hagan” cosas con la lengua.

2. Su carácter *actual*: es un material motivador por su vinculación con el momento presente o con algo que perdura en el tiempo por su carácter universal o de interés general.

Esto hace que los manuales hayan tenido que adaptarse a este cambio, no solo en las actividades consideradas gramaticales sino también en todas las destrezas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral... todas ellas han tenido que someterse a una transformación para adaptarse a la era digital. Por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora, las actividades se han diversificado y se busca en los manuales llegar a diferentes objetivos a través de dichas comprensiones. En las comprensiones auditivas, los manuales buscan la mayor autenticidad posible y ya en los niveles altos es imprescindible ofrecer material auténtico, pues en esta era el estudiante está inmerso en escuchas auténticas gracias a todos los medios de comunicación, de ahí que sea necesario ofrecer material real. De otro modo, podemos conseguir objetivos relacionados con la fonética o ciertos tipos de comprensión auditiva, pero un audio auténtico, obtenido de la radio, la televisión o Internet ofrece una autenticidad que los nuevos manuales deben tener en cuenta.

Como vemos, a la hora de elaborar un manual muchos elementos relacionados con todo lo que ocurre en la era digital han de ser tenidos en cuenta si queremos conseguir que los manuales sigan ocupando un espacio en nuestras aulas.

2. Ser redactor de un manual: conceptos básicos necesarios

Cuando entramos en un proyecto para redactar un manual, debemos tener en cuenta que se trata de un trabajo de una gran responsabilidad. En este coloquio se me ha pedido que hable de cómo afronté yo esa tarea. Una vez cerrado el proyecto y publicado el manual, puedo concluir que es necesario valorar estos aspectos:

1. **Conocimientos**. Nuestra formación es imprescindible a la hora de enfrentarnos a la tarea de elaborar un manual. Cuando llevas a cabo esta tarea, todo lo que has aprendido toma forma y se ve reflejado en tu trabajo, de ahí que la formación permanente del profesor sea tan importante. Nuestras carencias también se verán reflejadas si no somos capaces de aceptar la opinión de los demás o valorar el trabajo del resto del equipo. Y ese es el segundo punto.

2. **El trabajo en equipo**. Aspecto base a la hora de elaborar un manual. Al final, ese libro o manual está escrito en muchos casos por varios autores, pero el resultado final ha de ser integrador y unificado en sus criterios. Para ello, es necesario que haya un coordinador que dé instrucciones claras en relación con el formato y el objetivo que se busca una vez decidido el enfoque del manual. La estructura clara de cada unidad es imprescindible para que los autores puedan trabajar de modo independiente, para que una vez que se reúna el equipo se vea un resultado integrado, sin grandes disparidades en todos los aspectos.

   Saber trabajar en equipo no es una condición cualquiera, es la condición en mayúsculas sin la cual el resultado será, con toda seguridad, negativo. El trabajo en equipo ayuda a valorar las necesidades del perfil del estudiante (mi perfil según mi trabajo puede no ser el perfil que desea la editorial), el tipo de actividades: varias personas son capaces de crear diferentes estilos de actividades y enriquecer así un manual gracias a las diferentes formas de trabajo de cada uno. Asimismo, la revisión por cada miembro del equipo del material es una ayuda inestimable que hace que cada actividad tenga que ser a veces reelaborada hasta conseguir el resultado deseado. Por último, el trabajo en equipo es sinónimo de variedad, aportación, riqueza, y ayuda a ser capaz de rectificar, mejorar y generar un resultado óptimo gracias a todo el proceso que conlleva comenzar una unidad y llegar a su conclusión.
3. **La exigencia**. Es otro concepto básico a la hora de plantearnos redactar un manual. Si no somos capaces de exigirnos a nosotros mismos, es mejor no convertirse en redactor de un libro de ELE. Según mi experiencia, todos los profesores realizamos materiales, somos auténticas máquinas de producción de ideas y las convertimos en realidad con actividades y ejercicios variados. Ahora bien, esta destreza puede volverse en nuestra contra si no aplicamos la exigencia en cada actividad que realizamos. Se trata no solo de crear sino de secuenciar, conocer el objetivo, valorar el destinatario, transmitir instrucciones con claridad, reflexionar sobre cada aspecto de la actividad y hacer un trabajo que muestre que nuestro punto de partida en cuanto a entusiasmo y exigencia se materializa en un buen trabajo final.
4. **La adaptación**. Por último, quiero destacar otro concepto básico si queremos ser redactores: saber adaptarse. Redactar un manual es una tarea enriquecedora e interesante, pero en ese camino, que es largo, es necesario

mostrar capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se pueden producir: exigencias de la editorial, estilos de trabajo diferentes, duración del proyecto, tiempos del proyecto, el resto de redactores...

3. Qué me ha aportado: reflexiones sobre el proceso de elaboración de un manual

En relación con lo que este proceso como redactora de un manual me ha aportado, puedo decir que lo más importante es que el profesor vive un proceso de reaprendizaje. Hay diferentes reflexiones que puedo destacar.

1. La importancia de reflexionar sobre el **destinatario final del manual**: el profesor, después de los años, se acostumbra a un perfil de estudiante con el que suele trabajar. Pueden ser estudiantes Erasmus, inmigrantes, universitarios... Sin embargo, a la hora de redactar un manual, uno de los principales objetivos es saber a qué tipo de estudiante va destinado. No es lo mismo elaborar un manual para estudiantes de procedencia europea que asiática y no es lo mismo uno para estudiantes de Secundaria que estudiantes universitarios. Esta premisa es básica para que el manual y todas sus actividades se encaminen a ese destinatario final. Si no es así, por muy bien que esté hecho el manual en cuanto a sus actividades, no podrá tener éxito, ya que la base para que un estudiante aprenda una lengua es su motivación, y si el manual no le acerca esa motivación, no habrá nada que hacer.

2. Otra reflexión interesante es la importancia en un manual es el **tipo de actividades**. Como he mencionado antes, el profesor está acostumbrado a realizar infinidad de actividades, pero a la hora de redactar un manual es importante tener en cuenta que tenemos entre 8 y 12 unidades y en ellas debe haber actividades de diferente tipo y con diferentes objetivos. La importancia de la variedad y la creatividad es importantísima si no queremos caer en el tedio o la repetición. Esto conlleva un gran trabajo por parte del redactor y de todo el equipo, pues se trata de aunar un trabajo con un mismo formato y estilo en cada unidad, con unas mismas secuencias, pero aportando dinamismo y creatividad.

3. Además de la importancia de la variedad de las actividades, en este trabajo como redactora he aprendido que es muy importante la **secuenciación de las actividades**. A veces, queremos llegar a un objetivo de un determinado modo, pero, en muchas

ocasiones, debemos plantearnos diferentes esquemas para llegar a ese objetivo y elegir el más adecuado. La secuenciación debe ser como la elaboración de un cuadro: partimos de un lienzo en blanco, y no se trata de rellenar el lienzo de cualquier modo, sino que cada actividad para en un lugar determinado y empezaremos nuestro cuadro por la estructura, dibujando las líneas principales para luego ir añadiendo detalles hasta llegar a la obra final. Así, en el manual *Agencia ELE 5* las actividades se secuencian de este modo:

AGENCIA ELE. Sección en la que los estudiantes toman contacto con el tema de la unidad a través de actividades de interacción oral o comprensión auditiva. Se presenta también la tarea final y un cómic en el que se presentan los exponentes gramaticales. Ejemplo (unidad 1, *Agencia ELE 5*, "El curso ideal"):

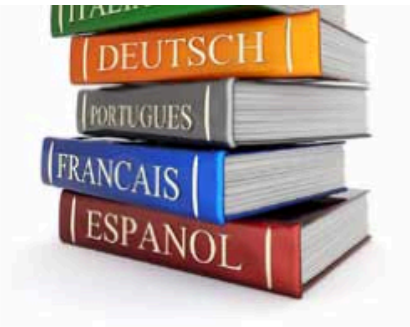
2 ¿Qué otro idioma te gustaría estudiar?

a Lee el cómic y responde a las siguientes preguntas.

1 ¿Qué quiere hacer Paloma?
2 ¿Qué le sugiere Sergio?
3 ¿Qué decisión toma Paloma al final?

b Ahora lee estas otras preguntas y piensa durante unos minutos en las respuestas. Luego, coméntalas con dos compañeros.

1 ¿Qué lenguas consideras más útiles para el trabajo en la actualidad?
2 Para ti, ¿qué hace que una lengua sea atractiva?
3 ¿Es mejor aprender una lengua que hable poca gente o una lengua de uso mayoritario? ¿Por qué?



Al final de la unidad...

Vamos a decidir cómo queremos que sea nuestro curso de español.

ENTRE LÍNEAS. Sección dedicada a la práctica de los contenidos de la unidad con actividades con diferentes tipos de agrupación. En este caso, se trata del uso de las oraciones de relativo. Ejemplo:

d Ahora completa las siguientes frases y compáralas con las de tu compañero: ¿tenéis las mismas ideas?

1 Me gusta consumir alimentos que...

2 Me encantaría tener una casa que...

3 Para ser feliz, necesitaría tener un trabajo que...

4 Es muy importante tener compañeros que...

5 Si me dan a elegir un destino, viajaría a un país / lugar que...

6 Me gustaría tener una pareja que...

7 Lo ideal es vivir en un lugar que...

Entre líneas

2 ¿Cómo es tu mundo ideal?

a ¿Conoces el nombre de los siguientes objetos, lugares y personas? En pequeños grupos, escribid la palabra que corresponde a cada imagen.

1 .....
2 .....
3 .....
4 .....
5 .....
6 .....
7 .....
8 .....
9 .....
10 .....
11 .....
12 .....
13 .....

LÍNEA A LÍNEA. Sección destinada a poner en práctica lo aprendido y preparar el material necesario para la tarea final. Aquí se incluye el trabajo con la comprensión lectora.

1 La clase ideal

a Lee los siguientes textos sobre diferentes tipos de escuelas. ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

1 Tawhiti High School

Yo tuve la fortuna de conocer un centro excepcional, *Unlimited Paenga Tawhiti High School*: peceras, cristales gigantes en cada aula para disfrutar de la naturaleza exterior, sofás y cojines por todas partes. Salas de teatro, salas de ensayo de música, una cocina en cada planta compartida para profesores y alumnos, al igual que el baño, plantas, máquinas de pesas, un billar y un futbolín. Todo esto forma parte del paisaje del centro.

Los alumnos eligen cada cinco semanas las asignaturas que quieren. Sus títulos: "¿De qué están hechas las golosinas?", "Jardinería: cómo plantar árboles". En deporte, se elige entre varios, que también incluyen yoga o senderismo. De este modo, los alumnos son responsables de su vida. Se puede hablar por el móvil en clase, comer y beber. Cuando cierra el centro, hay que pedir a los alumnos que se vayan a sus casas, ya que se sienten como si estuvieran en ella.

(Adaptado de *El español en la maleta*, *Esquema Ediciones*, de Susana García Mariño)

2 Educación alternativa

Un centro de educación alternativa sigue un método singular de enseñanza: el centro, con 191 alumnos de 3 a 12 años, es un lugar donde no se aprende con libros de texto fijos ni se somete a los estudiantes a exámenes. Los niños fabrican sus propios libros, tesis escritas a lápiz, con dibujos y fotografías sobre la vida, el cuerpo humano... o cualquier tema que sugieran los estudiantes. Las clases arrancan con media hora de lectura y cada alumno elige su libro. La alimentación es también importante en este centro: "Aquí está prohibido traer bollería industrial", añade la directora. Otro punto fuerte de este colegio es la educación en el respeto por el medioambiente. Los alumnos de Primaria trabajan en un pequeño huerto donde plantan sus propias hortalizas, cuidan de gallinas y conejos y aprenden, en definitiva, a amar la naturaleza.

(Adaptado de www.elpais.com)

3 Un barco escuela

El *Sorlandet* es un imponente velero de tres palos y también un barco escuela en el que 54 jóvenes de distintas nacionalidades cursan sus estudios durante ocho meses. "La vida en el *Sorlandet* suena muy bien, aunque no todo es un cuento de hadas". Así lo aclara Ana Rode, una estudiante mexicana. No se trata únicamente de estudiar: los 54 alumnos también cocinan, limpian baños y hacen guardias nocturnas de dos horas para evitar choques o encuentros inesperados. A bordo hay gente de todos lados: México, Italia, Alemania, Estados Unidos... En la escuela flotante del *Sorlandet* se imparten las asignaturas clásicas (Matemáticas, Física, Química, Inglés, Francés e Historia...). Además, los estudiantes del navío también estudian Psicología, Ciencias Políticas y una asignatura sobre liderazgo, algo importante en este tipo de proyectos.

(Adaptado de www.elmundo.es)

A mí me ha gustado la escuela en la que los alumnos eligen las asignaturas que quieren porque eso ayuda a fomentar...

b Lee las siguientes preguntas relacionadas con los textos anteriores y, en parejas, comenta con tu compañero.

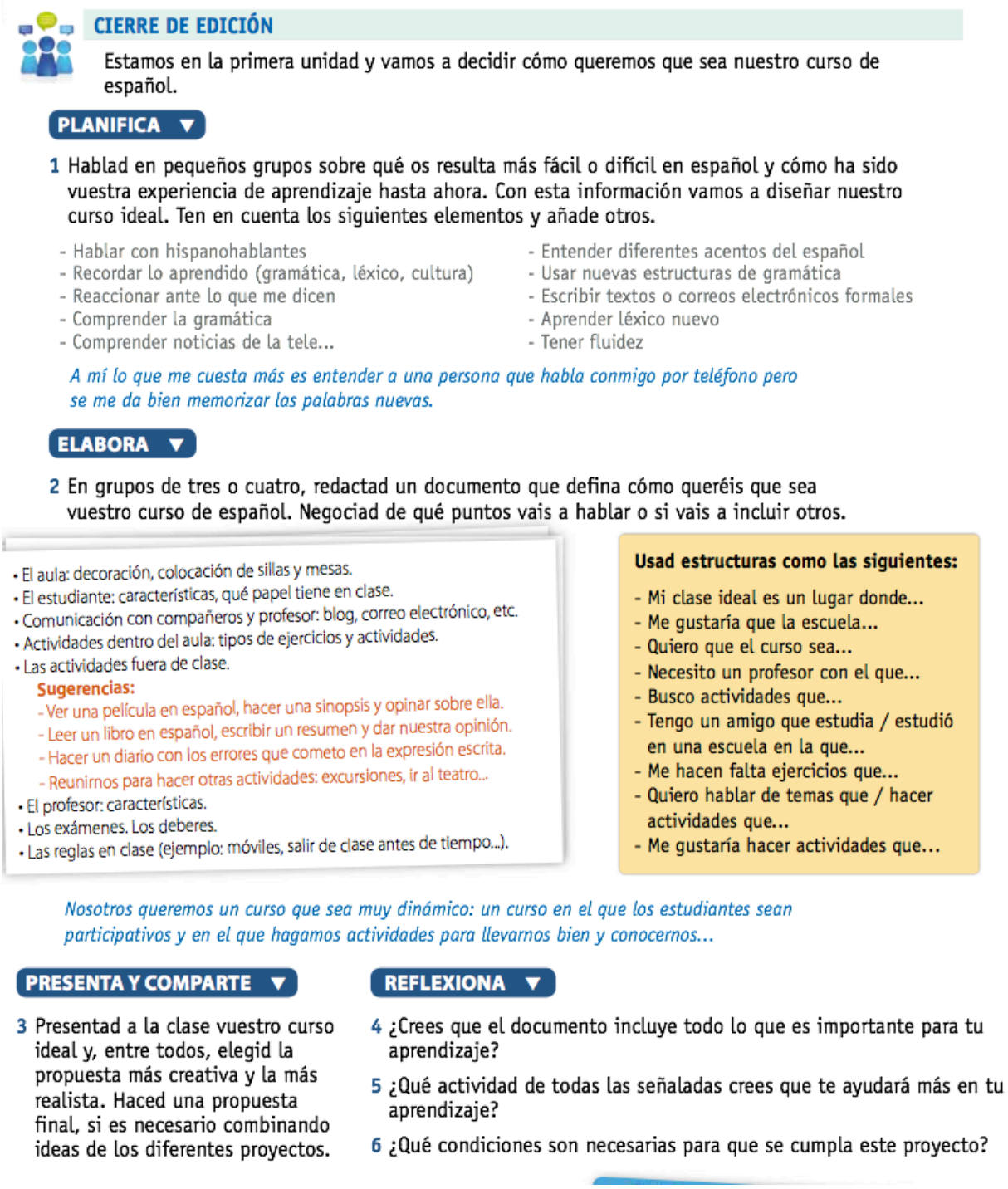
1 ¿Conoces algún colegio que tenga un huerto o animales?
2 ¿Has tenido alguna vez un profesor que fuera diferente? ¿Por qué?
3 ¿Conoces a algún niño que no vaya a un centro escolar y estudie solo en su casa?
4 ¿Conoces alguna escuela que no tenga exámenes?
5 ¿Has tenido alguna vez una asignatura que sea "original" o diferente?
6 ¿Conoces a alguien que estudie en un barco?

c Comparte con la clase algunas de las cosas que te ha contado tu compañero.

Utiliza la siguiente estructura para responder:

- Conozco un lugar / una persona que + INDICATIVO
- No conozco a nadie que / ningún sitio (en el) que + SUBJUNTIVO
- *¿Has visto alguna vez una escuela que tenga billares?*

CIERRE DE EDICIÓN. Tarea final en la que se practican los contenidos vistos durante la unidad. Ejemplo:



CIERRE DE EDICIÓN

Estamos en la primera unidad y vamos a decidir cómo queremos que sea nuestro curso de español.

PLANIFICA

1 Hablad en pequeños grupos sobre qué os resulta más fácil o difícil en español y cómo ha sido vuestra experiencia de aprendizaje hasta ahora. Con esta información vamos a diseñar nuestro curso ideal. Ten en cuenta los siguientes elementos y añade otros.

- Hablar con hispanohablantes
- Recordar lo aprendido (gramática, léxico, cultura)
- Reaccionar ante lo que me dicen
- Comprender la gramática
- Comprender noticias de la tele...
- Entender diferentes acentos del español
- Usar nuevas estructuras de gramática
- Escribir textos o correos electrónicos formales
- Aprender léxico nuevo
- Tener fluidez

A mí lo que me cuesta más es entender a una persona que habla conmigo por teléfono pero se me da bien memorizar las palabras nuevas.

ELABORA

2 En grupos de tres o cuatro, redactad un documento que defina cómo queréis que sea vuestro curso de español. Negociad de qué puntos vais a hablar o si vais a incluir otros.

- El aula: decoración, colocación de sillas y mesas.
- El estudiante: características, qué papel tiene en clase.
- Comunicación con compañeros y profesor: blog, correo electrónico, etc.
- Actividades dentro del aula: tipos de ejercicios y actividades.
- Las actividades fuera de clase.

  Sugerencias:
  - Ver una película en español, hacer una sinopsis y opinar sobre ella.
  - Leer un libro en español, escribir un resumen y dar nuestra opinión.
  - Hacer un diario con los errores que cometo en la expresión escrita.
  - Reunirnos para hacer otras actividades: excursiones, ir al teatro...
- El profesor: características.
- Los exámenes. Los deberes.
- Las reglas en clase (ejemplo: móviles, salir de clase antes de tiempo...).

Usad estructuras como las siguientes:

- Mi clase ideal es un lugar donde...
- Me gustaría que la escuela...
- Quiero que el curso sea...
- Necesito un profesor con el que...
- Busco actividades que...
- Tengo un amigo que estudia / estudió en una escuela en la que...
- Me hacen falta ejercicios que...
- Quiero hablar de temas que / hacer actividades que...
- Me gustaría hacer actividades que...

Nosotros queremos un curso que sea muy dinámico: un curso en el que los estudiantes sean participativos y en el que hagamos actividades para llevarnos bien y conocernos...

PRESENTA Y COMPARTE

3 Presentad a la clase vuestro curso ideal y, entre todos, elegid la propuesta más creativa y la más realista. Haced una propuesta final, si es necesario combinando ideas de los diferentes proyectos.

REFLEXIONA

4 ¿Crees que el documento incluye todo lo que es importante para tu aprendizaje?

5 ¿Qué actividad de todas las señaladas crees que te ayudará más en tu aprendizaje?

6 ¿Qué condiciones son necesarias para que se cumpla este proyecto?

AGENCIA ELE DIGITAL. Sección destinada al uso de las nuevas tecnologías con el objetivo de completar el aprendizaje (ver punto 4.1.).

LÍNEA DIRECTA. Sección dedicada a las estrategias (ver punto 4.2.).

4. Por último, en relación con las actividades, me gustaría destacar la importancia de los **tipos de agrupación**. Es importante reflexionar sobre qué tipo de actividad se puede hacer solo, en grupo y en qué tipo de grupo, además de buscar el dinamismo a la hora de agruparlos y que no sean siempre los mismos estudiantes los que trabajen juntos. Por ello, en cada unidad se debe repasar el tipo de agrupación para asegurarse de que en todo momento se da la posibilidad de que la interacción entre los estudiantes varía y es además útil para cumplir el objetivo de la actividad.

4. La tecnología y las estrategias en un manual: el *MCER*

Por último, y retomo el tema principal de esta mesa redonda ("Los manuales en la era digital"), quiero destacar que todo redactor debe tener en cuenta el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En él ya se mencionan conceptos importantes que ya hemos tratado y otros aspectos que han de estar presentes en los nuevos manuales, aspectos que luego quedan materializados en los planes curriculares.

1. La tecnología: ¿cómo se materializa en los manuales? ***Agencia ELE digital***.
2. Las estrategias: apartado importantísimo que ha ido cobrando importancia en los manuales.

Veamos ejemplos de cómo se concretan estos aspectos en un manual.

4.1. *La tecnología en los manuales*

Para dar ejemplos de estos casos, utilizaré el manual *Agencia Ele 5* en el que he sido redactora para mostrar cómo esos elementos se materializan. En relación con la tecnología, existe una sección denominada ***Agencia ELE Digital*** cuyo objetivo es que los estudiantes realicen tareas utilizando recursos tecnológicos o de Internet. Este material complementario ayuda a que, en muchos casos, se fomente el trabajo colaborativo entre los estudiantes, si bien también hay actividades para que hagan los estudiantes por su cuenta. Además, aquellos más familiarizados con la tecnología sienten la satisfacción de "hacer cosas" con esa herramienta y los estudiantes menos tecnológicos pueden acercarse a este estilo de aprendizaje de un modo diferente y con un objetivo interesante para ellos.

Ejemplo de tarea basada en el uso de herramientas digitales:

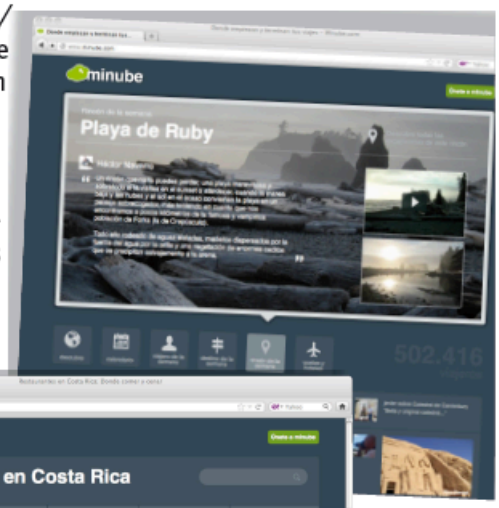
5 Viajes y aventuras

En esta unidad vamos a participar en la web social de viajes www.minube.com, recomendando un lugar interesante para visitar.

ORGANIZAR ▼

A ¿Conoces la web www.minube.com? Ve a la página inicial y escribe en el espacio *¿Dónde quieres ir?* el nombre de un lugar que te gustaría conocer.

B Fíjate en las distintas secciones de la página *(Qué ver / Qué hacer...)*. Lee la información que se ofrece: ¿te parece interesante?, ¿crees que puede resultar útil para preparar un viaje?



C Ahora, piensa en un sitio que recomendarías visitar. Es mejor que sea un sitio que conoces para poder dar consejos de primera mano. Además, con ayuda de internet, recopila información sobre él: fotos, mapas, etc.

REALIZAR Y REVISAR ▼

A Escribe un texto sobre las cosas que hay que ver en el destino elegido. Recuerda que los textos de www.minube.com son breves y personales, y a menudo incluyen experiencias propias. Si es posible, busca una foto de las cosas que recomiendas.

B Si tienes información sobre qué hacer, dónde comer y dónde dormir, escríbela también e ilústrala con alguna foto.

PUBLICAR ▼

A Para añadir contenidos en www.minube.com tienes que registrarte o entrar a través de tu cuenta de Facebook.

B Ahora escribe en la web las propuestas que has realizado anteriormente.

C Visita las sugerencias de tus compañeros. Elegid entre todos la más apetecible. Podéis convertirla en una guía en papel (para ello, id a la parte inferior de la pantalla, a *«Planifica tu viaje – Guías de viaje»*).

8 Gana un millón

En esta unidad, vamos a cerrar el curso con un juego que publicaremos en la red social de nuestra clase.

ORGANIZAR

A ¿Conoces el juego del amigo invisible? ¿Tienes alguna idea sobre en qué puede consistir el juego? Háblalo con tu compañero.

B Confirmad vuestras ideas en internet. Buscad información sobre las reglas del juego y en qué situaciones suele jugarse.

REALIZAR Y REVISAR

A Escribe tu nombre en un papel y entrégaselo a tu profesor. Una vez reunidos todos los nombres, cada alumno debe sacar un papel y así sabrá quién es su amigo invisible. No se lo cuentes a nadie.

B Ahora que ya sabes quién es tu amigo, vamos a pensar en el regalo. Eso sí, vamos a sustituir los regalos físicos por un regalo virtual que publicaremos en la red social de nuestra clase.

C Prepara un pequeño texto que regalarás a tu amigo invisible. Incluye alguno de los siguientes puntos:

- un recuerdo positivo que tengas de él,
- una anécdota que te gustaría contarle,
- un agradecimiento o algo que te guste especialmente de él,
- un deseo para el futuro...

PUBLICAR

A Ahora vamos a llenar nuestro muro de la red social con nuestros mensajes. Escribe tu mensaje en el muro sin decir a quién va dirigido.

B Una vez escritos todos los mensajes, léelos e intenta adivinar cuál es para ti.

C Los mensajes quedarán en nuestro muro como recuerdo del curso.

4.2. *Las estrategias en los manuales*

Las estrategias, aspecto que ha resurgido con fuerza en la enseñanza de idiomas, ocupan ya un espacio importante en los manuales. Tanto las estrategias de aprendizaje como de comunicación ayudan al estudiante a reflexionar sobre su propio aprendizaje y es una herramienta utilísima en el aula. Aprender estrategias puede significar un cambio

en el modo de aprendizaje de un estudiante, además de aportar ideas valiosas para mejorar la comunicación.

Ejemplo:

Línea directa

Estrategias de aprendizaje: imágenes mentales

¿De qué color tiene los ojos tu madre? ¿Cuántos armarios hay en tu casa? ¿De qué color visten los deportistas de tu equipo preferido? Para responder a estas preguntas seguramente has empleado imágenes mentales: has visualizado el rostro de tu madre, has visualizado tu casa y te has movido mentalmente por ella, has traído a la mente la imagen de los jugadores de tu equipo… Las imágenes mentales nos pueden ayudar mucho en el aprendizaje de una lengua. Nuestra mente contiene una cantidad inagotable de imágenes que podemos utilizar para mejorar nuestras destrezas orales y escritas, recordar vocabulario e incluso para ganar confianza y seguridad al hablar español.

17 **1** ¿Crees que tienes poca imaginación? Ponte a prueba. Escucha la siguiente historia y después contesta a las preguntas.

1 ¿Cuántos años tiene María?
2 ¿Qué lleva puesto?
3 ¿Cómo es la habitación en la que está?
4 ¿De qué color es el sofá?
5 ¿Cómo es María?
6 ¿Y Pablo?

2 Las imágenes mentales pueden ayudarnos a mejorar nuestras estrategias de aprendizaje. Lee las instrucciones y relaciónalas con la tarea que crees que pueden facilitar.

INSTRUCCIONES

1 Visualiza un éxito que hayas tenido en el pasado. Párate en los detalles, disfruta recordando cómo te sentiste, repasa las capacidades que te ayudaron a triunfar.
2 Recuerda una anécdota de tu infancia. Dedica unos minutos a visualizar la situación. ¿Dónde estabas? ¿Cómo era ese lugar? ¿Con quién estabas? ¿Qué ropa llevabas?
3 Imagina un objeto cumpliendo su función habitual: unas tijeras cortando un papel; una sombrilla protegiéndonos del sol…
4 Visualiza situaciones que reflejen relaciones gramaticales: imagínate en la playa un día de lluvia *(Aunque llovía, fuimos a la playa)*.

TAREAS

a Aprender y recordar vocabulario.
b Escribir un texto narrativo sobre algún momento de tu vida.
c Llevar a cabo una actividad difícil e importante, por ejemplo, una entrevista de trabajo en español.
d Reconocer el valor de marcadores *(porque, como, de este modo…)*.

3 En grupos, compartid ideas sobre cómo podemos usar imágenes mentales para abordar las siguientes tareas.

- Escribir un texto sobre una persona importante para ti.
- Enfrentarte a un examen oral.
- Aprender y recordar léxico relacionado con sentimientos.
- Comprender y expresar instrucciones para llegar a un sitio.

Suavizar opiniones

Ya hemos visto que en la cultura hispana son habituales los halagos. También es muy frecuente utilizar rodeos y otras estrategias para suavizar las opiniones negativas. Además son habituales los recursos para suavizar o atenuar opiniones positivas sobre uno mismo. Son los llamados **recursos de atenuación.**

1 Lee este cuadro y comenta con tu compañero cuáles de estos recursos (y qué otros) se usan en tu lengua para suavizar opiniones.

SUAVIZAR OPINIONES NEGATIVAS SOBRE OTROS		
Cuantificadores o partículas *(un poco, algo, como)*:		
• *Bueno, ¿te gusta mi vestido?* ▪ *Te queda **un poco** apretado... ¿no?*	• *¿Qué te parece la tarta?* ▪ *Pues, está **como** muy dulce.*	• *¿Qué tal es el piso nuevo de Andrea?* ▪ *Está bien, pero para mí es **algo** pequeño.*
Diminutivos:		
• *Bueno, ¿qué tal el niño de Gloria?* ▪ *Mmmm, **feíllo**, como todos los bebés.*	*Chicos, ¿qué pasa? Estáis un **poquito** distraídos, ¿eh?*	
Negando lo contrario de lo que se quiere afirmar:		
*Yo, lo siento, pero a mí **no me cae bien**. (= me cae mal)*	*Pues si ha dicho eso es que **es poco listo**. (= es tonto)*	
Expresiones fijas, fórmulas estereotipadas, locuciones:		
***Siento decírtelo**, pero no me ha gustado nada tu libro.* ***A decir verdad**, me pareció fatal lo que hiciste.* *Es que eres un poquito bestia, **la verdad**.*	***No quiero molestar**, pero ¿ese vestido no es un poco viejo?* ***Que no te parezca mal**, pero tienes un montón de caspa.* ***Me temo que** no me gusta cómo te queda.*	
Formas verbales:		
1.ª persona del plural	**Impersonales**	
***Estamos** un poco distraídos hoy, ¿no?*	*Jorge, **hay que** estudiar más.*	

SUAVIZAR CUALIDADES POSITIVAS PROPIAS		
• *¡Anda, qué vestido más chulo!* ▪ *Jo, pues tiene mil años.*	*De pequeña, gané un par de concursos de redacción. No escribía mal yo... Nada del otro mundo, pero bien.*	• *Jo, qué simpático es tu hijo.* ▪ *Sí, es majete, a su edad son todos muy ricos.*

14 2 Ana está enseñándole a Laura las fotos de su boda. Escucha la conversación e indica, en la primera columna, qué aspectos de la boda critica Laura.

Laura critica...	¿Cómo lo dice Laura?	¿Cómo se puede suavizar?
el vestido.	*Parece de mi abuela.*	*Parece un poco antiguo.*
.....	.....	.....
.....	.....	.....

Ahora vuelve a escuchar la conversación y escribe en la segunda columna las frases que dice Laura. Por último, en la tercera columna, escribe cómo se pueden suavizar.

3 Comenta con tus compañeros algunos aspectos relacionados con este tema.

- *¿De qué depende el uso de estos recursos: de la personalidad, del país o entorno cultural, de la relación con el interlocutor...?*
- *¿Crees que en algunos países o entornos culturales se emplean más estos recursos que en otros?*
- *¿Por qué crees que los hablantes recurren a estas estrategias?*

5. Conclusiones

Como hemos visto, los manuales pueden ser un elemento muy útil en el aula y el reto en estos momentos es adaptarnos a esta era digital. Considero que es un trabajo posible y que los manuales serán siempre una ayuda inestimable en nuestras clases. Es labor del profesor adaptarse y buscar la forma de que el estudiante aprenda con el apoyo de las nuevas tecnologías, ya que estas nos brindan herramientas de gran utilidad. Aprender a aprender debe ser, por tanto, no solo labor de los estudiantes, sino también de los profesores.

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / MECD / Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

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

VV. AA. (2013): *Agencia ELE 5* (libro de clase). Madrid: SGEL.

El profesor y el aprendiente

redELE

Sobre la evolución del profesor de ELE

Mª Ángeles Alonso Zarza
Universidad Autónoma de Madrid
mangeles.alonso@uam.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es revisar la evolución de la función del profesor en el aula de ELE teniendo en cuenta dos variables básicas: las propuestas metodológicas y los contextos de aprendizaje. En primer lugar, se examina el papel que los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas han asignado al profesor, así como su reflejo en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). En segundo lugar, se observa cómo la realidad del aula puede dificultar, o incluso impedir, que el profesor cumpla adecuadamente con esas funciones. Por último, se defiende la necesidad de avanzar en el campo de la formación de profesores de ELE, ya que una preparación apropiada permite al docente adaptarse convenientemente a la realidad del aula.

Abstract

This paper will consider the evolution of the role of the teacher in SSL classroom taking into account two basic variables: the methodological proposals and the learning contexts. First, we will examine the role assigned to the teacher by the different second language teaching methods, as well as its reflection on the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002). Second, we will note how the reality of the classroom can make difficult, or even prevent, that the professor meets those functions properly. Finally, we will defend the need to advance in the training of teachers of SSL, since a proper instruction will allow them to adapt to the reality of the classroom conveniently.

Palabras clave

Funciones del profesor de segundas lenguas, propuestas metodológicas, estilos de aprendizaje, contextos de aprendizaje, realidad del aula, formación del profesor.

Keywords

Role of second language teacher, methodological proposals, leaning styles, learning contexts, reality in the classroom, teacher's training.

1. Introducción

En este artículo trataré la evolución o, mejor dicho, la supuesta evolución del profesor de ELE desde una doble perspectiva. Por un lado, me acercaré a las distintas funciones del profesor según algunas de las propuestas metodológicas más significativas de los siglos XX y XXI, así como a las que se reflejan en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). Por otro, debido a que no debemos perder de vista la realidad del aula, voy a plantear algunos hechos que obstaculizan que el docente pueda llevar a cabo las tareas que le asignan los distintos métodos.

2. Las funciones del profesor de ELE

Las palabras de Humboldt (1836) recogidas por Corder (1967: 40), en uno de los trabajos seminales de Análisis de Errores (AE), que afirman que "no podemos enseñar una lengua, sino que solo podemos crear las condiciones en las que se desarrolle de forma propia y espontánea en la mente", suponen una nueva visión de los papeles del profesor y del aprendiente de lenguas. Fundamentalmente, sugieren el abandono de la idea del profesor como enseñante de contenidos lingüísticos en favor de un nuevo enfoque del docente como agente facilitador del aprendizaje.

El interés por descubrir cuáles son esas condiciones que favorecen la adquisición de una lengua, es decir, la voluntad de averiguar más sobre los procesos y actitudes involucrados en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, ha impulsado un gran número de investigaciones en las últimas décadas del siglo XX y en las primeras del XXI

en las que, necesariamente, se ha revisado el papel del profesor y su posible intervención en la creación de esas condiciones.

Pero antes de que los procesos y las actitudes ocuparan un lugar privilegiado en el campo de la enseñanza/aprendizaje de L2, el papel del profesor estuvo marcado, sobre todo, por los distintos métodos de enseñanza. Como afirman Richards y Rodgers (2003: 38):

> El papel del profesor reflejará, en última instancia, los objetivos del método y la teoría de aprendizaje sobre la que este método se basa, ya que el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz.

Hasta la década de los 40, las transformaciones que a lo largo de la historia había sufrido la enseñanza de idiomas habían sido mínimas. Es a partir de entonces cuando se extiende "la creencia de que el perfeccionamiento del aprendizaje de un idioma se conseguirá por medio de los cambios y mejoras en la metodología docente" (Richards y Rodgers, 2003: 24). Se emprende, pues, la búsqueda del *método perfecto* y, en consecuencia, del profesor capaz de aplicarlo adecuadamente. Búsqueda que durará hasta las décadas de los 70 y 80, cuando las nuevas investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas "cuestionan la pretendida validez universal de un método y su posible aplicación mediante una serie de mecanismos establecidos de antemano" (*Diccionario de términos clave de ELE*)[1].

Los enfoques estructurales, desarrollados sobre todo a partir de los años 40 para la enseñanza del inglés, se extendieron rápidamente a la enseñanza de otras lenguas y se han utilizado de forma generalizada en alguna de sus versiones (*Enfoque Oral, Enseñanza Situacional, Método Audiolingual* o *Método Audiovisual)* hasta los años 80. Actualmente, y a pesar de la mencionada evolución metodológica, todavía siguen aplicándose en muchos centros en los que se enseña ELE.

Tanto en el Enfoque Oral (desarrollado y puesto en práctica en el ámbito británico) como en la Enseñanza Situacional (extendida en Estados Unidos) el profesor tiene un papel central como ejecutor único de las actividades del método, que se desarrollan según el esquema: presentación, práctica controlada, producción libre (PPP). Así pues, sirve de modelo, plantea, ejecuta y controla la práctica de la estructura objeto de estudio y corrige los errores. Mientras, los alumnos son, al principio, meros receptores de las

[1] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm [fecha de consulta: 2-11-2013].

explicaciones y luego repetidores de las estructuras. Más tarde, la práctica oral controlada sirve para fijarlas y más tarde se avanza hacia la producción libre.

En el Método Audiolingual el profesor también es el eje fundamental de la enseñanza y sus funciones son muy similares a las anteriores. El profesor modela la lengua objeto, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje y comprueba y corrige la actuación de los alumnos (Richards y Rodgers, 2003: 69). El aprendizaje se produce mediante la práctica de modelos de estructuras, ya sea en diálogos, repetición oral de oraciones, imitación de conversaciones, ejercicios de pregunta-respuesta, ejercicios de sustitución, reformulación, etc., y la interacción oral se da casi siempre entre el profesor y el alumno.

Frente a este papel de único modelo y director absoluto del aprendizaje, las propuestas de la enseñanza comunicativa que nacen a finales de los 60, y extienden su vigencia hasta nuestros días, entienden que su misión principal debe ser la de guía y facilitador del proceso de aprendizaje. El profesor tendrá que ser capaz de analizar las necesidades de sus alumnos y de seleccionar y organizar los recursos y las actividades más adecuados para orientar este proceso. El interés por desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente hace que la atención se desplace de la forma al contenido y que algunas de las metas incuestionables de la enseñanza de segundas lenguas, como la corrección gramatical, sean relegadas a un segundo plano. Del mismo modo, los alumnos dejan de ser elementos pasivos, a los que el profesor debe enseñar una lengua, para convertirse en sujetos activos que pueden aprender una lengua y controlar su propio proceso de aprendizaje.

Con independencia del enfoque comunicativo en el que nos situemos (por citar algunos, el *Enfoque Natural, el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua,* la *Enseñanza Basada en Contenidos* o el *Enfoque por Tareas*), las funciones del profesor han crecido considerablemente, como muestra la entrada referida al *enfoque comunicativo* del *Diccionario de términos clave de ELE*[2], donde encontramos lo siguiente:

> El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos,

[2] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm [fecha de consulta: 11-3-2014].

> quienes son los verdaderos protagonistas; este es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En los años 90, en un contexto en el que cada vez se hace más necesario el uso de segundas lenguas y en el que las investigaciones en el campo de la enseñanza/aprendizaje de estas son cada vez más numerosas, el Consejo de Europa comienza a desarrollar una serie de proyectos con el objetivo de "unificar las directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo" (Consejo de Europa, 2002: ix). Estos proyectos, que forman parte de una política lingüística general, recogen los resultados de las investigaciones más recientes y culminarán con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en 2001, en las versiones inglesa y francesa, y en 2002 en la versión española.

Como no podía ser de otra manera, este documento refleja también las funciones del profesor señalando lo siguiente (Consejo de Europa, 2002: 139-140):

> A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores.

Antes de continuar, merece la pena llamar la atención sobre los verbos que se han usado en la redacción de este párrafo (*se les pide que, tienen que, deben, se espera que, es necesario que*) que, sin duda, imponen al docente múltiples y nuevas obligaciones. Tampoco debe pasar desapercibido el inciso del paréntesis que, como mínimo, resulta desconcertante: ¿es posible que se pida a los profesores que utilicen manuales y materiales didácticos que pueden *no estar en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica?* Este es, como veremos más adelante, uno de los problemas que se

manifiesta habitualmente en el aula de ELE, que el profesor no sabe manejar los materiales didácticos que se ponen a su disposición o que se le imponen.

Ante toda esa serie de abrumadoras responsabilidades surge inevitablemente una pregunta: ¿es posible cumplir todas estas exigencias? En otras palabras, ¿son los profesores capaces de ejercer el papel que las nuevas corrientes metodológicas o las orientaciones oficiales les exigen? Desde luego no parece fácil, y menos teniendo en cuenta que cuando nos acercamos a cualquiera de los trabajos que recogen las funciones del profesor de segundas lenguas, la lista sigue creciendo. A modo de ejemplo, veamos la propuesta de Moreno García (2011: 190-191), según la cual el profesor:

- Estimula creando un ambiente propicio, planteando actividades interesantes, animando en momentos de dificultad, etc.
- Trata de conocer a su alumnado tanto intelectual como afectivamente.
- Selecciona y evalúa materiales y actividades.
- Dinamiza, atrayendo y reconduciendo la atención, previniendo o transformando conflictos, favoreciendo la participación.
- Transmite nuevos conocimientos explicando, aclarando, expandiendo.
- Enseña a relacionar contenidos dentro de su materia; con otras materias y con la realidad externa al aula.
- Proporciona *feed-back* ante los errores.
- Negocia o informa de los objetivos del curso o de las actividades.
- Investiga las actuaciones propias y las de su alumnado.
- Observa para conocer las características y comportamientos de cada miembro del grupo.
- Organiza, planifica, prepara instrucciones, distribuye el espacio del aula.
- Supervisa comprobando que se trabaja.
- Se autoevalúa y sistematiza su trabajo.

Sin lugar a dudas, y en contra de algunas de las creencias más extendidas sobre la enseñanza de segundas lenguas, las investigaciones y la experiencia como profesores nos dicen, al menos, que ser hablante nativo de una lengua no es suficiente y que ser filólogo tampoco, ya que, aunque valiosas, ninguna de estas dos condiciones garantizan el éxito en la realización de todas estas tareas.

Entonces, ¿qué es necesario para que el profesor pueda cumplir sus funciones en el aula? Tal y como hace notar Moreno García (2011: 86), las competencias necesarias para desempeñar esas tareas son de muy diversa índole e incluyen conocimientos (declarativos y procedimentales), habilidades y actitudes:

> Lo que podemos considerar actividades, procedimientos, formas de acción pedagógica, sea para enseñar a aprender al alumnado, sea para organizar la enseñanza, requiere unos conocimientos procedimentales, *un saber hacer didáctico*

> que incluye *habilidades* como las de *motivar, saber estimular el debate, fomentar el buen ambiente de trabajo, organizar un juego de rol*, etc.

Martín Peris (2009a: 178-180) defiende que las tres facetas fundamentales del perfil del profesor están relacionadas con la formación previa, con su actuación en el aula y con su personalidad. Formación que tiene que ver no solo con la reflexión sobre sus creencias sobre qué es una lengua y cómo se aprende, sino también con el conocimiento de disciplinas como la sociolingüística, el análisis del discurso o las teorías sobre adquisición de lenguas. En su actuación en el aula el profesor debe ser capaz de negociar objetivos y procedimientos, analizar las necesidades de los alumnos y poner a su disposición los recursos adecuados. Y por último, su personalidad marca sus actitudes hacia los individuos, el grupo y la cultura a la que pertenecen.

Según la propuesta que recoge Moreno García (2011: 426) sobre la docencia en general, para ser profesor son necesarias aptitud (relacionada con la capacidad de saber), actitud (relacionada con la forma de ser y de actuar) y formación específica y pedagógica para actuar profesionalmente.

Por último, la definición que nos ofrece Alonso (2012: 46) sobre el buen profesor también refleja ese cambio de las funciones desde aquellas dirigidas a enseñar hasta las actuales centradas en conseguir que el estudiante aprenda:

> Un buen profesor o profesora es una persona que, teniendo un buena relación con sus estudiantes de respeto y confianza, consigue que cada cual aprenda de la manera más eficiente mientras están en su clase y quien les ha motivado lo suficiente y preparado para que, cuando dejen sus clases, sean independientes y se responsabilicen de su aprendizaje porque les gusta y, además, quieren seguir aprendiendo.

3. El profesor de ELE en el aula

No obstante, este profesor capaz de reflexionar sobre el aprendizaje y de guiar convenientemente ese proceso es, en muchos casos, solo una abstracción presente, quizá, en un mundo de profesores y alumnos, o de docentes y aprendientes, ideales. El esfuerzo de algunas instituciones en la formación de sus docentes, así como el de los propios profesores preocupados por mejorar sus competencias está dando algunos frutos. Sin embargo, frecuentemente la práctica cotidiana del aula discurre por otros caminos y los avances de los enfoques metodológicos no necesariamente llegan a los profesores o a los aprendientes.

Me gustaría poder afirmar que ninguno de los actuales o futuros profesores de ELE se enfrenta o se enfrentará a su primera clase sin ningún tipo de formación específica y, desde luego, sin ningún tipo de reflexión previa sobre la enseñanza de su lengua nativa como L2, tal y como lo hicimos muchos de los profesores que nos iniciamos en la enseñanza de ELE en las últimas décadas el siglo XX, y que como única preparación contábamos con nuestra licenciatura en Filología Hispánica. También desearía afirmar que la mayoría de los profesores de aquellas generaciones se han adaptado a las nuevas corrientes y pueden aplicarlas en el aula. Y es necesario llamar la atención sobre ese *pueden* ya que en una enseñanza centrada en el aprendiente y, en las últimas décadas, centrada específicamente en el buen aprendiente o en el aprendiente competente, a veces también el alumno está muy lejos de ese ideal.

Por ello, a continuación voy a mencionar algunas, solo algunas, de esas situaciones reales, que no por poco deseables, son menos frecuentes, y que ponen en duda esa evolución de las funciones del profesor que pretenden los actuales enfoques metodológicos.

En primer lugar, en ocasiones el profesor no está preparado para aplicar esas corrientes actuales, ya sea por falta de formación, por desinterés, o por puro convencimiento. Este profesor seguirá teniendo como objetivo prioritario enseñar y dará por supuesto el aprendizaje. En palabras del aula, “esto ya lo he dado”, en el sentido de ya lo he explicado, implica necesariamente que “debe estar aprendido”. Si los alumnos también están acostumbrados a este tipo de metodología, todos los implicados, profesor y estudiantes, estarán satisfechos con el desarrollo de las actividades del aula independientemente de que las investigaciones indiquen que otros métodos serían más eficaces. Sin embargo, si los alumnos prefieren un enfoque más comunicativo y menos formal, el aprendizaje puede verse afectado, e incluso puede acabar en abandono debido a que no se cumplirán sus expectativas.

Además, la situación con este tipo de profesor puede complicarse si el centro le impone el uso de unos materiales y una metodología con los que no está familiarizado. La falta de confianza en el método o la dificultad para controlar los procedimientos y objetivos de las actividades de clase pueden crear gran confusión en los alumnos, ya que el proceso de aprendizaje no seguirá una dirección clara, y la sensación de frustración afectará a todos.

Tampoco es rara la situación contraria: el profesor domina la enseñanza en el marco del enfoque comunicativo pero se encuentra en un centro en el que se impone otra

metodología, o se encuentra con alumnos que rechazan las actividades comunicativas. Puede ocurrir que simplemente su estilo de aprendizaje sea diferente y les cueste algún tiempo adaptarse a las nuevas prácticas del aula, pero en poco tiempo se acostumbren a las nuevas prácticas y comprueben que son efectivas y que les ayudan a aprender. Sin embargo, en ocasiones, la resistencia a las nuevas técnicas puede ser difícil o imposible de superar. De nuevo, el contraste entre las expectativas y la realidad puede provocar el abandono del aprendizaje.

Otras veces, sobre todo en contextos de inmersión, los estudiantes esperan que el aula sea un lugar en que se resuelvan sus problemas formales y no un espacio en el que simular conversaciones, situaciones o tareas, ya que ellos se encuentran en estas situaciones en la vida real y también realizan tareas reales en su vida cotidiana. En otras palabras, los aprendientes no sienten la necesidad de aprender mediante las actividades comunicativas del aula.

Incluso, cuando los métodos del profesor y los estilos de aprendizaje de los alumnos coinciden, hay otros factores que pueden provocar desajustes, como por ejemplo el sistema de evaluación. A menudo, a pesar de que en clase predomine la práctica de la comunicación, en las pruebas de evaluación predominan los ejercicios estructurales o las actividades que evalúan casi exclusivamente su competencia gramatical.

Otro caso que también podemos encontrar es el de los aprendientes que afirman que prefieren un aprendizaje comunicativo, pero en realidad las actividades que más valoran en el aula son las explicaciones, las traducciones o las prácticas de estructuras gramaticales. Es decir, hay una contradicción entre el estilo de aprendizaje del estudiante y su visión de ese estilo, que puede inducir a confusión en el planteamiento de las tareas del aula.

Un grupo especial de aprendientes, relativamente reciente en el ámbito del español, es el de los inmigrantes. Alumnos con una motivación muy específica, con una apremiante necesidad de desarrollar su competencia comunicativa y con un bagaje cultural y personal muy distinto del del estudiante de segundas lenguas convencional, que requieren un enfoque completamente distinto de las actividades del aula.

Hasta aquí hemos dado por hecho que los grupos de estudiantes son homogéneos en cuanto al estilo de aprendizaje, así como que el profesor es capaz de detectar esos estilos de aprendizaje, pero, evidentemente, ninguno de estos dos supuestos está garantizado.

Por último, también hay que recordar los medios con los que cuenta el profesor. Solemos imaginar un aula con todo tipo de recursos; sin embargo, hay muchos lugares

en el mundo en los que la pizarra y la tiza son todavía las únicas herramientas y, sin necesidad de viajar a países lejanos, en vías de desarrollo o con dificultades económicas, hay academias de idiomas en las que la palabra *medios* se refiere exclusivamente a un lector de CD o a un número de fotocopias bastante limitado. Con tal escasez, la posibilidad de realizar determinadas actividades se reduce significativamente.

En todos estos casos, y en otros muchos, el aula se convierte en un lugar en el que chocan intereses, creencias, expectativas, motivaciones, etc., y, como consecuencia, el proceso de aprendizaje puede verse muy perjudicado.

Sin duda, la formación del profesor es una de las claves para resolver estas situaciones conflictivas. Una formación que ponga a su disposición los resultados de las investigaciones recientes sobre enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y le acerque a las ventajas y desventajas de los distintos enfoques en cada contexto. Esta preparación le concederá una flexibilidad metodológica que le permitirá adaptarse a las diferentes circunstancias concretas y reales del aula.

Como sostiene Corder (1967:40):

> Es posible que seamos capaces de permitir que las estrategias innatas del alumno dictaminen nuestra práctica y determinen nuestro propio programa; podemos aprender a adaptarnos a sus necesidades más que imponerle nuestras ideas preconcebidas de *cómo* debe aprender, *qué* debe aprender y *cuándo* lo debe aprender.

En resumen, una buena formación proporcionará al profesor los recursos suficientes para cumplir sus funciones eficazmente. Entonces sí que podremos hablar de la evolución del profesor de ELE.

Referencias bibliográficas[3]

ALONSO, Encina (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*, Madrid: Edelsa.

BALLANO, Inmaculada (coord.) (2009): *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado, Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26.

BARALO, Marta (2008): "La formación de profesores de español en espacios virtuales: Diseño de objetos digitales de aprendizaje", en *Actas del XLII Congreso de* AEPE, pp. 324-334. Disponible en

[3] La última consulta a las páginas web y documentos en Internet se realizó el 14 de marzo de 2014.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_43.pdf.

CONSEJO DE EUROPA (2002*): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-MECD-Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

CORDER, S. Pit (1967): "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en MUÑOZ LICERAS, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, pp. 31-40.

CRUZ, Mar (2004): *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, Madrid: Edinumen.

GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (2009): "Nuevos tiempos y nuevos retos en la formación del profesor de español como segunda lengua", en *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 77-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/19/19_0077.pdf.

HIGUERAS GARCÍA, Marta (2012): "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 101-128. Disponible en http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11.

INSTITUTO CERVANTES (s. a.): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

INSTITUTO CERVANTES (2011a): "Qué significa ser un profesor competente de ELE", *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES*. Disponible en http://comprofes.es/videocomunicaciones/qu%C3%A9-significa-ser-un-profesor-competente-de-ele.

INSTITUTO CERVANTES (2011b): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.

JUAN RUBIO, Antonio Daniel e Isabel María GARCÍA CONESA (2013): "Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera", *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos*, 25. Disponible en https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan_rubio_roles_prof.htm.

MARTÍN PERIS, Ernesto (1998): "El profesor de lenguas extranjeras", en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, pp. 87-100.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2009a): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", *Monográficos marcoELE*, 8, pp. 167-180. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2009b): "Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes", en BALLANO, I. (coord.): *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado, Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 12-29. Disponible en

http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26.

MARTÍNEZ, Angelita (coord.) (2012): "Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en los espacios interculturales", *Revista DIGILENGUA*, 12, pp. 98-119. Disponible en http://universitariosmercosur.com/sitio/DigilenguasN12m%20Laura%20Masello.pdf#page=100.

MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.

PIZARRO, Mercedes (2012): "Gramática, mentiras y cintas de vídeo. La reflexión del profesor de ELE sobre la gramática y su enseñanza", *Mosaico*, 29, pp. 13-18. Disponible en http://www.institutodeevaluacion.mec.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-29/Mosaico%2029.pdf#page=13.

PIZARRO, Mercedes (2013): "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza", *Porta Linguarum*, 19, pp. 165-178. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf.

RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003, 2ª ed.): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press-Edinumen.

ROCA MARÍN, Santiago (2009): "El aula: Lugar de (des)encuentro. La gestión del aula de L2 para inmigrantes y la formación del profesorado", en BALLANO, I. (coord.) (2009): *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado, Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 53-68. Disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.

VERDÍA, Elena (en prensa 2011): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", en *Actas II Encuentros Comillas*. Disponible en http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScribd.

redELE

Profesores y hablantes en la enseñanza del español como segunda lengua: variación y construcción del discurso

Joaquín Garrido
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Desde el punto de vista de la construcción del discurso, el español, como primera o segunda lengua, es un conjunto de procedimientos de construcción de discursos que forman parte de textos. Los textos están organizados en tipos de texto o géneros, de acuerdo con la transmisión que se lleva a cabo en determinados tipos de acción social. Se acepta la variación en la actual concepción pluricéntrica o, mejor, pluridialectal. La llamada lengua estándar o cultivada es un conjunto de tipos de texto con estilos prototípicos de comunicación más formal. Los profesores son hablantes de un dialecto y los estudiantes se van integrando en uno a medida que van ampliando su capacidad de construcción de discursos en diferentes tipos de texto. La enseñanza y adquisición de lengua española es así un proceso de desarrollo de recursos y procedimientos de construcción de discursos en textos de diferentes tipos.

Abstract

Teachers and speakers of Spanish in discourse construction. From a discourse construction approach, Spanish as a first or second language is a set of procedures for the construction of discourses that make up texts. Texts are organized into text types or genres, according to the transmission within specific types of social action. Variation is accepted in the present pluricentric or rather pluridialectal approach. The so-called standard language is a set of text types with prototypical styles of formal communication. Teachers are speakers of a dialect and students gradually become speakers of a dialect as they increase their ability for discourse construction within different text types. The teaching and acquisition of Spanish is thus a process of

developing resources and procedures for the construction of discourses into texts of different types.

Palabras clave

Construcción de discurso, español como primera lengua, español como segunda lengua, español pluridialectal, géneros.

Keywords

Discourse construction, Spanish as a first language, Spanish as a second language, pluridialectal Spanish, text types.

1. Introducción

La clásica pregunta de qué español enseñar, planteada por Andión (2008), Bravo (2004), Demonte (2003), Garrido (2010 y 2011), Moreno Cabrera (2010), Moreno Fernández (2000), Oesterreicher (2004), Subirats (2009) y Vázquez (2008), entre otros, recibe aquí una respuesta desde el punto de vista de la construcción del discurso. Este enfoque consiste en considerar la lengua como un conjunto de procedimientos de construcción de unidades, unas a partir de las otras, con unas intermedias entre las oraciones y los textos que son relativamente nuevas: las unidades de discurso. La respuesta es que el español, como primera o como segunda lengua, como lengua materna o como lengua extranjera, es un conjunto de procedimientos de construcción (producción e interpretación) de discursos que forman parte de textos. Según de qué tipo de hablantes se trate, dispondrán en mayor o menor medida de los procedimientos. Los mismos profesores no se salen de esta definición: son hablantes que, por tanto, disponen de los procedimientos, en medida variable y en todo caso mayor que los estudiantes, que también son hablantes, que en su proceso van ampliando sus gramáticas nucleares hasta llegar a una complejidad que les iguala en algunos aspectos a los hablantes profesores.

Las unidades de discurso hechas de oraciones (o enunciados, si se quiere mantener la diferencia entre gramática y pragmática) se integran, se encajan, en textos de determinados tipos, que son organizaciones más amplias que forman parte de acciones sociales definidas. Lo que tradicionalmente se consideraba como lengua era en realidad un determinado sociolecto, es decir, los procedimientos característicos de un grupo

social, perteneciente a un cierto dialecto, es decir, los procedimientos característicos de un grupo territorial. En el español, el sociolecto alto del dialecto castellano era la lengua española, y lo demás dialectos, básicamente los andaluces, canarios y americanos.

En el planteamiento propuesto aquí una lengua es un conjunto de tipos de texto, es decir, de nuevo, de procedimientos, esta vez de organización de las unidades inferiores de acuerdo con la transmisión que se lleva a cabo en determinados tipos de acción social. El tipo de texto básico es la conversación; y una gran frontera que permite clasificar los tipos de textos es la diferencia entre la transmisión oral y la escrita. Los tipos de texto tienen procedimientos característicos, como vamos a ver.

En lugar de distinguir entre lengua y uso, este último objeto de la pragmática o del análisis de discurso, se trata de considerar que la lengua consiste en la construcción de unidades mayores a partir de unidades menores, de discursos que forman parte de textos, mediante procedimientos de gestión y representación de la información. Estos procedimientos están en las mentes de los hablantes agrupados en comunidades de prácticas, y ocurren según las tareas que requieren estas prácticas. De este modo, los procedimientos se mantienen cognitivamente para unas unidades léxicas en mayor grado que para otras, para unas construcciones en mayor grado que para otras; y unidades y procedimientos que las emplean tienen propiedades fonológicas, sintácticas y semánticas (y pragmáticas, si se quiere hacer la precisión). De este modo, la frecuencia de uso supone afianzamiento y atajo en ciertas unidades y procedimientos. Para un ejemplo léxico tomado de un corpus que veremos a continuación, aparecen 3619 casos de ‘planteamiento’, en singular, frente a los 2961 en plural, ‘planteamientos’. El plural no es idéntico al singular, en estos términos. En general, las unidades se clasifican en tipos de unidades (por ejemplo, unidades léxicas verbales o verbos frente a nominales o sustantivos), de manera que hay tipos distintos de oraciones, de unidades de discurso, y de textos. Y para cada unidad las opciones permiten establecer o mantener una determinada relación entre los hablantes, además de gestionar la información (representarla y transmitirla) entre los hablantes.

La construcción del discurso en los textos (el acomodo de las unidades de discurso en la organización de los textos) cumple dos funciones principales: el mantenimiento de relaciones sociales y la gestión de información, tanto en el almacenamiento como en la transmisión. Las unidades de discurso construidas (producidas e interpretadas) se organizan en textos de tipos que forman parte de acciones sociales determinadas. Por eso se llevan a cabo las dos funciones: en las acciones sociales (por ejemplo conversar o

contratar, celebrar algo o juzgar a alguien) es fundamental mantener la relación social correspondiente y gestionar la información necesaria.

Para desarrollar este planteamiento, veamos unos modestos ejemplos, relacionando la variación léxica en el apartado 2.1 y los tipos de texto o géneros en el apartado 2.2 con la llamada lengua estándar o lengua cultivada; seguidos, por último, de unas breves conclusiones en el apartado 3.

2. Variación léxica y géneros frente a lengua estándar o cultivada

2.1. *Variación léxica*

En Giammatteo y Albano (2009, 17), el título del primer apartado es "Planteos iniciales". La primera palabra pone de manifiesto la cuestión de que no hay una lengua española ahí fuera, lista para su uso: efectivamente, si solo tuviéramos en cuenta esta palabra, habría dos variedades del español, según que en ellas se use 'planteo', como aquí, o 'planteamiento', la que yo particularmente usaría, además prefiriendo el singular: para mí las autoras exponen el planteamiento, mientras que para ellas, supongo, como a continuación indican diferentes aspectos de la cuestión, están exponiendo los planteos. Si acudimos al diccionario de la Academia (Real Academia Española, 2001), fuente tradicional de información entre los hispanohablantes, encontramos:

(1) planteo. 1. m. planteamiento. 2. m. Arg. y Ur. Protesta, exigencia, colectiva o individual.

Aunque el dato de la segunda acepción sobre Argentina y Uruguay podría interesar, como veremos, no se trata de una protesta sino de un planteamiento. Y en 'planteamiento' encontramos la remisión a 'plantear1', donde a su vez tenemos la definición que encaja en el ejemplo en cuestión, que expone las dificultades en el dominio del léxico que se muestran en "algunos exámenes de ingreso a distintas universidades de la Argentina" (Giammatteo y otros 2009, 17). Se trata de la tercera:

(2) plantear1. (De planta). 1. tr. Tantear, trazar o hacer planta de algo para procurar el acierto en ello. 2. tr. p. us. Establecer o poner en ejecución un

sistema, una institución, una reforma, etc. 3. tr. Proponer, suscitar o exponer un problema matemático, un tema, una dificultad o una duda. 4. tr. Enfocar la solución de un problema, lléguese o no a obtenerla. U. t. c. prnl.

Y si consultamos ‘planteos’ en el “Corpus de referencia del español actual” de la Academia, obtenemos la siguiente información por países acerca de los 131 casos (Real Academia Española, 2008):

Figura 1. Casos de ‘planteos’ en el CREA.

País	%	Casos
ARGENTINA	77.09	101
URUGUAY	6.87	9
MÉXICO	5.34	7
BOLIVIA	2.29	3
CHILE	2.29	3
ESPAÑA	2.29	3
EE. UU.	1.52	2
REP. DOMINICANA	1.52	2
EL SALVADOR	0.76	1

Es decir, en ese corpus el sustantivo en plural ‘planteos’ es principalmente argentino (77 por ciento de los casos), teniendo en cuenta además el peso relativo según países en el corpus: los documentos argentinos son una de las siete categorías de textos americanos, que a su vez son la mitad, frente a la otra mitad, de textos españoles.

Con respecto a ‘planteamientos’ (manteniendo el plural para comparar magnitudes iguales), encontramos 2961 casos, con la situación inversa: este sustantivo es más frecuente en los documentos españoles (68 por ciento), mientras que no aparecen casos argentinos (Real Academia Española, 2008):

Figura 2. Casos de ‘planteos’ en el CREA.

País	%	Casos
ESPAÑA	67.97	1961

MÉXICO	8.35	241
CHILE	5.40	156
VENEZUELA	4.74	137
COLOMBIA	4.40	127
BOLIVIA	1.80	52
PERÚ	1.17	34
PUERTO RICO	1.10	32
COSTA RICA	1.03	30
Otros	3.98	115

La otra cara de esta cuestión es que en las cuatro páginas del índice del libro de donde está tomado 'planteos', con unos 120 títulos, no encuentro ninguna otra palabra que sea diferente a la que usaría yo. Como hablante del español, solo encuentro un título de apartado con una palabra diferente a las que según percepción empleo yo. La diferencia es muy pequeña y además no presenta ningún problema de comprensión. Desde ese punto de vista, aunque haya esa diferencia, se trata de la misma lengua. El texto de Giammatteo y Albano (2009) trata precisamente de la lengua española: se titula "Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples". Siguiendo una tradición que también se da en España, se menciona la lengua española simplemente como 'lengua'. Y, como comprobamos en el ejemplo anterior, otra diferencia, ya no en los títulos, es 'universidades de la Argentina', frente a 'universidades de Argentina', sin artículo, que diría yo.

Entre los datos de la Academia sobre 'planteamiento' figura el número de casos en documentos de ciencias sociales (las categorías 3, de política, economía, comercio y finanzas; y 2, de ciencias sociales, creencias y pensamiento), con el 67 por ciento de los casos (aproximadamente dos mil de los tres mil casos de 'planteamiento'), frente al aproximadamente 6 por ciento o 180 casos de ocio y ficción (categorías 5, ocio, vida cotidiana, y 7, ficción, esta última con 50 casos): diez veces menos.

Figura 3. Casos de 'planteamiento' por temas

Tema	%	Casos
3.- Política, economía, comercio y finanzas.	45.22	1339

2.- Ciencias sociales, creencias y pensamiento.	21.74	644
4.- Artes.	12.25	363
1.- Ciencia y Tecnología.	5.20	154
9.- Oral.	4.72	140
5.- Ocio, vida cotidiana.	4.35	129
6.- Salud.	3.47	103
7.- Ficción.	1.68	50
8.- Miscelánea.	1.31	39

Aproximadamente los mismos resultados encontramos en ‘planteos’: las ciencias sociales y artes tienen 91 casos o aproximadamente el 70 por ciento, mientras que el ocio y la ficción tienen 9 casos, diez veces menos.

Figura 4. Casos de ‘planteos’ por temas

Tema	%	Casos
3.- Política, economía, comercio y finanzas.	30.53	40
4.- Artes.	19.84	26
2.- Ciencias sociales, creencias y pensamiento.	19.08	25
9.- Oral.	9.16	12
1.- Ciencia y Tecnología.	8.39	11
6.- Salud.	6.10	8
5.- Ocio, vida cotidiana.	4.58	6
7.- Ficción.	2.29	3

En los términos de la construcción del discurso, cada tipo de texto tiene unas opciones o recursos propios, característicos, que otros tipos o bien no tienen o presentan en menor grado (porcentaje). En el ejemplo, ‘planteos’ y ‘planteamientos’ son frecuentes y por tanto característicos de los documentos con temas de ciencias sociales; y poco frecuentes, es decir, poco propios de los documentos orales y de ficción.

Tenemos, por tanto, la misma caracterización de ‘planteos’ y ‘plantemientos’ como frecuente en documentos de ciencias sociales y como poco frecuente en documentos orales y de ficción. ¿En qué consiste su diferencia? Obviamente, en que su relación

morfológica léxica con ‘plantear’ es distinta: en ‘planteo’ y su plural tenemos la misma relación que en ‘regateo’ con ‘regatear’; y en ‘planteamiento’ la misma que en ‘adelantamiento’ con ‘adelantar’. Se trata de que, como parte del fenómeno de la variación, se han creado y difundido opciones distintas en comunidades territoriales diferentes en las unidades léxicas relacionadas con ‘plantear’. ¿Para qué sirve la diferencia? Para cumplir la segunda función principal: aunque parezca extraño, para que en una comunidad se diga lo que es propio y une a sus miembros entre sí y lo diferencia de otras. No sirve para nada más pero tampoco para nada menos. Sirve, por tanto, también para excluir de esa comunidad a los que dicen lo que no es propio de ella, sino de otra. Y todo dentro de una comunidad más amplia, que en el ejemplo comparte exactamente todas las demás unidades léxicas de los títulos del libro. En el límite, la variación que da lugar históricamente a diferencias enormes tiene esa segunda función, pero el ser humano tiene la solución: del mismo modo que en español podemos saber que los hablantes de unos lugares dicen ‘planteo’ y los de otros ‘planteamiento’, más o menos, tenemos espacio en la cabeza para otra lengua entera más, o para varias.

2.2. *Géneros*

Hemos visto que el ejemplo anterior es característico de los documentos de ciertos temas (ciencias sociales), de cierto modo de transmisión (oral) o, directamente, de ciertos géneros (ficción). En realidad, se trata de la misma categoría: los tipos de texto o, tradicionalmente, los géneros. En otras palabras, mediante el ejemplo podríamos distinguir dos o quizás tres tipos de textos en el corpus: los géneros en que son frecuentes ‘planteamientos’ o ‘planteos’, los géneros en que son muy poco frecuentes y, quizás, la categoría intermedia. La realidad, como propone la gramática basada en el uso, es que hay categorías centrales, aquí tipos de texto marcados para esta opción de frecuente frente a infrecuente, y periféricas, categorías no marcadas, de frecuencia de aparición intermedia (pero más cercana a los de poca frecuencia). Simplemente, en esa tercera categoría hay que decidir qué valor de frecuencia puede ser significativo o puede no serlo.

Lo interesante es que para los hablantes que no traten con documentos escritos de esos temas, la palabra en cuestión será poco frecuente. Y si en la enseñanza del español hemos graduado los tipos de texto que pasan a ser parte de los estudiantes como hablantes, puede ser que esos tipos, documentos escritos de ciencias sociales, nos

interesen y les interesen, de manera que el recurso de la unidad léxica característico de un primer apartado les sea imprescindible. A la inversa, para conversadores y lectores de ficción, ese recurso no interesa. (En otros términos, hay opciones léxicas que están decididas para ciertos tipos de textos o, a la inversa, que son características de ellos. Lo que serían opciones, es decir, propiedades del estilo, pasa a ser parte del estilo prototípico de ciertos tipos de textos, es decir, de su registro.)

De esta manera llegamos, desde el léxico, a la conclusión de que los hablantes de segunda lengua no pueden abordar la lengua en grandes dosis, ni toda una parte de la sintaxis ni del léxico (el léxico de tal tema, o las oraciones subordinadas concesivas, o el subjuntivo), sino por recursos limitados pero centrales por su frecuencia, en inventarios básicos por niveles como el de North y colegas (2011) para el inglés. En el léxico serán las palabras que vayan requiriendo las acciones sociales y por tanto los tipos de texto; y en la sintaxis, serán gramáticas nucleares o microgramáticas como la que propone Díaz (2013), constituidas por elementos centrales (el presente de subjuntivo, las condicionales de 'si' con presente de indicativo, etc.), que se vayan ampliando hasta llegar a una dimensión cercana a la de las primeras lenguas.

Moreno Cabrera (2013: 53 y 173) diferencia entre las lenguas naturales, por un lado, y, por el otro, las lenguas cultivadas, como "las lenguas estándares escritas", que son artificiales y producto de "un proceso de elaboración dirigido tanto al contenido como a la forma", por ejemplo, mediante temas elevados y mediante la métrica del verso. Desde el punto de vista mencionado antes de la construcción del discurso, estas "lenguas cultivadas" se pueden considerar como tipos de texto o géneros. Por sus temas forman parte de las acciones sociales correspondientes mediante su léxico característico; y por sus características de construcción, de las que la métrica del verso es ejemplo, se adaptan a dichas acciones sociales y especialmente a su transmisión (tradicionalmente oral en las obras en verso).

Análogamente, Amorós (2014, 180) se refiere a ciertos géneros cuando observa que "aquello que señala el dominio de un hablante del estándar es su habilidad para elaborar apropiadamente ciertas clases de discursos de la distancia comunicativa, más cercanos a lo transaccional que a lo interaccional". Efectivamente, en los términos anteriores, la dimensión de la distancia comunicativa describe un conjunto de procedimientos que establecen o mantienen una relación de mayor o menor distancia social. Cuando estos procedimientos son característicos de ciertos tipos de textos, es decir, cuando son más frecuentes y con probabilidades condicionadas entre sí en esos tipos, entonces son

propiedades de estilo características de esos géneros, es decir, son estilos prototípicos de los correspondientes géneros, o sea, registros. En el ejemplo anterior, ‘planteo’ y ‘planteamiento’ son una propiedad del registro de los textos de ciencias sociales, mientras que su relativa ausencia es una propiedad del registro de los textos orales y de ficción, en el corpus mencionado.

De este modo, la lengua cultivada o la lengua estándar se puede considerar como un conjunto de procedimientos característicos de ciertos tipos de textos. A diferencia del aprendizaje basado en la consulta de diccionarios (monolingües o bilingües), los hablantes, tanto los de primeras lenguas como los de segundas lenguas (o terceras, cuartas, etc.), pueden adquirir las nuevas unidades léxicas simplemente a partir de las que ya tienen accesibles, aumentando las relaciones léxicas que existen en sus léxicos mentales, según el procedimiento que tiene lugar en la adquisición de la primera lengua. La adquisición de segundas lenguas, naturalmente, puede y debe beneficiarse de un diseño apropiado de los datos de entrada procesados por el hablante que facilite este proceso.

Lo que el interlocutor o lector puede considerar erróneo puede más adelante en el tiempo difundirse en un proceso de cambio lingüístico, y ser perfectamente aceptable, a pesar de ser valorado como erróneo, en los géneros de la comunicación informal; pero no lo es en otros más formales, o por lo menos no es deseable. Veamos dos ejemplos, uno de un hablante de primera lengua y otro de un hablante de segunda. El primero forma parte de una traducción al español de una novela en inglés de éxito actual y el segundo de un documento en una página web traducido al español por un hablante chino.

Veamos el ejemplo de la novela.

(3) una oficina móvil desde la cual el propietario dirigía su imperio.
Éste era un hombre pequeño y delgado, de piel bronceada y ojos hundidos, al que sus empleados conocían como «preboste».

(4) the portable office buiding from which the owner ran his empire.
Known to his employees only as “the provost”, he was a tiny, stunted man with tanned skin and deep-set eyes.

[Conocido para sus empleados solo como “el administrador”, era un hombre diminuto, raquítico, de piel morena y ojos hundidos].

Con respecto al demostrativo de la traducción, ‘éste era un hombre pequeño’, inexistente en el original, podemos adoptar dos actitudes. La mía es considerar el pasaje como una mala traducción o, si fuera original, como mal escrito. Sin embargo, es una construcción del demostrativo frecuente entre algunos estudiantes universitarios (sin necesidad de que hayan leído esta novela traducida). En otros términos, es una construcción del demostrativo existente en los tipos de textos escritos de los exámenes escolares y de las traducciones como las del ejemplo. Si se generalizara, estaríamos ante un uso nuevo del demostrativo, en que ‘este’, que por cierto no necesita tilde, no se refiere al sustantivo inmediatamente precedente sino al anterior. Lo que yo esperaría sería algo así:

(5) una oficina móvil desde la cual el secretario recibía órdenes del propietario.
Este último era un hombre pequeño y delgado,

Para encontrar ‘este’ escueto me esperaría un contraste con ‘aquel’:

(6) una oficina móvil desde la cual el secretario recibía órdenes del propietario.
Este era un hombre pequeño y delgado, aquel un gigante robusto y amenazador.

Una posibilidad es considerar que la lengua escrita es algo diferente de la oral; otra, la que propongo aquí, es que el error consiste en pensar que el uso de ‘este’ como pronombre es característico de la buena expresión escrita o, si el cambio está en marcha, encontrárselo en diferentes textos y adoptarlo. La opción recomendable para mí si no se quiere mantener el orden de palabras original es, naturalmente, el verbo escueto:

(7) una oficina móvil desde la cual el propietario dirigía su imperio.
Era un hombre pequeño y delgado,

Pero se trata de un cambio de tema de discurso y por eso el traductor se ve en la necesidad de un pronombre para introducir el nuevo tema (o tópico). En el original se cambia de tema, del barco que era una oficina móvil a su propietario, mediante la cláusula en primera posición.

El problema puede consistir precisamente en lo que se critica en ocasiones de la lengua culta, su carácter artificial: el traductor no escribe al traducir como habla, sino que usa un recurso que cree característico de la expresión escrita.

El segundo ejemplo, con el encabezamiento general de "¿Más hijo o no?", es el siguiente:

(8) Si tenga dos hijos, podrían compartir la responsabilidad de cuidar de los ancianos.

Se entiende que la cuestión es si tener más hijos o no (nótese que el traductor no ve la necesidad del plural en el titular '¿más hijos o no?') y, como se plantea una situación hipotética, se usa el subjuntivo. Es decir, se actúa partiendo de la base de que el carácter hipotético se representa mediante el verbo en subjuntivo independientemente de su construcción. De la misma manera que en el ejemplo anterior se empleaba 'este' como pronombre anafórico de cambio de tema, que lo es, sin tener en cuenta su propiedad de referirse a lo inmediatamente anterior, aquí se emplea el presente de subjuntivo para expresar una situación hipotética, que lo expresa, sin tener en cuenta que es el imperfecto de subjuntivo el tiempo requerido y que la conjunción 'si' con verbo en tiempo presente se construye con indicativo:

(9) Si tuviera dos hijos, podrían compartir la responsabilidad de cuidar de los ancianos.

(10) Si tengo dos hijos, pueden compartir la responsabilidad de cuidar de los ancianos.

En los dos casos, (3) y (8), la comunicación funciona, pero en los dos la relación que se establece con el lector no es óptima. Cada uno de los dos hablantes puede mejorar la relación usando las opciones que en el primer caso son preferibles y en el segundo son obligatorias. En ambos casos el origen de la construcción es una información errónea sobre cómo actúan los hablantes; en el primero parece estar difundida entre ciertos hablantes de primera lengua cuando escriben textos escolares, aparte de este ejemplo de traducción de novela, y en el segundo será frecuente entre hablantes que aprendan español con instrucciones del tipo la duda o probabilidad se expresa mediante el subjuntivo.

Los hablantes no tienen simplemente todos toda la lengua en la cabeza, sino que disponen de los recursos y procedimientos de construcción de unidades característicos de ciertos tipos de textos, y a lo largo de su experiencia vital los van aumentando a medida que se hacen miembros de diferentes comunidades de prácticas. Pero naturalmente arrancan en una comunidad caracterizada por un dialecto y, dentro de esta comunidad, una subcomunidad que está caracterizada por un sociolecto, incluyendo los recursos de géneros básicos como la conversación, el cuento, la canción, etc. Del mismo modo, los hablantes de segundas lenguas van incrementando sus recursos léxicos y procedimientos de construcción del discurso a medida que van desarrollando su capacidad de construcción (producción e interpretación) dentro de las diferentes organizaciones de tipos de texto cada vez más complejos. En los ejemplos anteriores, si avanza, el hablante sustituirá la construcción de 'este' en (3) por alternativas como las indicadas antes; y el otro hablante sustituirá la construcción de 'si' con presente de subjuntivo de (8) por alguna de las alternativas señaladas. Con ello los hablantes no solo cambian sus relaciones con sus interlocutores, sino que aumentan las posibilidades de gestionar con mayor rendimiento la información que representan al disponer de procedimientos más adecuados y de mayor calidad. En ambos casos los hablantes se integran en mayor medida en la comunidad correspondiente, sea la de prácticas que corresponde a los tipos de texto en el primero, sea en el segundo la que corresponde al conjunto de tipos de texto o géneros que llamamos lengua española.

3. Conclusión

Este planteamiento tiene dos consecuencias. En primer lugar, la adquisición de los tipos de texto nuevos es parte del mismo proceso de ampliar el léxico y los procedimientos de construcción del discurso que tiene lugar de manera espontánea, solo que mediante la enseñanza puede multiplicarse el rendimiento del proceso. Los recursos propios, prototípicos, de los tipos de texto de comunicación escrita y de distancia comunicativa o formales son parte de la lengua natural.

En segundo lugar, la existencia de recursos y procedimientos alternativos característica de la variación se integra de manera natural: en lugar de la concepción tradicional de la lengua como sociolecto alto del dialecto dominante, la lengua pasa a ser el conjunto de los tipos de texto y sus recursos propios, con la aceptación de la variación en una concepción pluricéntrica o, mejor, pluridialectal (ya que no hay

tampoco que atribuir un centro a cada dialecto). Los registros de los géneros formales, escritos o de especialidad son parte de la lengua como lo son los registros de los tipos de texto informales, orales o generales; de manera que no pertenecen a una entidad distinta, que sería la lengua estándar.

La aceptación de la variación, por último, quiere decir que una hablante no debe estar obligada a renunciar a las propiedades de su dialecto; en el ejemplo anterior, las autoras no tienen que renunciar a escribir 'planteos', sino que la lengua española tiene en el léxico característico de los tipos de texto al que pertenece el ejemplo tanto la palabra frecuente en Argentina (o en la Argentina) como la que es frecuente en otros lugares de la comunidad hispanohablante. Y los profesores, en tanto que hablantes, no deben renunciar a rasgos o recursos de su dialecto para emplear los de otro, del mismo modo que los hablantes de español como segunda lengua en tanto que hablantes de español necesariamente se tienen que integrar en una variedad, aunque ambos, profesores y en general hablantes, sean capaces de adaptarse por ejemplo por cortesía a los recursos de otras (decir 'planteo' a hablantes argentinos o, a la inversa, decir 'planteamiento' a hablantes españoles).

Referencias bibliográficas

AMORÓS, Carla (2014): *Las lenguas en la sociedad*, Madrid: Síntesis.

ANDIÓN, María Antonieta (2008): "Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, pp. 9-26, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909.

BRAVO, Eva (2004): *El español internacional*, Madrid: Arco Libros.

DEMONTE, Violeta (2003): "Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española", *Circunstancia*, 1, pp. 1-11.

DÍAZ, Lourdes (2013): "Gramáticas nucleares de raíz pragmática (core grammars) basadas en corpus orales de español nativo y no nativo", *marcoELE*, 17, pp. 1-17, http://marcoele.com/gramaticas-nucleares/.

GARRIDO, Joaquín (2010): "Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico". *Historia y Comunicación Social*, 15, pp. 67-102, http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110063A.

GARRIDO, Joaquín (2011): "Variación y oralidad en la enseñanza del español", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 48, pp. 77-87, http://www.ucm.es/info/circulo/no48/garrido.pdf.

GIAMMATEO, Mabel e Hilda ALBANO (eds.) (2009): *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Buenos Aires: Biblos.

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2010): *'Spanish is different'. Introducción al español como lengua extranjera*, Madrid: Castalia.

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2013): *Cuestiones clave de la lingüística*, Madrid: Síntesis.

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

NORTH, Brian, Angeles ORTEGA y Susan SHEEHAN (2011): *A Core Inventory for General English*, Londres: British Council / European Association for Quality Language Services (EAQUALS), https://www.teachingenglish.org.uk/article/british-council-eaquals-core-inventory-general-english-0.

OESTERREICHER, Wulf (2004): "El problema de los territorios americanos. [El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica]", *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario, Instituto Cervantes, http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición, http://www.rae.es/.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008): *Corpus de referencia del español actual (CREA)*, versión 3.2, http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea.

SUBIRATS, Carlos (2009): "Español, ¿qué español?", *Infoling*, http://infoling.org/espanol.php.

VÁZQUEZ, Graciela (2008): "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes", *I Congreso Internacional de Enseñanza e Iinvestigación en ELSE [español como lengua segunda o extranjera]*, Córdoba; Universidad de Córdoba, http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf.

redELE

Estilos de aprendizaje y la clase de ELE[1]

José Pazó Espinosa
Universidad Autónoma de Madrid
jose.pazo@uam.es

Resumen

En este artículo abordamos el concepto de "Estilos de aprendizaje" y los problemas que presenta de cara a su aplicación en la clase de ELE. Comenzamos por definirlo, y ver sus distintas implementaciones. Consideraremos las principales tendencias históricas y sus versiones españolas si existen. También discutiremos las implicaciones en la clase de ELE por su relación con el estudiante, pero también con el método empleado. Veremos, por último, su relación con la cultura de los estudiantes, y su reflejo, muchas veces inconsciente, en los estudiantes como elemento formante de la interlengua.

Abstract

In this paper we delve into the concept of "learning styles" and the problems derived from its use in Spanish as a Second Language class. We define the term, taking into account the different historical developments of it, and ponder benefits and problems of its application through different normalized tests. Finally, we see it under the close concepts of "methods style" and "teaching styles" with which we consider it closely intertwined. Finally we conclude stating the "learning styles" are part of the student's interlanguage.

Palabras clave

Estilos cognitivos, tipos psicológicos, estilos de aprendizaje en el aula de ELE, cuestionarios de estilo de aprendizaje, competencia cultural.

[1] El presente trabajo se ha desarrollado parcialmente dentro del proyecto de investigación "Sintaxis y semántica de las relaciones de predicación" (FFI2011-23829).

Keywords

Cognitive styles, psychological types, learning styles and Spanish as a Second Language, learning style tests, cultural competence.

1. Introducción

Uno de los conceptos que se está abriendo paso en la literatura de ELE estos últimos años es el de "estilo de aprendizaje". A medida que condicionamientos psicológicos han ido adquiriendo más crédito en la aplicación de los métodos de enseñanza, la idea de que existen estilos de aprendizaje muy diferentes ha ido ganando importancia. En un inicio, el énfasis se centró sobre todo en el profesor, en el estilo de método y en su estilo particular. Sin embargo, a partir de las dos últimas décadas del siglo XX ganó terreno la idea de que también los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje y que ese estilo es relevante en cuanto al resultado final de todo el proceso de enseñanza.

En este artículo revisaremos este concepto. Veremos de dónde viene en un sentido conceptual, intentaremos definirlo con precisión y comentaremos su papel en la enseñanza. Adelantamos ya que trataremos su relación con otros aspectos como la competencia cultural y los distintos enfoques metodológicos que se vienen usando desde el último tercio del siglo XX. No entraremos demasiado en una caracterización psicológica del proceso, pero sí indicaremos la necesidad de tenerla en cuenta en trabajos que quieran profundizar en el tema.

Por último, defenderemos la hipótesis de que el estilo de aprendizaje es uno de las componentes de la interlengua del estudiante. También la de que el estilo de aprendizaje está implícito no solo en la metodología usada, sino en las destrezas que se decide potenciar en el aula. Es, por tanto, una consecuencia metodológica, y no solamente una condición previa a la actividad docente de ELE.

2. Estilo de aprendizaje, concepto

Adoptaremos la siguiente definición de estilo de aprendizaje:

> Los estudios de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988, *ápud* Alonso *et al*., 1994: 48).

El estilo de aprendizaje así entendido está íntimamente relacionado con el estilo cognitivo, es un subconjunto suyo. Y, en cuanto al estilo cognitivo de las segundas lenguas, el estilo de aprendizaje es a su vez su subconjunto. El estilo cognitivo es un concepto derivado de la forma de procesar y de interactuar con la información. De forma intuitiva, sabemos que diferentes individuos interactúan de forma diferente con la información y la procesan también de forma diferente. Estas diferencias se refieren a:

- la forma de abordar la información;
- el tiempo de procesado de esa información;
- el remanente en el estudiante de la información introducida y procesada;
- la aplicación de esa información a casos (problemas) concretos.

Esos cuatro factores son de alcance general, pero podemos dividirlos según parámetros clasificatorios:

- La edad: no aborda la información de igual forma un niño, un joven, un adulto, una persona mayor.
- La cultura (de origen y la meta, en caso de ser información intercultural): no aborda de la misma forma la información un norteamericano que un japonés, por ejemplo.
- La personalidad: no aborda la información de la misma manera una persona introvertida que otra extrovertida, por ejemplo. Además, hay otros parámetros motivacionales, como el objetivo a la hora de aprender algo, que tiene mucho que ver con el uso que se le piensa dar.

Podemos, por tanto, afirmar que en el estilo de aprendizaje hay factores cognitivos, factores afectivos y factores culturales, y que unos y otros se mezclan continuamente, siendo difícil aislarlos. Esto ya supone uno de los principales escollos para poder usar el concepto de estilo de aprendizaje en el aula de ELE, ya que su interdependencia con factores afectivos y emocionales hace que sea un concepto elusivo, con un punto de fuga en la personalidad del profesor y su propia sensibilidad psicológica.

Por su naturaleza, también podemos diferenciar en el estilo cognitivo unas bases biológicas de otras psicológicas. De igual manera, el estilo de aprendizaje descansa en gran medida en condicionamientos exclusivamente físicos y fisiológicos (cómo escuchamos, cómo vemos, etc.), que a su vez se ven modificados por aspectos psicológicos (cómo estamos preparados para escuchar, cómo estamos preparados para ver, etc.) Todo esto, en su conjunto, es lo que denominamos "hecho cultural" de un individuo y de una cultura. La mezcla de valores y principios fisiológicos junto con los psicológicos forma un bucle que define a la cultura en su sentido global e individual. Podemos dar la vuelta al razonamiento y afirmar que la cultura es en sí misma el desarrollo de un estilo cognitivo, ya que cultura equivale a información y procesado de la misma.

Volviendo a las divergencias y a los puntos comunes entre el estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, señalaremos seis aspectos del estilo de aprendizaje (Oxford & Anderson, 1995):

1. *Aspecto cognitivo*: incluye las formas de funcionamiento de la actividad mental de un individuo cuando se enfrenta al procesado de información. Más abajo, nos centraremos en este aspecto. Básicamente, lo consideraremos formado por el tipo psicológico y el estilo de aprendizaje. Un primer problema que adelantamos es que la medición y el análisis de los aspectos cognitivos depende en gran parte de la impresión que el propio aprendiente tiene sobre sí mismo. En este sentido, el estilo de aprendizaje es un subconjunto del estilo cognitivo.
2. *Aspecto organizativo*: tiene que ver con las formas de ordenación, procesamiento y la dirección del proceso de aprendizaje. Está muy relacionado con el tipo psicológico del aprendiente. La clasificación tradicional deriva de los tipos psicológicos de Carl Jung.
3. *Aspecto afectivo*: actitudes, creencias y valores que determinan los centros de atención. Este aspecto tiene dos facetas: la que deriva del tipo psicológico y la que deriva del fondo cultural del aprendiente. Es de más difícil formalización y muchas veces su desarrollo y aplicación depende de aspectos psicológicos del enseñante.
4. *Aspecto social*: hábitos prácticos de cooperación con otros aprendientes. Está muy relacionado con los aspectos cognitivos y organizativos, con el estilo de aprendizaje, y en nuestro trabajo lo incluiremos en él.

5. *Aspecto fisiológico*: orientación general de la percepción y la sensibilidad. No entraremos demasiado en este aspecto ni en sus problemas.
6. *Aspecto conductual*: elección de las situaciones más afines del propio aprendizaje. Este aspecto es interesante en el sentido de que integra la actividad del aula con la de fuera del aula. Tiene mucho que ver con los dos primeros aspectos de esta clasificación.

Un primer problema relacionado con el estilo de aprendizaje de los estudiantes de ELE es cómo llegar a determinarlo y conocerlo. Reid (1995) señaló las dificultades de definir, agrupar y medir los estilos de aprendizaje. A pesar de ello, e inevitablemente, el enseñante tiene una experiencia intuitiva sobre sus estudiantes y sobre el ambiente cognitivo del aula. Siente cómo se perciben sus explicaciones y propuestas, y la respuesta del grupo y de los individuos. Sin embargo, con frecuencia este conocimiento es impresionista e intuitivo, y no se formaliza en supuestos concretos. Además, hay que tener en cuenta otro factor relevante: el estilo de aprendizaje asociado al método de ELE que se esté usando. Y otros aspectos que supondremos normalizados, como la formación del enseñante, su cultura de origen, su disposición y sensibilidad hacia la enseñanza, sus estudiantes y las actividades del aula en general. Resumiendo, diremos que el estilo de aprendizaje afecta al estudiante, profesor, método y culturas involucradas.

Nos centraremos en el primero. ¿Cómo determinar su estilo de aprendizaje? Reid (1995), Sarasin (1998), Cassidy (2004) han tratado estos aspectos con profundidad. Por otro lado, Hall y Moseley (2005) encontraron al menos 71 modelos de estilos de aprendizaje propuestos entre 1902 y 2002. Vemos, por tanto, que las propuestas teóricas son numerosas. Podemos, sin embargo, hacernos una pregunta, ¿en qué medida el estilo de aprendizaje del aprendiente es independiente de su autoconocimiento de ese estilo? En definitiva, si en el aula de ELE la actividad va a ser siempre una interacción entre aprendiente y enseñante, la interacción dependerá en gran medida no solo del conocimiento recíproco, sino del autoconocimiento de las dos partes. Martín Peris (2000) establece criterios sobre el autoconocimiento. Según su trabajo, el autoconocimiento permite:

- aprender mejor,
- más rápidamente,

- más conscientemente,
- más responsablemente,
- con más control del proceso,
- con mayor diversión.

Es decir, el autoconocimiento mejora y facilita la enseñanza de las segundas lenguas. Ahora bien, ¿cómo llegar entonces a ese autoconocimiento? A continuación, exploraremos este aspecto teniendo en cuenta dos componentes principales: los tipos psicológicos y los estilos de aprendizaje.

3. Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje

En su trabajo "Tipos psicológicos", Jung define dos tipos fundamentales: el extrovertido y el introvertido. Básicamente, la clasificación se refiere al tipo de relación del individuo con el mundo. Mientras que el extrovertido tiende a buscar las cosas fuera de él, es decir, se orienta en la misma dirección que el objeto de su interés, el introvertido busca dentro de él, es decir tiende a la abstracción y a resistir la dirección marcada por el objeto externo a él. En palabras de Jung (1985: 85-86):

> El comportamiento del introvertido es el propio de la abstracción. En el fondo, está siempre dispuesto a despojar al objeto de la líbido, como si hubiera de vencer una prepotencia del objeto. En cambio el extravertido se comporta positivamente respecto del objeto. Afirma su significación hasta tal punto que orienta su disposición subjetiva en el sentido del objeto y la refiere a él de modo constante. En el fondo, el objeto nunca tiene para él el valor suficiente y por eso ha de acentuarse su significación. Los dos tipos son distintos por completo, su contraste llama la atención de tal modo que su existencia es evidente incluso para el lego en estas cosas una vez que se le ha hecho notar. Todo el mundo conoce esas naturalezas reconcentradas, difíciles de conocer, esquivas con frecuencia, que constituyen el más fuerte contraste imaginable frente a esas otras naturalezas abiertas y tratables, caracteres accesibles, que se llevan bien con todo el mundo, o que acaso disputan, pero que establecen una relación, influyen sobre los demás y dejan que los demás influyan en ellos.

Una consideración importante sobre estos tipos es que Jung (1985: 89) afirma que son estables y fijos, de forma que el forzar a un individuo a un cambio sobre su tipo psicológico induce una neurosis en él. Partiendo de esta contraposición de tipos, Jung establece algunas variantes: el tipo reflexivo extrovertido, el tipo sentimental extrovertido, el tipo perceptivo extrovertido y el tipo intuitivo extrovertido. A los dos primeros los llama tipos racionales (basados en el juicio), mientras que los segundos

son, según él, irracionales (basados en la percepción). Por otro lado, establece el tipo reflexivo introvertido, el tipo sentimental introvertido, el tipo perceptivo introvertido y el tipo intuitivo introvertido. De nuevo, los dos primeros son tipos racionales, mientras que los dos segundos son tipos irracionales.

Los tipos junguianos, que sirven de base para la mayoría de la bibliografía sobre tipos psicológicos, aparecen refinados y simplificados en el *Indicador de tipos psicológicos* de Myers Briggs. Este indicador establece la determinación de los tipos psicológicos según cuatro parámetros: i. la fuente de la motivación, ii. la naturaleza del proceso de percepción, iii. la forma de usar la información para tomar decisiones y iv. la postura frente al mundo.

Según el primer parámetro, un individuo se puede motivar por factores internos, en cuyo caso es un introvertido (I), o por factores externos, y es extrovertido (E). Por el modo de percibir la información se puede diferenciar entre sentir de forma detallada, particular y objetiva (S) o creando patrones generales y centrándose en las posibilidades, es decir, intuyendo (N). Por la forma de usar la información en la toma de decisiones, separa dos formas: pensando (T) o sintiendo (F), esto es, involucrando convicciones y valores personales. Y por postura frente al mundo, podemos aislar dos grupos: los que juzgan y planifican (J), o los que se adaptan a su percepción (P) y son más flexibles.

Es decir, hay ocho tipos que se derivan de las dos posibilidades de cada uno de los cuatro parámetros. A continuación los ordenaremos asignándoles una posible pregunta relacionada con la clase de ELE (modelo basado en la propuesta de Bitran *et al.*, 2003):

1. ¿Cómo me motivo en mis clases?
   a. I (factores internos, introvertido) b. E (factores externos, extrovertido)

2. ¿Cómo percibo la información que me dan en clase?
   a. S (analizando, yendo al detalle, reflexivo) b. N (yendo a lo general y a las posibilidades, intuitivo)

3. ¿Cómo uso la información en clase y fuera de ella?
   a. T (favorezco el pensamiento objetivo) b. F (favorezco el sentimiento)

4. ¿Cómo me coloco frente al mundo en mi estudio y práctica de la lengua?
   a. J (planifico y juzgo) b. P (me adapto y soy flexible)

Tenemos por tanto dieciséis combinaciones posibles: ISTJ, ISTP, ISFJ, ISFP, INTJ, INTP, INFJ, INFP, ESTJ, ESTP, ESFJ, ESFP, ENTJ, ENTP, ENFJ, ENFP.

Este esquema lo podríamos usar para crear un cuestionario para clase con cuatro preguntas y dos posibles respuestas cada una:

1. ¿Cómo me motivo en mi aprendizaje de ELE?
   a. Por mí mismo (I) b. Por tareas, ejercicios, trabajos (E)
2. ¿Cómo asimilo la información que me dan en clase?
   a. La ordeno (S) b. De forma intuitiva (N)
3. ¿Cómo tomo decisiones relacionadas con el curso de la clase?
   a. Con la razón (T) b. Con el sentimiento (F)
4. ¿Cómo me posiciono con respecto a lo que ocurre en clase?
   a. Juzgo y saco conclusiones (J) b. Percibo sacando pocas conclusiones (P)

Con estas cuatro preguntas podemos construir el tipo psicológico dominante de nuestros estudiantes, lo que nos puede ayudar a definir mejor su estilo de aprendizaje.

Otra cuestión interesante para el enseñante es hacerse él mismo este test, y hacérselo a los métodos que utiliza. Es decir, clasificar el método o los ejercicios asociados con el método siguiendo el mismo criterio. Una vez que se ha determinado el tipo psicológico predominante de los estudiantes sería interesante contrastarlo con el tipo que favorece el método. Las preguntas podrían ser las siguientes:

1. ¿Cómo motivan estos ejercicios el aprendizaje a mis alumnos?
   a. Mediante procesos internos (I) b. Por tareas, ejercicios, trabajos (E)
2. ¿Cómo promueve este método la asimilación de información de clase?
   a. De forma ordenada (S) b. De forma intuitiva (N)
3. ¿Qué tipo de decisiones les lleva a tomar en clase?
   a. Racionales (T) b. Emotivas (F)
4. ¿Qué posicionamiento favorece con respecto a lo que ocurre en clase?
   a. Crítico sacando conclusiones (J) b. Perceptivo e inductivo (P)

Al saber la orientación cognitiva de nuestro método, podríamos obtener respuesta a la pregunta: ¿se adecúa el tipo psicológico de estudiante preponderante en mi aula al tipo que favorece el método que uso? La respuesta a esta pregunta podría llevar a mostrar la no adecuación del método y la conveniencia de cambiarlo, o a que el profesor modificara o primara unos ejercicios sobre otros en su actividad con ese grupo concreto.

Lo anterior nos ayudaría a determinar el tipo psicológico de los estudiantes y, en cierta manera, del método que usamos. Pero, por otro lado, tenemos los estilos de aprendizaje, que analizamos en el siguiente apartado.

4. Estilos de aprendizaje y cuestionarios

La determinación de los estilos de aprendizaje es compleja ya que, aunque sus pautas derivan de los tipos psicológicos (ya que estos dan cuenta de la relación del individuo con el mundo que le rodea), su concretización requiere mecanismos diferentes. En este apartado, vamos a introducir a continuación, de forma histórica, las diferentes propuestas que se han hecho sobre la determinación y clasificación de los estilos de aprendizaje.

La primera propuesta es la de Knowles (1982), adaptada después por Richard & Lockhart (1998). En el sentido *jungiano* antes expuesto, para Knowles los estilos de aprendizaje dimanan de la predisposición del individuo hacia la información. Esa predisposición está relacionada con los tipos de personalidad. En términos menos especializados, diríamos que el estilo de aprendizaje depende del carácter individual. Según Knowles, existen cuatro estilos de aprendizaje que derivan de cuatro formas de procesamiento de la información:

a. *Procesamiento concreto*: el aprendiente resuelve problemas mediante métodos directos.
b. *Procesamiento analítico*: el aprendiente tiende a resolver problemas creando teorías o integrando la información en una teoría existente.
c. *Procesamiento comunicativo*: el aprendiente prefiere un entorno social de aprendizaje a un entorno individual. El proceso de aprendizaje descansa en la interacción repetida.
d. *Procesamiento basado en la autoridad*: el aprendiente favorece la información asimilada mediante programación, estructura, dirección y retroalimentación continua.

Podemos ver que Knowles establece dos criterios, los primeros, según factores internos del aprendiente y los otros dos según su interacción con el campo. En su clasificación, mezcla estos dos criterios, lo que le resta homogeneidad clasificatoria.

La segunda propuesta es la de Kolb (1984). Según su propuesta, los estilos de aprendizaje se basan en la forma de aprender. Sigue en esto la idea primigenia de Jung,

que determinaba los estilos cognitivos y los tipos psicológicos. Según Kolb, no hay un estilo cognitivo mejor que otro y, en consecuencia, no hay un estilo de aprendizaje mejor que otro. Por otro lado, un estudiante debe practicar estilos de aprendizaje distintos al suyo, y es el enseñante el responsable de determinar su eficacia. Todos deben formar parte de lo que llamaríamos la competencia general del enseñante. Es decir, este los debe conocer y debe usarlos o adaptarlos según el contexto y la circunstancia.

Los cuatro modos de aprender según Kolb son:

a. *Experiencia concreta*: se percibe la experiencia de forma concreta y se procesa reflexivamente. Se aprende sintiendo.
b. *Observación reflexiva*: se percibe la experiencia de forma abstracta y se procesa reflexivamente. Se aprende escuchando y observando.
c. *Conceptualización abstracta*: se percibe la experiencia de forma abstracta y se procesa activamente. Se aprende pensando.
d. *Experimentación activa*: se percibe la información de forma concreta y se procesa activamente. Se aprende haciendo.

Partiendo de estos estilos cognitivos, Kolb establece cuatro estilos de aprendizaje:

i. *Divergente*: combina a y b, la experiencia concreta y la observación reflexiva. Los que lo favorecen son imaginativos, emotivos, buenos generando ideas, y tienen la capacidad de ver las cosas desde distintos puntos de vista.
ii. *Asimilador*: combina c y b, conceptualización abstracta y observación reflexiva. Los que lo favorecen muestran habilidad para crear modelos teóricos, razonan inductivamente, y les preocupan más los conceptos que el uso práctico de las teorías.
iii. *Convergente*: combina c y d, conceptualización abstracta y experimentación activa. Los que lo favorecen tienden a estar interesados en la aplicación práctica de las teorías, son hábiles en situaciones de multirrespuesta, y poco emotivos.
iv. *Acomodador*: combina a y d, experiencia concreta y experimentación activa. Los que lo favorecen están orientados hacia la acción, prefieren

tomar riesgos, se adaptan a circunstancias inmediatas, usan la intuición, aprenden por prueba y error, y les gustan las muevas experiencias en su práctica cognitiva.

En España, M. L. Villanueva y su grupo de investigación, el GIAPEL (Grupo de Investigaciones y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas de la Universitat Jaume I), han adoptado esta conceptualización de los estilos de aprendizaje.

Según la tipología de Kolb, podemos establecer el siguiente cuadro en que hay dos ejes que definen las estrategias cognitiva y otro dos que definen el estilo:

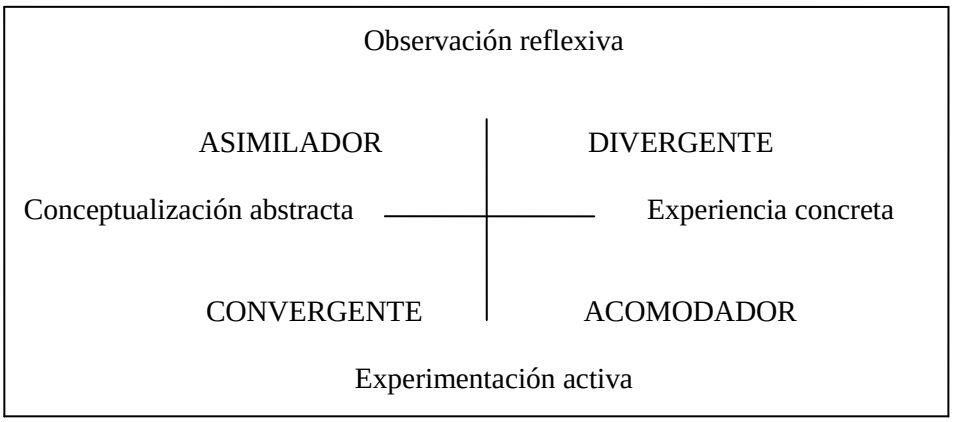


Figura 1

Así, un estudiante que aúne “observación reflexiva” y “conceptualización abstracta” será “asimilador”; observación reflexiva y experiencia concreta, divergente; conceptualización abstracta y experimentación activa, convergente; y experiencia concreta y experimentación activa, acomodador. Es decir, cada tipo de estilo de aprendizaje se define por la combinación de dos estilos cognitivos.

Por otro lado, hay dos ejes: el que enfrenta la observación reflexiva y la experimentación activa. Según él, los tipos asimilador y divergente son reflexivos, y los tipos convergente y acomodador son activos. El segundo eje une la conceptualización abstracta y la experiencia concreta. Según él, los tipos asimilador y convergente tienden a la abstracción, mientras que los tipos divergente y acomodador tienden a la concreción.

Para determinar estos tipos, existe el test autocuestionario de Kolb, formado por veinte preguntas con cuatro respuestas cada una. Quien toma el test debe dar una puntuación del 1 al 4 para cada pregunta, de forma que el 4 corresponde a la respuesta

que más se ajusta a su estilo, y la 1 a la que menos. A continuación incluimos un ejemplo de las preguntas:

1.- Cuando ante un problema debe dar una solución u obtener un resultado urgente ¿cómo se comporta?

☐ a) Selectivo	☐ b) Intenta acciones	☐ c) Se interesa	☐ d) Muy práctico

2. Al encontrarse con una realidad nueva, ¿cómo reacciona?

☐ a) Confía en sus corazonadas y sentimiento	☐ b) Trabaja duramente para que las cosas salgan bien	☐ c) Confía en su lógica	☐ d) Atiende y observa cuidadosamente

Figura 2[2]

Es un test muy rápido, que en pocos minutos permite una visualización de los resultados. A continuación mostramos un ejemplo del resultado conjunto del test de Kolb:

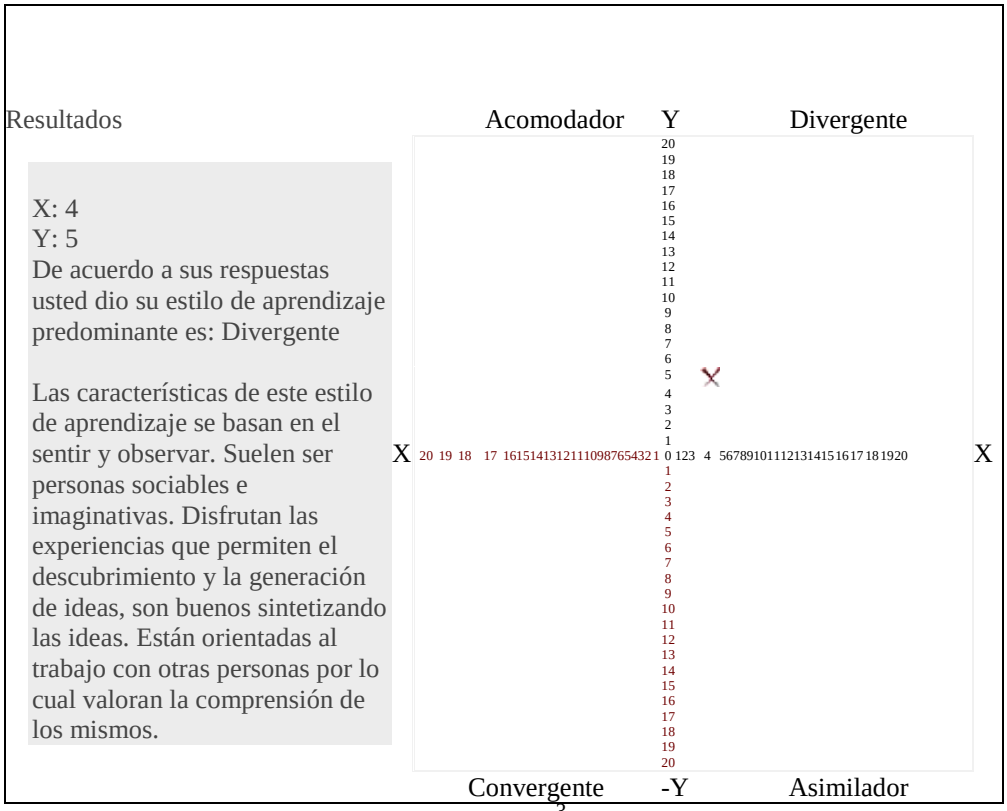


Figura 3[3]

[2] Extraído de http://inspvirtual.mx/espm30/alumnos/kolb1.php, 22 de septiembre de 2013.
[3] Extraído de http://inspvirtual.mx/espm30/alumnos/kolb2.php?x=4&y=5, 22 de septiembre de 2013.

La x muestra el lugar del eje de abscisas y coordenadas en el que se sitúa el estudiante que ha llevado a cabo la prueba. En este caso se trata de un divergente moderado, con una mayor tendencia a la observación reflexiva (que incluye los tipos divergente y acomodador) y una menor a la experiencia concreta (que incluye los tipos divergente y asimilador). Podemos, quizá, anticipar que este estudiante tenderá a favorecer explicaciones y modelos claros y ejercicios sobre esos modelos.

Esta prueba nos permite estudiar la relación de los tipos de aprendizaje con el género, la edad o la cultura, por ejemplo. Algún autor ha relacionado estos tipos con los tipos culturales, lo que nos parece muy interesante. Cualquiera que haya enseñado a estudiantes de diferentes culturas habrá notado patrones de comportamiento comunes en cuanto al aprendizaje. La intuición y la experiencia indican que los estudiantes estadounidenses tienden a un patrón divergente y acomodador, mientras que los estudiantes chinos tienden a un tipo convergente y asimilador, pero habría que aplicar con detalle los test para llegar a conclusiones concretas.

La tercera propuesta sobre la determinación de los estilos de aprendizaje es la de Honey-Mumford (1986), conocida en España sobre todo por la adaptación de Alonso (1994). Honey y Mumford desarrollaron un cuestionario partiendo de la propuesta de Kolb, el LSQ (*Learning Styles Questionnaire*). Este cuestionario estaba formado por ochenta preguntas ordenadas aleatoriamente y orientadas a clasificar al individuo en cuatro tipos. En la actualidad, Peter Honey ofrece en su página web la versión completa de ochenta preguntas y una resumida de cuarenta. Basándose en el cuestionario completo de Honey-Mumford, C. Alonso desarrolló el CHEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje). Consta de 80 preguntas breves ordenadas aleatoriamente. La idea es llegar al tipo de aprendizaje sin que quien toma el test responda a las preguntas conscientemente. Se intenta, por tanto, afectar menos o no afectar en las respuestas. A continuación ofrecemos algunos ejemplos de las preguntas:

Más(+)	Menos(-)	**Ítem**
● +	● -	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
● +	● -	2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
● +	● -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
● +	● -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.

● +	● -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.

Figura 4[4]

Se puede observar que las respuestas no son *sí* o *no*, sino *más* o *menos*, lo que permite un acercamiento gradual, no absoluto. En la red se puede llevar a cabo este test y se puede, asimismo, obtener los resultados fácilmente. Las respuestas a las ochenta preguntas definen cuatro estilos de aprendizaje:

a. *Estilo activo*: se caracteriza por implicarse en las tareas, mostrar entusiasmo hacia nuevas ideas, mostrar desinterés en trabajos a largo plazo. Los estudiantes que lo ostentan son improvisadores, descubridores, arriesgados, espontáneos, creativos, y les gusta la novedad.
b. *Estilo reflexivo*: se caracteriza por favorecer la observación, la recogida de datos, su análisis y la creación de conclusiones. Recogen y analizan datos. Los estudiantes que lo practican son ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos, asimiladores y prudentes.
c. *Estilo teórico*: se caracteriza por favorecer la adaptación de lo observado y aprendido en teorías complejas. Los aprendientes que lo practican son perfeccionistas, racionales y objetivos; también, metódicos, lógicos, disciplinados, críticos.
d. *Estilo pragmático*: se caracteriza por aplicar las ideas. Los estudiantes que lo practican se impacientan ante la teorización, y tienden a ver los aspectos positivos de ideas. Son prácticos, directos, eficaces, realistas, rápidos, decididos y planificadores.

Frente al cuestionario de Kolb, este modelo ofrece un esquema más simple, sobre todo en cuanto a los resultados. Los cuatro tipos, activo, reflexivo, teórico y pragmático son fácilmente identificables y aplicables a estudiantes, actividades o métodos de ELE. Sin embargo, pierde algo de la precisión que el cuestionario de Kolb permite a costa de

[4] Extraído de CHAEA, http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm2008, el 3 de septiembre de 2013.

una mayor complejidad interpretativa. Encontramos, sobre todo, una compleja diferenciación de los estilos reflexivo y teórico.

La cuarta propuesta de identificación de estilos de aprendizaje es la de Reid (1995), adaptada por Richards y Lockhart (1998) y García Santa Cecilia (2000). Su modelo se basa en tres categorías principales: las modalidades sensoriales de cada individuo (visual, auditivo, cinestésico y táctil); las modalidades cognitivas (dependiente del campo e independiente del campo); y las modalidades afectivas, basadas en motivaciones y reacciones caracteriológicas. Sarasin (1998), entre otros, ha señalado la primacía de la percepción, por lo que las modalidades sensoriales de Reid son las que más éxito han tenido de cara a la creación de cuestionarios, con adaptaciones que han llevado a sustituir en muchos casos el estilo táctil por la cinestesia. Reid agrupa estos criterios y clasifica los estilos en:

a. *Estilo visual*: quienes lo favorecen se fijan más en la imagen, por lo que tienden a primar la capacidad espacial.
b. *Estilo auditivo*: quienes lo favorecen aprenden sobre todo escuchando, y tienden al pensamiento verbal.
c. *Estilo cinestésico*: quienes lo favorecen prefieren la actividad y la experiencia como forma de aprendizaje.
d. *Estilo táctil*: quienes lo favorecen prefieren el aprendizaje mediante tareas manuales.
e. *Estilo social*: quienes lo favorecen practican el aprendizaje mediante la relación con otros, actúan de forma eficiente en grupos y equipos. Priman también la estructura externa, la dirección y la retroinformación. Dependen del campo en mayor medida.
f. *Estilo individual*: quienes lo favorecen prefieren el aprendizaje trabajando solos. Son independientes del campo y prefieren la resolución de los problemas relacionados con el aprendizaje de forma personal.

La determinación de estos cuatro criterios se basa en un Cuestionario de Estilos de Aprendizaje inicialmente propuesto por Reid, que ha tenido adaptaciones, como el cuestionario Barsch, un simplificación del *Perceptual Learning Style Questionnaire Index of Learning Styles Questionnaire*. El cuestionario Barsch elimina el estilo táctil, el

social y el individual del objetivo de la prueba, y se centra en el visual, el auditivo y el cinestésico. Está compuesto por 24 preguntas y tres posibles respuestas para cada pregunta: “Esto es cierto casi siempre”, “Esto es cierto a menudo”, “Esto es rara vez cierto”. El test está accesible en la red en la web[5], y es un text extremadamente fácil y rápido de completar. Los resultados dan una puntuación de los tres aspectos del aprendizaje, el visual, el auditivo y el cinestésico.

Existen otros tipos de test que combinan los anteriores o presentan variaciones sobre ellos, como el propuesto por Soloman & Felder y accesible en línea en la página web de North Carolina State University. Este test presenta cuatro pares de estilos de aprendizaje: activo-reflexivo, teórico-intuitivo, visual-verbal, secuencial-global. A continuación, presentamos algunas preguntas de ejemplo extraídas de dicha página:

Test

For each of the 44 questions below select either “a” or “b” to indicate your answer. Please choose only one answer for each question. If both “a” and “b” seem to apply to you, choose the one that applies more frequently. When you are finished selecting answers to each question please select the submit button at the end of the form.

1. I understand something better after I
   - **(a)** try it out.
   - **(b)** think it through.
2. I would rather be considered
   - **(a)** realistic.
   - **(b)** innovative.
3. When I think about what I did yesterday, I am most likely to get
   - **(a)** a picture.
   - **(b)** words.

Figura 5[6]

Los resultados del cuestionario tienen la siguiente forma:

[5] Se puede consultar en http://valenciacollege.edu/east/academicsuccess/spa/BarschLearningStyles.cfm.
[6] Extraído de http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html, el 18 de septiembre de 2013.

Learning Styles Results

```
Results for: jj
ACT              X                    REF
  11 9  7  5  3  1  1  3  5  7  9  11
              <-- -->

SEN                       X           INT
  11 9  7  5  3  1  1  3  5  7  9  11
              <-- -->

VIS              X                   VRB
  11 9  7  5  3  1  1  3  5  7  9  11
              <-- -->

SEQ                       X           GLO
  11 9  7  5  3  1  1  3  5  7  9  11
              <-- -->
```

Figura 6[7]

Vemos, en definitiva, que existen distintos y abundantes tipos de test para determinar los estilos de aprendizaje. De estos estilos, que la mayoría, en distintas adaptaciones, pueden tomarse en la red, no existen aplicaciones en español disponibles fácilmente, excepto el test Alonso-Honey. Contrasta la importancia que la literatura del aprendizaje da a este aspecto con la carencia de un test normalizado en español.

Es cierto que autores como Sarasin (1998) o Hall (2005) han puesto de manifiesto debilidades de los cuestionarios de los estilos de aprendizaje, e incluso de la utilidad del concepto en sí. Sin embargo, ni la literatura sobre estilos de aprendizaje intenta determinar que un estilo sea mejor que otro, ni los cuestionarios intentan cumplir esa función. Su función es dotar al aprendiente de un mayor conocimiento sobre su propio proceso de aprendizaje, y al enseñante de las tendencias cognitivas de sus estudiantes, en el sentido que ha puesto de manifiesto Martín Peris. Además, tanto Kolb (1976) como Reid (1995) o Felder (2010) han señalado que lo importante no es centrarse en un estilo, sino someter al estudiante a todos, incluso a aquellos que en principio no se adecúan a su perfil de aprendizaje. Hall (2005) señala que los estilos de los aprendientes, y en definitiva de enseñantes, métodos y tareas deben ser cambiantes y adaptables.

Por otro lado, ¿qué propuesta de clasificación y determinación de estilos de aprendizaje es la más apropiada para ELE? De las dos tendencias dominantes, una se

[7] Extraído de http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html el 17 de septiembre de 2013.

centra en los procesos mentales, y otra en los perceptivos. Quizá lo mejor sería combinar los dos en un solo cuestionario o en cuestionarios independientes. Igual que sería conveniente que el enseñante se planteara aplicar ese cuestionario al método que utiliza así como a su propio estilo en el aula de ELE.

5. Estilos de aprendizaje, intercultura e interlengua

Reid (1995) estableció la conveniencia de adaptar los cuatro estilos resultantes a otras variables situacionales, entre ellas la cultura de origen del estudiante. Este aspecto es especialmente interesante. ¿Qué relación hay entre una cultura y un estilo de aprendizaje? ¿Podemos asociar diferentes estilos con diferentes grupos culturales? ¿Tienen los alemanes, los estadounidenses o los chinos formas diferentes –comunes entre los integrantes de cada grupo– de abordar el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del español?

Hay estudios que apuntan a que los estudiantes chinos o los norteamericanos, por ejemplo, tienen en efecto diferentes tendencias en su estilo cognitivo en el aula. Otros, sin embargo, ponen en duda el alcance de esas diferencias o, mejor dicho, el peligro de generalizar en los integrantes de un grupo.

Se puede decir que el estilo de aprendizaje es una interfaz entre el estudiante y su objeto de estudio. Retomando la definición que aceptamos en el comienzo de este trabajo:

> Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

La cuestión es si ese conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que constituyen indicadores estables son comunes a grupos culturales concretos. Y de alguna forma, esa cuestión está relacionada con la de si existen estilos de enseñanza y estilos de métodos de ELE culturalmente homogéneos, más allá de la literatura especializada ideal.

Podemos representar el esquema de la enseñanza con el siguiente esquema:

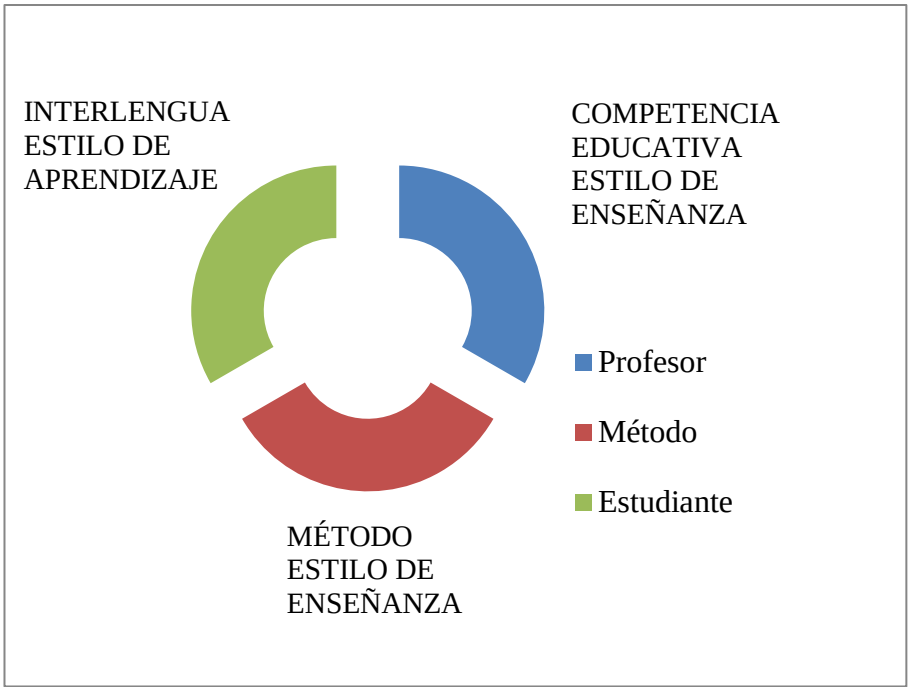


Figura 7

En este esquema, hay tres factores, el profesor, el estudiante y el método. El estudiante está relacionado con un estilo de aprendizaje, el profesor o discente y el método con un estilo de enseñanza. Es decir, mientras el estilo de aprendizaje depende de un factor, el estilo de enseñanza depende de dos, del método y del discente. De ahí que su combinación sea quizá más importante a la hora de tener en cuenta estilos de aprendizaje, y que algunos autores propongan, como hemos apuntado, la conveniencia de someter a los aprendientes a todos los estilos, independientemente de su tendencia personal o cultural.

Hay más datos en este sentido. Un interesante trabajo de Sánchez Griñán (2009) sobre estilos de aprendizaje de aprendientes chinos llega a la conclusión de que, si bien los estudiantes chinos muestran menos autonomía en el aprendizaje, este hecho se debe más a los métodos y currículos usados que a estilos cognitivos en sí mismos. Es decir, que la falta de tendencia a la autonomía en el aprendizaje se debe más a factores externos y metodológicos que a rasgos inherentes a dichos estudiantes. En definitiva, que siguiendo la sugerencia de Hall (2005), se deben usar distintos estilos con los aprendientes, sea cual sea su tendencia cognitiva cultural.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos intentado mostrar que se pueden definir distintos estilos de aprendizaje, definidos de acuerdo con cuatro modelos que siguen dos tendencias dominantes, la basada en procesos intelectuales/cognitivos y la basada en procesos perceptivos. Estos estilos sirven para clasificar a los aprendientes pero no tienen entre ellos una relación jerárquica, y la literatura actual sugiere que todos pueden ser efectivos. Su conocimiento otorga al aprendiente autoconciencia del proceso de aprendizaje, y puede mejorar su rendimiento. Sin embargo, los test de autoevaluación tienen muchos problemas asociados, como Gregorc (1979) explicara hace ya años con bastante precisión. A pesar de ello, los estilos de aprendizaje, como recurso docente, siguen vivos, como defiende Felder (2010).

Por otro lado, el concepto de estilo de aprendizaje no solo es determinable desde el punto de vista del aprendiente, sino que también podemos aplicarlo al discente y al método que use en el aula. Desde este punto de vista, existen tres factores que intervienen en el estilo de la práctica docente. Veíamos que el docente y el método tienen más presencia que el estilo del aprendiente, aunque este sea el objeto del proceso de enseñanza. La importancia de su estilo se ha visto minimizada por estudios que señalan que los aprendientes mejoran su rendimiento sometidos a todos los estilos, incluidos aquellos que no favorece en principio. Sin embargo, hay menos información sobre el orden adecuado de exposición a esos distintos estilos, o si es de alguna forma relevante este orden en la ruptura del filtro afectivo de Krashen (1982), como Reid (1987) notaba. Esto, sin embargo, no quita que el discente deba conocer qué estilo de enseñanza favorece y cuál favorece el método que va a usar.

Por otro lado, es importante señalar la falta de test y cuestionarios normalizados en español, si exceptuamos el CHAEA. De la misma forma, apuntamos como sugerencia la conveniencia de que organismos oficiales y privados de enseñanza de ELE, e incluso de cualquier segunda lengua, tuvieran cuestionarios disponibles para sus estudiantes, de forma que estos pudieran autoanalizarse y establecer así sus estrategias de aprendizaje de la forma más natural posible.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J. y Peter HONEY (1994): *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Mensajero.

ALONSO, Catalina M. y Domingo J. GALLEGO (2008): *CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.* Disponible en www.estilosdeaprendizaje.es.

BITRAN, Marcela; ZÚÑIGA, Denisse; LAFUENTE, Monserrat; VIVIANI, Paola y Beltrán MENA (2003): "Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan en la Pontificia Universidad Católica de Chile", *Revista Médica de Chile*, 131, pp. 1067-1078.

CASSIDY, Simon (2004): "Learning Styles: An Overview of the Theories, Models and Measures", *Educational Psychology*, 24/4, pp. 419-444. Disponible en http://www.acdowd-designs.com/sfsu_860_11/LS_OverView.pdf.

FELDER, Richard (2010): "Are Learning Styles invalid? (Hint: No!), *On-Course Newsletter*. Disponible en http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Validity(On-Course).pdf.

FELDER, Richard y Eunice R. HENRIQUES (1995): "Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education", *Foreign Language Annals*, 28/1, pp. 21-31.

GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.

GREGORC, Anthony (1979): "Learning/teaching styles: Their nature and effects", en KEEFE, J. W. (ed.): *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, pp. 19-26.

HALL, Elaine y David MOSELEY (2005): "Is there a Role for Learning Styles in Personalized Education and Training", *International Journal of Lifelong Education*, 24/3, pp. 243-255.

HONEY, Peter Y. y Alan MUMFORD (1986): *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

JUNG, Carl (1921): *Tipos psicológicos, Tomo II*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1985.

KNOWLES, L. (1982): *Teaching and Reading*, London: National Council on Industrial Language Learning.

KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon.

KOLB, David A. (1984): *Experimental Learning: Experience as the source* of *learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.

MYERS & BRIGGS TYPE INDICATOR (MBTI). Disponible en http://www.myersbriggs.org/ [consultado el 1 de septiembre de 2013].

MYERS & BRIGGS TYPE INDICATOR (MBTI) (1991): *MBTI: Inventario Tipológico. Forma G. Manual*, Madrid: TEA Ediciones.

O'BRIEN, T. P. (1991): "Relationships Among Selected Characteristics of College Students and Cognitive Style Preferences", *College Studies Journal*, 25, pp. 492-500.

OXFORD, Rebecca L. y Neil J. ANDERSON (1995): "State of the art: A crosscultural view of language learning styles", *Language Teaching*, 28, 201-215.

REID, Joy M. (1987): "The Learning Style Preferences of ESL Students", *Tesol Quarterly*, vol. 21/1, pp. 87-110.

REID, Joy M. (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.

RICHARDS, Jack C. y Charles LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2005): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *Suplementos marcoELE*, 8, pp. 1-38. Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf.

SARASIN, Lynne C. (1998): *Styles Perspectives. Impact in the Classroom*, Madison: Atwood Publishing.

ÚBEDA MANSILLA, Paloma y María Luisa ESCRIBANO (2002): "Estudio contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Arquitectura", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, pp. 251-271.

VILLANUEVA, María Luisa e Ignasi NAVARRO (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castellón: Universitat de Jaume I, Collección Summa, Filología/6.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA