

Revista

FUENTE

Vol. 18 (2)
Diciembre 2016

Enseñanza de segundas
lenguas (L2/LE): tendencias
docentes e investigadoras



I.S.S.N.: 1575-7072

e-I.S.S.N.: 2172-7775

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuente>

Fuentes

La Revista de la Facultad de
Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la Educación



Revista

FUENTES

Vol. 18(2)
Diciembre 2016

Enseñanza de segundas lenguas (L2/LE): tendencias docentes e investigadoras



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnica, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2016
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99



Consejo de Dirección

Director

Juan de Pablos Pons

Editora General

Teresa González Ramírez

Editores Adjuntos

Fernando Guzmán Simón; Francisco Núñez Román

Secretario Técnico

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Difusión y Bases de Datos

Juan Antonio Barrera Gómez (Universidad de Sevilla)

Víctor Manuel Moya Orozco (Universidad de Sevilla)

Revisión lingüística (versión en inglés)

María Dolores López Gandara (Universidad de Sevilla)

Consejo Editorial Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Editorial Internacional

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari, Venezia, Italia); Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); María Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italia); Irma Velez (Université Paris Sorbonne 4); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

Consejo Científico Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Blanca Escudero Pando (CEU San Pablo Andalucía); Carmen María Fernández García (Universidad de Oviedo); Anna Forés Miravalles (Universidad de Barcelona); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); María Teresa Gómez del Castillo (CEU San Pablo Andalucía); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Luis López Catalán (Universidad Pablo de Olavide); Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Científico Internacional

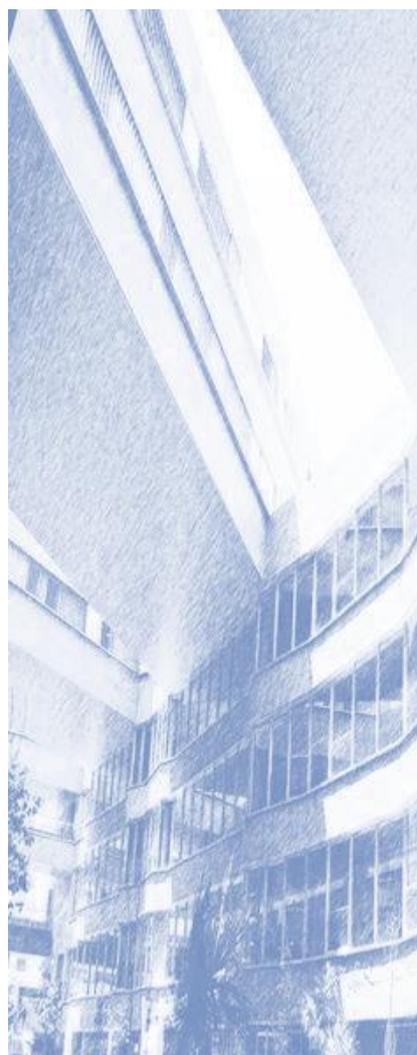
Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

ÍNDICE

	<i>Páginas</i>
Presentación	111-113
Dimitrinka G. Níkleva	
Artículos	
<i>El uso transitivo y ditransitivo de dar en un corpus escrito contrastivo</i>	117-133
The Transitive and Ditransitive Use of dar in a Contrastive Written Corpus	
Anna Sánchez Rufat	
<i>Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1</i>	135-151
Analysis of the errors in written composition made by Greek Cypriot students of Spanish as a foreign language (SFL): A1-B1.1 language level	
Eleftheria Andreou y María Pilar López-García	
<i>Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de educación primaria</i>	153-166
Educational Temporary language adaptation classrooms: One of the great unknowns for future primary school teachers model in the good practices ICT	
Francisco Rodríguez Muñoz y Víctor M. Madrid Navarro	
<i>ELE 2.0 como tendencia docente e investigadora en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	167-182
ELE 2.0 as teaching and research trend in foreign language teaching	
José Rovira Collado	
<i>El método sistemático-sintético de lectoescritura Phonics como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa</i>	183-195
Phonics, the systematic-synthetic method as a tool for the acquisition of English Phonetics	
Isabel López-Cirugeda y Rosa María López-Campillo	
<i>La literatura en el proceso de inmersión lingüística por parte de alumnos inmigrantes</i>	197-208
Literature in the linguistics immersion of immigrant students	
Margarita Isabel Asensio Pastor	
<i>La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendien7días”</i>	209-223
The importance of new technologies in the educational process. A didactic proposal based on the application of ICT in teaching Spanish as a foreign language: “melendien7días”	
Diego Jiménez Palmero, Marina Mora Núñez y Roberto Cuadros Muñoz	

- Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión* 225-242
Study on cultural representations of SFL learners in immersion context
Ruth María Rey Arranz

Presentación



PRESENTACIÓN

La revista *Fuentes* comparte en este número monográfico las investigaciones y experiencias docentes de varios expertos en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas con el propósito de responder a una demanda social derivada del alto porcentaje de población inmigrante en España y, a la vez, de los programas de bilingüismo y plurilingüismo.

El monográfico se compone de ocho artículos, cuyo objeto de investigación cubre temas relevantes para la investigación y para la docencia. Para facilitar a nuestros lectores en su selección, a continuación, presentamos brevemente los artículos que componen este número de la revista.

Por la enorme complejidad del sistema verbal español en el monográfico se incluye un tema muy específico dedicado a un solo verbo: *dar*. Se trata del artículo de Anna Sánchez Rufat *El uso transitivo y ditransitivo de dar en un corpus escrito contrastivo*. La selección de este verbo está fundamentada en la frecuencia de su uso que, según varios corpus léxicos, ocupa la décima posición y además, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual* (2010) es señalado como el verbo de apoyo más frecuente en español, el que tiene mayores posibilidades combinatorias. De ahí, la importancia de este verbo en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Para el análisis en el artículo se aplica un enfoque basado en corpus (CEDEL2) a través de la metodología específica del Análisis Contrastivo de la Interlengua de un grupo de nivel avanzado de L1 inglés.

En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua es importante investigar sobre la utilidad de los errores que cometen los aprendientes. Se aconseja analizar los errores, la frecuencia de cada tipo de error y considerar, en la medida de lo posible, las interferencias de la lengua materna y las características de la interlengua de cada alumno. Tradicionalmente, se consideraba que la corrección de los errores era una práctica sancionadora y dañina que creaba una barrera en el proceso de adquisición de una L2. Sin embargo, desde los años 70 cuando Corder propugna el Análisis de Errores, predomina la opinión de que los errores son útiles en el proceso de adquisición de una L2, puesto que son una prueba del proceso de aprendizaje y, además, proporcionan información muy valiosa y necesaria para el docente, para el investigador y para el estudiante. Esta línea de investigación se ejemplifica en el monográfico con el artículo de Eleftheria Andreou y Pilar López García, titulado *Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1*. El objeto de este estudio son los errores morfosintácticos en la expresión escrita de aprendientes griego-chipriotas de español como lengua extranjera en Educación Secundaria en Chipre. Se investiga también sobre las causas de los errores detectados y se aplica el modelo del análisis de errores. Los resultados indican que se cometen errores en todas las categorías gramaticales y, según la índole de cada uno de ellos, se deben a causas como la interferencia, la analogía, la influencia de la forma fuerte, la hipercorrección y la neutralización. Las conclusiones formuladas en esta investigación resultan útiles para la optimización del aprendizaje y de la enseñanza del español a estudiantes griego-chipriotas.

El tema sobre el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo sigue siendo vigente siempre y requiere una actualización continua por parte de los profesores para responder de forma adecuada a la demanda de los aprendientes y de la sociedad, en general. Por ello, en el monográfico han sido seleccionados dos artículos dedicados a las tecnologías. El primero está dedicado a una de las medidas que se han diseñado en el ámbito educativo para atender al alumnado inmigrante, esto es, la creación de aulas de apoyo lingüístico que en la Comunidad autónoma de Andalucía se denominan *Aulas temporales de adaptación lingüística* (ATAL). Un tema interesante de investigación y poco estudiado por ahora es la formación de los docentes para desempeñar su labor en estas aulas. Este tema queda ilustrado con la aportación de F. J. Rodríguez Muñoz y V. M. Madrid Navarro. Su artículo, titulado *Aulas temporales de adaptación lingüística: una incógnita sin despejar para los futuros maestros de educación primaria*, pretende conocer la opinión de los futuros maestros de Educación primaria sobre la formación universitaria recibida en relación con la atención al alumnado inmigrante escolarizado. El estudio se realiza con cincuenta y cuatro estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería (España). Los resultados obtenidos indican que,

al acabar la carrera, el aprendizaje adquirido se muestra insuficiente en relación con la naturaleza multicultural de la mayoría de los centros educativos españoles. Sin embargo, se aprecia gran interés por cursar estudios de posgrado sobre la enseñanza del español como segunda lengua. Por tanto, se reivindica ajustar los planes de estudio del Grado de Educación Primaria a la demanda laboral y las necesidades específicas de las docentes, de acuerdo con la realidad multicultural y multilingüe de los centros educativos.

El segundo de ellos trata la 2.0 como web social y se titula *ELE 2.0 como tendencia docente e investigadora en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Su autor, Rovira Collado, realiza un rápido recorrido por más de diez años de evolución tecnológica y experiencias en la *ELE 2.0*. y propone una selección de más de cincuenta enlaces con referencias teóricas y modelos de actuación. Entre los espacios de la 2.0 se incluyen blogs, wikis, webquest, comunidades de aprendizaje, canales de vídeo, redes sociales y *microblogging*, herramientas como *Scoop.it* y *Paper.li*, cursos masivos abiertos en línea o MOOC (*Massive Open Online Courses*), etc.

El siguiente artículo se centra en la enseñanza del inglés, concretamente, de la fonética inglesa. La propuesta de las autoras Isabel López Cirugeda y Rosa María López Campillo pondera el impacto de los métodos sistemático-sintéticos o de *phonics* en la adquisición de la competencia comunicativa en inglés, en materia fonética y de transferencia del lenguaje para la lectoescritura. Según las autoras, la práctica adecuada de las *phonics* conlleva un refuerzo para la adquisición de la lectoescritura no solo en inglés, sino también en español y permite evitar la interferencia de la lengua materna en la pronunciación, sobre todo si se trabaja con este método en la etapa de Educación Infantil.

Un recurso potente para la clase de español lengua extranjera (E/LE) o segunda lengua (L2) es la literatura que, además, es materia obligatoria del currículo de alumnos extranjeros que se encuentran escolarizados en España. El artículo de Margarita Isabel Asensio Pastor, titulado *La literatura en contextos de enseñanza-aprendizaje de español como L2* se plantea como objetivo reflexionar sobre la enseñanza de la literatura como materia curricular en contextos de inmersión lingüística y, por tanto, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2. La autora estructura el artículo en torno a tres ejes: el primero atiende a la literatura dentro del panorama de la enseñanza de LE/L2 para lo que ofrece un recorrido histórico por los diferentes enfoques y métodos y el tratamiento de la literatura en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua como LE/L2; el segundo abarca el contexto educativo seleccionado y sus imbricaciones legislativas con la literatura; el tercer eje presenta las posibilidades didácticas de la literatura y la adquisición de la lengua para la consecución de la “competencia comunicativa” del alumno y, en concreto, de la competencia literaria.

El tema sobre el uso de las nuevas tecnologías se complementa con el artículo *La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “MELENDIEN7DIAS”*. Está dedicado específicamente al ámbito de ELE y al uso de recursos tecnológicos como la página web, el correo electrónico, Facebook, YouTube, Twitter, Windows Movie Maker, Kahoot y Audacity. Además, los autores, Jiménez Palmero, Mora Núñez y Cuadros Muñoz, elaboran una unidad didáctica en torno a la figura del cantante Melendi, en la que se combina el uso de todos los recursos tecnológicos mencionados anteriormente. La unidad didáctica puede ser usada por profesores de ELE con los ajustes y modificaciones necesarias que cada uno estime oportunos.

La comunicación intercultural es el tema del artículo de Ruth M. Rey Arranz, titulado *Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión*. Con su investigación la autora pretende desarrollar la competencia intercultural no solo de los aprendientes, sino también de los docentes para convertirse en hablantes interculturales. Su objetivo general es acercarse a las representaciones culturales que tienen los aprendientes de ELE en contexto de inmersión sobre distintos ámbitos de la cultura meta y de su cultura de origen, para posteriormente diseñar y llevar a cabo intervenciones didácticas basadas en sus necesidades e intereses. El análisis en esta investigación es cualitativo, llevado a cabo con catorce aprendientes de nueve nacionalidades. Se confirma que las representaciones culturales que se tienen de la otra cultura evolucionan a lo largo del contacto con esta.

Esperamos que los lectores se animen a conocer las aportaciones incluidas en este número de la revista *Fuentes*, con el que pretendemos ofrecer una visión actualizada y científicamente

validada sobre las innovaciones en la enseñanza de segundas lenguas en distintos contextos y etapas educativas.

Dimitrinka G. Níkleva
Coordinadora del monográfico

Coordinadora del máster oficial “Enseñanza de ELE: Lengua, cultura y metodología”
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Artículos



El uso transitivo y ditransitivo de *dar* en un corpus escrito contrastivo

The Transitive and Ditransitive Use of *dar* in a Contrastive Written Corpus

Anna Sánchez Rufat
Universidad de Extremadura

Recibido: 24/07/2016
Aceptado: 17/10/2016

RESUMEN Los verbos frecuentes se consideran problemáticos para los aprendientes de lenguas extranjeras porque han desarrollado en cada lengua muchas especificidades. No obstante, escasean los trabajos empíricos que arrojen algo de luz sobre este aspecto de la interlengua del español. Este artículo analiza el uso del verbo *dar*, uno de los más representativos del grupo de verbos frecuentes del español, en la lengua escrita de un grupo de aprendientes anglófonos. En particular, se centra en las construcciones sintácticas más distintivas de este verbo, como son las transitivas y las ditransitivas. Esta investigación muestra la manera en la que un enfoque lingüístico basado en un corpus informatizado aplicado a los estudios de interlengua del español contribuye a revelar las semejanzas y diferencias entre el español de un grupo de hablantes no nativos y un grupo equivalente de hablantes nativos. El corpus utilizado para este análisis es el Corpus escrito del español como lengua segunda (Lozano, 2009). Las diferencias y similitudes entre el español de los nativos y el español de los no nativos permiten identificar las necesidades de estos referidas al verbo *dar* y determinar si estamos ante un verbo seguro (su uso no muestra desviaciones perceptibles) para el no nativo, o, por el contrario, constituye una fuente de problemas. Los resultados muestran que los aprendientes, incluso en un nivel avanzado, tienen dificultades con un verbo tan frecuente como *dar*. En las conclusiones, se subrayan algunas de las limitaciones de la investigación y se abren vías para futuros estudios que completarían el presente.

PALABRAS CLAVE: Análisis Contrastivo de la Interlengua; Investigación de Corpus de Aprendientes; interlengua del español; adquisición de ELE; verbo *dar*

ABSTRACT High frequency verbs tend to be problematic for foreign language learners, since they have developed many language-specific differences. However, there is a lack of empirical studies which shed light on this aspect of learners' Spanish interlanguage. This article explores Spanish learners' use of the verb *dar* (to give), one of the most representative verbs in the high frequency verbs group. In particular, it focuses on the most distinctive syntactic constructions of this verb, such as transitive and ditransitive usage in essay writing. This research shows how a corpus-linguistic approach to studies on learners' Spanish interlanguage reveals similarities and differences between the written Spanish of a group of non-native speakers and an equivalent group of native speakers. In turn, these similarities and differences allow us to identify learners' needs regarding their use of the verb *dar* in essay writing and to determine whether this is a safe verb (i.e. their use of it does not show noticeable deviations) for non-native speakers, or if it is a source of problems. The corpus used for this analysis is the Corpus escrito del español como lengua segunda (Lozano, 2009). The results show that learners, even at an advanced level, have difficulties with high frequency verbs such as *dar*. The conclusions highlight some of the limitations of this research and open up avenues for future research that would complete the present study.

KEY WORDS: Contrastive interlanguage analysis; Learner corpus research; Spanish interlanguage; Acquisition of ELE; the verb *dar*.

1. Los verbos frecuentes en el español como lengua extranjera. El caso del verbo *dar*

Todas las lenguas parecen tener un grupo de verbos que se utilizan continuamente en el discurso, por lo que ocupan los primeros puestos en las listas o diccionarios de frecuencias. El

Dirección de correspondencia:

Anna Sánchez Rufat, Universidad de Extremadura. Instituto de Español como Lengua Extranjera, Facultad de Filosofía y Letras. Avda. de la Universidad, s/n (Campus Universitario), 10003 Cáceres. E-mail: annasanchezrufat@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-7125-1323.



verbo *dar* ocupa la décima posición entre los 1071 verbos registrados en *A Frequency Dictionary of Spanish*, de Davies (2006, p. 13), de 20 millones de palabras; y en De Miguel (2011, p. 141), en Lozano Zahonero (2010, pp. 88-89) y en la *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual* (2010, p. 670) es introducido como el verbo de apoyo más frecuente en español, el que tiene mayores posibilidades combinatorias. En esta misma línea, Herrero Ingelmo (2002, p. 6) presenta este verbo en el primer lugar del grupo de los verbos de apoyo de amplio espectro, es decir, aquellos que actualizan un mayor número de sustantivos predicativos; y en el corpus nativo utilizado para esta investigación, el Corpus Escrito del Español como Lengua Segunda o CEDEL2 (Lozano, 2009; Lozano y Mendikoetxea, 2013), el promedio de aparición del verbo *dar* es de una vez cada 546 palabras, lo cual supone una aparición por cada página de texto escrito.

El uso tan extendido de este verbo sugiere que los hablantes no nativos (HNN) deben adquirirlo. Parece evidente que el hecho de que un elemento sea frecuente en la lengua implica que el HNN está más expuesto a él y, por lo tanto, resulta más fácil de recordar (Nation, 2001; Nagini, 2008; Schmitt, 2010; Schmitt y Redwood, 2011). No obstante, las características atribuidas normalmente a los verbos frecuentes (Viberg, 1996) y nuestra experiencia en el aula nos inducen a pensar que los profesores y los alumnos los perciben como elementos difíciles de manejar. Esto ocurre por dos razones.

a) En primer lugar, la construcción verbo+nombre (V+N), que es –de todas las estructuras en las que puede aparecer el verbo *dar*– la más frecuente (presente en los usos ditransitivos y transitivos¹), y, aparentemente, la más sencilla por su estructura formal (compárese con las construcciones pronominales o preposicionales, entre otras), puede resultar compleja desde una perspectiva semántica. El contenido intensional de este verbo en esta construcción (V + N) es tan bajo que su capacidad extensional es máxima, esto es, puede coaparecer con una gran cantidad de sustantivos². En relación con ello, las restricciones que ejerce este verbo sobre sus argumentos son, muy a menudo, intralingüísticas, por lo que están basadas en la selección léxica del verbo en función de su estructura interna y de los rasgos subléxicos contenidos en las palabras con las que se combina y con los que concuerda; y estos rasgos fácilmente difieren de una lengua a otra. Por ello, aunque en español tenemos *dar un libro a alguien* y en inglés *to give a book to somebody* (la restricción extralingüística del verbo –basada en nociones físicas– es la misma³), y aunque también tenemos *dar cariño a alguien* y *to give love to somebody* (ejemplos de restricción intralingüística compartida), la combinatoria de ambos verbos (*dar* y *to give*) no es, en absoluto, equivalente en muchos casos.

b) En segundo lugar, y en relación con lo anterior, el verbo *dar* y el verbo *to give* difieren de manera importante en las construcciones con verbo de apoyo (CVA), como en *dar un salto* –cuya característica semántica distintiva es el significado abstracto del verbo, próximo a “hacer” (Bosque, 2001, p. 23) o “ejecutar”–, por lo que estas estructuras pueden ser un foco de desviaciones para los HNN. Trabajos como el de Wanner *et al.* (2013) refuerzan esta hipótesis en tanto en cuanto sus conclusiones sobre las colocaciones muestran que los HNN cometen más errores en las CVA, que usan relativamente a menudo, que en otras combinaciones V+N.

Las CVA son opacas –comparadas con las construcciones en las que *dar* actualiza su significado pleno (CVP), próximo a “proporcionar”, como en *dar cariño*–, ya que el vínculo entre el significado figurado del verbo de apoyo –“hacer”– y el significado básico o físico a partir del cual se proyecta –“entregar una entidad material”, como en *dar un lápiz*– es difícil de rastrear en ellas. Así, los sentidos figurados se proyectan a partir del significado básico, pero este no está tan visible en *dar un salto* o un *paseo* (CVA) como en *dar cariño* o una *opinión* (CVP).

¹ Ambas estructuras (transitivas y ditransitivas) comparten la transitividad; lo único que las diferencia es la presencia explícita del complemento indirecto en la ditransitivas.

² Para una reflexión sobre la naturaleza léxico-semántica y la proyección sintáctica del verbo *dar*, véase Sánchez Rufat (2015a).

³ Para una explicación más detallada de los conceptos *restricción intralingüística* y *extralingüística*, véase Sánchez Rufat (2010 y 2011).

Consideramos que tras el significado básico y los significados figurados (ya sea el que actualiza el verbo en las CVA o en las CVP) se oculta un mismo significado *sistémico* (al que se refería Rhul [1989] con el término *inherente*) a partir del cual todos los usos del verbo se proyectan (básico y figurados), que en el caso de *dar* sería: (A) causa que B pase de no existir a existir (en C, de manera que los seres C disfruten o padezcan B); pudiendo ser B *un lápiz, un salto o una opinión*. Así pues, todos los significados del verbo están contemplados en la definición sistémica; no obstante, el significado que se percibe en las CVA es fundamentalmente el aspectual, dado que la gramática en estas construcciones prescinde de la idiosincrasia léxica del verbo –que en el caso de *dar* es la transferencia– y selecciona fundamentalmente los rasgos aspectuales del significado del verbo –próximo a “hacer, ejecutar o producir”– (Bosque, 2001). Esto provoca ese distanciamiento entre el significado figurado del verbo de apoyo y el significado básico, físico, a partir del cual se proyecta; lo que revierte en la dificultad a la hora de descodificar y, principalmente, codificar estos usos lingüísticos. Asimismo, el hecho de que dicho significado aspectual sea compartido por otros verbos de apoyo (como *hacer*) contribuye, de nuevo, a esa percepción de arbitrariedad y a que no haya necesariamente una coincidencia en las gramáticas de las diferentes lenguas a la hora de seleccionar un verbo de apoyo para un sustantivo eventivo, como son *salto o paseo*⁴.

Todo esto hace que posiblemente la L1 sea una fuente de interferencias en estas CVA –mientras que en español *damos un paseo o un paso*, en inglés se *toman (take a walk y take a step)*– o que el verbo de apoyo sea elegido al azar de entre varios verbos frecuentes (Chi Man-lai *et al.*, 1994), dado que, como se ha señalado, al codificar un mensaje, el HNN no interpreta con la misma facilidad la extensión natural del significado básico al significado figurado en las CVP (*dar cariño o una opinión*) que en las CVA (*dar un salto o paseo*).

En suma, pese a las semejanzas semánticas entre las lenguas, los verbos frecuentes han desarrollado en cada lengua muchas especificidades (Altenberg y Granger, 2001, p. 174). Ténganse en cuenta, por tanto, estas diferencias interlingüísticas y complejidades intralingüísticas –semánticas– que, a nuestro juicio, pueden dificultar la adquisición del verbo *dar*. Las hipótesis formuladas en torno a la interfaz léxico-sintaxis acerca de los posibles focos de desviaciones en el uso de este verbo tan extendido constituyen un certero punto de partida para el análisis que aquí se propone, motivado no solo por nuestra experiencia en el aula y la escasez de trabajos que arrojen algo de luz sobre este aspecto de la interlengua del español (para un ejemplo de los pocos estudios empíricos dedicado a verbos frecuentes del español, véase Molina Alfaro, 2013), sino también por las discrepancias observadas en la bibliografía revisada en torno al uso de los verbos frecuentes en inglés por parte de grupos de aprendientes de diferentes L1. Hay estudios que se refieren a la sobreutilización de estos verbos por parte de los aprendientes (Hasselgren, 1994; Granger, 1996a; Ringbom, 1998; Källvist, 1999; Guo, 2006), mientras que otros hablan de infrautilización, como Altenberg y Granger (2001) o Sinclair (1991, p. 79): “many learners avoid the common verbs as much as possible, and especially where they make up idiomatic phrases. Instead of using them, they rely on larger, rarer, and clumsier words which make their language sound stilted and awkward”.

Ahora bien, para identificar qué aspectos de la interlengua del español, en lo referido a los usos transitivos y ditransitivos de *dar*, son producidos en consonancia con los usos nativos, cuáles se distancian un tanto y cuáles son los que se desvían claramente del español nativo, no nos basta con conocer las semejanzas y diferencias en cuanto a las frecuencias de uso, sino que también se requiere un análisis detallado de la actuación, que va a permitir, además, determinar la adecuación de cada uso de acuerdo con el concepto de norma prefijado. Y a este respecto tampoco parece haber acuerdo entre los investigadores de la interlengua del inglés. Mientras que algunos establecen que estamos ante verbos “seguros” para el HNN –como señala Hasselgren (1994, p. 250) en relación con su propuesta *teddy bear principle*, según la cual “core words, learnt early, widely usable, and above all safe (because they do not show up as errors) are hugely overused, even among

⁴ En Sánchez Rufat (2015a) se explica detenidamente la relación entre el sentido básico o físico del verbo y los sentidos figurados, así como la relación existente entre ambos tipos de significado y el significado sistémico, a partir del cual los anteriores se proyectan.

learners sufficiently advanced to have been weaned off them”—, otros consideran que son una fuente de errores (Chi *et al.*, 1994; Howarth, 1996; Källvist, 1999; Altenberg y Granger, 2001; Gui y Yan, 2001; Guo, 2006). Esta falta de acuerdo entre los investigadores de la interlengua del inglés acerca de si estos verbos se sobreutilizan o infrautilizan, o si son seguros o una fuente de errores, unido, a su vez, a la escasez de trabajos que se centran en este aspecto de la interlengua del español, refuerzan, por lo tanto, la necesidad del presente análisis.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, esta investigación arranca de las siguientes preguntas, cuyas respuestas permitirán confirmar o descartar las hipótesis anteriores:

1. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias más destacadas entre el español de los HNN y el español de los hablantes nativos (HN) con respecto al uso del verbo *dar* en las construcciones transitivas y ditransitivas?

1.1. ¿Tienden los HNN a utilizar este lema más o menos que los HN?

1.2. ¿Cuál es la relación del índice de frecuencias en cada uno de los dos tipos de construcción sintáctica?

1.3. ¿Con qué palabras o tipos de palabras combinan los HN y los HNN el verbo *dar*?

2. ¿Es un verbo *seguro* (su uso no muestra errores perceptibles) para el HNN o, por el contrario, es una fuente de problemas fruto de las diferencias interlingüísticas y complejidades intralingüísticas?

3. ¿Qué papel desempeña la lengua materna (L1) en el uso de este verbo? y ¿qué presencia tiene el factor intralingüístico en la adquisición de este verbo?

Para contestar a estas preguntas, comparamos datos de lengua de aprendientes y datos de HN por medio de un corpus informatizado que agiliza la fase inicial del análisis.

2. Datos y metodología

Esta investigación pertenece al campo de estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL); en concreto, forma parte de la rama de estudios de la lengua del aprendiente. Se aplica para el análisis un enfoque basado en corpus a través de la metodología específica del Análisis Contrastivo de la Interlengua o ACI (Granger, 1996b y 2015), por medio de la cual se estudia el español escrito de un grupo concreto de aprendientes de nivel avanzado de L1 inglés –el español de los HNN del CEDEL2– y se compara con el español nativo de un corpus de control, también integrado en el corpus CEDEL2; esta comparación permite descubrir las semejanzas y las diferencias entre los usos nativos y los no nativos.

El CEDEL2 nace en 2006 en el grupo de investigación WOSLAC (Word Order in Second Language Acquisition Corpora), de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Granada, y constituye una fuente de datos reales y naturales de calidad metodológica al haber sido creado de acuerdo con los diez principios del diseño de corpus propuesto por Sinclair (2005). Es un corpus escrito informatizado no lematizado de HNN de L1 inglés-L2 español que contiene muestras de lengua de todos los niveles de dominio (inicial, intermedio y avanzado) y que se encuentra todavía en la fase de recopilación de datos: se pretende llegar al millón de palabras (250000 de cada nivel); en este estudio se han utilizado 198000 palabras nativas y 172000 no nativas de nivel avanzado, que eran las muestras disponibles en el momento en que realizamos este análisis. De acuerdo con los especialistas en este campo, estas cantidades son consideradas suficientes para aportar un panorama fiable de cualquier uso lingüístico (Lozano y Mendikoetxea, 2013, p. 16). Los HNN son clasificados de acuerdo con el test de diagnóstico de la Universidad de Wisconsin (1998), que es independiente y estandarizado, y se puede realizar en línea; y, al mismo tiempo, el CEDEL2 dispone de un corpus nativo diseñado de igual manera con el objetivo de que sirva para establecer comparaciones entre la lengua de los HNN y la de los HN. Los textos corresponden a HNN que han adquirido la LE en un contexto de aprendizaje formal, para cuya producción no ha habido ninguna restricción en el contenido lingüístico ni temático; por eso, el corpus se considera un corpus representativo del estado de lengua elegido para este análisis: los HNN participaron

voluntariamente y pudieron elegir libremente un tema de redacción de entre 12 propuestos, unos descriptivos y otros más argumentativos –por lo que las muestras de lengua son variadas y no reflejan las restricciones léxicas de un solo tipo de texto (Guo [2006: 55] se refiere a que “different genres or text types will involve a different lexis”; véase Lozano y Mendikoetxea [2013: 9] para algunos clichés léxicos propios del ensayo argumentativo)–. Asimismo, dado el carácter neutro de los tipos de texto utilizados (redacciones de clase), es fácil que los problemas encontrados se reproduzcan en otros tipos de texto, tal y como argumenta Nesselhauf (2005, p. 46) a propósito de su análisis de colocaciones basado en corpus: “as the text type investigated is highly neutral, i.e. not specialised and on a medium level of formality, the difficulties identified are likely to occur in most other text types as well”.

El CEDEL2 contiene información precisa y detallada de cada estudiante y de las condiciones en las que es elaborada la redacción, lo que es esencial en una investigación sobre la lengua del aprendiente, pues permite filtrar los datos y descartar los textos que no cumplen los criterios del corpus, así como indagar sobre las posibles causas de los resultados “extraños” o “llamativos”.

Dado que no debemos asumir que el español de los HN puede erigirse en la única norma para los HNN (presenta problemas y ciertas marcas de distinto tipo), es necesaria la aplicación de una norma reguladora que precise el grado de adecuación de los usos no nativos. Para un corpus como el CEDEL2, en el que tanto los HN como los HNN manejan referentes diatópicos distintos, la unión de los estándares peninsular y americano en un estándar panhispánico constituye un referente lingüístico operativo para categorizar los datos de la interlengua (abordamos la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2013). En los casos en los que se alberguen dudas sobre la estandarización de algún elemento y se sienta la necesidad de contrastar las intuiciones, se recurre a herramientas como un corpus más amplio (CREA), diccionarios apropiados (*Redes, Práctico, Diccionario panhispánico de dudas*, etcétera), la *Nueva gramática de la lengua española* o encuestas a informantes nativos de diferentes variedades diatópicas, tanto peninsulares como americanas (dos procedentes de Cádiz y Salamanca, y otros dos procedentes de Argentina y Méjico), los cuales han pasado toda su vida en un país de habla hispana y cuyo perfil coincide con el de los autores del corpus: son universitarios o graduados. Debido a que el número de informantes es bajo, los juicios de aceptabilidad han de considerarse como una aproximación, juzgada como suficiente para los objetivos marcados en este estudio. No obstante, hay trabajos que muestran que la correlación entre los datos del corpus y los juicios de los nativos en coapariciones léxicas es buena (Lapata *et al.*, 1999; Shei, 1999; Hoffmann y Lehmann, 2000). De hecho, antes de enviar los datos a los cuatro informantes nativos, se ha realizado una prueba piloto con varias combinaciones que demuestra acuerdo entre los nativos en aquellas combinaciones inexistentes, y por tanto, inaceptables, y en aquellas frecuentes en el mundo panhispánico, y por tanto, aceptables-naturales.

El *software* utilizado para la recuperación de los usos de *dar* es Antconc3.2.3m y el método para analizar los datos obtenidos a partir de las concordancias es cuantitativo y cualitativo. A este respecto, Nesselhauf (2004, p. 136) señala lo siguiente:

Many studies are exclusively or primarily quantitative...While such studies can be interesting starting points for further quantitative analyses, they do not usually in themselves contribute much to language learner analysis, let alone to language teaching. If progress is to be made, it is imperative that this current stage is left behind and that more qualitative analyses are carried out.

Por tanto, las reflexiones teóricas expuestas en el análisis surgen de los resultados estadísticos obtenidos de la investigación cuantitativa. Solo así es posible aprovechar las ventajas de la tecnología informática actual y la práctica y las teorías de la Lingüística de Corpus y de otras áreas de la ASL, como la Psicolingüística y la enseñanza de L2.

3. Frecuencia total de *dar*

El primer paso del análisis consiste en averiguar si este grupo de HNN de ELE utiliza el verbo *dar* con la misma frecuencia que los HN. Ninguna estructura en la que aparece este verbo ha sido descartada (transitiva, ditransitiva, intransitivizada, impersonal, pronominal, pasiva, construcción de participio absoluto, construcción preposicional, locución y esquema fraseológico semiproductivo). Para determinar la frecuencia de uso del lema en ambos corpus, recurrimos, en primer lugar, al programa Antconc (versión 3.2.3.m) para obtener todas las ocurrencias a través de las concordancias. Como ya se ha señalado, el CEDEL2 no es un corpus lematizado en el momento en que realizamos esta investigación, por lo que para poder localizar en él todas las formas del paradigma verbal se han introducido en la búsqueda todas las posibilidades de flexión verbal. Al mismo tiempo, se ha atendido a los posibles errores ortográficos en los que hayan podido incurrir los HNN al escribir el verbo, para introducirlos también en la búsqueda. No obstante, no es posible descartar que algunas formas ortográficas erróneas de *dar* no hayan sido capturadas. A continuación, se han excluido de las concordancias obtenidas todos los datos irrelevantes para este estudio (como los nombres propios, el sustantivo *dado* o la conjunción *dado que*). En números absolutos, los resultados obtenidos son 360 usos del lema en los HN y 218 en los HNN. Tras obtener estos datos, contamos las frecuencias normalizadas (ocurrencias por 100000 palabras) del lema *dar* en los dos corpus⁵. Los resultados se recogen en la tabla 1:

Tabla 1
Frecuencia de dar en HN y HNN

Lema	HNN	HN
<i>Dar</i>	127,6*	183,1

Por cada 100000 palabras, los HN emplean *dar* en 183,1 ocasiones, frente a las 127,1 de los HNN. Así, por cada ocurrencia de *dar* en el corpus no nativo, el lema ocurre 1,4 veces en el nativo. La tabla muestra, por tanto, una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$), marcada en las tablas por medio de un asterisco tras la cifra correspondiente, entre la frecuencia de uso de *dar* de los HNN y los HN; los HNN usan el lema *dar* menos que los HN.

A continuación, profundizamos en los usos transitivos y ditransitivos de *dar*, considerando que este verbo expresa una amplia variedad de significados y se combina con una gran cantidad de sustantivos⁶.

4. Frecuencia de *dar* en las construcciones transitivas y ditransitivas

La tabla 2 recoge los dos tipos de estructuras analizadas e ilustra cada una de ellas con un ejemplo del corpus.

Tabla 2
Tipos de construcciones sintácticas en las que participa dar

Estructuras	Ejemplos
1. Transitiva	Algunas pistas dan mucho miedo
2. Ditransitiva	Los fuegos me dan un poco de reparo

⁵ A partir de la suma de las apariciones del lema *dar* en el corpus (frecuencia absoluta) se calcula su *porcentaje* de uso. Dado que los dos corpus no son exactamente iguales en tamaño –el corpus nativo cuenta con 196623 palabras y el no nativo con 170849 palabras, por lo que el primero excede en unas 25000 palabras al segundo–, necesitan normalizarse. En esta ocasión el porcentaje (%) no transmite la frecuencia de uso de la palabra de manera significativa (0,00183 %), por lo que se calcula una *frecuencia normalizada* a partir de una base de normalización comparable con la medida del corpus, como es 100000.

⁶ Para un análisis exhaustivo de todas las construcciones sintácticas proyectadas por el verbo *dar* en el corpus CEDEL2, véase Sánchez Rufat (2015b). En el presente trabajo nos ceñimos únicamente a los usos transitivos y ditransitivos del verbo.

En la tabla 3 se recogen las frecuencias de *dar* por cada construcción sintáctica. RF representa el recuento de frecuencia o frecuencia absoluta y FN representa la frecuencia normalizada. El porcentaje (%) se refiere a la frecuencia absoluta dividida por la frecuencia total de *dar* en el corpus correspondiente.

Tabla 3

Frecuencia de dar en las diferentes estructuras

Estructura	NoNativos			Nativos		
	RF	FN	%	RF	FN	%
Transitiva	39	22,9	17,8	62	31,5	17,2
Intransitiva	5	2,9	2,3	14	7,1	3,9
Ditransitiva*	106	62	48,4	101	55,9	30,6
Impersonal	12	7	5,9	30	15,3	8,3
Pasiva	3	1,7	1,4	8	4	2,2
C. Absoluta	3	1,7	1,4	5	2,5	1,4
Pronominal	1	0,6	0,5	12	6,1	3,3
C. preposicional	2	1,2	0,9	12	6,1	3,3
Construcción con <i>como</i>	0	0	0	3	1,5	0,8
Adjetivo	0	0	0	3	1,5	0,8
Locución	45	26,3	20,5	93	47,4	25,8
Esquema fraseológico semiproductivo	2	1,2	0,9	8	4	2,2
Total	218	127,5	100	360	183	100

Los resultados, por un lado, ponen de manifiesto que el *ranking* de usos de las dos estructuras es el mismo en los dos corpus: la estructura ditransitiva es la más utilizada, mientras que la transitiva ocupa la tercera posición. A simple vista, parece que el análisis de frecuencias indica que el uso de *dar* en los dos corpus es similar, pues ambas construcciones se producen con una frecuencia alta (superan el 5 % de aparición fijado⁷). La alta frecuencia de uso de estas estructuras en el corpus no nativo no resulta sorprendente, dado que en el input al que están expuestos los HNN estas construcciones son altamente recurrentes y, al mismo tiempo, estas estructuras, desde una perspectiva formal, no son complejas y sintácticamente son equivalentes en la L1; además, caracterizan el léxico restringido de la oralidad que es propio de los HNN en tareas escritas de tema libre (Cobb, 2003). No obstante, si en lugar de centrarnos en el *ranking* profundizamos en los índices de frecuencias por medio de la aplicación del test de significatividad Chi-cuadrado, se observan importantes diferencias entre un grupo y otro.

En primer lugar, se observa que los HNN pueden al mismo tiempo utilizar significativamente menos un verbo frecuente y utilizar significativamente más ciertas estructuras, como se desprende de los datos de las ditransitivas, que son empleadas por los HNN un 14 % más. Estas estructuras son frecuentes en ambos corpus, pero hay una diferencia en la frecuencia que es estadísticamente significativa ($p < 0,05$). En cambio, las estructuras transitivas, también frecuentes, se usan en ambos grupos por igual, en un 17 % de los casos. Como se describe en un apartado posterior (5.2), la sobreutilización de las ditransitivas radica, en parte, en el hecho de que los HNN sobreutilizan las combinaciones de *dar* con las clases de sustantivos que denotan “sensaciones físicas, psíquicas o anímicas” (*ataque de nervios, alegría, felicidad, miedo*). En estas estructuras siempre existe un experimentador de dichas emociones, que es el complemento indirecto (CI); este no está

⁷ Un porcentaje del 5 % o más se considerará frecuencia alta, y uno menor que el 5% se considerará frecuencia baja. Aunque este límite es arbitrario, está basado en nuestra experiencia y coincide con el marcado por Guo (2006, p. 182), quien trabaja con un corpus de tamaño muy similar al nuestro.

presente en las estructuras transitivas, lo cual explica que el sobreuso no las afecte. Asimismo, el hecho de que las ditransitivas se sobreutilicen puede sugerir que se desconocen otros recursos expresivos más adecuados en ciertos contextos, como sucede en aquellos casos en los que se debería o podría emplear un solo verbo en lugar del verbo *dar* + sustantivo deverbal. Así, en usos como estos⁸ puede esconderse otra causa de la sobreutilización:

[1] Me da gusto saber que puedo ayudarles a mejorar sus vida. En lugar de *Me gusta saber*.

[2] el gobierno dice que [el cannabis] es "una droga" que actúa como una entrada a las drogas mas duras. (...) Es una mentira del gobierno para dar miedo a los jóvenes. En lugar de *asustar*.

[3] [en Año Nuevo] Emery yo nos dimos besos a media noche porque es la tradición. En lugar de *nos besamos*.

5. Palabras y tipos de palabras con los que se combina *dar*

Ya hemos señalado que el verbo *dar* ocupa una de las primeras posiciones en la relación de los verbos más frecuentes del español por la asiduidad con la que se utiliza la construcción V + N, que se corresponde con las estructuras en las que el verbo actualiza los sentidos de “proporcionar” y “hacer, ejecutar o producir”. En ellas, el nombre es su argumento interno y tema; el tema es el complemento directo (CD) en las estructuras transitivas y ditransitivas.

Para poder codificar correctamente estas estructuras, no basta con saber que el verbo exige un CD, sino que también se ha de conocer el contenido semántico que desempeña la función semántica tema. Dado que este verbo es el que tiene mayores posibilidades combinatorias (Lozano Zahonero, 2011, p. 89), el nombre que lo acompaña puede pertenecer a muchas clases léxicas. De este modo, los predicados seleccionan sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no son piezas aisladas, sino nociones muy diversas que pueden ser denotadas por grupos de sustantivos que son seleccionados por el verbo. Así, *dar un paseo* no constituye una combinación en la que la relación entre los elementos es biunívoca, sino que es un caso de selección léxica por medio de la cual el verbo selecciona los sustantivos que denotan “desplazamiento, más frecuentemente si es breve o repentino y se interpreta figuradamente”, como *vuelta, salto, paso, vuelco, rodeo, giro*, etcétera (en el diccionario combinatorio *Redes* se localizan las clases léxicas seleccionadas por este verbo).

5.1. El uso de *dar* como verbo de transferencia

Los HN emplean *dar* con el sentido de “proporcionar” con 20 clases léxicas, y los HNN, con 19. La mayoría de las clases son usadas por ambos grupos con una frecuencia semejante (diferencia menor del 5 %), pero hay dos que utilizan más los HN y otras dos que utilizan más los HNN. En esta tabla presentamos las clases léxicas que se usan con una frecuencia diferente en un 5 % o más. Entre corchetes se localizan los sustantivos utilizados en el corpus. El porcentaje entre paréntesis se refiere a la diferencia que se da entre los porcentajes de ambos grupos, y el asterisco representa la significatividad estadística ($p < 0,05$):

⁸Todas las muestras de lengua incluidas a partir de ahora proceden de los datos del CEDEL2.

Tabla 4

Clases léxicas seleccionadas por dar cuando actualiza el sentido de “proporcionar” (en las CVP) con diferencias significativas entre el uso nativo y no nativo

+ Frecuencia HN	+ Frecuencia HNN
Asistencia, sustento o protección [<i>apoyo, consejo, beca, protección, habitación, atención médica, abrigo, amparo</i>] (12,5 %)*	Ocasión, oportunidad o situación favorable [<i>oportunidad(es), opción, ventaja</i>] (19,4 %)*
Valores y cualidades de las personas o cosas [<i>atractivo, educación, color, realismo, autenticidad, prestigio</i>] (7 %)*	Entidades materiales [<i>billete, tenedores, obras, mate, bebidas, comida, peluche, regalos, medicinas, bocadillos</i>] (5 %)

Esta tabla ilustra la razón de una pequeña parte de esa diferencia que existe en la frecuencia de uso de las estructuras V + N entre ambos grupos, que, como ya se ha señalado, es de un 14 % (los HNN las usan más). Llama la atención la alta frecuencia con la que los HNN utilizan la combinación *dar una oportunidad* frente al bajo porcentaje de uso de los HN (19 frente a los 3 usos nativos). Dada la baja frecuencia de este uso en el corpus nativo, no podemos estar seguros acerca de la significatividad de su alta presencia en el corpus no nativo. Cuando las concordancias se examinan, la mayoría de ellas son aceptables. Así, parece que esta coaparición disfruta de una popularidad y homogeneidad entre este grupo de HNN.

Para concluir, el uso productivo del verbo *dar* en lo que se refiere a los sustantivos con los que se combina en la construcción V + N cuando el verbo actualiza el significado de “proporcionar” es prácticamente igual de amplio: el 55,2 % en los HN y el 58,1 % en los HNN de las combinaciones de *dar* son diferentes en cada corpus; el porcentaje restante representa usos repetidos de una misma combinación. Pese a este porcentaje similar, los sustantivos con los que cada grupo combina *dar* no coinciden en la mayoría de casos (86 %), y, al mismo tiempo, se dan diferencias significativas en el porcentaje de uso de las cuatro clases léxicas señaladas o en el de algunas combinaciones léxicas –como en el sobreuso de *dar la oportunidad*–.

5.2. El uso de *dar* como verbo de creación

Cuando el verbo *dar* se utiliza como verbo de apoyo, esto es, con el sentido de “hacer o producir”, hemos distinguido dos usos del verbo muy próximos – basándonos en la organización combinatoria de *dar* en *Redes* (Bosque, 2005, pp. 639-641)–: cuando se usa como *producir* en el sentido de “ejecutar” y cuando se utiliza como *producir* en el sentido de “suscitar(se) en alguien”. Así, el primer uso se corresponde con el de *Le dieron una patada*, y el segundo con el de *Le dieron miedo*.

Con el sentido de “ejecutar”, *dar* se combina con sustantivos que designan “movimientos resultantes de algún contacto” (*abrazo, empujón, toque*), sustantivos que denotan “comienzo y final”, sustantivos que denotan “desenlace y nociones relativas al fin de las acciones o los procesos” (*respuesta, solución, cumplimiento*), sustantivos que denotan “enfrentamiento” (*batalla, pelea*); los que denotan “molestia” (*lata, tostón, tabarra*); los que se interpretan como “unidades informativas y, por extensión, los que expresan eventos que se ofrecen a la contemplación pública” (*clase, lección, concierto, rueda de prensa*); los sustantivos que designan “formas de trato social y otros que se refieren a los sacramentos y a diversos signos que forman parte de ceremonias o actos religiosos” (*buenos días, bienvenida, pésame*); los sustantivos que denotan “desplazamiento breve” (*paseo, salto, paso*); y, por último, los que designan “sonidos” (*grito, silbido*).

Con el sentido de “suscitar(se) en alguien”, *dar* se combina con los sustantivos *sensación* e *impresión*, así como con varios otros que designan “alteraciones y reacciones físicas adversas, repentinas” (*calambre, mareo, retortijón*); sustantivos que denotan “deseo o necesidad” (*gana, hambre, envidia*); los que designan “sensaciones y emociones percibidas como placenteras” (*alegría, gusto, felicidad*); los que denotan “miedo, zozobra y estados anímicos similares” (*miedo, susto, terror, apuro*); y

los que designan “otros estados de aflicción relacionados con la infelicidad, el enojo o el rechazo” (*asco, tristeza, pena*).

Partiendo de esta información, los HN usan *dar* en las CVA con el sentido de “ejecutar” tres veces más que con el sentido de “suscitar(se)”, lo cual supone el 76 % frente al 24 %. En cambio, los HNN usan los dos sentidos del verbo prácticamente por igual, un 50,8 % de las ocasiones con el de “ejecutar” y un 49,2 % con el de “suscitar(se)”. Esta diferencia entre el uso nativo y no nativo es estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Si profundizamos en el uso que cada grupo hace de las clases léxicas, observamos que la mayoría de las clases léxicas más utilizadas por ambos grupos son empleadas con una frecuencia semejante (diferencia menor del 5 %); pero de nuevo hay dos que utilizan más los HN y otras dos que utilizan más los HNN. En esta tabla presentamos las clases léxicas que se usan con una frecuencia diferente a un 5 %. Entre corchetes se localizan los sustantivos utilizados en el corpus. El porcentaje entre paréntesis se refiere a la diferencia que se da entre los porcentajes de ambos grupos. La diferencia es únicamente significativa desde una perspectiva estadística ($p < 0,05$) en la sobreutilización de los HNN:

Tabla 5

Clases léxicas con las que se combina *dar* cuando actualiza el sentido de “producir(se)” (CVA) con diferencias significativas entre el uso nativo y no nativo

+ Frecuencia HN	+ Frecuencia HNN
Desplazamiento, frecuentemente breve y repentino [<i>vuelta, paso, paseo, salto, giro, voltereta</i>] (7,8 %)	Miedo, inquietud, zozobra y estados anímicos similares [<i>vergüenza, miedo, sorpresa</i>] (12,7 %)*
Movimientos resultantes de algún contacto [<i>vuelta de tuerca, patada, golpe, paliza, trompaço, beso, empujón, caricia</i>] (6,3 %)	Sensaciones y emociones placenteros [<i>gusto, placer, alegría, risa, satisfacción</i>] (10,1 %)*

La mencionada sobreutilización del sentido de “suscitar(se)” (49,2 % de los usos no nativos de *dar* en las CVA frente al 24 % de los usos nativos) y la consiguiente infrautilización del de “ejecutar” pueden explicarse si se tiene en cuenta que los HNN, partiendo de géneros textuales equivalentes, muestran más implicación personal que los HN (Cobb, 2003); así, esta sobreutilización de *dar* con el sentido de “suscitar(se)” se traduce en frecuentes referencias al estado mental, físico y anímico del autor de la redacción, como se refleja en la tabla 5. De este modo, esta tabla y la tabla 4 muestran las causas de gran parte de esa diferencia del 14 % que existe en la frecuencia de uso de las estructuras V + N en ambos grupos. Vemos, pues, que gran parte de esa sobreutilización de la construcción V + N se debe a la tendencia de los HNN de implicarse personalmente en la narración, de referirse a su estado anímico.

Por otro lado, llama la atención que, precisamente en las dos clases léxicas más frecuentes entre los HNN –la de los “desplazamientos” y la de los sustantivos que denotan “miedo o zozobra”–, la variedad de sustantivos utilizados es menor que en otras clases léxicas menos frecuentes. Los HNN usan menos sustantivos en estas clases pero los repiten más; así, mientras que los HN usan *miedo, reparo* o *pánico*, los HNN, dentro de esta gama significativa, solo usan *miedo*; y mientras los HN *dan paseos, vueltas, giros, pasos* y *saltos*, usados en la mayoría de las ocasiones en sentido figurado (*dar un paso en la vida, un giro a la historia, vueltas a la cabeza, dar el gran salto, etcétera*), los HNN, en cambio, solo *dan vueltas* y *paseos* en sentido literal.

Cabe relacionar el menor empleo que hacen los HNN de esta última clase léxica (la de los “desplazamientos”) –pese a ser precisamente la más empleada en el corpus, tanto no nativo como nativo– con el hecho de que lo que convierte esta combinatoria en la más frecuente del corpus nativo sea el uso de los sustantivos correspondientes en sentido figurado; este conocimiento es muy específico, más resbaladizo que el de los sentidos literales, y es posible que la mayoría de los HNN no sea muy consciente del empleo figurado de sustantivos como *paso, salto, giro* o *vuelta*; y, por otro

lado, el inglés selecciona para esta clase léxica el verbo *to make*, principalmente, lo que también puede contribuir a la infrautilización de *dar* en este contexto.

Por lo tanto, parece que, si profundizamos dentro de una clase léxica, tras las aparentes semejanzas de uso se perfilan ciertas diferencias, fundamentadas en la presencia frente a la ausencia de sustantivos cuasisinónimos (*reparo, miedo, pánico*) y en la ausencia frente a la presencia de usos figurados.

Por otro lado, pese a las diferencias significativas en el porcentaje de uso de algunas clases semánticas, el 47,9 % de las combinaciones de *dar* en el caso de los HN y el 48,4 % en el de los HNN son diferentes; el porcentaje restante se refiere a usos repetidos de una misma combinación, por lo que el uso productivo de *dar* en lo que respecta a los sustantivos con los que se combina el verbo en la construcción V + N cuando el verbo actualiza el significado de “producir(se)” es prácticamente igual de amplio, si bien los sustantivos con los que cada grupo combina *dar* no coincide en la mayoría de los casos (77 %). Resulta llamativo que, de los diferentes sustantivos utilizados por cada grupo, el 87 % de los que se localizan en el corpus nativo pertenecen a las 5000 palabras más frecuentes del español, según la información de *A Frequency Dictionary of Spanish* (Davies 2006), mientras que el grupo de HNN utiliza hasta un 94,1 % de palabras frecuentes. Estos datos sugieren que, en línea con el estudio de Cobb (2003, p. 403), los aprendientes, cuando han de realizar una tarea escrita sobre un tema para un lector anónimo, utilizan el vocabulario más frecuente, más propio de la oralidad.

6. Aceptabilidad e inaceptabilidad de los datos

La frecuencia en el corpus de HNN solo revela cuántas veces ocurre un elemento determinado en el corpus. Aunque puede indicar cierto grado de adquisición en la producción del español por los HNN, no refleja necesariamente dominio, pues la lengua del aprendiente está cargada de rasgos problemáticos y expresiones artificiales. Por lo tanto, tras la frecuencia se ocultan los errores.

A continuación, presentamos la frecuencia de los errores y de los aciertos, en general, y ofrecemos el porcentaje de error y de acierto en las dos estructuras analizadas para este trabajo. Se señala el índice de frecuencias al respecto de la naturaleza –léxica o computacional– del error en el verbo. Estos datos de frecuencia están respaldados por un análisis detallado de las concordancias.

6.1. Frecuencia de los datos aceptable-naturales, aceptable-restringidos⁹ y de los inaceptables en el uso general del verbo *dar*

El análisis revela que, pese a que los índices de frecuencia generales no son drásticamente diferentes, tras ellos a menudo se esconden errores. No podemos decir que el verbo *dar* sea un verbo seguro para este grupo de HNN, dado que se comenten errores en 1/3 de los usos; de estos, más de la mitad se produce por un desconocimiento del verbo (56,3 %), frente a los errores originados en alguno de los argumentos del verbo. En el siguiente gráfico se representan estas frecuencias:

⁹ Los usos clasificados como naturales no difieren en nada del estándar, esto es, no presentan ninguna desviación ortográfica, semántica, gramatical, combinatoria, diatópica, diastrática ni diafásica; en cambio, los usos restringidos son muestras de usos correctos desde una perspectiva formal, pero considerados no preferentes por los informantes nativos a los que se ha recurrido en este trabajo. El término *inaceptabilidad* y otros términos relacionados (*error, fallo, incorrección*) toman como único sentido en un estudio de este tipo aquellas formas o usos que difieren del estándar en cuanto a los aspectos ortográfico, semántico, gramatical, combinatorio, diatópico, diastrático y diafásico. Dado que el análisis tiene como objeto de estudio la interlengua, no se deben inferir afirmaciones del tipo “los errores son malos” o “es un error, por lo que necesariamente debe ser corregido o erradicado en este nivel de dominio”.

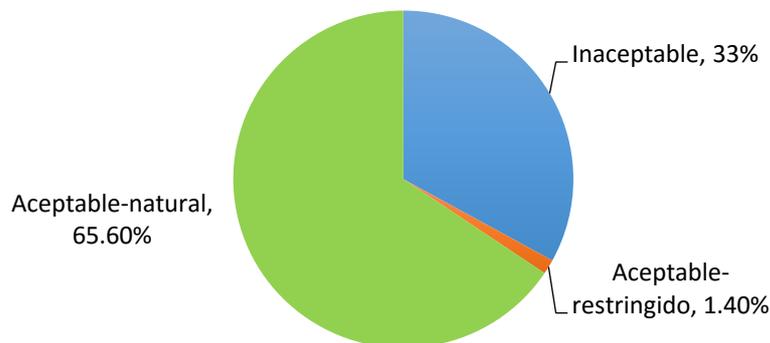


Gráfico 1. Índices de frecuencia de los usos aceptable-naturales, aceptable-restringidos e inaceptables

6.2. El error y el acierto en las estructuras analizadas

Aunque algunos de estos resultados no son significativos, pues las ocurrencias de ciertas estructuras son demasiado bajas como para que se puedan obtener resultados generalizables (13 son los errores en el núcleo verbal de las ditransitivas, pero 1 en las transitivas), resultan útiles como indicación a partir de la que comenzar una investigación más a fondo; por ejemplo, con una muestra de datos más amplia, como señalan McEnery y Hardie (2012, p. 51).

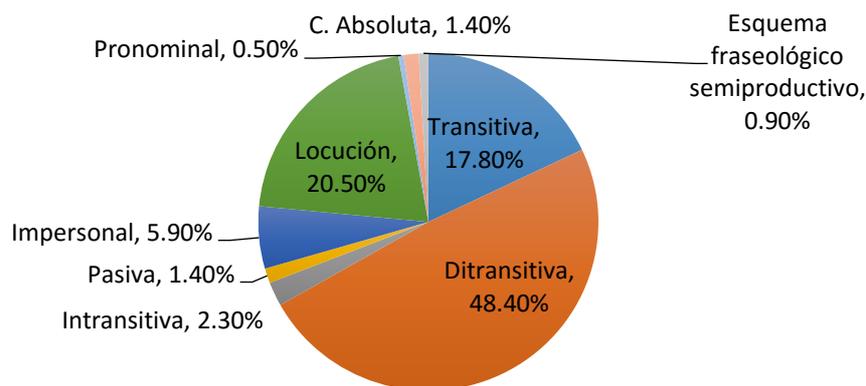


Gráfico 2. Porcentaje de error en el núcleo verbal de cada estructura

Así pues, estos resultados sí nos proporcionan algunos indicios. Las construcciones V + N son las que presentan el menor índice de errores (9 %), y su origen es fundamentalmente computacional¹⁰. Los errores de concordancia entre el verbo y el sujeto se dan también en otras estructuras, no es algo exclusivo de las ditransitivas; lo que sí es más propio de estas construcciones es el error en la restricción semántica del tema. De los errores computacionales vinculados al núcleo verbal, 5 se deben a la restricción semántica errónea; es decir, el 41,7 % de los errores relacionados con el núcleo del verbo en las oraciones ditransitivas es de esta naturaleza. Convendría contrastar estos resultados con un corpus más extenso. A continuación, y de acuerdo con la tipología del error

¹⁰ Entendemos por *error computacional* aquel que está relacionado con los rasgos de selección de la pieza léxica (problemas en la concordancia de rasgos); se refiere, por tanto, a cualquier problema relacionado con la selección sintáctica del verbo.

diseñada para clasificar los datos (basada en la de Corder, 1971) se incluyen los errores, su descripción y explicación:

- [1] Los judíos de España, llamados sefardíes, y los moros no nos daban el respeto que nos debieron
- [2] el museo fue establecido antes de su muerte y pues Miró le dió muchas obras. Otro día tomamos un tren a Montserrat)
- [3] Los viernes, siempre tuvimos cena, donde dimos bienvenidas a los nuevos estudiantes
- [4] Su éxito y la creación de una carrera que carece de sustancia da un mensaje negativo a otros
- [5] por la mañana hay camioncitos que vienen a dar cosas a las tiendas
- [6] Esta vez, uno de estos no funciona bien, y tenían que dar las cosas más tarde que regular
- [7] el pasar tiempo juntos nos daba mucha emoción aun cuando planeábamos
- [8] no sé que idiomas hablaré, en realidad no sé nada y eso me doy un poco de miedo
- [9] Los pecados nos dan la muerte. !!!Jesus no da VIDA ETERNA!!!
- [10] es demasiado importante a dar algo a la comunidad que me has dado tanto en mi vida
- [11] un recuerdo que siempre tendré y siempre me dará una sonrisa
- [12] Cuando mi novio llegó del trabajo, le dió su regalo y nos preparamos
- [13] Emery y yo se dieron besitos cuando era medianoche porque es una tradición
- [14] y por eso tengo planes cuidarla bien, y darle todos los deseos de su corazón

En [3], se presenta una estructura ditransitiva formada por *dar*, con el sentido de “producir”, esto es, como verbo de apoyo, y un sustantivo que designa “recibimiento”, como es *bienvenida*. Este sustantivo pertenece a la clase de los sustantivos que designan “formas de trato social” (como los saludos, los recibimientos y las despedidas), junto con otros que se refieren a “diversos signos que forman parte de ceremonias”. Estos sintagmas nominales, cuando coaparecen con *dar*, están precedidos por un determinante (*dar el trato que se merece, dar el último adiós, darle la despedida, darle el recibimiento o la acogida merecida, el pésame, etcétera*), y el sustantivo aparece normalmente en singular –salvo interjecciones fosilizadas (*las gracias, los buenos días, las buenas tardes o las buenas noches*)–, dado que la acción se refiere genéricamente al tipo de recibimiento, excepto cuando se antepone una estructura comparativa, como en *la más calurosa de las bienvenidas o la peor de las bienvenidas*. Este error es intralingüístico y no puede atribuirse a la L1.

En [4] se demuestra que el aprendiente desconoce que los grupos nominales coordinados mediante la conjunción *y* que desempeñan la función de sujeto concuerdan con el verbo en plural: *Su éxito y la creación de una carrera que carece de sustancia da* (...). Este no es un caso en el que las dos ideas que se asocian se identifican en la conciencia lingüística del hablante como si designaran una sola entidad compleja, lo que justificaría el singular. El error es intralingüístico.

Los usos [8], [10], [12] y [13] se refieren a problemas en la concordancia de rasgos. En [8] y [12] parece darse el mismo patrón: el aprendiente flexiona el verbo en la persona y número del CI, en lugar de en los del sujeto: *Eso me doy un poco de miedo* y *[yo] le dio su regalo*. En [13], *Emery yo se dieron besitos*, el aprendiente confunde igualmente la 1.^a persona del plural con la 3.^a persona del plural. En [10] tampoco coinciden el sujeto (3.^a persona del singular) y el verbo (2.^a persona del singular). Estos errores, intralingüísticos, son ciertamente básicos, y se muestran en las redacciones aparentemente más simples desde una perspectiva lingüística y con más inadecuaciones.

Por último, destacan los errores en la restricción semántica del verbo, que se localizan en los usos [1], [7], [9], [11] y [14]. Con referencia a [1], en español, la palabra *respeto*, con el sentido de “veneración o consideración” (no con el sentido de “miedo o reparo”) no se da, sino que se muestra, se manifiesta, se profesa o se tiene. En cambio, en inglés sí se da el respeto, por lo que la fuente de este error es interlingüística, pues se está importando la restricción semántica. Lo mismo

sucede en los usos [11] y [14]. En español, la sonrisa no se da, pero en inglés sí (aunque tampoco se usaría en este contexto). En español sería más conveniente *provocar* para este contexto. Del mismo modo, tampoco se dan los deseos, sino que se conceden, excepto en la fórmula “le doy mis mejores deseos”. En inglés existe la expresión *to give a desire*, por lo que el aprendiente está importando esta restricción al uso el verbo español. En cambio, la fuente del error en [7] y [9] no proviene de la L1, por lo que el error es intralingüístico. La *emoción*, con el sentido de conmover el ánimo, no se da, sino que se provoca, se despierta, se causa. Por otro lado, con respecto al ejemplo [9] –*los pecados dan muerte*–, existe en español *dar muerte a alguien*, como *acabar con*; pero en este caso *muerte* nunca va precedido de determinante y el sujeto se tiene que poder personificar, lo que no es posible en el caso de *los pecados*. Además, se produce cierta incoherencia semántica, pues *dar muerte* se utiliza como sinónimo de *matar*, y los pecados no matan, sino que conducen a, causan o provocan la muerte.

Por otro lado, una menor cantidad de los errores son de origen léxico¹¹. En [5] y [6] el error léxico es de significado, pues consiste en una confusión en el significado de la pieza léxica seleccionada: la pieza léxica extraída existe pero tiene un significado diferente al que se le otorga. Así, el aprendiente confunde *dar* por *traer*; se trata de un caso de impropiedad semántica. El uso de *dar* en [2] es un error por el contexto comunicativo en el que se encuentra, debido a una desviación de la norma panhispánica en los factores extralingüísticos (geográficos, sociales y situacionales). Así, se produce un caso de pobreza léxica. La poca extensión de vocabulario del aprendiente causa la ocurrencia de este verbo frecuente en un contexto en el que un nativo –con el mismo perfil– no lo utilizaría; su grado de especialización semántica se halla por debajo de lo que un HN consideraría natural.

En suma, la interfaz léxico-sintaxis, a la que nos referíamos como posible foco de desviaciones, de acuerdo con las actuales hipótesis de ASL, es, en efecto, la principal fuente de errores en el uso transitivo y ditransitivo del verbo *dar* de este grupo de aprendientes de español de nivel avanzado, ya que el 78,6 % de los errores son computacionales, y no léxicos. Como se preveía, la desviación en la restricción semántica se convierte en el error computacional más frecuente (el 41,7 %), si bien los datos (14 errores de un total de 145 construcciones analizadas de HNN) son demasiado escasos para considerarlos significativos.

6.3. El papel de la transferencia de la L1

Por último, el análisis pretende responder a la última pregunta planteada en el primer apartado sobre el papel de la L1 en la producción escrita del *dar* transitivo y ditransitivo; no obstante, este análisis no nos permite asegurar si la influencia de la L1 tiene, en efecto, lugar, pues la influencia de la L2 es directa pero la de la L1 es indirecta. Teniendo esto en consideración y a juzgar por el análisis realizado, podríamos decir que el verbo *dar* en la construcción V+N no es, en general, muy susceptible de ser afectado por la transferencia de la L1 (de los 14 errores hallados en estas estructuras, solo 3 parecen deberse a la influencia de la L1), pero hay que matizar que la interferencia en la restricción semántica sí que puede ser muy importante, ya que la L1 está detrás del 60 % de los errores en la selección léxica del verbo; esto es, de los 5 errores debidos a un fallo en la selección léxica del verbo, 3 de ellos reflejan la influencia del inglés.

6.4. Conclusión del análisis

Para empezar, el verbo *dar* es un verbo infrautilizado por los HNN, como preveía Sinclair (1991) y como –a propósito del verbo *to make*– demuestran también los resultados de Altenberg y Granger (2001). No obstante, el estudio contrastivo de las estructuras sintácticas revela que los HNN sobreatilizan las ditransitivas, lo cual no resulta sorprendente en tanto que aparecen abundantemente en el input nativo, son las menos complejas formalmente y son sintácticamente

¹¹ A diferencia del error computacional, el error léxico se refiere a cualquier problema en la selección paradigmática. Se corresponde con dificultades en la adquisición de alguno de los aspectos del verbo: el semántico, el morfológico o confusión con su valor sociolingüístico.

equivalentes en la L1; además, caracterizan el léxico específico de la oralidad que es propio de los HNN en tareas escritas de tema libre.

Por otro lado, en las estructuras V + N el verbo actualiza el significado pleno de “proporcionar” y el de apoyo, “producir o hacer”. Cuando se utiliza el verbo como “proporcionar”, no hay diferencias muy llamativas entre ambos grupos; en cambio, sí las hay cuando el verbo actualiza el sentido de “producir(se)”. Se han distinguido dos usos del verbo de apoyo muy próximos: cuando se usa como “producir” en el sentido de “ejecutar” y cuando se usa como “producir” en el sentido de “suscitarse” (*Le dieron una patada* frente a *Le dieron miedo*). Los HNN sobreutilizan el sentido de “suscitarse”; en concreto, utilizan significativamente más el grupo de sustantivos que denotan “diversas sensaciones, percibidas como placenteras” y el grupo de sustantivos que denotan “miedo, inquietud y otros estados anímicos similares”. Estos resultados apoyan estudios que se refieren al mayor grado de implicación personal de los HNN en las producciones escritas cuando se comparan géneros equivalentes; esto explica que haya más referencias al estado mental y anímico del autor de la redacción. Llama la atención que, pese a esta sobreutilización, el conocimiento productivo extensivo de estas clases léxicas es menor, pues se usan menos sustantivos de la misma clase pero se repiten más; así, mientras los HN usan *miedo*, *reparo* o *pánico*, los HNN solo *miedo*; esto es aplicable a muchas de las clases léxicas: la variedad de sustantivos de la misma gama aporta una gran riqueza expresiva de la que carece el texto no nativo, y los HNN ganarían en naturalidad si los usaran. Por otro lado, los HN utilizan el verbo con una gran cantidad de sustantivos en sentido figurado, frente a los HNN, que apenas lo hacen (21,4 % frente a 1,6 %). La producción de sustantivos figurados es posiblemente más compleja, dado que la proyección metafórica que hace una comunidad de hablantes a partir de un sentido básico no tiene por qué coincidir con la de otra comunidad.

Por último, el análisis de errores y aciertos demuestra que no podemos dar por sentado que una construcción tan frecuente y aparentemente simple como es *dar* + N sea dominada por los HNN de nivel avanzado; que, si bien el contenido morfológico, semántico y sociolingüístico ocasionan pocos problemas, el gramatical (concordancia de rasgos) y sobre todo el lexicosintáctico (restricción semántica) pueden ser un importante foco de errores. La identificación de estas necesidades puede convertirse en punto de partida de aplicaciones en la enseñanza de español como lengua extranjera.

7. Conclusiones generales

Como se ha visto, analizar la lengua del aprendiente por medio de un análisis contrastivo de la interlengua produce resultados relevantes en la investigación sobre ASL. Los resultados obtenidos sugieren características estables en la interlengua de este grupo. No obstante, estos resultados deben ser, por un lado, triangulados en otros estudios experimentales o juicios metalingüísticos, ya que los corpus de datos constituyen muestras de actuación, no de competencia, por lo que solo permiten deducir cómo es la competencia de forma indirecta. Por otro lado, aquellos resultados no significativos por estar basados en escasas muestras de lengua deberían ser contrastados en corpus más amplios, pues el tamaño del CEDEL2, pese a ser un corpus bien diseñado, ha resultado en ocasiones insuficiente. Confiamos en que el tamaño de los corpus de aprendientes de español aumente en los próximos años. Sería útil también hacer un análisis de *dar* en otro corpus comparable de diferente L1 para confirmar que los rasgos que hemos identificado como interlingüísticos son verdaderamente influencias de la L1, y no consecuencia de patrones de desarrollo universales. Y, por último, convendría hacer un análisis manual del corpus que permitiera recuperar aquellos usos donde debería aparecer el verbo *dar*, pero en su lugar figura otro verbo; de esta manera se podría determinar si hay más casos de error en la restricción semántica de las CVA que en las de CVP, lo que constituía una de nuestras hipótesis de partida que no hemos podido contrastar. Estos cuatro estudios completarían esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Altenberg, B. y Granger S. (2001). "The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing". *Applied Linguistics*, 22 (2), 173-195.
- Bosque, I. (2001). "On the Weight of Light Predicates". En J. Herschenson *et al.* (Eds.), *Features and Interfaces in Romance. Essays in honor of Heles Contreras*, (pp. 23-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. (Dir.). (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Chi, M. *et al.* (1994). "Collocational problems amongst ESL learners: A corpus-based study." En L. Flowerdew y A. K. Tong (Eds.) *Entering Text* (pp. 157-165). Hong Kong: University of Science and Technology.
- Cobb, T. (2003). "Analyzing late interlanguage with learner corpora: Quebec replications of three European studies". *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 59 (3), pp. 393-423.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 158-171.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish core vocabulary for learners*. Londres: Routledge.
- De Miguel, E. (2011). "En qué consiste ser verbo de apoyo". En M.V. Escandell Vidal *et al.* (Eds.), *60 problemas de gramática* (pp. 139-146). Madrid: Akal.
- Granger, S. (1996a). "Romance words in English: From history to pedagogy". *KVHAA Konferenser*, 36, pp. 105-121.
- Granger, S. (1996b). "From CA to CIA and back: An integrated contrastive approach to computerized bilingual and learner corpora". En K. Aijmer *et al.* (Eds.), *Languages in Contrast. Text-based crossed linguistic studies* (pp. 37-51). Lund: Lund University Press.
- Granger, S. (2015). "Contrastive Interlanguage Analysis: A reappraisal". *International Journal of Learner Corpus Research*, 1 (1), pp. 7-24.
- Gui, S. y Yang H. (2001). "Computer analysis of Chinese learner English". Conferencia pronunciada en el congreso Technology in Language Education, en Hong Kong University of Sciences and Technology. Recuperado de <<http://cle.ust.hk/common/conf2001/keynote/subject4/yang.pdf>> [consulta: 15-05-2016].
- Guo, X. (2006). *Verbs in the Written English of Chinese Learners: A Corpus-based Comparison between Non-native Speakers and Native Speakers* (Tesis doctoral). Universidad de Birmingham, Birmingham. Recuperado de <<http://etheses.bham.ac.uk/871/>> [consulta: 15-05-2016].
- Herrero Ingelmo, José L. (2002). "Los verbos soporte: el verbo *dar* en español". *Léxico y Gramática*. Recuperado de <<http://diarium.usal.es/joluin/files/2013/12/darsoporte.pdf>> [consulta: 15-05-2016].
- Hoffmann, S. y Lehmann H. M. (2000). "Collocational evidence from the British National Corpus." En J. Kirk (Ed.), *Corpora Galore. Analyses and Techniques in Describing English*. Amsterdam: Rodopi.
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English Academic Writing*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Källvist, M. (1999). *Form-Class and Task-Type Effects in Learner English. A Study of Advanced Swedish Learners*. Lund: Lund University Press.
- Lapata, M. *et al.* (1999). "Determinants of Adjective-Noun Plausibility". En Proceedings of the 9th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics, Bergen, 30-36. Recuperado de <<http://homepages.inf.ed.ac.uk/mlap/Papers/eacl99.pdf>> [15-05-2016].
- Lozano, C. (2009). "CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2". En C. M. Bretones Callejas *et al.* (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind* (pp. 197-212). Almería: Universidad de Almería.

- Lozano, C. y Mendikoetxea A. (2013). "Learner corpora and SLA: the design and collection of CEDEL2". En A. Díaz-Negrillo *et al.* (Eds.) *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (pp. 65-100). Amsterdam: John Benjamins.
- Lozano Zahonero, M. (2011). *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española*. Milán: Urlico Hoepli.
- Nagini, P. (2008). "The Mental Lexicon". *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), pp. 181-186.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2004). "Learner corpora and their potential for language teaching". En J. Sinclair (Ed.) *How to Use Corpora in Language Teaching* (125-152). Amsterdam: John Benjamins.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: Benjamins.
- Ringbom, H. (1998). "Vocabulary frequencies in advanced learner English: A cross-linguistic approach". En S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 41-52). Londres: Longman.
- Ruhl, C. (1989). *On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press.
- Sánchez Rufat, A. (2010). "Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación". *Anuario de Estudios Filológicos*, 33, pp. 291-306.
- Sánchez Rufat, A. (2011). "Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico". *Sintagma*, 23, pp. 85-98.
- Sánchez Rufat, A. (2015a). "La naturaleza léxico-semántica del verbo dar en la construcción verbo + nombre". *Anuario de Estudios Filológicos*, 38, pp. 205-223.
- Sánchez Rufat, A. (2015b). El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Sánchez Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2013). "Combinatoria léxica y corpus como input". *Language Design*, 14, pp. 61-81.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave.
- Schmitt, N. y Redwood, S. (2011). "Learner knowledge of phrasal verbs". En Meunier *et al.* (Eds.) *A Taste for Corpora. In honour of Sylviane Granger* (pp. 173-193). Amsterdam: John Benjamins.
- Shei, C. (1999). "A brief survey of English verb-noun collocation". Recuperado de <<http://www.dai.ed.ac.uk/homes/shei/survey.html>> [15-05-2016].
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. (2005). "How to build a corpus". En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 79-83). Oxford: Oxbow books.
- Viverg, A. (1996). "Cross-linguistic lexicology. The case of English go and Swedish ga". En K. Aijmer *et al.* (Eds.), *Languages in Contrast* (p. 155-182). Lund: Lund University Press.
- Wanner, L. *et al.* (2013b). "Annotation of Collocations in a Learner Corpus for Building a Learning Environment". En S. Granger *et al.* (Eds.), *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead*. Lovaina: Presses universitaires de Louvain. Recuperado de <http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/LCR2011_proceedings_wanner_leo_1_.pdf> [15-05-2016].

Para citar este artículo

Sánchez Rufat, A. (2016). El uso transitivo y ditransitivo de dar en un corpus escrito contrastivo. *Revista Fuentes*, 18(2), 117-133. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.01>

Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1

Analysis of the Errors in Written Composition Made by Greek Cypriot Students of Spanish as a Foreign Language (SFL): A1-B1.1 Language Level

Eleftheria Andreou
Highgate Private School, Nicosia
María Pilar López-García
Universidad de Granada

Recibido: 24/07/2016

Aceptado: 02/12/2016

RESUMEN El propósito de este trabajo ha sido investigar los errores morfosintácticos de los alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera en la expresión escrita. Al mismo tiempo, considerando que a lo largo del camino hacia la lengua extranjera el alumno formula sus hipótesis empleando varias estrategias psicolingüísticas, este trabajo ha suscitado también la indagación sobre estas estrategias, con el fin de destacar las posibles causas de los errores detectados. Se ha seguido el modelo del análisis de errores y una clasificación de los mismos basada en el criterio gramatical y el criterio etiológico. Los datos han sido recogidos de las producciones escritas de los alumnos que estaban aprendiendo español en la Escuela Inglesa de Chipre durante el curso académico 2014-2015. Para analizar los datos obtenidos, hemos aplicado una investigación cuantitativa en la que se proporcionan detalles porcentuales sobre la frecuencia de errores morfosintácticos. Siguiendo el criterio etiológico del análisis de errores, en este trabajo se describen las estrategias y mecanismos que originan este tipo de equívocos. Los resultados de nuestro estudio han revelado que estos errores se cometen en todas las categorías gramaticales, pero con grandes variaciones en los porcentajes de cada nivel. Las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación resultan útiles para observar la progresión del aprendizaje desde el nivel A1 al B1.1. y para optimizar la enseñanza del español a alumnos griego-chipriotas.

PALABRAS CLAVE: análisis de errores, errores frecuentes, expresión escrita, alumnos griego-chipriotas, español como lengua extranjera (ELE).

ABSTRACT The purpose of this study is to research the morphosyntactic errors in written compositions by Greek-Cypriot students of Spanish as a foreign language. At the same time, in order to understand the possible causes leading to such errors, this study also explores these learners' psycholinguistic strategies to formulate hypothesis regarding the target language. The method followed is that of error analysis and the classification of errors is based on grammatical and the etiological criteria. The data have been collected from the written compositions of students of the English School of Nicosia who were learning Spanish as a foreign language during the academic year 2014-2015. In order to analyse the data obtained, we have applied quantitative research in which percentage details are given regarding the frequency of morphosyntactic errors. Following the etiological criteria of error analysis, this study also describes the strategies and mechanisms that generate this kind of errors. The results of this analysis reveal that errors are made in all the grammatical categories but with large variations in the percentages of each level. The results reached in this study are useful for observing the progress of Spanish language learning from A1 to B1.1 level, and for optimizing the teaching of Spanish to Greek-Cypriot students.

KEY WORDS: error analysis, frequent errors, written composition, Greek-Cypriot students, Spanish as a foreign language (SFL).

1. Introducción

El papel relevante que desempeñan los errores en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera ha promovido que esta investigación verse sobre este tema concreto. Este estudio forma parte de las diferentes acciones llevadas a cabo en un proyecto I+D del Plan Nacional, titulado *La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos* (Referencia: EDU2013-43868-P) en el que nos hemos planteado una investigación sobre la producción de errores en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas con objeto de que los profesores de español como lengua extranjera se familiaricen con dichos errores y puedan orientar su acción docente hacia los aspectos observados.

Muchos estudiosos, de entre los cuales cabe resaltar a Corder (1967) como pionero, han defendido la contribución positiva del error en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y han puesto de relieve la importancia de los errores en la enseñanza. Concretamente, un análisis de errores es de gran utilidad para el profesor de la lengua extranjera ya que dicho análisis le informa sobre el desarrollo lingüístico del alumno. Por consiguiente, el profesor es consciente de lo que sabe el alumno y de lo que le resulta difícil y así puede tomar decisiones más adecuadas acerca del procedimiento didáctico y la elaboración de materiales necesarios que puedan facilitar la superación de los errores detectados por el análisis. Asimismo, el conocimiento de los errores de los alumnos le permite al profesor saber anticipar las áreas que suelen provocar dificultades y que oriente su práctica docente hacia la prevención de ciertos errores, consiguiendo así reducirlos y facilitar el aprendizaje.

Los errores son indispensables también para los propios alumnos. El análisis de sus errores les hace más conscientes tanto de sus dificultades como de las estrategias utilizadas durante el proceso del aprendizaje, facilitándoles el camino hacia el dominio de la lengua extranjera. Por último, los errores sirven como fuente de información para los investigadores, ya que les ayudan a explorar cómo se aprende la lengua y a profundizar en los mecanismos y las estrategias que los alumnos ponen en marcha para aprender dicha lengua.

A fines de los años 60, el *análisis contrastivo*, que sostenía que todos los errores se podían predecir comparando y contrastando la lengua materna y la lengua extranjera, cedió su lugar a una nueva corriente de investigación, el *análisis de errores*, como rechazo a su precedente (Schachter 1974; Gutiérrez Quintana, 2005). Las bases en las que se desarrolló dicha corriente las ofreció Corder (1967). Actualmente, el objetivo primordial del análisis de errores era identificar una tipología variada y sólida partiendo de las producciones reales de los alumnos (Alexopoulou, 2011).

La teoría chomskiana y la hipótesis de la adquisición de la lengua materna, aplicadas al aprendizaje de la lengua extranjera, cambiaron la visión del error específicamente al considerar las habilidades que utilizan el alumno para aprender la lengua extranjera, ya que tal vez coincidan con el mecanismo interno que le llevó a la adquisición de su lengua materna. Por citar un ejemplo, las frases de un niño de dos años, como *yo lo escuché*, no se perciben como erróneas, sino que demuestran que el niño está en el proceso de adquisición de la lengua. Del mismo modo, las frases erróneas que produce el aprendiz de la lengua extranjera son consideradas como muestras de los estadios del proceso del aprendizaje de dicha lengua y son pasos imprescindibles que le permiten al alumno acceder a la nueva lengua (Corder, 1967; Schachter, 1974; Fernández López, 1997).

El tratamiento del error en la actualidad distingue errores y faltas. Corder (1967) hace una distinción entre los errores sistemáticos y no sistemáticos y alude a los conceptos del error y falta; concretamente, una falta es una desviación no sistemática de las reglas de la lengua extranjera que se debe a factores de actuación tales como el cansancio, fallos de memoria o el estado emocional del aprendiz. El profesor de la lengua extranjera, conociendo producciones previas del estudiante, sabe que el alumno es capaz de darse cuenta de sus faltas y puede autocorregirse (Bustos Gisbert, 1998). Como faltas se pueden percibir las siguientes estructuras¹²:

¹² Los ejemplos han sido extraídos de las composiciones recogidas para este trabajo.

Mi **dormitorio***¹³ {dormitorio}¹⁴ es muy grande y cómodo. [A55]¹⁵

Quando* {Cuando} era niña asistía a clases de ballet. [B53]

Por lo contrario, el error es algo sistemático. Cuando se trata de un error, la forma que quería usar el alumno está clara y aunque haya recibido instrucción sobre ella, todavía no la ha asimilado. Por eso, no se puede autocorregir, incluso si se lo pide (Edge, 1989; Nayernia, 2011). Se pueden considerar errores, por ejemplo, los siguientes:

Mi casa **es*** {está} en **un*** {una} calle tranquila. [A54]

Cuando era niña **fui*** {era} **mucho*** {muy} activa. [B72]

2. Metodología

2.1. Participantes

En el trabajo participaron 71 estudiantes griego-chipriotas de la Escuela Inglesa de Chipre que estaban aprendiendo español como lengua extranjera en el curso 2014-2015. La lengua materna de estos estudiantes es el griego. En el estudio participaron alumnos de 14 y 15 años de niveles A1-B1.1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002).

La Escuela Inglesa es una de las escuelas privadas de educación secundaria de Chipre. Tiene un programa educativo que dura 7 años y desde el primer año todas las asignaturas se imparten en inglés, salvo la del *griego moderno* y la asignatura de la *educación religiosa* que se enseñan en griego (The English School, 2016).

En el segundo año de estudios, el plan curricular de las lenguas introduce el francés como asignatura obligatoria hasta el tercer año. Desde el cuarto año hasta el séptimo, los alumnos tienen la oportunidad de cursar hasta dos lenguas extranjeras; es decir, el francés, el español y el alemán, con el fin de hacer el examen de *IGCSE* de la(s) lengua(s) que cursen en el quinto año y el examen de *AS-level* y *A-level* en el sexto y séptimo año, respectivamente (The English School, 2016). Todos estos exámenes son exámenes británicos y sirven para acreditar la competencia lingüística de los estudiantes en cuanto al español (Cambridge International Examinations, 2016).

Hechas estas observaciones, los participantes en la investigación fueron 32 alumnos de 1º de Bachiller de los niveles A1-A2.1 y 39 alumnos de 2º de Bachiller de los niveles A2.2-B1.1. Los dos grupos de alumnos tienen clases de español de 45 minutos cada una durante 3 días por semana.

2.2. Instrumentos/Materiales

De acuerdo con Fernández López (1997), en el análisis de errores se parte de lo que realmente producen los aprendices. Por esta razón, este estudio se realizó a través de la recopilación de textos escritos de los estudiantes. Del Grupo A se recogieron 88 textos sobre dos temas: *Mi familia* (53 composiciones) y *Mi casa/Mi casa ideal* (35 composiciones). Del Grupo B se recogieron 77 textos acerca de los temas: *Mis vacaciones* (32 composiciones) y *¿Qué hacía cuando era niño/a?* (44 composiciones). Esas producciones escritas sobre varios temas se escribieron en clase o en casa como tarea.

2.3. Método

En este estudio hemos partido del modelo del análisis de errores propuesto por Corder (1981) y Fernández López (1997). Nuestros objetivos se han centrado en destacar por un lado los

¹³ El error está en negrita acompañado con un asterisco.

¹⁴ Entre llaves se indica cuál sería la opción correcta.

¹⁵ La letra entre corchetes representa el grupo del alumno al que pertenece la producción escrita y el número el orden en el que se archivó dicha producción.

errores que cometen los alumnos griego-chipriotas en español y ver qué tipo es el más frecuente, y por otro, hemos investigado las causas que generan esos errores, por tanto, nos hemos centrado en las etapas de identificación, descripción, clasificación y explicación. Además, hemos establecido a priori unos criterios para asegurarnos de que los datos obtenidos se manejarán en cada etapa de manera organizada y poder así lograr nuestros fines con fiabilidad y exactitud. Concretamente, nos hemos apoyado en la taxonomía de errores de Alexopoulou (2005) para describir y clasificar los errores localizados y en la tipología de errores descrita por Fernández López (1997) para identificar las causas que originaron dichos errores (criterio etiológico).

2.3.1 Identificación

Para la identificación de los errores es necesario preestablecer el significado del concepto de error; es decir, una producción equivocada del alumno de manera sistemática, donde la forma que se pretendía usar se puede deducir pero el aprendiente no está listo para corregirla por sí mismo ya que todavía no la ha asimilado.

La identificación de los errores se hace en la situación comunicativa en la que se han cometido, comparando la producción del alumno en un determinado momento del aprendizaje de la lengua extranjera con lo que sería correcto, si se hubiera producido por un hablante nativo de dicha lengua en esa situación y para transmitir ese significado. Los ejemplos proporcionados son extraídos de las propias composiciones de los alumnos. Se presentan tal cual se produjeron y se propone la emisión correcta en español de lo producido.

2.3.2 Descripción

Una vez identificados los errores, se describe su tipo de manera muy somera y desde una perspectiva lingüística. Para eso, se utiliza el criterio descriptivo como el propuesto por Alexopoulou (2005, pp. 74-75) basado en cinco tipos de operaciones según las categorías utilizadas anteriormente por Vázquez (1991, pp. 32-43) y Santos Gargallo (1993, pp. 93-94):

1. Omisión: supresión de morfemas o palabras que deberían existir. Atañen especialmente elementos funcionales como los artículos y las preposiciones.
2. Adición: aparición de un morfema o una palabra que no debería aparecer, es decir, que es redundante.
3. Elección falsa: optar por morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto. Frecuentemente va unida con la sustitución de una unidad gramatical por otra como pasa a menudo con las preposiciones.
4. Forma errónea: se trata de errores de formación que se cometen cuando no se emplea la forma correcta de un morfema o de una estructura sino una forma errónea, normalmente causada por la falta de observación o por la ignorancia de las reglas gramaticales. Es un fenómeno corriente en la formación de los verbos.
5. Colocación falsa: la colocación de un morfema o un conjunto de morfemas en un orden sintagmático incorrecto o poco frecuente (por ejemplo, cuando se cambia el orden del adjetivo).

2.3.3 Clasificación

La clasificación de los errores se refiere a la descripción más profunda de las producciones de los alumnos según los distintos niveles de la lengua. El presente estudio se centra en los errores del nivel morfosintáctico así que para su clasificación se emplea el criterio gramatical o lingüístico sugerido también por Alexopoulou (2005, p. 80). Aquí cabe destacar que Alexopoulou (2005) considera que cuando los errores de concordancia en género y número están relacionados con el grupo nominal se analizan en la parte del sustantivo o del adjetivo y no del determinante que los acompaña, percibiéndolos como un todo inseparable. Se analizan en la parte del determinante solamente cuando se encuentran aislados. Nosotros hemos seguido la misma lógica en nuestro trabajo. Asimismo, Alexopoulou (2005) explica que se ha optado por agrupar los posesivos, los

demostrativos y los indefinidos bajo el término *determinativo* y no bajo el término *pronombres* porque la categoría de los indefinidos no se puede identificar con las otras dos categorías.

2.3.4 Explicación

La explicación es de índole psicolingüística y no puramente lingüística como las de las etapas del análisis de errores anteriores. En esta etapa, se intenta averiguar por qué y cómo el aprendiz ha llegado a generar su producción idiosincrática, indagando los mecanismos o estrategias utilizadas por el alumno y buscando las posibles fuentes de los errores. La explicación de los errores no es una labor fácil; por una parte, no hay ninguna taxonomía de errores que pueda garantizar que ofrecerá la causa que provocó cada error, y por otra parte, muchas veces los errores no pueden atribuirse a una sola causa (Edge, 1989; Huang, 2002). En este trabajo pretendemos descubrir las estrategias o los mecanismos que originan los errores empleando el criterio etiológico propuesto por Fernández López (1997, p. 48), basado en ocho categorías:

1. Interferencia: es la influencia de la lengua materna o de otra lengua en la producción errónea del alumno.

2. Hipergeneralización o generalización: se refieren a mecanismos intralingüales según los cuales las reglas no se aplican. Por consiguiente, el sistema se regulariza sin considerar las restricciones de dichas reglas, como ocurre, por ejemplo, con la regularización de verbos irregulares; o se amplía el paradigma a casos en los que el sistema lo facilita pero la norma no lo ha establecido.

3. Analogía: consiste en el uso de un término o construcción por otro parecido formal, funcional o semántico, pero que no es adecuado en el contexto o en el registro utilizado.

4. Influencia de la forma fuerte: utilización de formas que son más frecuentes o más asequibles por otras.

5. Hipercorrección: es la estrategia contraria a la generalización y se trata de hacer una excepción regla.

6. Neutralización: estrategia de simplificación del sistema y de las oposiciones de la lengua, como por ejemplo, de los tiempos verbales (pretérito perfecto/pretérito imperfecto) o el género de los sustantivos.

7. Reestructuración: cuando el alumno usa la estrategia de evasión y quiere eludir la dificultad de ciertos elementos de la lengua, intenta reformular su oración. Como resultado, algunas veces deja en esa frase reestructurada elementos sobrantes o, al contrario, omite elementos, cambia el orden, produce oraciones sin acabarlas o usa perífrasis inadecuadas.

8. Errores inducidos: en los casos en que el alumno vuelve a cometer frecuentemente el mismo error, se puede deducir que se trata de una hipótesis que formó el alumno por algunas de las causas ya mencionadas o por su propia metodología.

3. Resultados

A continuación, presentamos los porcentajes y el número de errores morfosintácticos cometidos en cada nivel lingüístico acompañados por algunos ejemplos representativos de esos errores. Asimismo, se intenta dilucidar las estrategias utilizadas que han originado dichos errores. Antes de proporcionar los ejemplos más característicos, cabe mencionar que se hace alusión solo a esas categorías gramaticales en las que han aparecido errores.

Ya que uno de los objetivos de este trabajo es subrayar las categorías gramaticales que resultan más problemáticas para los alumnos de cada nivel lingüístico y, por consiguiente, inducen a cometer más errores, los datos recogidos se han procesado en hojas de cálculo *Excel*, proporcionando porcentajes de errores.

3.1. Grupo A de alumnos. Niveles A1 – A2.1

Como podemos observar en el siguiente gráfico, el número total de los errores cometidos en los niveles A1 – A2.1 es 188. En orden descendente, son errores relacionados con el uso de los

artículos (19.68%, 37/188), los verbos (18.62%, 35/188), los adjetivos (17.02%, 32/188), los sustantivos (13.83%, 26/188), las preposiciones (11.17%, 21/188) y los pronombres (10.64%, 20/188), las conjunciones (5.85%, 11/188) y por último los determinativos (3.19%, 6/188).

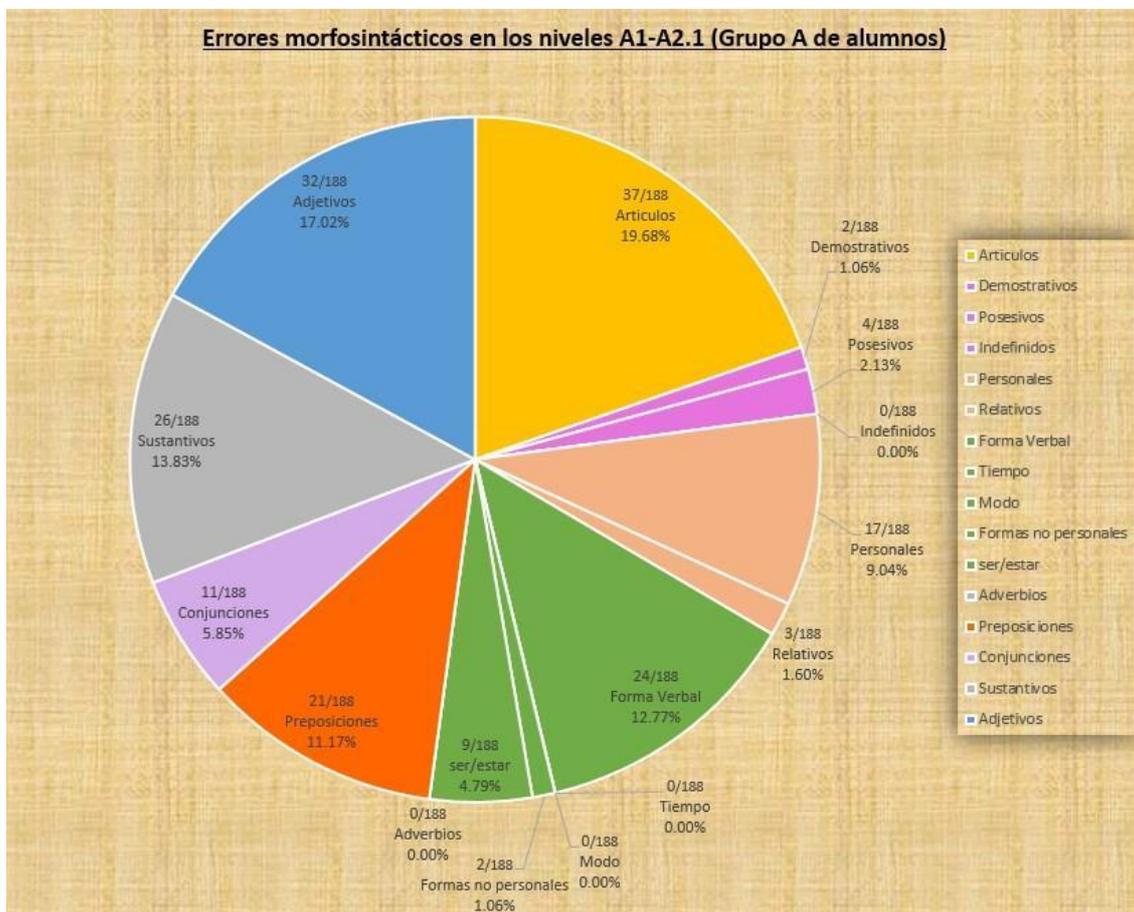


Figura nº 1. Errores en los niveles A1-A2.1 (Grupo A de alumnos)

3.1.1 Artículos (19.68%, 37/188)

En este apartado se han destacado errores relacionados con la elección falsa del artículo (1,2)¹⁶ como también con su omisión (3):

- (1) **Le***¹² {El}¹³ nombre de mi madre es Evgenia y **le*** {el} nombre de mi padre es Mike. [A2]¹⁴
- (2) Mi padre trabaja en **el*** {un} banco. [A3]
- (3) Me gusta jugar a los videojuegos, **ver*** {la} tele, ir al cine, [...]. [A11]

En estos casos es evidente que la estrategia que ha generado los errores es, por un lado, la interferencia de la lengua materna de los alumnos (2, 3) y, por otro, de otra lengua extranjera como el francés (1). En el ejemplo (2), el alumno no se afecta por el género del sustantivo griego pero sí que se afecta por el artículo determinativo que suele acompañar ese sustantivo en la lengua materna de los alumnos.

¹⁶ El número entre paréntesis corresponde al orden en el que se presentan los ejemplos de errores.

3.1.2. Determinativos

3.1.2.1 Demostrativos (1.06%, 2/188)

En el área de los determinativos demostrativos se han recogido errores que tratan de la forma errónea del demostrativo:

(4) **Esto*** {Este} es mi hermano. [A46]

Este tipo de errores se puede atribuir a la estrategia de la analogía, según la cual se usa el término *esto* por el próximo *este*. Además, se puede deducir que el alumno ha utilizado el mecanismo de la generalización, aplicando la regla de la concordancia del sustantivo con su determinativo donde no se puede, llevándolo así a que cometa este error.

3.1.2.2 Posesivos (2.13%, 4/188)

En el caso de los determinativos posesivos, se han detectado errores relacionados con su elección falsa:

(5) En mi casa, estoy yo, **mi*** {mis} dos hermanos, mi padre y mi madre. [A52]

En ejemplos como el (5) se observa un uso correcto del determinativo posesivo en cuanto al sustantivo en singular, por lo cual se puede argumentar que no se trata de un error sino de una falta. Sin embargo, se considera un error, dado que esta producción incorrecta ha aparecido de manera sistemática en la composición de este alumno como también en las composiciones de otros alumnos. Específicamente, en este caso observamos que cuando se trata del sustantivo en plural, el alumno, por descuido del número del sustantivo, generaliza y aplica el posesivo *mi* por *mis*.

3.1.3 Pronombres

3.1.3.1 Pronombres personales (9.04%, 17/188)

Los errores que se han detectado se refieren a la colocación falsa del pronombre personal tónico *yo* (6). Este tipo de errores se puede justificar con la interferencia de la lengua materna de los alumnos, ya que en griego la primera persona del pronombre personal tónico en singular va primero y después cualquier otro pronombre tónico:

(6) **Yo*** y **mi*** hermanos {Mi hermano y yo} no somos muy altos. [A52]

Hemos registrado también errores de omisión del pronombre personal átono *se* (7). Dichos errores reflejan el uso de la estrategia de analogía a causa de la proximidad de las formas verbales *llamar-llamarse*.

(7) Mi padre * {se} llama Vakis y es un médico. Mi madre * {se} llama Geraldine. [A28]

3.1.3.2 Pronombres relativos (1.60%, 3/188)

En las composiciones de los alumnos se han detectado casos de forma errónea de los pronombres relativos, debidos a la interferencia del francés:

(8) Tengo un hermano **qui*** {que} se llama Constantinos. [A2]

3.1.4 Verbos

3.1.4.1 Forma verbal (12.77%, 24/188)

En algunas ocasiones se observan errores de elección falsa de las formas verbales (9-13). Algunas de las estrategias que reflejan estos errores son la interferencia con el griego (9,10) y el francés (11):

- (9) Ella se llama Stephanie y ella* **es*** {tiene} de* nueve años. [A27]
 (10) Al lado del dormitorio **es*** {hay} un vestuario. [A58]
 (11) Mi hermano **est*** {es} estudiante también. [A34]

Sin embargo, algunos de los errores parecen deberse no solo a la interferencia con alguna lengua sino también a la neutralización de las oposiciones de la lengua (*haber-tener-estar-ser*) por no haber tenido en cuenta algunos parámetros de las reglas sobre el uso de estas formas verbales (12,13). Por ejemplo, en la producción (13) el alumno sí que se afecta por su lengua materna pero tampoco no observa la regla según la cual la forma verbal *estar*, en este contexto, no puede aparecer vinculada con un artículo indeterminado:

- (12) El piso **hay*** {tiene} nueve dormitorios [...]. [A56]
 (13) Al lado de la cama **está*** {hay} una lámpara verde. [A59]

3.1.4.2 Ser / Estar (4.79%, 9/188)

La dificultad de elegir correctamente entre las formas verbales *ser* y *estar* *es* obvia en los siguientes ejemplos:

- (14) **Estoy*** {Soy} estudiante en “English School”. [A35]
 (15) **Estamos*** {Somos} todos listos y alegros*. [A52]
 (16) Yo vivo con mi familia en Nicosia y mi casa **es*** {está} en Egkomi. [A86]

Estos datos están de acuerdo con los de Alexopoulou (2005) y evidencian un mecanismo de neutralización de las dos formas verbales y además indican que los alumnos todavía no han asimilado las reglas de uso de cada una de esas formas.

3.1.5 Preposiciones (11.17%, 21/188)

En el área de las preposiciones, se han registrado errores de omisión (17-18), de adición (19) y de forma errónea (20) de la preposición. La interferencia tanto del griego (17-19) como del francés (20) es la estrategia a la que se deben dichos errores:

- (17) Yo hablo inglés, griego y un poco * {de} español. [A5]
 (18) Yo amo * {a} Justin porque es un hombre muy* precioso y simpático. [A45]
 (19) El dormitorio de mi hermana es* entre **del*** {el} cuarto de baño y **del*** {el} dormitorio de mi mamá y mi papá [A68].
 (20) Soy estudiante **d’*** {de} español. [A34]

3.1.6 Conjunciones (5.85%, 11/188)

En algunas producciones escritas se han observado errores relacionados con la forma errónea de la conjunción coordinante copulativa. Estos se deben al uso del mecanismo de la hipercorrección (21), ya que *e* se aplica en casos donde no debería usarse, o a la interferencia con el francés (22):

- (21) Es más delgada **e*** {y} alta. [A17]
 (22) Soy morena **et*** {y} baja. [A49]

3.1.7 Sustantivos (13.83%, 26/188)

Otros casos que se han registrado incluyen la elección falsa del género del sustantivo que tiene como resultado aparejado la elección falsa del artículo que lo acompaña (23-24). En el ejemplo (23), el alumno hipergeneraliza la regla según la cual los sustantivos terminados en *-es* son masculinos y así consigue cometer errores de este tipo. En el caso (24) es evidente la interferencia

del género del sustantivo griego. Este tipo de errores también ha sido analizado por Kouti (2005), Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (2009) y Mella (2006):

- (23) **Los* paredes** {Las paredes} son amarillos*. [A59]
(24) Mi casa es* en **un* calle** {una calle} tranquila [...]. [A54]

3.1.8 Adjetivos (17.02%, 32/188)

Se han destacado varios errores sobre la forma errónea del adjetivo (25-27). En la producción (25) se hace patente la interferencia con la lengua materna de los aprendices, esto es, el género del sustantivo *calle* en griego no coincide con el género de dicho sustantivo en español. El error en el ejemplo (26) evidencia el uso de la generalización de la terminación de los adjetivos masculinos en *-os* en un caso donde no se puede aplicar. La generalización es también la estrategia que origina errores como los del ejemplo (27); el alumno, partiendo de la regla general según la cual los sustantivos que terminan en *-a* son femeninos, intenta generar un adjetivo que concuerda con ese sustantivo considerado como femenino. En el estudio de Mella (2006) también se han encontrado resultados parecidos:

- (25) Quiero vivir en la montaña de Japón porque es una* **país bonita*** {bonito}. [A66]
(26) Estamos* muy listos y **alegros*** {alegres}. [A52]
(27) [...] y una* **sofá moderna*** {moderno}. [A54]

Otros errores que hemos hallado están relacionados con la colocación falsa de los adjetivos (28). Como muestran también los resultados del trabajo de Alexopoulou (2005), los alumnos grecohablantes tienden a anteponer el adjetivo especificativo a causa de la interferencia con el griego:

- (28) En mi dormitorio hay una **doble*** cama. Tiene dos **grandes*** espejos también y una mesa. [A57]

3.2 Grupo B de alumnos. Niveles A2.2 – B1.1

En los niveles A2.2 y B1.1 observamos 318 errores en total. Específicamente, las categorías gramaticales que resultan problemáticas para los aprendices en estos niveles aparecen en el siguiente orden descendente: verbos (44.33%, 141/318), preposiciones (24.53%, 78/318), artículos (11.32%, 36/318), adjetivos (6.60%, 21/318), pronombres (6.29%, 20/318), determinativos (2.51%, 8/318), conjunciones (1.57%, 5/318) y sustantivos (2.20%, 7/318) y adverbios (0.63%, 2/318%). En estos niveles, podemos observar que los verbos provocan la mayoría de los errores debidos en primer lugar al uso inadecuado de los tiempos verbales (19.18%, 61/318), en segundo lugar, con respecto a las formas verbales (17.92%, 57/318), en tercer lugar en lo referente al uso de los verbos *ser* y *estar* (5.97%, 19/318) y por último, errores que tienen que ver con las formas no personales del verbo (1.26%, 4/318).

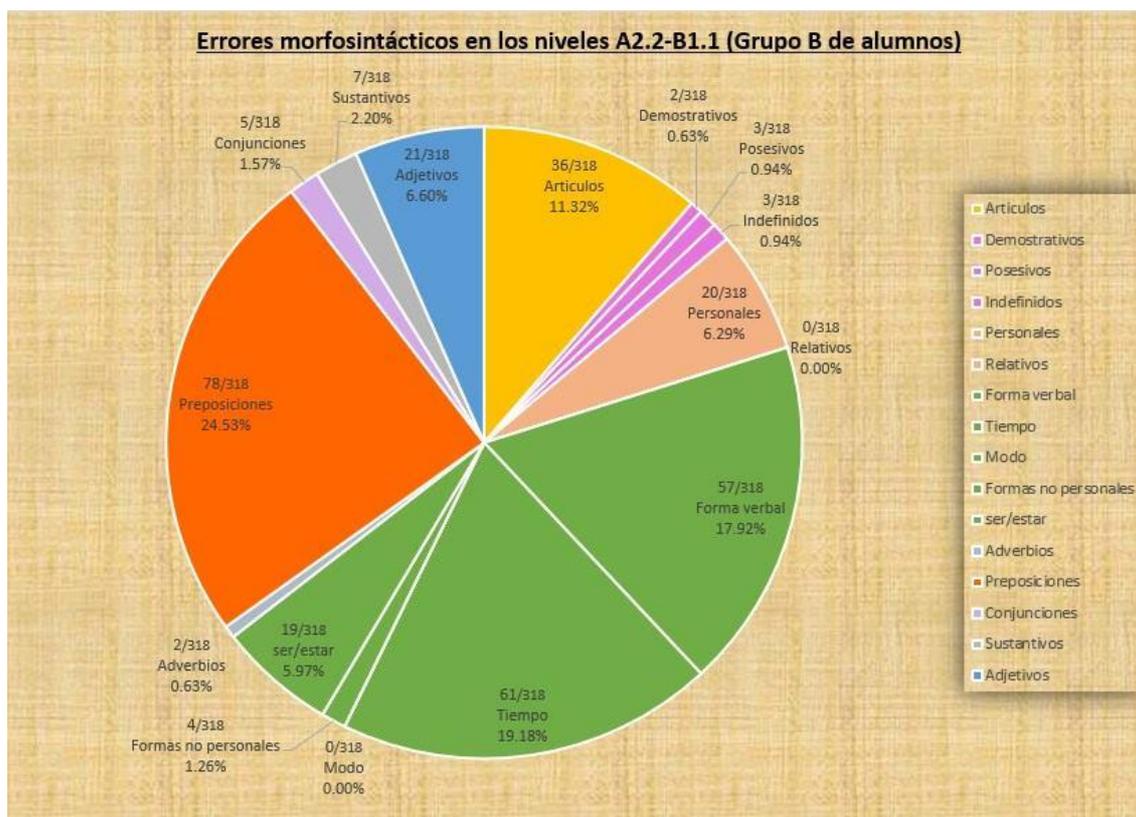


Figura nº 2. Errores en los niveles A2.2-B1.1 (Grupo B de alumnos)

3.2.1 Artículos (11.31%, 36/318)

Se han observado casos de uso innecesario del artículo indefinido donde aparece un determinativo indefinido (29). Este tipo de errores, corroborados también en el estudio de Alexopoulou (2005), dejan constancia de la interferencia con la lengua materna de los alumnos:

(29) **Un*** {~~Un~~} otro día montamos una barca y paseamos por el Sena. [B12]

3.2.2 Determinativos (2.51%, 8/318)

3.2.2.1 Posesivos (0.94%, 3/318)

En cuanto a los posesivos, los resultados están en la misma línea que los descritos por Alexopoulou (2005) y los de Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (2009), los cuales han mostrado errores de forma errónea del posesivo (30) provocados por la interferencia fónica del griego; precisamente, las formas de la segunda y la tercera persona del singular en español *tu* y *su*, se parecen a 'τοῦ'/tu/; 'σου'/su/, los cuales corresponden a la tercera y segunda persona del singular, respectivamente, en griego:

(30) ¿Qué tal **sus*** {tus} vacaciones? [B25]

3.2.2.2 Indefinidos (0.94%, 3/318)

Hemos verificado casos de elección falsa del determinativo indefinido en los que se usa el adverbio de cantidad *muy* en lugar del indefinido *mucho* (31). Este tipo de errores pueden haberse generado por la similitud formal y semántica entre estos términos:

(31) Hizo **muy*** {mucho} frío por la noche, es por eso que dormía bajo un montón de mantas. [B8]

3.2.2.3 Demostrativos (0.63%, 2/318)

En el área de los determinativos demostrativos se han recogido errores que tratan de la forma errónea del demostrativo:

(32) Lo mejor de **esta*** {ese} día fue nuestra visita al museo. [B24]

Este tipo de errores se puede atribuir a la transferencia del griego donde la palabra “día” es femenino o al mecanismo de la generalización, aplicando la regla general según la cual la terminación –a de los sustantivos indica sustantivo femenino.

3.2.3 Pronombres

3.2.3.1 Personales (6.29%, 20/318)

Se han encontrado errores de omisión (33-35) y adición (36) del pronombre personal átono. El error en la producción (33) se debe a la transferencia del griego, mientras en los ejemplos (34-36) los errores se han generado por la estrategia de la analogía a causa de la proximidad de los términos *quedar-quearse, perder-perderse y partir-partirse*:

(33) Primero visitamos mis tíos que viven el Londres, Croydon, donde * {lo} pasamos genial. [B8]

(34) Vamos a quedar * {nos} en albergues juveniles. [B14]

(35) Fue emocionante ya que * {nos} perdimos en algún momento y casi perdimos el barco. [B15]

(36) Aquí* nos* {nos} partimos para Munich. [B24]

Errores de adición del pronombre tónico debidos a la influencia del griego siguen apareciendo en este grupo también:

(37) Por desgracia yo* {mi tío y yo} y mi tío [...]. [B8]

3.2.4 Verbos (43.07%, 137/318)

3.2.4.1 Forma verbal (17.92%, 57/318)

En cuanto a las formas verbales, hemos destacado errores de forma errónea que tienen su origen en la analogía (38-41), es decir, la confusión entre unas formas verbales parecidas o en la hipercorrección, ya que en el ejemplo (40) la primera persona del singular del indefinido del verbo *sacar* se usa como modelo para crear la forma verbal de la primera persona del plural:

(38) Mi hermano y yo **damos*** {dimos} un paseo por el exterior del edificio. [B3]

(39) El viaje no **fui*** {fue} muy largo, **fui*** {fue} agradable porque hablaba y jugaba cartas con mis amigos. [B23]

(40) **Saquemos*** {Sacamos} muchas fotos pero no las publicaremos en facebook. [B60]

Los verbos utilizados de forma errónea tienen su origen también en la sustitución de las desinencias de una categoría de verbos por otra (verbos terminados en -er, -ir en lugar de usar verbos terminados en -ar) es decir, se aplica una estrategia de generalización:

(41) Cuando era niña **montía*** {montaba} una* bicicleta en el barrio con mi prima. [B31]

Además, en muchos casos se han observado errores en el uso del participio de los verbos en lugar de las formas verbales del pretérito indefinido o imperfecto, generados por neutralización del sistema de la lengua, como se puede apreciar en la siguiente muestra:

- (42) Por desgracia yo* y mi tío **perdido*** {perdíamos} cada vez. [B8]
 (43) El primer día fuimos a la escuela y aquí* nuestros profesores nos **dividido*** {dividieron} en equipos. [B24]

3.2.4.2 Tiempo (19.18%, 61/318)

Igual que en los trabajos de Alexopoulou (2005), Mella (2006) y Soulé (2011), los errores que se han destacado sobre los tiempos verbales están relacionados, principalmente, con la elección falsa de los tiempos del pasado. Específicamente, se han registrado casos en los que se usa el pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto (44-45) o el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido o imperfecto (46-47) a causa de la neutralización de la función de estos tiempos:

- (44) Cuando llegamos en* Montreux, el tiempo **fue*** {era} muy malo. [B1]
 (45) Con Thekla **pasamos*** {pasábamos} mucho tiempo conjuntos*. [...] y **nadamos*** {nadábamos} para* una hora. [B41]
 (46) En Alemania **hemos pasado*** {pasamos} los* dos días en el hotel. [B11]
 (47) Cuando era niña **he tenido*** {tenía} mucho tiempo y poca tarea. [B42]

En otros casos se usa el pretérito imperfecto en lugar del pretérito indefinido a causa tanto de la estrategia de neutralización como de la transferencia de la lengua materna en la que la adscripción de la duración y la descripción se alcanza mediante el uso del pretérito imperfecto:

- (48) **Era*** {fue} una experiencia inolvidable. [B16]
 (49) **Quedábamos*** {nos quedamos} en el hotel para* cinco días. [B14]

Errores de elección falsa son también los del uso del presente de indicativo por el pretérito imperfecto de indicativo, lo cual refleja la influencia de la forma fuerte que en este caso es la del presente:

- (50) Afortunadamente **hay*** {había} conexión a internet. [B10]
 (51) El hotel era* en el centro de la ciudad y **es*** {era} de cuatro estrellas. [B13]

3.2.4.3 Formas no personales (1.26/, 4/318)

Los errores de elección falsa de formas no flexivas, concretamente del infinitivo, en lugar de la forma personal (52) pueden haberse generado por simplificación del sistema lingüístico, como sostiene también Mella (2006). Así encontramos ejemplos como:

- (52) Ahora * {nos} encontramos y **ver*** {vemos} películas. [B31]

3.2.4.4 Ser / Estar (5.97%, 19/318)

La dificultad de los alumnos para usar correctamente los verbos *ser* y *estar* sigue vigente en este nivel. Concretamente, se han registrado errores de uso del verbo *estar* en lugar de *ser* (53) y lo contrario (54-56), parecidos a los que destaca Alexopoulou (2005). Los errores (52-53) se pueden justificar con la neutralización, la cual se emplea principalmente por la inexistencia en la lengua materna de los alumnos de dos verbos diferentes con valor calificativo. Sin embargo, incluso en los casos donde en griego hay dos verbos diferentes para expresar localización (54-55), el alumno sigue confundiendo el uso de las dos formas y simplifica la función de cada una:

- (53) La casa de mis tíos **estaba*** {era} muy grande y cómoda. [B8]
 (54) El segundo día visitamos el castillo de Montreux que **era*** {estaba} muy malo. [B1]

(55) Sin duda, fue una experiencia inolvidable que me gustaría vivir de nuevo porque **ser*** {estar} con amigos es lo mejor. [B12]

(56) El hotel **era*** {estaba} lejos de la ciudad. [B12]

3.2.5 Adverbios (0.63%, 2/318)

Los errores como en el ejemplo (57) están relacionados con la elección falsa del adverbio de lugar en un determinado contexto y se pueden haber generado por neutralización de las funciones deícticas de cada adverbio. Una vez más, los resultados de este análisis corroboran los resultados del estudio de Alexopoulou (2005):

(57) El primer día fuimos a la escuela y aquí* {ahí} [...]. [...] y nos fuimos al aeropuerto. Aquí* {ahí} nos* partimos para Munich. [B24]

3.2.6 Preposiciones (24.53%, 78/318)

En cuanto a la elección falsa de la preposición, se han registrado varios errores. En concreto, se han observado casos en los que se usa *en* por *a* con los verbos de movimiento (58); *a* por *en* para localizar en el espacio (59); y *para* en lugar de *por* (60). Estos errores son producto de la estrategia de neutralización que utilizan los alumnos por desconocimiento de las reglas relacionadas con las preposiciones implicadas:

(58) El verano pasado fui **en*** {a} muchos lugares. [B60]

(59) Nuestra primera noche **a*** {en} París visitamos la Torre Eiffel. [B10]

(60) Fui con mis amigas **para*** {por} dos días. [B6]

Asimismo, se han detectado errores de adición de la preposición que se pueden atribuir a la interferencia con la lengua materna (61) o a la generalización de las reglas de uso de la preposición en casos donde estas no se aplican (62):

(61) En esta excursión **que*** viajamos **con*** avión, **con*** el* coche y **con*** el* barco.

(62) **En*** {~~En~~} el primer día fuimos a las fábricas y fue muy interesante. [B11]

Se han detectado también errores de elección falsa de la preposición en la expresión idiomática *ir de vacaciones* (63-64). Dichos errores se pueden haber generado por analogía, esto es, por el uso de la estructura *ir a* en lugar de *ir de vacaciones* en un contexto donde no es adecuada, o por desconocimiento de esta estructura:

(63) El verano pasado fui **a*** {de} vacaciones a Grecia con mi familia. [B5]

(64) Cuando íbamos **en*** {de} vacaciones íbamos **en*** {a} Protaras. [B77]

3.2.7 Conjunciones (1.57%, 5/318)

Al igual que los errores del grupo A (A1-A2.1) sobre las conjunciones, en este nivel también aparecen errores de formación errónea de las conjunciones coordinantes copulativas cuya causa es la generalización:

(65) Algunos días llovió **y*** {e} hizo viento. [B4]

(66) Era enorme **y*** {e} increíble. [B11]

Se han encontrado también errores de omisión que tratan de errores de uso de la conjunción subordinante ilativa *así que* (67). La analogía puede ser la causa que ha provocado este tipo de errores correspondiente a la proximidad formal que tienen las conjunciones *así que* y *así* acompañada de la conjunción *y*, es decir, *y así*:

(67) Llovía imparable así * {que} nos quedamos al* hotel. [B1]

Otros errores están relacionados con la adición de la conjunción subordinante *que* (68). En este caso, se pueden justificar, por un lado, con la transferencia de la lengua materna de los alumnos y por otro, con la estrategia de hipercorrección:

(68) El año que viene espero **que*** {~~que~~} voy a ir* {ir} increíble. [B5]

3.2.8 Sustantivos (2.20%, 7/318)

Se han observado errores de uso del plural en lugar del singular a causa de la interferencia con el griego, como por ejemplo:

(69) Compré muchas cosas chulas como **ropas*** {ropa}. [B13]

Además, se han registrado casos en los que según la percepción del género del sustantivo, se producen errores sobre la elección del artículo (70). Estos errores se deben, posiblemente, a la interferencia con la lengua materna de los alumnos en la que el sustantivo *día* es femenino, pero también tiene que ver la generalización de la regla según la cual los sustantivos de género femenino terminan en *-a*; por esta razón, el alumno usa un artículo femenino:

(70) **La*** **día** {el día} que llovió nos alojamos* en la discoteca del hotel. [...] Hawái tiene muchas atracciones, por eso **una*** **día** {un día} fuimos a ver lugares de interés. [B18]

3.2.9 Adjetivos (6.60%, 21/318)

En el área de los adjetivos, hemos encontrado errores de elección falsa del artículo (71), debidos a la estrategia de generalización. Concretamente, los alumnos aplican la regla de que el neutro es prácticamente inexistente en español:

(71) **El*** {Lo} mejor era que hizo buen tiempo. [B5]

Asimismo, se han producido errores de elección falsa del adverbio *bien* en lugar del adjetivo *buen* (72), a causa de la estrategia de analogía por la proximidad de estos términos:

(72) En Thassos fue* muy **bien*** {buen} tiempo en los cinco días que estuvimos. [B15]

Se han recogido también errores de colocación falsa del adjetivo (73) y de concordancia de género del adjetivo con el sustantivo al que se refiere (74). Ambos tipos de errores se deben a la interferencia con la lengua materna:

(73) El segundo día, fuimos de excursión y visitamos monumentos con* los **rojos*** autobuses. [B16]

(74) La comida **francés*** {francesa} es deliciosa pero la comida chipriota es mucho más **sabroso*** {sabrosa}. [B18]

4. Discusión

En el apartado anterior hemos visto el tipo de errores que cometen los alumnos de cada nivel y las causas a las cuales se pueden atribuir. Recopilando los datos recogidos, como se puede observar en la siguiente tabla, los alumnos tienden a hacer muchos más errores en cuanto al uso de los artículos, los pronombres, las conjunciones, los sustantivos y los adverbios en los niveles A1-A2.1 que en los siguientes niveles. Eso se podría explicar teniendo en cuenta el hecho de que los

alumnos todavía no manejan muy bien la lengua ya que su conocimiento de la lengua en esos niveles está limitado.

Tabla 1
Tabla comparativa de los errores morfosintácticos en los niveles A1-B1.1

Categoría gramatical	Número y porcentaje de errores en los niveles A1-A2.1	Número y porcentaje de errores en los niveles A2.2-B1.1
Artículos	37 (19.68%)	36 (11.32%)
Determinativos	6 (3.19)	8 (2.51)
Pronombres	20 (10.64%)	20 (6.29%)
Verbos	35 (18.62%)	141 (44.33%)
Adverbios	0 (0%)	2 (0.63%)
Preposiciones	21 (11.17%)	78 (24.53%)
Conjunciones	11 (5.85%)	5 (1.57%)
Sustantivos	26 (13.83%)	7 (2.20%)
Adjetivos	32 (17.02%)	21 (6.60%)
	Número total: 188 errores	Número total: 318 errores

Por otro lado, los resultados mostraron que, con respecto al uso de los verbos y las preposiciones, los alumnos tienden a cometer más errores en los niveles A2.2-B1.1 que en los niveles anteriores. Los errores sobre todo relacionados con los verbos se deben al conocimiento más profundo de la lengua que empiezan a adquirir los alumnos y a la variedad de tiempos verbales que empiezan a conocer. Por lo tanto, en los niveles más avanzados, se debe prestar más atención a la enseñanza del uso apropiado los tiempos verbales y las formas verbales.

Además, el número total de errores en esos niveles es casi el doble que el número de errores cometidos en los niveles más bajos. Eso se debe al hecho de que los alumnos al disponer más estructuras lingüísticas tienen producciones más largas y más complejas y por lo tanto, cometen más errores.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido indicar el tipo de errores morfosintácticos más frecuentes cometidos por alumnos griego-chipriotas de español de los niveles A1- B1.1 e investigar sobre sus posibles causas.

Según los resultados de este estudio, los errores más frecuentes en los niveles A1-A2.1 están relacionados con el uso de artículos, los verbos y más con la forma verbal y los adjetivos. En cuanto a los errores cometidos en los niveles A2.1-B1.1, ellos están relacionados con el uso de los verbos, sobre todo el tiempo y la forma verbal y las preposiciones. Esos errores se deben a estrategias como la analogía, la hipercorrección, la generalización, la neutralización y la interferencia del español con la lengua materna de los alumnos u otra lengua extranjera que dominan.

Los resultados de esta investigación pueden resultar útiles para la optimización del aprendizaje y de la enseñanza del español a la hora de enfrentarnos con alumnos griego-chipriotas o griegos. Además, las conclusiones de este trabajado no solo aportan datos significativos para el profesor de lengua sino también para los diseñadores de los programas de estudios, los autores de materiales didácticos y los investigadores.

El análisis de errores es de gran utilidad para los programas de estudios, ya que estos se pueden modificar para que se preste más atención a esos aspectos de la lengua extranjera que lo requieran, favoreciendo así el aprendizaje de la misma y disminuyendo los errores recurrentes de los alumnos. Los autores de materiales didácticos pueden sacar provecho de un análisis de errores y confeccionar ejercicios y materiales didácticos que sean adecuados y productivos.

Para terminar, cabe decir que el análisis de errores contribuye a la localización de las áreas que presentan más dificultad tanto para los alumnos de cierta nacionalidad como para todos los aprendices del español como lengua extranjera. Asimismo, la falta de trabajos de investigación sobre el análisis de errores de los alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera hace patente la necesidad de efectuar más estudios sobre este tema.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. Tesis doctoral, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia. doi: [10.12681/eadd/22296](https://doi.org/10.12681/eadd/22296).
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 27-36.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 16, 11-40.
- Cambridge International Examinations (2016). Cambridge international AS and A Level recognition. Recuperado el 8 de enero de 2016 de <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-international-as-and-a-levels/recognition/>
- Corder, P. S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. Harlow: Longman.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de lingüística*, 19, 223-242.
- Huang, J. (2002). Error analysis in English teaching: A review of studies. *Journal of Chung-San Girls' Senior High School*, 2, 19-34.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En Centro Virtual Cervantes, 1-263. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 16 de enero de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Kouti, M. (2005). El español en Grecia: principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE. *Actas XL (AEPE) Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_30.pdf
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. y Ruiz Morales, M. (2009). Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera. *Zona Próxima*, 11. Recuperado el 17 de enero de 2016 de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1049>
- Mella, A. (2006). *Análisis de la interlengua producida por estudiantes griegos durante el aprendizaje del español como lengua extranjera. Influencia de la lengua materna y del italiano como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/19197>. doi: [10.12681/eadd/19197](https://doi.org/10.12681/eadd/19197).
- Nayernia, A. (2011). Writing errors, what they can tell a teacher? *MJAL*, 3, 200-217.
- Schachter, J. (1974/1992): Un error en el análisis de errores. En J. Muñoz Licerias (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 195-205. Madrid: Visor.

The English School (2016). *Modern languages at The English School*. Recopilado el 18 de enero de 2016 de http://www.englishschool.ac.cy/index.php?link=ml_intro.php

Para citar este artículo

Andreou, E. y López-García, M.P. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18(2), 135-151. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.02>

Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria

Temporary Language Adaptation Classrooms: One of the Great
Unknowns for Future Primary School teachers

Francisco J. Rodríguez Muñoz
Víctor M. Madrid Navarro
Universidad de Almería

Recibido: 23/10/2016

Aceptado: 02/12/2016

RESUMEN El presente estudio pretende indagar en la opinión sobre la formación universitaria recibida por los futuros maestros de educación primaria en relación con la atención al alumnado inmigrante en las escuelas y, particularmente, con las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) andaluzas. Se discuten los datos arrojados del análisis de un cuestionario formado por diez ítems, que combinaron tanto preguntas de índole cuantitativa como cualitativa, al que respondieron 54 estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería (España). Según los resultados, al acabar la carrera, las estrategias y el aprendizaje adquirido se muestran insuficientes de acuerdo con la naturaleza multicultural que presenta la mayoría de los centros educativos españoles, mientras que se aprecia gran interés por cursar estudios de posgrado sobre enseñanza del español como segunda lengua. En conclusión, con el propósito de lograr una integración auténtica del alumnado inmigrante, se reivindica una conexión efectiva entre la formación académica de grado y la realidad multicultural y multilingüe de las aulas en la sociedad española actual.

PALABRAS CLAVE: aulas temporales de adaptación lingüística, enseñanza de español a inmigrantes, enseñanza de español como segunda lengua, formación de maestros.

ABSTRACT The present study aims to look into the opinion of prospective primary school teachers about their training for assisting migrant students. Special attention is drawn to their views on the linguistic adaptation temporary classes (ATAL) in Andalusia. The data obtained from the analysis of a questionnaire are discussed. This questionnaire consists of ten items, which combined both quantitative and qualitative questions, and was completed by 54 students in the last year of the Degree in Primary Education at University of Almería (Spain). According to the results, upon completion of training, the knowledge and strategies developed appear to be insufficient for the multicultural nature of most Spanish schools. At the same time, respondents show a great interest in postgraduate courses on teaching Spanish as a second language. In conclusion, in order to achieve the integration of migrant students, a more effective connection between teacher training programs and the multicultural and multilingual reality of Spanish schools nowadays is needed.

KEY WORDS: Linguistic adaptation temporary classes, Teaching Spanish to migrants, Teaching Spanish as a second language, Teacher training.

1. Introducción

Como señalan Coronel y Gómez Hurtado (2014), uno de los efectos inmediatos de la globalización ha sido el aumento de los movimientos migratorios; los cambios en la demografía han venido naturalmente acompañados de transformaciones sociales y culturales. En especial, este

Dirección de correspondencia:

Francisco J. Rodríguez Muñoz, Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio Departamental de Humanidades y Ciencias de la Educación I. Ctra. Sacramento, s/n. 04120 La Cañada (Almería). E-mail: frrodriguez@ual.es [ORCID: 0000-0001-6071-509X](https://orcid.org/0000-0001-6071-509X)

Víctor M. Madrid Navarro, Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio Departamental de Humanidades y Ciencias de la Educación I. Ctra. Sacramento, s/n. 04120 La Cañada (Almería). E-mail: vmadridnavarro@gmail.com



acrecentamiento de la diversidad étnica en los centros de enseñanza españoles ha sido más acusado y perceptible desde los años noventa del siglo XX. Por consiguiente, la naturaleza multicultural y multilingüe de la escuela de hoy requiere que el profesorado cuente con una formación específica que le permita hacer frente a un alumnado que no debe ser visto por el sistema educativo actual como un problema, sino como un desafío.

El presente trabajo tiene como objetivo general indagar en los conocimientos del alumnado de 4.º curso del Grado en Educación Primaria sobre las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) antes y después de haber llegado a este nivel en su carrera; la preparación general recibida durante la titulación sobre las ATAL en las distintas asignaturas del plan de estudios y en las que específicamente se relacionan con la didáctica de la lengua; las experiencias prácticas en las ATAL de los centros de educación primaria y con alumnado inmigrante—caso de haberlas—; las posibles dificultades que pudieron surgir de cara a la atención educativa de estos alumnos; las propuestas de mejora formativa con vistas a la intervención educativa del alumnado inmigrante; y nos preguntamos si a los futuros maestros de primaria les gustaría recibir formación de posgrado relacionada con la enseñanza del español como segunda lengua.

En relación con lo anterior, el estudio parte de los siguientes supuestos:

- (1) Los conocimientos que poseen los alumnos de 4.º curso del Grado en Educación Primaria a propósito de las ATAL son escasos y no experimentan progresos significativos después de su paso por la universidad. Por consiguiente, la formación recibida durante los años de carrera, tanto en asignaturas que abordan aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua como en otras, será superficial y muy parcial.
- (2) Consideramos que predominará el desconocimiento sobre las ATAL y que las experiencias en estas también habrán sido limitadas; sin embargo, prevemos que los participantes reportarán haber tenido bastantes experiencias con alumnado inmigrante de distintas nacionalidades —principalmente, de origen marroquí, dado el contexto de la provincia almeriense, en la que desarrollaron sus prácticas—.
- (3) Pensamos que serán numerosas las dificultades con el alumnado inmigrante advertidas por los futuros maestros de educación primaria en sus cuestionarios. Por ende, serán diversas las propuestas de mejora formativa que expongan en este sentido; asimismo, esperamos que muchos expresen la intención de completar su preparación con estudios de posgrado en los que tenga cabida la enseñanza del español como segunda lengua.

Tal como indica Níkleva (2014, p. 15), al abordar la formación del maestro para las ATAL, la sociedad actual plantea nuevos retos en el ámbito educativo y un aspecto fundamental consiste en ajustar la preparación académica a la demanda laboral. Precisamente, la presente investigación pretende explorar el grado de relación que guarda la formación que reciben en la universidad los futuros maestros de educación primaria con el contexto multicultural y multilingüe de las aulas en las que desempeñarán su labor docente.

2. La enseñanza del español a inmigrantes

La lengua es el factor más potente para lograr la integración escolar y social efectiva del alumnado procedente de otros lugares, de ahí la necesidad de reflexionar sobre su enseñanza, en general, y sobre la atención lingüística que recibe en las escuelas el alumnado inmigrante, en particular. En palabras de Siguán (1998, p. 19), “la importancia de la escuela resulta del hecho de que en nuestra sociedad es el primer mecanismo de integración social, y en el caso del niño inmigrado, prácticamente el único en el que puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad”.

Como consecuencia de lo anterior, cuestiones como las relacionadas con las actitudes hacia la propia lengua y la que se aprende en la sociedad de acogida y en la escuela, con el marco normativo y organizativo al que se acogen los centros y las interacciones en el aula, entre otras, deben ser necesariamente abordadas (véase Navarro y Huguet, 2007). Aparte de las cuestiones anteriores, no debe pasarse por alto la trascendencia que entraña la formación que reciben los futuros profesionales de la educación en sus estudios de grado en relación con las estrategias de las que acaban disponiendo para atender (y entender) al alumnado de origen extranjero que llega a las aulas.

Durante los últimos decenios, se ha cavilado con profusión acerca de numerosos aspectos que configuran el terreno de la enseñanza de español a inmigrantes. Así, una primera distinción puede basarse, por ejemplo, en la edad del alumnado (no es igual enseñar a niños, a jóvenes o a adultos emigrados). Otra diferencia es la que puede establecerse entre la enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes *con fines generales*, *con fines específicos* e, incluso, *con fines laborales* (véase Hernández García y Villalba, 2005).

Del mismo modo, cabe distinguir una *competencia general* en la segunda lengua de una *competencia relacionada con procesos escolares* (Pastor, 2006), pues, como explican Villalba y Hernández García (2004, p. 1233), “en la escuela, la lengua se utilizará tanto para intercambiar informaciones [...] como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones [...] o para participar en las actividades didácticas”. En cambio, esa segunda competencia relacionada con los procesos en la escuela “apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como único objetivo que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en actividades de la vida cotidiana”.

Autores como Figueiredo, Alves y Fernandes da Silva (2016) alertan sobre la mejor atención y preparación recibida por parte de los inmigrantes expuestos a la enseñanza del inglés como segunda lengua –ámbito en el que existen mayores recursos, materiales, instrumentos e investigaciones–, frente a los inmigrantes que aprenden en el entorno de las lenguas romances. Este agravio comparativo no debe ser soslayado; antes bien, han de ponerse los pertrechos necesarios para facilitar la conexión de los estudiantes inmigrantes con la sociedad de llegada, en nuestro caso, la española.

3. Las aulas temporales de adaptación lingüística y la integración del alumnado inmigrante

Castilla Segura (2011) se refiere a las ATAL –denominación que reciben las aulas especiales de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en esta comunidad autónoma– como un recurso de la Administración que coordinan las Delegaciones Provinciales de Educación en Andalucía. En la misma línea, Goenechea, García Fernández y Jiménez Gámez (2011), al comparar las ATAL andaluzas con las aulas de enlace (AE) madrileñas, entienden que se trata de medidas concebidas con la intención de dar respuesta y atender las necesidades del alumnado extranjero recién llegado que carece de un dominio suficiente del español. Por lo tanto, las ATAL constituyen un espacio *homosiglótico* (véase Andión y Casado, 2014) en el que tiene lugar la enseñanza del español como segunda lengua y donde se expone intensivamente al alumnado inmigrante a dicha lengua (*inmersión lingüística*), que se habla de forma habitual en el contexto en el que vive.

En concreto, las ATAL están reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía, 2007), donde se conciben como un mecanismo que regula las actuaciones destinadas a la educación intercultural y a la enseñanza del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje en centros docentes públicos de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Al ocuparse de la atención del alumnado inmigrante en tales centros, el texto legal indica lo siguiente (Junta de Andalucía, 2007, p. 7):

Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura

el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:

- a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.
- c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

Frente a la pretensión de integrar al alumnado inmigrante en el centro que establece el artículo 5 de la mencionada Orden y, pese a que señala que estos programas de aprendizaje del español (las ATAL) deben realizarse en el aula ordinaria, excepto en “circunstancias especiales”, Níkleva (2014) sostiene que, la mayor parte de veces, estas circunstancias excepcionales parecen ser más bien la norma. En este sentido, sería discutible el carácter integrador o inclusivo de las ATAL, que podría interpretarse en sentido opuesto, es decir, como una medida segregadora que impediría la inclusión del alumnado inmigrante en el aula ordinaria. Siguiendo a Martín Rojo (2003, pp. 51-52):

El modelo multicultural surge en los países europeos en la década de los 80, y supone la quiebra del etnocentrismo al incorporar otras formas de hacer y otros valores. Se vincula a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Sin embargo, su aplicación puede derivar en un modelo segregador si los destinatarios son exclusivamente quienes pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas, y si no se fomentan las relaciones intergrupales.

Basándose en Martín Rojo (2003), Alcalá Recuerda (2008) enfrenta los conceptos de *integración*, *segregación*, *asimilación* y *marginación* a partir del cruce de preguntas que se plantea en la Tabla 1:

Tabla 1

Modelos de políticas y prácticas asociadas a la multiculturalidad y el multilingüismo. Fuente: Alcalá Recuerda (2008, p. 94)

		<i>¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?</i>	
		SÍ	NO
<i>¿Se promueven las relaciones intergrupales?</i>	SÍ	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	MARGINACIÓN

Para ejemplificar el carácter segregacionista que entrañan algunas de estas medidas, al referirse a las AE madrileñas, Alcalá Recuerda (2008, p. 103-104) manifiesta lo siguiente:

Estas aulas de enlace acogen generalmente a estudiantes no hispanohablantes, recién llegados de sus países de origen, antes de ser escolarizados en el sistema educativo general. [...] El único problema es que, a menudo, los estudiantes beneficiarios de esta medida no están escolarizados en el mismo centro en el que se ubica el aula de enlace, porque solo algunos centros educativos han solicitado dicho programa. Los estudiantes irán al aula de enlace que les corresponda por zona, pero luego deberán incorporarse al centro donde estén escolarizados; con lo que podemos observar el carácter ya de partida segregador de dicha medida.

Siguiendo a Níkleva y Ortega Martín (2015), las ATAL andaluzas, como medida de intervención educativa para el alumnado inmigrante, solo son implantadas en centros públicos y acogen, como máximo, a doce alumnos cuyo nivel de competencia lingüística es inferior al B1. La Tabla 2 muestra las equivalencias entre los niveles de las ATAL (del 0 al 3) y los que establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002 [2001]):

Tabla 2.

Equivalencias entre los niveles de las ATAL y el MCER. Fuente: Níkleva (2014, p. 17)

Niveles ATAL	Niveles MCER
Nivel 0	Características del A1 ausentes
Nivel 1	A1
Nivel 2	A2
Nivel 3	B1, B2, C1 y C2

Como apunta Ortiz Cobo (2008), cuando el profesorado se aproxima a las dificultades que supone la integración, por ejemplo, presta atención a la procedencia del alumnado a la hora de graduarlas. A continuación, se reproduce un fragmento de entrevista en el que un tutor de alumnos de seis o siete años plantea algunas diferencias de integración entre el alumnado de origen europeo y africano:

Los europeos llegan con una disciplina atroz, una disciplina de estar como piedras en las mesas, de pedir permiso para ir al servicio, para sacar punta a un lápiz, para pedirle un “boli” al compañero. O sea, es un sistema disciplinario fenómeno..., todos los europeos. Luego, los africanos llegan con una disciplina libertaria, no saben... estarse quietos, son diametralmente opuestos. Unos vienen ya metidos en el sistema de trabajar y otros no. Unos vienen con las manos en los bolsillos y otros te vienen con su carpeta y su libreta. Siempre las dos dualidades. El norte y el sur (Ortiz Cobo, 2008, p. 264).

De acuerdo con Guerrero Valdebenito (2013), aunque las ATAL, en ocasiones, han funcionado como recursos de integración flexible, la ausencia de directrices específicas puede dar lugar a una aplicación de modo arbitrario y discrecional que puede implicar la no consecución de sus objetivos. Asimismo, la autora reivindica una mayor información sobre las ATAL para los centros educativos; hecho que indudablemente repercutiría en el modo de atender al alumnado inmigrante por cuanto se convertiría en un proceso dependiente de toda la comunidad educativa, no solo del profesor ATAL. Es llamativo que solo en las comunidades autónomas del País Vasco y Madrid se le exija al profesorado de estas aulas formación específica en enseñanza del español como segunda lengua (Arroyo, 2011, en Níkleva y Ortega Martín, 2015).

En su estudio con alumnos de 2.º curso del Grado en Educación Primaria, Níkleva y Ortega Martín (2015) confirman que se demanda una formación específica destinada a la enseñanza del alumnado inmigrante en las escuelas por parte de los futuros maestros, que son conscientes de la diversidad cultural y lingüística que presentan las aulas en la actualidad. Los participantes de esta investigación manifiestan desconocer aspectos didácticos relacionados con la enseñanza a inmigrantes, así como la existencia y el funcionamiento de las aulas ATAL o el papel que le corresponde al maestro dentro de ellas.

4. Metodología

4.1. Participantes

La presente investigación contó con 54 participantes (33 mujeres y 21 hombres) de nacionalidad española con edades comprendidas entre los 21 y los 36 años ($M = 23,2$; $M_o = 21$). En

el momento de la recogida de datos, todos ellos estaban matriculados en 4.º curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Almería (España).

4.2. Procedimiento

Los datos fueron recogidos de forma presencial en una de las salas de informática de la Universidad de Almería (España) durante los meses de marzo y abril de 2016. Por tanto, los participantes, que, en ese momento, estaban inscritos en la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura, proporcionaron la información por medio de ordenadores con conexión a internet.

Durante el proceso, el profesor de dicha asignatura resolvió las diferentes dudas que planteó el alumnado; como nota destacable, preguntaron en repetidas ocasiones por el significado de la expresión “ATAL”, dado que, en el cuestionario, no se desarrolló la sigla intencionadamente.

4.3. Instrumento

El cuestionario usado para esta investigación se denominó “Formación Docente del Futuro Profesorado de ATAL”. En dicho instrumento se distinguen tres partes (véase Anexo 1). En la primera de ellas, se explica brevemente en qué consiste la prueba: se define el número de ítems, el tipo de respuestas (ocho cerradas y dos abiertas) y su carácter obligatorio (en el caso de las cerradas) u opcional (en las abiertas) a la hora de contestar.

En la segunda parte, se solicita información al encuestado acerca de su titulación, el curso en el que se encuentra matriculado, la universidad a la que pertenece, la edad, el género y su nacionalidad.

La tercera y última parte está compuesta por 10 ítems o preguntas; mientras que los ítems 1-7 y 10 se basan en preguntas de respuesta cerrada, los ítems 8 y 9 son de respuesta abierta.

El cuestionario que se utilizó para el estudio se diseñó a través del sistema de almacenamiento Google Drive, en el que fue alojado; esto permitió extraer información tanto cuantitativa como cualitativa esencial para el análisis posterior de los resultados.

5. Resultados

La primera cuestión que se le planteó al alumnado matriculado en el último curso del Grado en Educación Primaria se refirió a su conocimiento sobre las ATAL antes de cursar la titulación (ítem 1). De acuerdo con sus respuestas, el 70,4 % afirma no conocer “nada”; el 27,8 %, “no lo suficiente”; y, tan solo el 1,9 %, “sí, bastante”. En segundo lugar, nos interesó saber si, al finalizar los estudios universitarios de grado, el alumnado conoce mejor el funcionamiento de las ATAL (ítem 2). En este caso, está ausente la respuesta “sí, bastante”; frente a un 46,3 % que considera “no lo suficiente”, una mayoría representada por el 53,7 % opina que no ha mejorado “nada” su conocimiento acerca de las ATAL.

Seguidamente, se pidió a los alumnos una valoración sobre la formación docente recibida sobre la atención educativa al alumnado inmigrante teniendo en cuenta todas las asignaturas del Grado en Educación Primaria (ítem 3). Un 25,9 % valora esta formación como “nula”; un 61,1 %, como “escasa”; y un 13 %, como “suficiente”. Cabe destacar la ausencia de la respuesta “demasiada”, que no fue seleccionada por ninguno de los participantes. En relación con esta, la cuarta pregunta se centró en la valoración de la formación que habían recibido sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante, particularmente en las asignaturas relacionadas con el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua (ítem 4). Un 31,5 % de los estudiantes califica como “nula” esta formación; un 59,3 % la considera “escasa”, mientras que solo un 9,3 % la estima “suficiente”. Nuevamente, destaca por su ausencia la respuesta en la que se juzga que la cantidad de este tipo de formación adquirida durante la carrera es “demasiada”.

En quinto lugar, se trató de conocer la cantidad de experiencias prácticas que habían tenido los alumnos en las ATAL en los centros de educación primaria durante los distintos cursos académicos en sus estudios de grado (ítem 5). Un contundente 64,8 % indica que no ha tenido “ninguna” experiencia práctica durante sus años de formación universitaria; un 27,8 % señala haber

tenido “pocas”; un 5,6 %, “bastantes”; y solo un 1,9 % manifiesta que han sido “muchas” las prácticas en las ATAL. Tras esto, el sexto ítem hizo referencia a la cantidad de experiencias que habían tenido los encuestados, en este caso, con alumnos inmigrantes durante sus prácticas docentes (ítem 6). Un 11,1 % de la muestra apunta que no ha tenido “ninguna” experiencia con alumnado inmigrante; un 25,9 % selecciona la opción “pocas”; un 33,3 %, “bastantes”; y un 29,6 % refiere haber tenido “muchas” experiencias con alumnado inmigrante durante sus prácticas en los centros educativos.

Además de la cantidad de experiencias, nos interesó conocer la nacionalidad del alumnado inmigrante que los estudiantes se encontraron en sus prácticas universitarias (ítem 7). Los análisis dieron como resultado que un 63 % de los encuestados había tenido experiencias con alumnos del “África árabe”; un 13 % señaló que “no había tenido experiencias con alumnado inmigrante”; un 7,4 % indicó que algunos de los alumnos con los que se había encontrado en las prácticas procedían de “Europa (sin contar España)”; y otro 7,4 % informó que se había encontrado con alumnos de “América del Sur”; un 3,2 % advirtió que había tenido experiencias con alumnos del “África negra”; y el resto de los encuestados, un 5,6 %, seleccionó la opción “otro” como respuesta a dicho ítem.

Los dos ítems siguientes (ítems 8 y 9) se basaron en preguntas de respuesta abierta para la obtención de información cualitativa. Nos centramos en dos aspectos; en la octava cuestión, solicitamos a los estudiantes de 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería que explicasen brevemente sus prácticas universitarias (de observación o intervención) con alumnado inmigrante en centros docentes y las dificultades encontradas (ítem 8). Pese a la diversidad en las respuestas, la mayoría de los participantes coincidieron en sus respuestas, es decir, manifestaron haberse topado con complicaciones similares. La mayor dificultad, señalada por el 35 % de los estudiantes, fue el desconocimiento del español por parte del alumnado inmigrante y las dificultades ligadas a su aprendizaje; lo que les generó numerosos problemas de comunicación. Otras similitudes que destacar fueron las dificultades derivadas de la enseñanza-aprendizaje de a) las destrezas lectora y escritora, así como de b) la destreza oral, respuestas en las que coincidió un 21 % y un 6 % de la muestra respectivamente.

Por debajo del 5 % se sitúan las respuestas que se enumeran a continuación, en las que, de acuerdo con la consigna del ítem 8, nuestros participantes explican en pocas líneas las experiencias y dificultades con alumnado inmigrante en el marco de las asignaturas de Prácticum que incluye el plan de estudios de la titulación de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Almería:

- Estrategias de relación social escasas.
- Es un alumnado con características muy particulares.
- Necesitan refuerzo en asignaturas nucleares.
- Alumnado nervioso, travieso y desafiante (“se encara al profesor”).
- Alumnado que no presta atención.
- Desconocimiento de costumbres españolas.
- Alumnado con problemas que traspasan el aula (entorno social y familiar complicado).
- Falta de estrategias por parte del profesorado.
- Falta de recursos y materiales.

En cuanto al ítem 9, pedimos a los encuestados que planteasen mejoras formativas en el Grado en Educación Primaria de cara a la intervención educativa del alumnado inmigrante en los centros, si así lo creían necesario. Como en el ítem anterior, encontramos diversidad en el tipo de respuestas, pero los resultados mostraron también coincidencias en varias mejoras formativas propuestas por los estudiantes para dichos estudios de grado. La más señalada fue una mejor preparación durante la carrera universitaria para la docencia a inmigrantes, mencionada por el 13 % de la muestra. Un 11,1 % de los estudiantes subrayaron también la necesidad de más prácticas docentes en general y, particularmente, en centros donde puedan encontrarse con alumnado inmigrante. Otras dos

mejoras fueron advertidas por algunos alumnos; el 7,4 % señaló la necesidad de que existieran asignaturas específicas que traten acerca de las ATAL, y un porcentaje idéntico cree que deberían crearse asignaturas específicas sobre la enseñanza al alumnado inmigrante.

Como en el caso anterior, menos del 5 % de los participantes sugieren las mejoras formativas que se listan a continuación en el Grado en Educación Primaria de cara a la intervención educativa del alumnado inmigrante en los centros:

- Enseñar (en la universidad) más pedagogía y menos contenidos masivos.
- No sacar al alumno del grupo.
- Más recursos a la hora de dar las clases.
- Adaptar los contenidos a los alumnos inmigrantes.
- Atención más individualizada.
- Doble docencia.
- Metodologías centradas en imagen o comunicación.
- Renovar y actualizar contenidos.
- Conceder más importancia a las necesidades educativas especiales.
- Darle más importancia a la lingüística.
- Otorgarle más importancia a la inmigración.
- Profesorado especialista en este ámbito (ATAL).
- Apoyo educativo.
- Docentes con nociones básicas de idiomas.
- Formación de los inmigrantes también con la ayuda del tutor.
- Lectoescritura como asignatura anual.
- Clases adicionales a alumnos inmigrantes que lo necesiten.

El ítem 10 nos permite conocer la opinión del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre si les gustaría recibir formación de posgrado sobre enseñanza del español como segunda lengua. Respecto a esta pregunta, el cuestionario mostró que tan solo un 5,6% escogió la opción “no”, mientras que un 33,3 % contestó “a lo mejor”, y un 61,1 % manifestó su interés en completar su formación de grado por medio de programas orientados a la enseñanza del español como segunda lengua.

6. Discusión

Como muestra el Gráfico 1, pese a que se produce un ligero, aunque insuficiente, avance en el conocimiento sobre las ATAL al comparar la situación antes y después del paso del alumnado del Grado en Educación Primaria por la universidad, se cumple nuestro primer supuesto de partida, según el cual la formación y la información recibida durante el Grado es escasa y parcial.

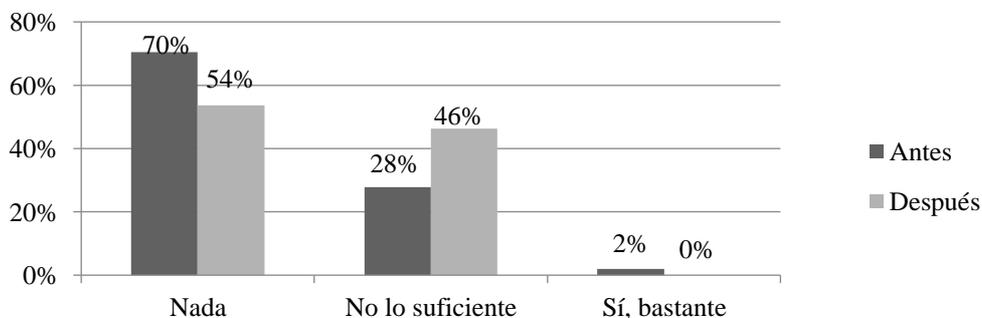


Gráfico 1. Conocimiento de los futuros maestros de educación primaria sobre las ATAL antes y después de llegar al último curso del Grado en Educación Primaria

De acuerdo con la segunda hipótesis de este trabajo, preveíamos que los estudiantes de Magisterio manifestarían haber tenido muy pocas experiencias prácticas en las ATAL durante su carrera; sin embargo, las prácticas en las que se han encontrado con alumnado inmigrante serían muy numerosas. El Gráfico 2 muestra que una gran mayoría de los estudiantes, conjunto que alcanza el 92,6 % (64,8 % “ninguna” y 27,8 % “pocas”) de los encuestados, no ha realizado “ninguna” o “pocas” prácticas relacionadas con las ATAL durante sus estudios, mientras que el grupo formado por los estudiantes que afirman haber tenido “pocos” (25,9 %), “bastantes” (33,3 %) y “muchos” (29,6 %) encuentros con alumnado inmigrante a lo largo de sus prácticas docentes en los centros de educación primaria asciende al 88,8 %. Los resultados son contundentes al evidenciar que, a pesar de haber contado con estudiantes procedentes de otros países en sus prácticas, los estudiantes del Grado en Educación Primaria no han tenido apenas experiencias en las ATAL.

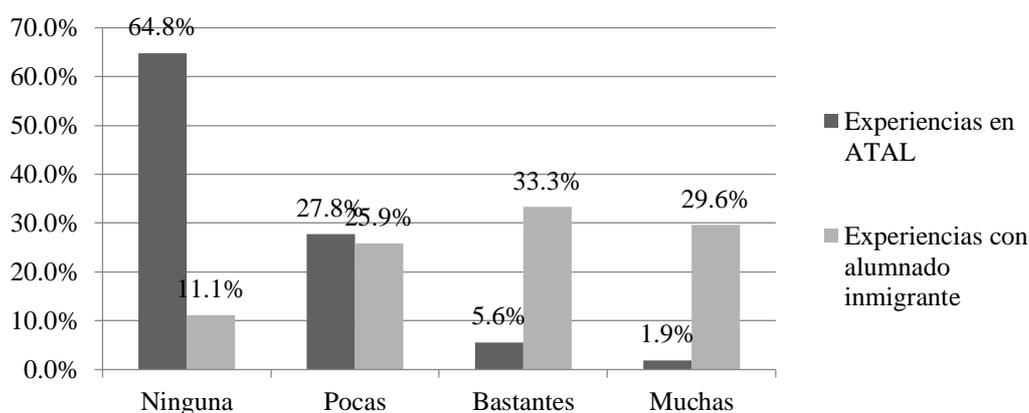


Gráfico 2. Experiencias prácticas durante el Grado en Educación Primaria en las ATAL y con alumnado inmigrante

El tercer supuesto de partida se centra en varios aspectos. Como se puede observar en el Gráfico 3, fueron numerosas las dificultades con las que los estudiantes del Grado en Educación Primaria se toparon durante sus prácticas en los centros en relación con el alumnado inmigrante.

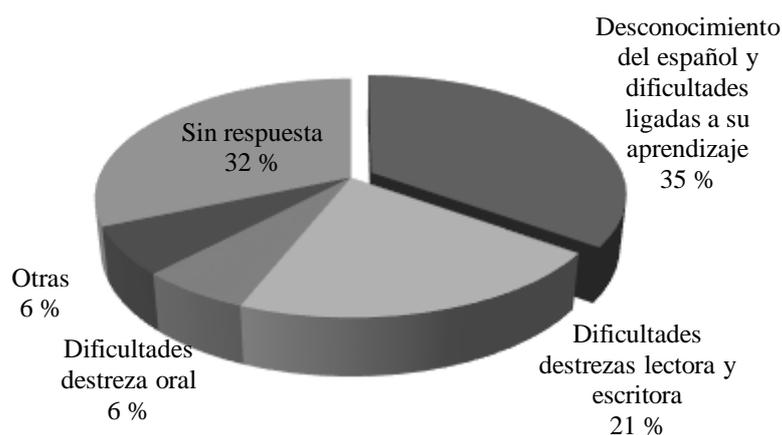


Gráfico 3. Dificultades encontradas durante las prácticas con el alumnado inmigrante

El Gráfico 4 recoge las distintas propuestas de mejora formativa que sugirieron y en las que coincidieron los futuros maestros de educación primaria en referencia a las ATAL.

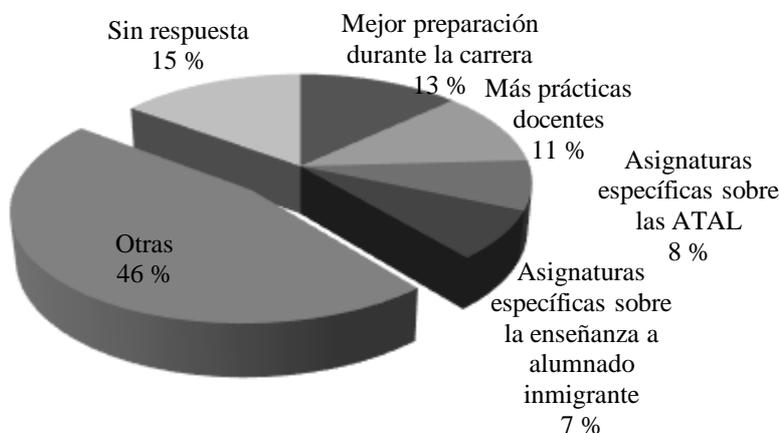


Gráfico 4. Propuestas de mejora formativa referentes a las ATAL

Por último, en el Gráfico 5 se presentan los porcentajes de las respuestas sobre el interés que los alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería muestran con miras a completar su preparación con estudios de posgrado relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua.

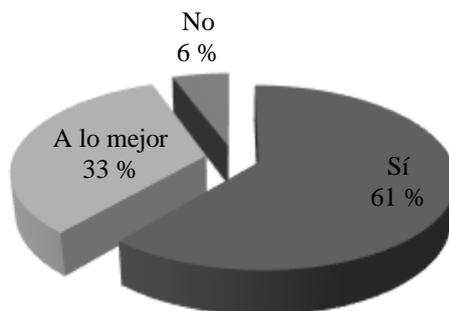


Gráfico 5. Interés en cursar estudios de posgrado asociados con la enseñanza del español como segunda lengua

De acuerdo con los datos anteriores, se confirma la tercera hipótesis que se planteaba al comienzo del trabajo, según la cual los estudiantes habrían identificado numerosas dificultades durante sus prácticas docentes con el alumnado inmigrante y, como consecuencia de esto, a) propondrían diversas mejoras en su formación de grado, y b) expresarían su intención de completar su preparación mediante estudios de posgrado en los que tuviese cabida la enseñanza del español como segunda lengua.

Llegados a este punto, cabe señalar que nuestros resultados están en consonancia con los que exponen Níkleva y Ortega Martín (2015) en su investigación sobre la formación recibida por alumnos de 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada para enseñar al alumnado inmigrante, donde también reivindican que exista una mayor coherencia entre la formación académica y la oferta/demanda laboral.

En 4.º curso evidenciamos, al igual que estos autores, que existe un desconocimiento generalizado acerca de las medidas de intervención educativa que pueden aplicarse a la enseñanza de inmigrantes, así como, en particular, de las ATAL. Esto es, los futuros maestros de educación primaria se gradúan sin saber qué son las ATAL ni “el puesto específico que les corresponde a los

maestros y a los profesores que imparten clases en estas aulas, además de los requisitos para poder optar a este puesto”, como manifiestan Níkleva y Ortega Martín (2015, p. 318). No obstante, junto a este desconocimiento, contrasta el interés por cubrir estas lagunas formativas con estudios de posgrado relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua.

6. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación revelan la necesidad de un cambio en la formación de los futuros maestros de educación primaria. Así pues, se precisa una reflexión profunda sobre los planes de estudio de los nuevos títulos de grado –tanto desde un punto de vista teórico como práctico– para ajustarse de una manera más específica a la realidad que los futuros docentes se encontrarán en sus aulas. Se plantea, de este modo, la necesidad de dotar al alumnado universitario del Grado en Educación Primaria de una mayor formación e información acerca de las ATAL, así como de otras medidas de intervención educativa destinadas al alumnado inmigrante durante los estudios de grado.

La multiculturalidad en las aulas es un hecho patente y probado en nuestro sistema educativo; por ende, es ineludible que los futuros maestros deban instruirse desde esta perspectiva a fin de obtener las herramientas adecuadas para ofrecerles una educación de calidad e igualitaria a todos los alumnos, sea cual sea su nacionalidad.

En síntesis, con la presente investigación, se reivindica una mayor formación para los futuros maestros de educación primaria, que se expondrán al desafío de atender al alumnado inmigrante en la escuela multicultural y multilingüe española de nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Alcalá Recuerda, E. (2008). Multilingüismo en las aulas: procedimientos de inclusión y exclusión. En G. Ríos Rojas y A. Ruiz Fajardo (Eds.), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (pp. 92-108). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Andión, M. A. y Casado, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castilla Segura, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. [Consultado el 29 de mayo de 2016], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Coronel, J. M. y Gómez Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 400-420.
- Figueiredo, S., Alves, M. y Fernandes da Silva, C. (2016). Second language education context and home language effect: language dissimilarities and variation in immigrant students' outcomes. *International Journal of Multilingualism*, 13(2), 184-212.
- Goenechea, C., Jiménez Gámez, R. Á. y García Fernández, J. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, 263-278.

- Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV, 42-53.
- Hernández García, M. T. y Villalba, F. (2005). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 15, 74-83.
- Junta de Andalucía (2007). Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, 7-11.
- Martín Rojo, L. (2003). Escuela y diversidad lingüística y cultural. En L. Martín Rojo (Coord.), *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 19-68). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2007). Competencia lingüística del alumnado inmigrante en un contexto bilingüe. *Summa Psicológica UST*, 4(2), 57-68.
- Níkleva, D. G. (2014). La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral. En D. G. Níkleva (Coord.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp. 15-46). Madrid: Síntesis.
- Níkleva, D. G.; Ortega Martín, J. L. (2015). The preservice training of students in the Bachelor's in Primary Education on how to teach immigrant students and different educational intervention measures / La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, 2, 1-25.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Villalba, F. y Hernández García, M. T. (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera* (pp. 1225-1258). Madrid: SGEL.

Para citar este artículo

Rodríguez Muñoz, F. y Madrid Navarro, V.M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de educación primaria. *Revista Fuentes*, 18(2), 153-166. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.03>

ANEXO 1. Cuestionario

FORMACIÓN DOCENTE DEL FUTURO PROFESORADO DE ATAL

El siguiente cuestionario es parte de una investigación sobre formación del profesorado. Consta de 10 preguntas, 8 de ellas de respuesta cerrada y selección múltiple (obligatorias) y 2 de respuesta abierta (opcionales). Se garantiza el anonimato de los participantes.

Obligatorio*

Titulación*:
Curso*:
Universidad*:
Edad*:
Género*:
Nacionalidad*:

1. ¿Conocías la existencia de las ATAL antes de cursar el Grado en Educación Primaria?*

Sí, bastante
No lo suficiente
Nada

2. Tras haber cursado el Grado en Educación Primaria, ¿consideras que conoces el funcionamiento de las ATAL?*

Sí, bastante
No lo suficiente
Nada

3. ¿Cómo calificarías la formación docente que has recibido, en general, en las distintas asignaturas del Grado en Educación Primaria sobre la atención pedagógica al alumnado inmigrante en los centros?*

Demasiada
Suficiente
Escasa
Nula

4. ¿Cómo estimas la formación docente que has recibido, en particular, en las asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua en el Grado en Educación Primaria sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante en los centros?*

Demasiada
Suficiente
Escasa
Nula

5. ¿Has tenido a lo largo de la carrera experiencias prácticas en centros de educación primaria en ATAL?*

Muchas
Bastantes
Pocas
Ninguna

6. ¿Has tenido experiencias durante tus prácticas docentes con alumnado inmigrante?*

- Muchas
- Bastantes
- Pocas
- Ninguna

7. ¿De qué nacionalidad era el alumnado inmigrante con el que te encontraste en tus prácticas docentes?*

- No he tenido experiencias con alumnado inmigrante
- África árabe
- África negra
- América del Sur
- América del Norte
- Asía
- Europa (sin contar España)
- Otra: _____

8. Si tuviste alguna experiencia docente (de observación o intervención) con dicho alumnado, explica brevemente en qué consistió y qué dificultades encontraste:

9. Expresa en pocas líneas si propondrías mejoras formativas en el Grado en Educación Primaria de cara a la intervención educativa del alumnado inmigrante en los centros:

10. ¿Te gustaría recibir formación de posgrado sobre enseñanza del español como segunda lengua?*

- Sí
- A lo mejor
- No

ELE 2.0 como tendencia docente e investigadora en la enseñanza de lenguas extranjeras

ELE 2.0 as Teaching and RTrend
in Foreign Language Teaching

José Rovira-Collado
Universidad de Alicante

Recibido: 31/05/2016
Aceptado: 23/10/2016

RESUMEN Cuando hablamos de ELE 2.0 nos referimos al espacio didáctico del Español como Lengua Extranjera en la Web Social, donde las nuevas oportunidades de comunicación y participación que nos ofrece Internet son imprescindibles tanto para los y las docentes como para el alumnado. El concepto nació a principios del siglo XXI y sigue en constante desarrollo a través de blogs, wikis, redes sociales y aplicaciones móviles. En el siguiente trabajo se hace un recorrido por las distintas etapas del concepto, desde sus primeros espacios hasta algunas de las últimas prácticas docentes actuales. Tanto las nuevas herramientas sociales como las dinámicas de participación e interacción son imprescindibles para conocer las nuevas posibilidades didácticas de estos espacios. Después de un detenido análisis de la ELE 2.0 se propone como resultados una selección de espacios con más de cincuenta enlaces entre referencias teóricas y modelos de actuación como resultado de la investigación. El concepto ELE 2.0 está en constante evolución y responde a los rápidos cambios que se están sucediendo en Internet y ya podríamos hablar de ELE 3.0 o 4.0. Los nuevos soportes y la infinidad de aplicaciones digitales para el aprendizaje de lenguas suponen un paso más en esta transformación, pero es imprescindible conocer los inicios de estos cambios para entender su importancia en la práctica digital de la enseñanza de ELE.

PALABRAS CLAVE: ELE 2.0, Conectivismo, ELAO, Blogs, Twitter.

ABSTRACT When we talk about ELE 2.0 we refer to the educational space of Spanish as a Foreign Language in the Social Web, where the new opportunities for communication and participation that the Internet offers us are essential both for teachers and students. The concept was born in the early twenty-first century and is in constant development through blogs, wikis, social networks and apps. In this paper we look at the different stages of ELE 2.0, from its earliest spaces to some of the latest teaching practices proposed there. Knowledge of these new social tools and of the dynamics of participation and interaction in the Web is essential to realize the new educational possibilities of these spaces. After a careful analysis of ELE 2.0, the results section offers a selection of over fifty links to spaces containing theoretical references as well as models of action. The ELE 2.0 concept is constantly evolving and responding to the rapid changes that are happening on the Internet, to the point that we could even talk about ELE 3.0 or 4.0. New media and digital apps for language learning are one further step in this transformation, but it is essential to know the beginnings of these changes to understand its importance in the digital practice of ELE teaching.

KEY WORDS: ELE.20, Connectivism, CALL, Blogs, Twitter.

1. Introducción

En el año 2005 Francisco Herrera tituló su blog *ELE 2.0* para denominar a una nueva corriente pedagógica en la enseñanza de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE), donde el uso de Internet y de los recursos tecnológicos, junto con sus posibilidades de comunicación y participación, tanto del docente como del alumnado, son fundamentales para ampliar los horizontes de la formación académica y promover el desarrollo de la competencia comunicativa y digital.

Dirección de correspondencia:

José Rovira-Collado, Facultad de Educación. Calle Aeroplano sn. Universidad de Alicante. 03690 San Vicent del Raspeig, Alicante. E-mail: jrovira.collado@gcloud.ua.es [ORCID: 0000-0002-3491-8747](https://orcid.org/0000-0002-3491-8747)





Figura 1: Cabecera del blog de Francisco Herrera. <http://www.lajanda.blogspot.com.es/2005/05/mensaje-de-bienvenida.html>

En diciembre de ese mismo año, en el *XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE* en Barcelona (uno de los primeros espacios de referencia en la formación docente de ELE), se impartió un *Taller de Blogs* [<http://encuentro-practico.com/blog/index.html>] donde muchas y muchos docentes compartieron sus experiencias en la docencia de ELE con el apoyo de blogs que ya se habían iniciado años antes. Desde ese momento, la generalización de Internet y el desarrollo de nuevas herramientas, como los servicios de redes sociales, han propiciado un enorme crecimiento del concepto, con infinidad de posibilidades y ejemplos de actuación didáctica.

Los objetivos del siguiente trabajo parten de un recorrido por la historia de esta corriente pedagógica dentro de la enseñanza de ELE, donde el uso de la tecnología es fundamental, describiendo sus características y las múltiples posibilidades a través de las distintas herramientas, destacando los principales hitos y analizando los motivos por los que el ámbito de ELE es propicio para el desarrollo e inclusión de nuevas metodologías. Mostraremos algunos ejemplos de uso de las herramientas sociales y en la enseñanza de ELE, tanto para la formación del profesorado, como para compartir las actividades en el aula y finalizaremos con algunas de las últimas evoluciones de la *ELE2.0* y las posibles tendencias de desarrollo que se presentan en un horizonte cercano.

2. Metodología. Investigación 2.0.

Desde que Tim O'Reilly propusiera en 2004 el concepto de *Web 2.0* o Web Social para referirse a las nuevas dinámicas de interacción y las nuevas herramientas de participación, nos encontramos con un concepto que siempre se ha relacionado con la innovación tecnológica y la novedad. Muchos han sido los intentos de describirla, destacando por un lado las nuevas herramientas y por otro las nuevas posibilidades del usuario, cuando realmente son ambas igual de importantes para entender todas las posibilidades de Internet. Sin embargo, adjudicar el concepto 2.0 a la evolución tecnológica tiene incluido un matiz de obsolescencia programada, porque es un concepto al que enseguida buscarán evoluciones hacia la 3.0, la 4.0...

En 2008, apareció una gráfica titulada “What is the Evolution of the Internet to 2020?”¹ que describía las posibles líneas de crecimiento en cuatro pasos: la *Web inicial* (1. *The Web*) que conectaba solamente *información*, la Web Social más comúnmente conocida como *Web 2.0* (2. *The Social Web*) que conecta a *personas*, la *Web Semántica* (3. *The Semantic Web*) que conecta *conocimientos* y la *Web Ubicua* (4. *The Ubiquitous Web*) que une inteligencias. En 2016, a medio camino de esta predicción, podemos encontrar muchos elementos de desarrollo semántico en la actualidad como por ejemplo toda la publicidad contextual o las Analíticas de Aprendizaje. También estamos inmersos en una última evolución hacia la Web Ubicua por la difusión de nuevos dispositivos portátiles como las tabletas y los teléfonos inteligentes y la integración y desarrollo de nuevos servicios sociales en la red con desarrollos didácticos como el concepto de *Mobile Learning* o *Aprendizaje Ubicuo*².

¹ *Semantic Wave 2008 Report: Industry Roadmap to Web 3.0* en <http://www.project10x.com/>. Para una reseña en castellano consultar: <http://nopiedra.wordpress.com/2008/05/05/semantic-wave-2008-report-industry-roadmap-to-web-3-0-and-multibillion-dollar-market-opportunities/>.

² El *Aprendizaje Ubicuo* permite adquirir conocimientos en cualquier lugar a través de los nuevos dispositivos móviles. Más información en <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/910-monografico-informatica-ubicua-y-aprendizaje-ubicuo>. También podemos hablar del *Mobile Learning* <http://tiscar.com/2013/06/20/mlearning-cuando-el-caballo-de-troya-entro-en-el-aula/>.

2.1. De la ELE 2.0 a la Educación 2.0

Tal es la velocidad de Internet, que puede que ya no sepamos la etapa donde nos encontramos, pero consideramos que el concepto 2.0 es todavía necesario en el ámbito de la pedagogía, porque los usos sociales no se han integrado totalmente en nuestras prácticas docentes.

En los últimos años hemos seguido muy de cerca el desarrollo de conceptos como *Educación 2.0* (Cabero 2010), *Escuela 2.0*³ (Area, 2010), o *Lectura 2.0* (Lluch et alii, 2013) e incluso han aparecido algunas propuestas específicas en torno a la *Didáctica de la Lengua y la Literatura 2.0* (Mula et alii, 2010), o la LIJ 2.0 (Rovira-Collado, 2015).

Respecto a esta idea Luis Codina, al hablarnos de *Ciencia 2.0*, con los últimos avances en redes sociales comenta:

En general, hay dos ideas básicas subyacentes en la extrapolación de la Web 2.0 al terreno de la ciencia: (1) la ciencia es comunicación; (2) la ciencia es colaboración. Parece evidente que ambas cosas pueden mejorar con el uso de instrumentos como las redes sociales.

Sin embargo, consideramos que la *ELE 2.0* tuvo un desarrollo anterior a la *DLL2.0*⁴ y es un espacio más dinámico, óptimo para poner en prácticas las últimas herramientas. Estos pueden ser algunos motivos:

En primer lugar, el desarrollo de *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO, Computer Assisted Language Learning-CALL)* desde los años sesenta en EEUU (Pastor Cesteros, 2004, p.336) ha influido en la enseñanza de segundas lenguas en todo el mundo y ya hay un corpus de estudios precedentes que justificaban la introducción de las nuevas tecnologías en la docencia de ELE.

Los y las docentes de ELE están en contacto con las nuevas metodologías docentes de otras lenguas por todo el mundo. El profesorado de ELE se encuentra ante múltiples escenarios de aprendizaje⁵ (distintas etapas educativas y distinta localización geográfica, aprendizaje formal y reglado frente a informal, español con fines específicos...), donde los materiales tradicionales no siempre son adecuados, por lo que crear los propios materiales es una necesidad generalizada que se ha beneficiado de la Web 2.0. Además, el docente puede estar en un entorno aislado de otros especialistas por lo que el correo electrónico, y posteriormente las redes sociales, permiten mantener contacto con otros profesores y profesoras y acceder a repositorios, tanto de experiencias prácticas como para la formación y la investigación. Por supuesto, las múltiples posibilidades geográficas y etapas educativas hacen que nos encontremos antes situaciones muy variadas respecto a la introducción de las TIC en la enseñanza de ELE.

Muchas veces las disciplinas más tradicionales no están tan abiertas a la innovación como los nuevos espacios de docencia. El currículum de las enseñanzas obligatorias suele ser siempre más cerrado por lo que es más difícil introducir novedades⁶. Por ejemplo, respecto al éxito del programa *Escuela 2.0* el Informe TICSE nos dice: “los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras) siguen siendo los recursos más empleados en las aulas Escuela 2.0 a pesar de la abundancia de la tecnología digital” (TICSE, 2011, p.99).

³ El proyecto *Escuela 2.0* lanzado en España en 2009 para fomentar la integración de las TIC en la Enseñanza Primaria y Secundaria <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>.

⁴ Quizá solamente en algunos meses y con experiencias ya activas y relevantes en la Didáctica de la lengua y la literatura (DLL), pero el desarrollo del concepto es anterior.

⁵ La lista de distribución *Formespa* de la *Rediris*, <http://www.rediris.es/list/info/formespa.html> siendo anterior a la ELE 2.0 fue uno de los espacios de intercambio y formación más ricos para los profesores de ELE.

⁶ Esto no significa que en las enseñanzas obligatorias y universitarias no hubiera, en el mismo momento, docentes que experimentaran con las mismas tecnologías con gran éxito. Por ejemplo *El Tinglado* <http://www.tinglado.net/?id=que-es-todo-este-tinglado> creado en 2006 es un espacio colaborativo integrado por varios blogs donde hay ejemplos de didáctica de la lengua y la literatura y de ELE.

Encontramos en la web múltiples espacios que nos demuestran el interés por dicho concepto y cómo el uso de Internet ha ido transformando la práctica docente en el aula de ELE (Rodríguez Martín, 2004):

Pues bien, ahora ha llegado el momento de economizar los recursos porque muchos de ellos los tenemos en la red, al alcance de un *clic* y de algunos minutos de navegación, otros tantos de preparación y, claro, la lógica e inseparable creatividad e imaginación puestas al servicio de las necesidades de los alumnos. Internet, como medio de comunicación real y como fuente de información inagotable se ha convertido en un nuevo (multi)medio que está por explotar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Internet no es el futuro, es un presente inmediato al que no podemos dar la espalda en cuanto a la riqueza y a la variedad de recursos que nos está aportando en la clase.

El alumnado de ELE necesita acceder a “materiales reales”⁷, poder realizar una “inmersión digital en el español” y mantener contacto con hispanohablantes por lo que las herramientas de comunicación de la Web 2.0 son imprescindibles. Además, el *boom* del mercado de la enseñanza del español en todo el mundo ha supuesto un aumento espectacular en los programas de formación con Másteres ELE⁸ en muchas de las universidades de habla hispana, mayor difusión de las publicaciones⁹ y un incremento de la inversión global y tecnológica¹⁰ donde el uso de Internet es constante. Esto supone que gran parte del nuevo profesorado se ha formado directamente con las nuevas herramientas 2.0 por lo que es más fácil su adaptación a su práctica docente. De la misma manera, el uso de estas tecnologías, es cada vez más constante en las nuevas generaciones de alumnado (Altuna *et alii*, 2013) que están presentes en todos los espacios digitales, como por ejemplo las redes sociales.

2.2. Instrumentos, investigación y docencia: hacia una nueva pedagogía

Este desarrollo temprano y la necesidad de conocer las últimas novedades de docentes repartidos por todo el mundo, plantean una manera de aprender y acceder a la información. Es por lo tanto necesario adoptar una nueva pedagogía donde los nuevos escenarios de aprendizaje estén presentes.

De entre las distintas propuestas, consideramos el *Conectivismo*, como nuevo paradigma teórico dentro del *e-learning*. Planteada por Stephen Downes y George Siemens, esta corriente propone explotar las nuevas formas de interrelacionarse en la red para favorecer cualquier proceso educativo y defiende que: el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; son procesos basados en conectar nodos de información especializados; el conocimiento aplicable puede residir fuera del individuo, tanto en una organización o red o en una base de datos o repositorio y la capacidad de saber más es más crítica que lo que sabemos en un momento concreto. En palabras de Siemens (2004, p.6):

⁷ El Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/> se creó en 1997 con el fin de difundir la cultura y la lengua española y en un primer momento podía cumplir esta función ya que incluso tenía espacios de participación como los foros <http://cvc.cervantes.es/foros/default.htm> pero es anterior a la Web 2.0.

⁸ Por ejemplo el Máster de la Universidad de Barcelona <http://www.il3.ub.edu/es/master/master-ensenanza-espanol-lengua-extranjera.html> que desde 1999 inició la modalidad *online* o el Máster *online* de la Universidad de la Rioja que se lanzó en 2005 http://fundacion.unirioja.es/formacion_cursos/view/3/.

⁹ El lanzamiento de *RedELE* por parte del Ministerio de Educación y la posibilidad de compartir trabajos de investigación como tesis, tesinas y memorias de Máster fue fundamental para la formación del profesorado de ELE <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>.

¹⁰ El *Aula Virtual de Español (AVE)* del Instituto Cervantes <http://www.ave.cvc.cervantes.es/> fue proyectada a finales de los años noventa y ha tenido un amplio desarrollo hasta la actualidad.

El conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Antes del desarrollo de esta corriente, ya encontramos análisis que describen los múltiples cambios que ha supuesto Internet y la comunicación multimedia para el desarrollo científico en los distintos ámbitos educativos. Algunas alternativas teóricas actuales, como el *Constructivismo*, el *Aprendizaje Situado* o la *Teoría sociocultural*, han permitido la consideración de Internet más allá de herramienta técnica y como un instrumento cultural, que ha permitido transformar muchos procesos de mediación educativa (García Pérez y González Hernández, 1998).

En el ámbito de ELE es interesante el análisis que ha realizado el grupo *NodosEle*, integrado en la actualidad por Lola Torres, David Vidal y Emilio Quintana, una red colaborativa informal¹¹ dedicada al estudio de las redes sociales, la Web 2.0 y la enseñanza de lenguas, especialmente del español como lengua extranjera, que además ha traducido la obra de George Siemens, *Conociendo el Conocimiento* (2010). Debemos destacar que su trabajo ha trascendido el ámbito de ELE y son un grupo de referencia respecto al análisis de las nuevas pedagogías.



Figura 2: Muro de *Nodosele* (29 Julio 2013). <https://www.facebook.com/NodosEle>

Previo a este espacio colaborativo son fundamentales las investigaciones de la propia Lola Torres, cuya memoria de Máster *El uso de los blogs en la Enseñanza/aprendizaje en la enseñanza/aprendizaje de ELE: Una experiencia en clase con alumnos adultos* (Torres 2007a y 2007b) es uno de las primeras investigaciones completas en este ámbito, que demuestran empíricamente las bondades de estas nuevas metodologías. Emilio Quintana, como profesor del Instituto Cervantes de Utrecht y a través de sus blogs [<http://makelele.wordpress.com/>] (2006-2007) [<http://momentodehacer.blogspot.com.es/>] (2005-2008) es también uno de los primeros investigadores y difusores de las posibilidades de la ELE 2.0.

El grupo *NodosELE* ha seguido trabajando en estas líneas y tenemos otras aportaciones fundamentales como su participación en el *I Encuentro ELE de la Fundación Comillas*¹² en noviembre de 2009 demostrando que era necesaria una nueva perspectiva pedagógica y que la *ELE 2.0* era algo más que los blogs.

¹¹ Su trabajo demuestra la importancia del trabajo colaborativo en la web 2.0 como nos dice Quintana “El Grupo *NodosEle* nació en Twitter en el verano de 2007. Francisco H., Victoria C, Emilia C., David V. y yo mismo, decidimos fundarlo para explorar las posibilidades de lo digital en el aprendizaje de lenguas.” *El nacimiento de Twitter y Grupo Nodos Ele*, septiembre 2012, <http://www.nodosele.com/blog/?cat=23>.

¹² Podemos acceder al contenido de la mesa redonda “El papel de las herramientas de comunicación en la red” en su blog <http://www.nodosele.com/blog/?p=2359>.

Otra experiencia fundamental en el desarrollo de la *ELE 2.0* fue la celebración de los *Congresos Internacionales Virtual sobre la Enseñanza Español como Lengua Extranjera* [<http://congresoole.net/>] y [<http://civele.org/>], dirigidos por Javier Villatoro entre 2006 y 2008¹³. Aunque era una plataforma cerrada, tenía muchas de las herramientas propias de la Web 2.0 como blogs, wikis, chats o foros. Durante las semanas de duración del congreso, las comunicaciones estaban disponibles en la red y se iban enriqueciendo con la participación de los asistentes virtuales, poniendo en práctica una dinámica innovadora de trabajo colaborativo que poco a poco se va generalizando en los congresos en la década posterior, y que permite profundizar en los artículos detenidamente y realizar un debate digital mucho más rico que una simple comunicación oral.

Durante aquella etapa, primero solamente Villatoro [<http://eledoscero.blogspot.com.es/>]¹⁴, entre abril y junio de 2008 y luego junto con Torres [<http://curso192.blogspot.com.es/>] estuvieron al frente de los cursos de Instituto Cervantes centrados en el concepto de *ELE 2.0 Aplicaciones de la Web 2.0 a la enseñanza del ELE* (junio-julio 2009). Posteriormente el Instituto Cervantes ha ido repitiendo el curso con otros docentes¹⁵.

Como vemos la evolución de la tecnología ha propiciado una nueva didáctica, donde las herramientas y las dinámicas tienen la misma importancia. Para resumir esta relación, podemos aprovechar el magnífico diagrama de Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009), recogido en el blog *LetraELE* del “Máster Experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales” de la Universidad de Barcelona, en 2011 para presentar las últimas evoluciones de la *ELE 2.0* y la relación entre los distintos espacios y el tipo de aprendizaje que desarrollan.

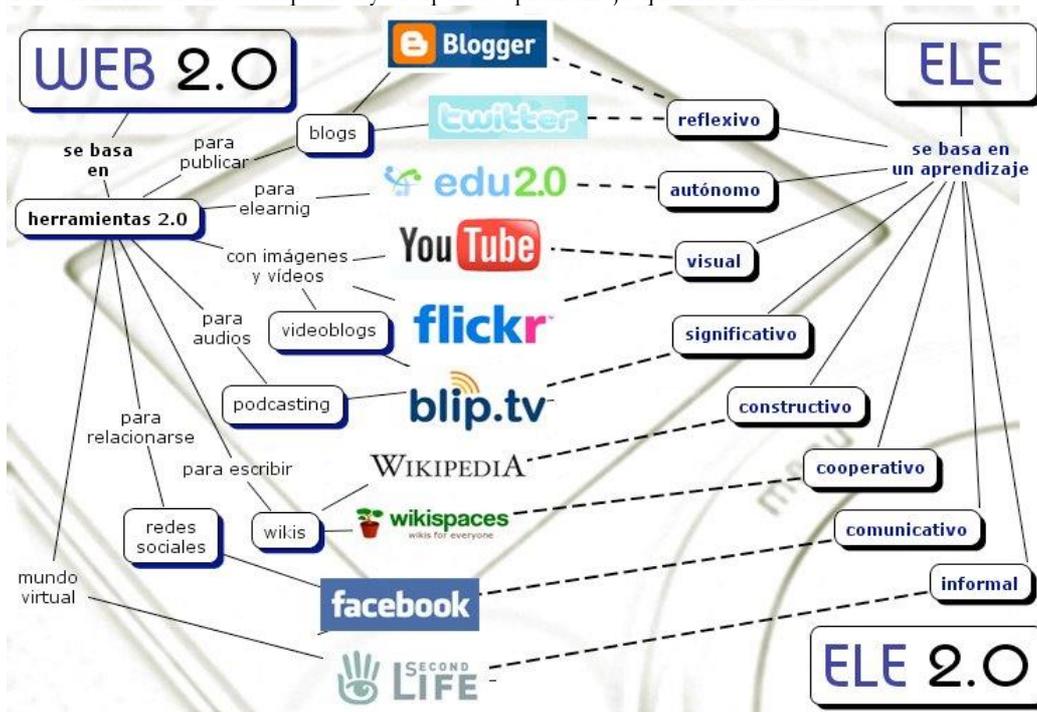


Figura 3: Diagrama de F. Herrera y E. Conejo. Obtenido en <http://letraele.wordpress.com/2011/03/25/no-solo-de-twitter-vive-el-hombre-ele-2-0/>

¹³ En la tercera edición de 2008 <http://civele.org/civele08/> aparecen interesantes conferencias con un amplio debate como la ponencia invitada *Gramática en Internet* o el debate virtual “Posibilidades de Internet para la práctica de la gramática”.

¹⁴ A través de *Netvibes* podemos acceder a los blogs del curso de profesores de ELE de todo el mundo: [http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs del curso](http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso).

¹⁵ En 2013 tenemos *El profesor de ELE 2.0* curso en línea dirigido por Francisco del Pozo Ruiz http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P731-13.htm.

Estos son solamente algunos ejemplos, a nuestro parecer, los más relevantes para conocer el concepto *ELE 2.0*. Sin embargo, como modelos prácticos podemos encontrar cientos de espacios, donde el profesorado, sin reflexionar sobre las características de esta nueva didáctica, ponen en práctica todas sus dinámicas. Antes de ver ejemplos concretos, a través de la evolución de las herramientas, debemos recordar que existen tanto espacios y perfiles gestionados por el alumnado como bitácoras docentes y de investigación y cuentas en redes sociales de profesores y profesoras en todo el mundo¹⁶.

3. Resultados. Desarrollo y espacios de ELE 2.0

Aunque en la introducción citamos 2005 como inicio de la *ELE 2.0* y reconocemos el mérito de Francisco Herrera al acuñar el nombre, ya hemos mencionado que existían experiencias anteriores¹⁷ a 2003 por lo que no podemos precisar cuándo empezaron las primeras prácticas en la *ELE 2.0*. Las últimas dinámicas y herramientas no sustituyen a los primeros espacios 2.0 como son los blogs, sino que los complementan y mejoran por lo que presentamos una evolución según las *herramientas* y no las *fechas* en las que se usan para la *ELE 2.0*. Además, el periodo de adaptación desde la aparición de una herramienta hasta la integración en nuestra práctica docente es muy irregular, acortándose los plazos cada vez más.

3.1. Blogs, Wikis y mucho más

Blogs

Lo que sí que es cierto es que fueron principalmente los blogs los nuevos espacios de innovación, donde el profesorado en un primer momento y posteriormente el alumnado, creaban sus propias páginas para aprender español. Un hito fundamental fue el ya citado *Encuentro Práctico de Barcelona* en diciembre de 2005. En él nos encontramos un grupo de docentes que ya experimentaba con los blogs de muy distinta manera.



Figura 4: Blog XIV Encuentro Práctico Barcelona 2005 <http://encuentro-practico.com/blog/index.html>

Paco Calvete y Tom Walton fueron los promotores de este intercambio de experiencias a través de su taller “Introducción a los *blogs* (bitácoras). Cómo se crean y para qué se pueden utilizar”

¹⁶ Nos ocuparemos principalmente de estos últimos, pero las prácticas 2.0 del alumnado son el desarrollo real de la *ELE 2.0* que nos muestran las ventajas concretas y los resultados de este aprendizaje digital.

¹⁷ Encontramos algunas experiencias desde mayo de 2002 como por ejemplo la relatada en el blog “11 años en *Blogger*. De la *ELE2.0* a la *LIJ2.0*” <http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com.es/2013/05/11-anos-en-blogger-de-ele-20-la-lij-20.html>.

recogido en el blog [<http://blogsbybitacoras.blogspot.com.es/>]. En el propio blog del Encuentro se incluyó un listado de blogs con distintos usos:

Tabla 1:

Blogs de ELE recogidos en el Encuentro Práctico de ELE 2005

Bitácoras ELE
<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de profesores de español e hispanistas en Grecia • Bitácora de apoyo a la clase (y muchas cosas más) • Bitácora para profesores ELE, La Janda IH Vejer • Blog de Netaurus: la nueva lucha de clases • Blogs, bitácoras: buenas, bonitas... ¡y gratis! • Blogueando: Uso de las bitácoras en la clase de E/LE • Estudiantes de Salerno en España

Además, una de las mesas redondas, moderada por Joan Tomàs Pujolà (Universitat de Barcelona) fue titulada “El reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: cómo integrarlas en ELE” con la participación de Mar Cruz Piñol (Universitat de Barcelona), David Atienza (Universidad Nebrija), Isabel Ginés (Net Languages). Aunque en ella no se planteó el término ELE 2.0 sí fue un punto de inflexión para mostrar la necesidad del uso de las TIC en la clase de ELE.

Desde estos inicios encontramos infinidad de docentes que usan el blog como diario de aprendizaje, bitácora docente o portfolio digital de su alumnado. Como ejemplo de blog de prácticas con alumnado podemos citar el Metablog *Bitácoras desde Salerno* [<http://www.bitacorasdesdesalerno.blogspot.com.es/>], creado en diciembre de 2006, que recogía doce blogs de prácticas enlazados y más de quinientas entradas, siendo durante mucho tiempo, el corpus de textos digitales de alumnado italiano de ELE más amplio en la red.

Webquest

También en los talleres del citado encuentro, Pilar Hernández Mercedes, profesora del Instituto Cervantes de Nápoles y una de las promotoras de la Revista *MarcoELE* presentó una investigación sobre esta dinámica de investigación docente digital, las *Webquest* (Hernández, 2005). Aunque esta metodología centrada en la red y desarrollada por Bernie Dodge a mediados de los noventa no parte de la participación social y suelen ser propuestas más cerradas, también suponen un espacio de creación didáctica por parte de las y los docentes y pronto se incluyeron dinámicas de aprendizaje cooperativo aprovechando las nuevas herramientas, como vemos en trabajos sucesivos de la propia Hernández (2008), por lo que podemos incluirla en la *ELE 2.0*.

Comunidades de aprendizaje

A partir de esta etapa encontramos un boom de los espacios y los recursos, por lo que era necesario encontrar un espacio que los agrupara y ordenara. Gracias a la *Comunidad TodoEle* y sus numerosos espacios podemos acercarnos a múltiples experiencias a través de un mismo portal:

- Portal Principal <http://www.todoele.net/>
- Espacio de recursos y experiencias 2.0 <http://www.todoele.org/todoele20/>
- Red social vertical de profesores ELE. <http://todoelecomunidad.ning.com/>



Figura 5: Portada *TodoELE 2.0* <http://www.todoele.org/todoele20/>

Dentro de esta última, encontramos un agregador de blogs donde aparecen las entradas de los blogs sindicados. En la barra lateral tenemos un listado de casi cincuenta blogs¹⁸. La mayoría son específicos de ELE pero encontramos algunos ejemplos como *(Re)paso de Lengua* o *Tres Tizas* más centrados en la didáctica de la lengua y la literatura o *TotemGuard* sobre tecnología, lo que demuestra las posibilidades de interdisciplinariedad de los blogs y el interés por estar al tanto de las últimas novedades digitales.

Wikis

Durante la primera etapa de la Web 2.0 los wikis ocuparon el otro espacio de desarrollo. Las diferencias entre unos y otros son de sobra conocidas (Lara, 2008) y en estos últimos podemos fomentar el aprendizaje cooperativo y la escritura colaborativa (Llorens-García y Rovira-Collado, 2012). Respecto al uso de wikis para el aprendizaje de lenguas extranjeras y el aprendizaje cooperativo, Gimeno-Sanz y García-Laborda (2009, p.7) comentan:

Una de las claves del éxito de las wikis en entornos docentes consiste precisamente en su carácter eminentemente cooperativo. Es, creemos, ese carácter público de la producción escrita y el hecho de que el estudiante puede contribuir a abrir una nueva ventana al mundo lo que les resulta atractivo y motivador a los estudiantes.

A continuación, recogemos algunos ejemplos¹⁹ que nos muestran sus posibilidades en ELE:

¹⁸ Blogs sindicados en *TodoELE* <http://www.todoele.org/todoele20/category/blogs-sindicados/ele-20-ense%C3%B1ando-esp%C3%B1ol>.

¹⁹ En *TodoELE20* también hay una categoría especial para los wikis. <http://www.todoele.org/todoele20/category/plataforma/wikispaces>.

Tabla 2:

Selección Wikis de ELE 2.0.

Wikis de ELE

-
- <http://wikieleando.wikispaces.com/home> De Eugenia Brime, profesora de la Università degli studi Federico II de Nápoles en 2009.
 - <http://materiales-ele.wikispaces.com/> Creado durante Máster de ELE de la Universidad de Barcelona, en la edición 2008-2010, incluye también aportaciones de 2011-2013.
 - <http://universoele.wikispaces.com/> Fue el proyecto de para la tesina de María Lasprilla, profesora de ELE, a la que luego se sumaron otros docentes.
 - <http://wiki-ele.wikispaces.com/home> Proyecto de tres alumnas del Máster de ELE de la Universidad de Sevilla.
-

3.2. Canales de Vídeo

En la pedagogía 2.0 es de sobra conocido que *Twitter* y *Youtube*²⁰ son las dos herramientas más valoradas en los últimos años por el profesorado. Pero posiblemente, para la enseñanza de lenguas, sea el gestor de vídeos de *Google* el principal espacio de innovación. Desde su creación en 2005 no ha parado de crecer y además de aprovecharlo para llevar a clase cortos, anuncios o series en español, se puede usar para dar clase, profundizar conceptos, y sobre todo como medio de expresión del alumnado. Encontramos infinidad de canales de práctica donde el alumnado sube sus vídeos con actividades orales el español²¹, multiplicándose exponencialmente las posibilidades formativas que nos ofrece Internet.

Por ejemplo, la citada web *TodoELE*, [<http://www.youtube.com/user/todoele1#grid/user/CCD06B2A4CEED35A>] o la misma comunidad *TodoELE* [<http://www.youtube.com/playlist?list=PL0E7FB6521C4B3DB8>] tienen su propio canal donde tenemos conferencias, prácticas y conceptos fundamentales para la *ELE 2.0*. También realizan sus propios encuentros formativos y la información está disponible en Internet respetando las máximas de colaborar y compartir fundamentales en la *ELE 2.0*: [<http://todoelecomunidad.ning.com/page/v-encuentros-todoele>].

Posteriormente, las nuevas de aprendizaje digital, con los MOOC a la cabeza, modelos didácticos como el *Flipped Classroom* basan gran parte de su estrategia en el uso, creación y reutilización de vídeos educativos.

3.3. Redes Sociales y *Microblogging*

Con la aparición de los nuevos servicios de redes sociales *Facebook* (2004) y *microblogging Twitter* (2006), las posibilidades de conexión, participación y de difusión de contenidos para todas y todos los usuarios, crecieron de una manera espectacular, e incluso se plantea que estamos en una etapa distinta de Internet y por lo tanto una evolución de *ELE 2.0*.

En mayo de 2009 las nuevas herramientas sociales ya eran una realidad cotidiana de uso generalizado. El *VI Encuentro Práctico*²² del Instituto Cervantes de Nápoles se centró en las TIC en el Aula de ELE y ya aparecen estudios sobre las redes sociales como los nuevos retos de la *ELE 2.0*

²⁰ El *Centre for Learning & Performance Technologies* <http://c4lpt.co.uk/> todos los años plantea encuestas para seleccionar las tecnologías más importantes. Desde 2013 estas dos herramientas y *GoogleDrive* mantienen el podio de las más importantes, como podemos ver en la entrada en castellano de <http://t-aplicada.blogspot.com.es/2013/09/top-100-de-herramientas-educativas.html> un blog muy interesante sobre los usos educativos de la tecnología.

²¹ Por ejemplo el canal *ELE 2.0* gestionado por Liliana Chwistek tiene 39 vídeos con alumnado y docentes extranjeros reflexionando sobre la enseñanza de ELE e Internet <http://www.youtube.com/playlist?list=PL6E5F4E81B2215EBF>

²² Coordinado por Pilar Hernández y siguiendo el modelo de los encuentros de Barcelona, podemos encontrar todas las actas en la Biblioteca Virtual de *RedELE* <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/Numeros-Especiales/Napoles2009.html>.

(Rovira-Collado, 2009), haciendo un repaso de las nuevas posibilidades, principalmente de *Facebook*, *Twitter* y *Ning*²³.

Pero fue otra vez el *Encuentro Práctico de Barcelona* el que significó un punto de inflexión, donde la adaptación de las nuevas herramientas se daba por hecho. La conferencia plenaria sobre redes sociales de Olga Juan Lázaro (2009) para la XVIII edición de diciembre de 2009, suponía un reconocimiento de su utilidad, aplicando las estrategias tanto para el intercambio de experiencias por parte de las y los docentes como prácticas del alumnado. A partir de ahí podemos encontrar otros muchos estudios sobre las posibilidades de los distintos servicios de redes sociales:

Tabla 3:

Algunos materiales sobre redes sociales y ELE 2.0 <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#redes>

Redes sociales

- [Actividades Triple C para el aula de ELE: consumir, crear y compartir información en redes sociales](#) Francisco Herrera y Joan-Tomás Pujolà Taller, Roma 2012
 - [Facebook ¿sí o no? y ¿para qué?](#) [Slideshare] Carmen Ramos y Tom Walton Debate, Barcelona 2011
 - [Dentro de Twitter y Tumblr, fuera de clase](#) [Slideshare] Daniel Rodríguez Solás Experiencia, Barcelona 2011
 - [Edmodo: una herramienta web sencilla para gestionar la clase comunicativa](#) [Slideshare] Guillermo Gómez Muñoz Experiencia, Barcelona 2011
 - [Redes sociales, Web 2.0 y el español: estrategias y recursos](#) Olga Juan Conferencia, Barcelona 2009
-

Encontramos en Internet, infinidad de trabajos y presentaciones que demuestran que es un tema todavía en desarrollo como por ejemplo:

- “ELE 2.0: las redes sociales al servicio del aprendizaje del español como lengua extranjera” de Esperanza Roman para el *III Congreso Internacional del Español: El Español Global*, en julio de 2013. [<http://www.slideshare.net/elearningxxi/ele-20-las-redes-sociales-al-servicio-del-aprendizaje-del-espaol-como-lengua-extranjera>].
- “Tareas 2.0: integrar las TIC en el aula de ELE” de Joan-Tomás Pujolà, en la Jornada de formación en el Instituto Cervantes de Viena, noviembre de 2011. [<http://www.slideshare.net/JoanTomas/tareas-20-integrar-las-tic-en-el-aula-de-ele>].

Si nos adentramos en *Facebook* veremos que la información y las posibilidades de contacto son inabarcables con miles de perfiles y cientos de páginas específicas y grupos. Sería necesario un análisis cuantitativo más profundo y aprovechando los macrodatos de la plataforma, no solamente para mostrar las distintas prácticas, sino para conocer la tipología de usuario de estas redes y su participación.

Twitter

Pero como ya hemos mencionado, junto a *Youtube*, el principal espacio didáctico de la *ELE 2.0* en la actualidad es *Twitter*. La velocidad de los 140 caracteres nos permite enlazar personas, espacios y contenidos a una velocidad abrumadora. Las principales investigaciones (Lara, 2011) se están centrando en este ámbito y ya hay experiencias que demuestran su relevancia como el uso de la etiqueta *#twitterele* [<https://twitter.com/search?q=twitterele&src=typd>], lanzado por Manuel

²³ Las redes sociales verticales nos permiten crear un espacio sobre un tema determinado con múltiples opciones. Por desgracia desde que *Ning* empezó a cobrar por sus servicios han desaparecido muchos espacios, pero todavía contamos con la de *TodoELE* para conocer sus posibilidades: <http://todoelecomunidad.ning.com/>

Rastrero en enero de 2010. Esta etiqueta, como metadato de muchas aportaciones sobre ELE, se sigue usando e incluso ha dado lugar a nuevas experiencias²⁴:

En un primer momento #twitterele se usó para valorar las posibilidades de la aplicación de Twitter en ELE y compartir experiencias entre aquellos profesores de español que se habían atrevido a utilizar la mayor red de microblogging en sus aulas. Esta interacción daría lugar a la propuesta de Guillermo Gómez, nuestro Profesor de ELE en apuros, de crear un documento colaborativo con el fin de diseñar y compartir tareas de ELE usando Twitter. (Varo, 2013).

Al ser una herramienta abierta y muy social podemos aprovechar las listas de usuarios para conocer los perfiles de otras personas interesadas en ELE. Por ejemplo, Victoria Castrillejo ha recogido más de seiscientos perfiles en su lista “*Profesores de ELE*” [<https://twitter.com/acastrillejo/lists/profesores-de-ele-21>] y Guillermo López casi de seiscientos cincuenta en *ELE* [<https://twitter.com/cometa23/lists/ele>]. A través de esas listas y las aportaciones constantes podemos estar al tanto de las últimas novedades en la enseñanza de ELE en todo el mundo, sustituyendo a los foros de distribución ya citados.

En el 8 *Encuentro Nacional Práctico de ELE en Málaga* [<http://www.malaga-si.es/es/8enpe>] de octubre 2013 se presentaron las siguientes conferencias centradas en esta herramienta: “Encended los móviles, que empieza la clase” de Ricardo Torres²⁵ y José Ramón Rodríguez y “La clase de español se viste de etiqueta: *Twitter* en el aula de ELE” de Guillermo Gómez²⁶ y Daniel Varo²⁷. En sus respectivos blogs tenemos las presentaciones y una completa reseña del encuentro, descubriendo nuevas prácticas sociales.

3.4 Nuevos espacios y dinámicas de la ELE 2.0

Los *Informes Horizon* del *New Media Consortium* [<http://www.nmc.org/horizon-project/horizon-reports>] se han convertido en un espacio de innovación educativa donde se presentan y analizan las últimas propuestas tecnológicas relacionadas con la educación en distintos ámbitos. Cada año se proponen estudios que recogen las tecnologías educativas en tres horizontes de adaptación: inmediato o corto plazo (un año), medio plazo (3 años) o largo plazo (5 años). Si analizamos las propuestas de los últimos años podemos comprobar que muchas de estas novedades se han adaptado enseguida a los ámbitos de la ELE 2.0 y algunas de las dinámicas y herramientas ya están presentes en nuestras aulas y son la siguiente evolución de la ELE 2.0. Son por ejemplo:

Curación o Comisariado de Contenidos

Ante la inabarcable información de la red han surgido nuevas dinámicas para seleccionar los contenidos y ofrecerlos de manera adecuada a nuestro alumnado y poder compartirlo con otros usuarios y usuarias en la red. Son una evolución de los agregadores de fuentes y los marcadores sociales, donde un experto selecciona una serie de enlaces y los recoge en su espacio creando una página con distintos contenidos y pudiendo compartirlos inmediatamente en los distintos servicios de redes sociales, además de permitirnos la suscripción y compartir los mismos contenidos en nuestros propios espacios. De Benitto-Crosetti (2013) y Arteta (2013) han publicado completas investigaciones que demuestran la necesidad de introducir estas nuevas dinámicas. Directamente

²⁴ El blog de Daniel Varo es uno de los principales espacios de reflexión de la actual *ELE*. 20 [<http://danivaro.com/2013/01/20/twitterele-la-historia-de-un-hashtag/>].

²⁵ Disponible en [<http://rinconprofele.blogspot.com.es/2013/10/impresiones-sobre-el-8-encuentro.html>].

²⁶ Blog de Guillermo Gómez [<http://profesorenapuros.es/2013/10/como-se-puede-vivir-hoy-en-dia-de-espaldas-a-las-tic.html>].

²⁷ El espacio de Daniel Varo es posiblemente uno de los más actualizados respecto a las últimas dinámicas de la ELE 2.0 [<http://danivaro.com/2013/10/07/el-8enpe-la-ubicuidad-y-el-trabajo-colaborativo/>].

desde el ámbito de la ELE 2.0 Victoria Castrillejo ya se preguntaba en 2012 “Cómo ser un profesor de E/LE eficaz en una época de sobrecarga informativa”²⁸ ante el problema de la *infoxicación*.

Encontramos ejemplos directos en la *ELE 2.0* con las dos principales herramientas, *Scoop.it* y *Paper.li*. Elisa Hergueta gestiona *Sinapsis ele* [<http://www.scoop.it/t/sinapsisele-3-0>] y Daniel Hernández junto con otras profesoras de ELE, nos ofrecen *Diario ProfeDeEle 2.0* [<http://diario.profedelee.es/>]²⁹.

Trabajo Colaborativo

Desde el principio de la *ELE 2.0*, compartir y colaborar han sido dos premisas ineludibles. Por eso, es fundamental utilizar las herramientas de escritura colaborativa como *GoogleDrive*. Daniel Varo³⁰, sobre el citado encuentro en Málaga realizó una entrada donde presentaba un texto colaborativo:

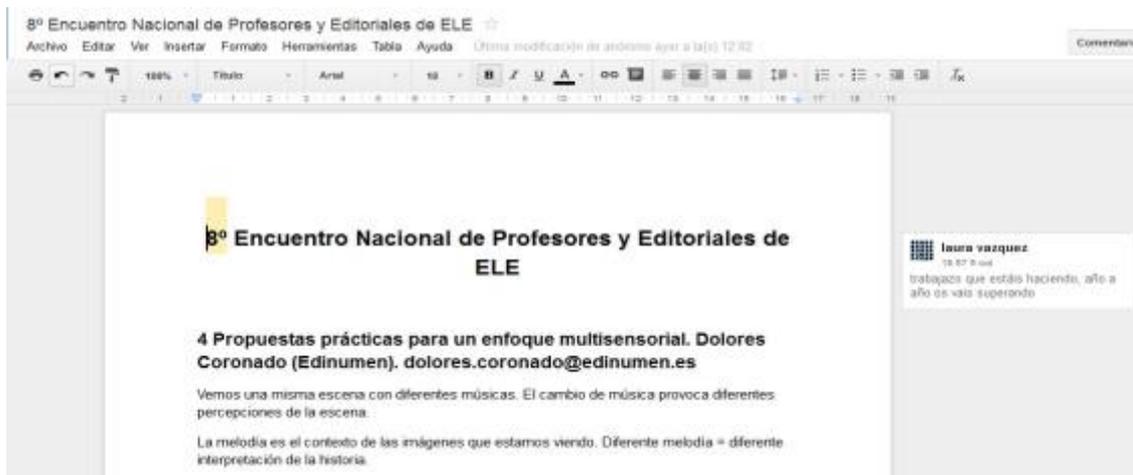


Figura 6: Documento colaborativo: 8º Encuentro Nacional de Profesores y Editoriales de ELE 2013
https://docs.google.com/document/d/1CL71X2FEwD24Bw-2fuUXxIWUtkXZFqj_Wqh4WjYhDVo/edit

Es un ejemplo real de docencia e investigación colaborativa, donde los documentos están abiertos a la participación y en ellos intervienen múltiples voces. Tenemos otros ejemplos como el de Guillermo Gómez, el *Profesor de ELE en apuros* sobre “#Twitterele y tareas colaborativas”³¹.

Cursos Masivos Abiertos Online

Si en cualquier encuentro didáctico de enseñanzas de lenguas anterior a 2012 hubiéramos preguntado ¿Qué es un MOOC? y ¿Cuántas personas han realizado un MOOC? posiblemente la mayoría desconocería su significado y sus posibilidades didácticas. Pero ha sido tal el boom tecnológico y la infinidad de experiencias y análisis que se han desarrollado en tan poco tiempo, que muchos lo consideran la nueva revolución tecnológica y un cambio de paradigma pedagógico. Los Cursos Masivos Abiertos en Línea (*Massive Open Online Courses*) conjugan la filosofía del aprendizaje en abierto con las últimas posibilidades digitales. Aunque 2012 fue considerado el año central de esta explosión ya encontramos suficientes ejemplos anteriores y por supuesto, también voces

²⁸ Victoria Castrillejo (mayo 2012), Presentación realizada en el IX *Encuentro Práctico de ELE de Würzburg*, <http://www.slideshare.net/acastrillejo/como-ser-un-profesor-de-ele-eficaz>.

²⁹ A través de ellos como en la completa web de Daniel Hernández <http://www.profedelee.es/> podemos acceder a otras herramientas 2.0 como *Pinterest* <https://www.pinterest.com/profedelee/profes-de-ele/>.

³⁰ “La ubicuidad y el trabajo colaborativo”, octubre 2013, <http://danivaro.com/2013/10/07/el-8enpe-la-ubicuidad-y-el-trabajo-colaborativo/>.

³¹ Son espacios abiertos a la participación que plantean las últimas evoluciones de la *ELE 2.0* https://docs.google.com/document/d/1UvO7XfcQo_G4jLgJzxr82nWl9Dcvgo9NwcziT4dCPp8/edit?pli=1#

críticas que cuestionan el modelo. Para conocer sus características y cómo pueden afectar a la educación es fundamental el *Manifiesto Mooc de Educacontic* lanzado por Fernando Trujillo (2013).

En la página *LdeLengua*, un repositorio de *podcast* gestionado por Francisco Herrera y Victoria Castrillejo, dos nombres fundamentales como ya hemos visto para la *ELE 2.0* se presentó en julio de 2013 un monográfico sobre esta nueva tecnología: [<http://eledelengua.com/ldelengua-69-moocs-en-la-ensenanza-de-segundas-lenguas/>].

A través de la plataforma *Miriada X*, la Universidad de Salamanca lanzó uno de los primeros MOOC de español como lengua extranjera para un nivel A2 [<https://www.miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2>].

Encontramos también otro tipo de modelos, que aunque no son propiamente de ELE, sino de catalán como segunda lengua o lengua extranjera, también participan de esta metodología 2.0. Desde la Universidad de Alicante y para la *Xarxa Vives de universitats* se lanzó en 2013 *XarxaMooc Introducció al llenguatge d'especialitat en les universitats de llengua catalana. Eines digitals per als futurs estudiants de la Xarxa Vives d'Universitats* [<http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>]. Existen otras muchas propuestas pero este proyecto se centra en las dificultades del aprendizaje de los L-MOOC o cursos masivos de lenguas (Rovira-Collado *et alii*, 2013).

4. Discusión

Se ha realizado un rápido recorrido por más de diez años de evolución tecnológica y cientos de experiencias en la *ELE 2.0*. Como vemos, es una didáctica asentada, que algunas y algunos docentes, y posiblemente gran parte de su alumnado, ya la consideran como imprescindible.

Guillermo Gómez se preguntaba en el citado encuentro de profesores de Málaga de octubre de 2013, “¿Cómo se puede vivir hoy en día de espaldas a las TIC?” y creemos muy acertada la cuestión, sobre todo en el ámbito de ELE. Un docente que no conozca mínimamente las posibilidades educativas de Internet y las Tecnologías de la Información y Comunicación quedará pronto relegado fuera de un ámbito educativo tan flexible como es la docencia del español, ya sea como primera, segunda o lengua extranjera. Las nuevas posibilidades de conexión y participación son fundamentales para adecuarlas a las clases de ELE porque además son perfectamente compatibles con el enfoque comunicativo. Además, la mayoría de los espacios analizados son también laboratorios donde la tecnología y la enseñanza de idiomas se integran perfectamente.

A través del mismo desarrollo de la *ELE 2.0* hemos superado la mayoría de los prejuicios que recibía la tecnología educativa digital desde sus comienzos. La generalización de uso de teléfonos móviles, redes sociales o servicios de mensajería instantáneos por cualquier usuario implica el reconocimiento de estas herramientas como soportes constantes para la comunicación entre las personas, y por lo tanto para la didáctica de las lenguas. La Web 2.0 no es un estadio transitorio del que podamos regresar. Es una evolución de la web imprescindible para su concepción y uso actual por cualquier usuario.

La red es una ventana abierta a cualquier lengua que nos permite una comunicación constante y un aprendizaje ininterrumpido. Cualquier interacción que un usuario cualquiera realice con un dispositivo digital, sea ordenador, tableta, libro electrónico o teléfono inteligente, supone una comunicación constante. En la Web 2.0 leemos y escuchamos, en español o cualquier otra lengua, pero sobre todo podemos hablar y escribir, habilidades de expresión lingüística.

Si se debe plantear alguna crítica a estas dinámicas es al carácter individual de muchas de ellas. La independencia de creación de espacios que nos permite la Web 2.0 supone que muchas personas se lancen a crear espacios en un momento determinado, para abandonarlos poco después. Por eso muchos de los espacios, que tienen menos de diez años, nos pueden aparecer desactualizados, abandonados o incluso haber sido borrados de la web. Pero si desaparece un espacio, enseguida encontramos varios más con características similares. Por las dinámicas de participación e interacción de la *ELE 2.0* son grupales, propias de una comunidad y cada vez encontramos más ejemplos de aprendizaje e investigación colaborativa.

Hemos planteado también últimas experiencias que ya son imprescindibles en la evolución sucesiva de la *ELE 2.0* como pueden ser los MOOC o la curación de contenidos. Pero también hemos dejado fuera otros espacios. Con el desarrollo del *Mobile Learning*, las aplicaciones móviles para la enseñanza de lenguas son el nuevo espacio de desarrollo, porque nos permiten acceder a los contenidos y practicar español desde cualquier lugar: Geolocalización, Realidad Aumentada, Lectura Social, Aplicaciones específicas de ELE...

Pero eso ya lo podríamos considerar *ELE 4.0*...

Referencias bibliográficas

- Altuna Urdin, J., Amenabar Perurena, N., Lareki Arcos, A. y Martínez De Morentin, J.I. (2013). Las redes sociales y las diferencias intergeneracionales: un análisis entre Europa y Estados Unidos. *Revista Fuentes*, 13, 309-326. Recuperado de: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2581/2479>.
- Area, M. (2010). Escuela 2.0 e innovación pedagógica: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? En *I Congreso Escuela 2.0*. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/es/icongreso/conferencias-plenarias/74-escuela-20-e-innovacion-pedagogica-ide-donde-venimos-y-hacia-donde-vamos-por-d-manuel-area>.
- Arteta C. (2013). Curación de contenidos en Educación: Filtrar, organizar, distribuir. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 267-268, 14-16.
- Cabero J. (2010). EDUCACIÓN 2.0 ¿Marca, Moda, o Nueva visión de la Educación? en *Memorias III Congreso Cread Andes y III Encuentro Virtual Educa Ecuador*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/2801>.
- Codina Lluís. (2009) Ciencia 2.0: Redes sociales y aplicaciones en línea para académicos, *Hipertext.net, Anuario Académico sobre Documentación Digital y Comunicación Interactiva*, 7. Recuperado de: <http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-7/ciencia-2-0.html>
- De Benito Crossetti B. *et alii* (2013). Agregación, Filtrado y Curación para la Actualización Docente. *Píxel-Bit. Revista de medios y comunicación*, 42, 157-169. Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/12.pdf>.
- García Pérez, R. y González Hernández, E. M. (1998). Internet en el contexto de la comunicación multimedia: Un instrumento para el desarrollo científico en educación. *Revista Fuentes*, 1, 177-200. Recuperado de: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2295/2133>
- Gimeno-Sanz A. y García-Laborda, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, n. extra 5, *Ejemplar dedicado a: Wiki y educación superior en España II parte*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández, P. (2005), WebQuest para ELE. *XIV Encuentro Práctico ELE*. Recuperado de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/hernandez.pdf>.
- Hernández, P. (2008), Tareas significativas en Internet: Webquest. *Marvoele*, 6. Recuperado de: <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>.
- Herrera F. y Conejo E. (2009) Tareas 2.0: La dimensión digital en el aula de ELE. *MarvoELE*, 9. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf.
- Juan Lázaro O. (2009). Redes sociales, Web 2.0 y el español: estrategias y recursos. *Encuentro Práctico ELE*. Difusión. Recuperado de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/juan-web.pdf>
- Lara, T (2008). *Blogs y wikis, diferencias significativas*. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://tiscar.com/2008/04/06/blogs-y-wikis-diferencias-significativas/>.
- Lara, T (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas. *Lenguaje y Textos*, 34, 39-46.
- Llorens-García R. y Rovira-Collado J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura. En Mendoza Fillola, A. (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 262-274). Barcelona: Octaedro.

- Mula A., *et alii*, (2010). Didáctica lengua y literatura 2.0. Primeras experiencias TIC desde un máster de secundaria. *I Encontro Internacional TIC e Educação*, Universidad de Lisboa.
- Pastor Cesteros, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad.
- Rodríguez Martín, J. M. (2004). El uso de internet en el aula de ELE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 2. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_14Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e06a65.
- Rovira-Collado J., Montserrat S., Escolano R. y Conca J. Á. (2013). MOOC para la enseñanza de lenguas. Diseño de un proyecto. Análisis y Dificultades. En Cabrera, M. y Díez-Somavilla, R. *Actas III Congreso Universitario sobre Redes Sociales, Comunica 2.0, Escribir en Internet* Valencia: Publied.
- Rovira-Collado, J. (2009). Las redes sociales: los nuevos retos de la ELE 2.0. En *VI Encuentro Práctico Instituto Cervantes de Nápoles, Biblioteca REDELE*. Recuperado el 4 de mayo de 2016 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_VI%20ACTAS%20ENCUENTRO%20ELE/2010_ESP_05_02Brime.pdf?documentId=0901e72b80e741da.
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *ISL-Investigaciones sobre Lectura*, 3. Recuperado el 4 de mayo de 2016 de <http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/36>
- Sánchez García S., Lluch Crespo G. y Del Río Toledo T., (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el Reto Delirium. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*. 10, 75-84. Recuperado de: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1783/1996>.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Traducción Diego Leal.
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. NodosELE.
- TICSE (2011). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas. Informe de investigación*. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3//3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf.
- Torres, L. (2007a). El uso de los blogs en la Enseñanza/aprendizaje en la enseñanza/aprendizaje de ELE: Una experiencia en clase con alumnos adultos. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE) Biblioteca 2007*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/TORRES-R.html>.
- Torres, L., (2007b). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas Didácticas*, 16. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>.
- Trujillo F. (2013) Manifiesto Mooc. [Entrada de blog] *Educacontic* abril, 2013, Recuperado de: <http://www.educacontic.es/blog/manifiesto-mooc>.
- Varo, D. y Cuadros R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 25, Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f

Para citar este artículo

Rovira Collado, J. (2016). ELE 2.0 como tendencia docente e investigadora en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Fuentes*, 18(2), 167-182. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.04>

El método sistemático-sintético de lectoescritura *Phonics* como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa

Phonics, the Systematic-Synthetic Method as a Tool for the
Acquisition of English Phonetics

Isabel López-Cirugeda
Rosa María López-Campillo
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 19/07/2016

Aceptado: 02/12/2016

RESUMEN Las políticas europeas fijaron en el plurilingüismo un objetivo estratégico claro para la creación de las infraestructuras de la sociedad del conocimiento (Consejo Europeo, 2000). El sistema educativo y de formación español, en consonancia, ha venido desarrollando un proceso sostenido de ampliación de la enseñanza de la segunda lengua, materializado en medidas como su implantación en el segundo ciclo de la Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006) o la inmersión en los programas de plurilingüismo en las diversas etapas educativas, recogidos en la LOE y la LOMCE y desarrollados en la legislativa regional de las distintas comunidades autónomas. Todas estas acciones se realizan en un contexto de modernización de las escuelas y cambio de paradigma docente que, en este caso, implica la preponderancia de los procesos de adquisición sobre los de aprendizaje (Ellis, 1997) y por tanto de las destrezas orales sobre las escritas (Nunan, 2004). Nuestra propuesta pondera el impacto de los métodos sistemático-sintéticos o de *phonics* en esta adquisición de la competencia comunicativa en lengua inglesa, en materia fonética y de transferencia del lenguaje para la lectoescritura. Para ello se analizan sus características a la luz de los métodos naturales surgidos a partir de las teorías de Krashen (2002), de las habilidades prelectoras (Fonseca Mora y Martín-Pulido, 2015) y las características cognitivas en el segundo ciclo de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria para señalar las ventajas e inconvenientes de su implantación dentro de las metodologías de los centros escolares en las citadas etapas.

PALABRAS CLAVE: *Phonics*; educación bilingüe; lectoescritura; Educación Infantil; Educación Primaria.

ABSTRACT European educational policies have set plurilingualism as a strategic priority for the construction of knowledge society (European Council, 2000). The Spanish educational and lifelong learning systems have consequently developed strategies for the expansion of English language learning which have materialized in measures such as its inclusion in the second cycle of Early Childhood Education (2-to-5-year-old children) (Real Decreto 1630/2006), or the immersion and plurilingual programs for the different educational stages, as stated in the LOE and LOMCE educational laws, further developed in regional legislation. All these actions are part of a process of modernization of schools and of a change in the teaching paradigm which, in this case, implies the preponderance of the process of acquisition over that of learning (Ellis, 1997) and, therefore, of oral skills over written ones (Nunan, 2004). This paper analyses the impact of the systematic-synthetic method better known as phonics in the process of acquisition of the communicative competence in English, focusing on aspects such as phonological attainment and linguistic transfer as applied to literacy. In order to do so, the characteristics of this method are revised in the light of the natural methods arising from the theories of Krashen (2002), of pre-reading skills (Fonseca Mora y Martín-Pulido, 2015) and of the cognitive characteristics of the pupils in pre-primary and early primary school years, so as to point to the advantages and drawbacks of its implementation in these educational stages.

KEY WORDS: Phonics; bilingual education; literacy; Early Childhood Education; Primary Education.

Dirección de correspondencia:

Isabel López-Cirugeda, Facultad de Educación de Albacete. Departamento de Filología Moderna: Área de Inglés. Plaza de la Universidad, nº 3. 02071 ALBACETE. E-mail: isabel.lcirugeda@uclm.es. ORCID: 0000-0003-0000-5437.

Rosa María López-Campillo, Facultad de Educación de Albacete. Departamento de Filología Moderna: Área de Inglés. Plaza de la Universidad, nº 3. 02071 ALBACETE. E-mail: Rosa.LCampillo@uclm.es ORCID: 0000-0002-9105-9600.



1. Introducción

1.1. La escuela y el plurilingüismo

La escuela afronta hoy el reto de formar al ciudadano de la sociedad de la información, que impone el manejo de habilidades y herramientas en un mundo progresivamente interconectado a distintos niveles. La Unión Europea, consciente tanto del valor del complejo *mosaico lingüístico* conformado por la variedad cultural de sus habitantes, como de la necesidad de salvar los obstáculos en la comunicación dentro de este creciente entramado económico, político, cultural y social, ha ido reforzando su tradicional orientación hacia el plurilingüismo, entendido como una competencia comunicativa en evolución permanente a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en el que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Instituto Cervantes: 2002, p. 4). De esta manera, las sucesivas generaciones de Programas Educativos Europeos han ido guiando a los distintos países miembros de la Unión Europea hacia esta nueva concepción del plurilingüismo de sus ciudadanos entendido como el dominio pragmático en distintos contextos de al menos dos lenguas europeas distintas de la materna.

El sistema educativo y de formación español, en consonancia, ha venido desarrollando un proceso sostenido de ampliación de la enseñanza de la segunda lengua, orientado al inglés en la mayor parte de los centros educativos dada su condición de *lingua franca*. Se ha materializado en especial a través de dos medidas muy ambiciosas: la primera es su implantación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, según lo dispuesto en el artículo 5.3 del Real Decreto 1630/2006 (p. 475). Este ciclo conforma una etapa voluntaria aunque mayoritaria para los niños en España (97% en 2012 según el INE), una situación homologable a la de los países de su entorno. Sin embargo, la aproximación en el aula a la edad de tres años sí es más temprana que en la inmensa mayoría de los países europeos. Aunque en realidad el Decreto hace énfasis en los grupos de cinco años, la segunda lengua se ha implantado normalmente en todo el segundo ciclo y según el Ministerio de Educación el 79,9% de los alumnos de esta etapa estudiaron Inglés en el curso 2013–2014 (2015, p. 29). A todo esto hay que sumar además el creciente número de alumnos que acuden a extraescolares y otras acciones externas para fomentar estos contactos tempranos con la primera lengua extranjera. Entre estas otras medidas cabría citar la exposición a los dibujos animados en versión original, una práctica habitual en otros países que va abriéndose paso en los hogares españoles a título individual y gracias a las opciones en dual y a la difusión de material didáctico en la red (consúltese Ivarsson, 2014 para ver las distintas técnicas utilizadas en Europa).

La segunda gran medida para la adquisición de la primera lengua extranjera es la inmersión en los programas de plurilingüismo en las diversas etapas educativas, esbozados en la LOE y la posterior LOMCE (artículo 13.1 del Real Decreto 126/2014, p. 19358) y desarrollados a través de las legislaciones autonómicas en los últimos años. Este proceso ha evolucionado desde experiencias tempranas como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Caballos Bejano: 2006, pp. 1114–1116), al Plan del Fomento del Plurilingüismo (Caballero Calavia y Reyes Fernández: 2011, p. 139) y la plena inmersión en los programas bilingües del momento actual (para un desglose pormenorizado, consúltese Lasagabaster y Ruiz de Zarobe [Eds.], 2010). Este proceso viene avalado por el éxito de programas como el canadiense de inmersión educativa en francés para la población anglófona y el más reciente y directo del aprendizaje en la escuela de las lenguas cooficiales del Estado español. Se acompaña asimismo del aumento progresivo del número de horas semanales dedicadas a la segunda hora extranjera en Primaria.

Todas estas acciones se realizan en un contexto de modernización de las escuelas, renovación de materiales y cambio de paradigma docente que, en este caso, implica la preponderancia de los procesos de adquisición sobre los de aprendizaje (Krashen y Terrell, 1983; Ellis, 1997) y por tanto de las destrezas orales sobre las escritas, el enfoque comunicativo y orientado a la acción (Nunan, 1991, 2004), con preponderancia de la funcionalidad y en el que la corrección fonética se imponga sobre la gramatical, especialmente en estos estadios educativos tempranos.

1.2. El alumnado de educación infantil

Como ya avanzara Piaget en sus estudios sobre los cambios cualitativos en el razonamiento que marcan el desarrollo cognitivo (1931), hoy se asume que el aprendizaje en la primera infancia, además de decisivo para la progresión intelectual posterior, difiere esencialmente de los procesos que se producen en otras etapas de la vida. La actividad en el aula viene así marcada por una capacidad de atención limitada y que depende en gran medida del carácter lúdico y participativo de las actividades propuestas (Pérez Esteve y Roig Estruch, 2003, p. 53) en el que la combinación de los canales de aprendizaje aumenta su peso específico. Todo ello incide en la necesidad de un alto grado de implicación por parte de la familia y los docentes.

La principal ventaja de incluir la enseñanza de la lengua extranjera a una edad tan temprana es la de salvar el consabido obstáculo de la llamada criba fonológica por la que el hablante de cierta edad hace pasar el idioma extranjero por el suyo propio y, por lo tanto, adelantar la edad de exposición a la segunda lengua podría liberar al joven aprendiz de los problemas de pronunciación derivados de adaptar la fonética inglesa a la española, una iniciativa que se deriva de las propuestas desde hace casi un siglo por el Círculo de Praga a través de autores como Polivanov (1931) o Trubetzkoy (1939).

El adelanto de etapa educativa para la segunda lengua supone una confluencia con los procesos de adquisición de la lectoescritura en la primera. Dada esta situación, en los últimos años, un método de lectoescritura en lengua inglesa conocido como *phonics*, revitalizado en los últimos años tras su implantación en las aulas británicas y de otros países anglosajones, ha recalado en numerosas escuelas españolas.

Fonseca Mora y Martín-Pulido (2015, pp. 4-5) señalan seis habilidades previas como factores que inciden directamente en el desarrollo de esta destreza en el alumno de Educación Infantil:

- la *motivación hacia lo impreso*, o intuición por parte del niño del placer por la lectura;
- la *conciencia de lo impreso*, o de que los caracteres escritos expresan mensajes que remiten a nuestra realidad;
- la *conciencia fonológica*, que lleva a descodificar los caracteres en sus diferentes combinaciones;
- el *vocabulario*, que mejora la comprensión y las posibilidades de interacción del alumno;
- las *destrezas narrativas*, que confiere la capacidad de expresión.

Diversos estudios parecen avalar que la adquisición simultánea de más de una lengua no produce desequilibrio en el plano cognitivo, afectivo ni lingüístico (Cummins, 2000; Cenoz, 2003). Por nuestra parte, nos proponemos analizar el posible impacto de la metodología *phonics*, actualmente en expansión dentro de la Educación Infantil y primeros cursos de la Educación Primaria, propuesta principalmente centrada en la *conciencia fonológica* considerando los elementos de transferencia e interferencia; es decir, la influencia positiva o negativa (Lado, 1973) que pueda provocar el aprendizaje simultáneo de la lectoescritura en dos lenguas con un espectro de diferenciación fonética mayor que la existente entre el castellano y las lenguas cooficiales en España.

2. El método sistemático-sintético de lectoescritura

Las *phonics* tal y como se están implementando en numerosos colegios de España derivan directamente de un sistema de lectoescritura en lengua inglesa creado por las maestras Lloyd y Wernham en los años setenta (2007). Es un método de enseñanza integrada de las cinco destrezas con especial énfasis en la iniciación a la lectura. Se basa en la conveniencia de iniciar en la lectura a través de los sonidos y no del alfabeto debido a la opacidad fonética de la lengua inglesa, puesto que las numerosas combinaciones gráficas dificultan el proceso por encima de otras lenguas de ortografía no tan compleja. En italiano, los veinticinco sonidos se representan por medio de veinticuatro letras y ocho combinaciones como *ch*, mientras que en inglés existen 461 grafemas y veintiséis letras para representar los sonidos, que pueden variar de cuarenta a cuarenta y cinco según

acentos locales. Estas diferencias justifican lo que el proceso de adquisición de la lectura varíe de unos seis meses en el primer caso a dos o tres cursos escolares en el segundo (Dombey, 2006, p. 96).

El método de Lloyd y Wernham pretende simplificar el proceso a través de la exposición a los niños a los cuarenta y cuatro sonidos principales a través de sus grafías más habituales de forma *sistemática*; es decir, que aborda la complejidad del sistema a través de un plan de introducción progresivo de grupos de sonidos con sus correspondientes actividades y reglas mnemotécnicas y *sintética*, pues el número de grafemas se reduce a un número limitado de combinaciones a partir de las cuales es posible comenzar a leer de manera autónoma. Se trata de un sistema inductivo y contrapuesto a los métodos *analíticos* como el de Webster (2003, 1ª ed. 1783), en el que se trabaja a partir de la rima. Previsiblemente el uso de las *phonics* de Lloyd también puede contribuir a la seguridad del docente, al abarcar una multitud de casos dentro de un sistema básico programado y cerrado.

El método sintético realiza por lo tanto una inmersión progresiva, con la introducción de un grupo de tres a cinco sonidos a la semana. Los sonidos se presentan siguiendo la siguiente secuencia (véase figura 1):

GRUPO	SONIDOS
1	s - a - t - i - p - n
2	c, k , ck - e - h - r, wr - m, mb - d
3	g - o - u - l, ll - f, ph, ff, b
4	ai - j - oa - ie - ee, or
5	z - w - ng - v - oo, oo
6	y - x, cks, ks - ch, tch - sh - th, th
7	qu - ou, ow - oi, oy - ue, ew, u_e, u - er, ur, ir, ear - ar, a

Figura 1. Secuencia de presentación de los sonidos. Basado en Lloyd y Wernham (1994).

Se trabaja a través de *lap books*, o libros desplegable, canciones y gestos asociados a cada sonido. Los siete grupos del método, además de por su creciente complejidad gráfica, se ordenan por razones de tipo comunicativo, pues se explotan a partir de ejemplos que resulten significativos para los alumnos, por lo que su orden de aparición se fundamenta en relación a su frecuencia de aparición. Así, el primer grupo se justifica por el elevado número de palabras monosílabas que responden al esquema consonante-vocal-consonante que se pueden construir (*sat*, *pat*, *tap*, *nap*, *sit*, *pin*, *tip*, *pit*,...). Muchas de ellas, como *sit* (siéntate), *pat* (da una palmadita) o *tap* (haz un ritmo con los dedos) nos remiten a actividades de *Total Physical Response* (Asher, 1969), método que enseña el idioma a través del juego y la acción, lo cual resulta de gran interés para la clase de lengua extranjera.

Posteriormente, a partir del grupo 2, se introducen los *dígrafos*, o agrupaciones de letras que representan un sonido (ck, wr, mb) y a partir del grupo 4 los *diptongos* o unión de dos vocales en la misma sílaba (ai, oa, ie) y las *vocales largas* (ee, or) hasta llegar a la *alternative spelling* y las *tricky words*, o palabras difíciles, que preparan para las irregularidades más comunes dentro de la compleja ortografía de la lengua inglesa. Todo ello redundará en la formación de la conciencia fonológica, que Tunmer definiera como la habilidad para reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (1989).

En cada grupo se enseña el sonido acompañado de un gesto y la grafía más habitual. Es significativo que los nombres de las letras, así como el orden alfabético, son conscientemente omitidos para no entorpecer el ritmo de aprendizaje. Posteriormente se inician tres procesos consecutivos:

1. *Blending* o unión de las grafías para leer correctamente y combinación de estos sonidos para crear palabras nuevas. Los gestos que representan a cada uno de ellos se revelan especialmente prácticos para reconducir a los niños de las pronunciaciones

característicamente erróneas de los españoles, como la de la –s líquida de *snake* (a través de un movimiento del brazo que recuerda al de la serpiente y a la grafía de la letra en sí y que serviría para evitar que la s se lea como *es*) o la h aspirada inicial de *hop* (proyectando el aliento sobre la mano de tal manera en que el sonido se pronuncie pero no se llegue a equiparar al de la j española de *jamón*).

2. *Segmenting* o reconocimiento de los sonidos que componen las palabras, para lo cual el docente se ayuda igualmente de los signos gestuales para ayudar a sus alumnos,
3. *Handwriting* o aprendizaje de la escritura de las letras con su direccionalidad correcta.

En los últimos años se ha producido una proliferación de libros que se apoyan en estos procesos de *blending* o combinación de sonidos para la iniciación a la lectura (véase figura 2):

TÍTULO	AÑO	AUTOR(ES)	LUGAR DE PUBLICACIÓN	EDITORIAL
<i>EACH PEACH</i> <i>PEAR PLUM</i>	1999	AHLBERG, J. y AHLBERG, A.	Londres	Pocket Puffin
<i>THE FISH WHO COULD WISH</i>	2008	BUSH, J. y PAUL, C.	Oxford	Oxford University Press
<i>THE TROUBLE WITH MUM</i>	1986	COLE, B.	DuBois, Pennsylvania	Mammoth
<i>TEN IN THE BED</i>	1990	DALE, P.	Somerville, Massachusetts	Candlewick Press
<i>ROOM ON THE BROOM</i>	2002	DONALDSON, J. y SCHEFFLER, A.	Londres	Puffin Books
<i>WHAT CAN YOU STACK AT THE BACK OF A YAK?</i>	2013	GREEN, A. y STOWER, A.	Witney	Alison Green Books
<i>THE DOG THAT DUG</i>	1993	LONG, J. y PAUL, C.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>THE DUCK WITH NO LUCK</i>	2009	LONG, J. y PAUL, C.	Oxford	Oxford University Press
<i>DON'T PUT YOUR FINGER IN THE JELLY, NELLY</i>	2006	SHARRATT, N.	Witney	Scholastic Paperbacks
<i>ELEPHANT WELLYPHANT</i>	2008	SHARRATT, N.	Witney	Alison Green Books
<i>OCTOPUS SOCKTOPUS</i>	2009	SHARRATT, N.	Witney	Alison Green Books
<i>SHARK IN THE PARK</i>	2007	SHARRATT, N.	Witney	Alison Green Books
<i>THE WONKY DONKEY</i>	2010	SMITH, C. y COWLEY, K.	Witney	Scholastic Paperbacks
<i>NEED A TRIM, JIM</i>	2000	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>PASS THE JAM, JIM</i>	1993	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>THIS IS JANE, JIM</i>	2002	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox
<i>YOU CAN SWIM, JIM</i>	1998	UMANSKY, K. y CHAMBERLAIN, M.	Dugort, Island	Achill Red Fox

Figura 2. Cuentos basados en la aliteración de las *phonics*. Fuente: Elaboración propia basada parcialmente en Jolliffe, Waugh y Carss (2012).

El método se fundamenta en el modelo de aprendizajes VAK o visual, auditivo y kinestésico, que tiene especial impacto en edades tempranas (Barbe y Milone 1981, Kolb 1984). El sonido

ocupa el lugar preferente dentro de esta confluencia sensorial. Cada uno de ellos se presenta a través de una canción popular en la letra se adapta y se alitera el sonido que se quiere aprender: *Apples and Bananas, Camptown Races, Did You Ever See a Lassie?, Go In and Out the Windows, He's Got the Whole World in His Hands, Hickory Dickory Dock, If You're Happy and You Know It, Jimmy Crack Corn, Jingle Bells, Merrily We Roll Along, Old McDonald, She'll Be Coming Round the Mountain, Skip to my Lou, The Farmer in the Dell, The Muffin Man, The Mulberry Bush, The Wheels on the Bus, This Old Man, Twinkle, Twinkle Little Star, Where, Oh Where Has my Little Dog Gone?*

El componente visual supone la clave de cara a la preparación de la lectura y corre a cargo de la grafía de la letra que representa cada sonido, acompañada de ilustraciones infantiles como las de Lib Stephen, que acompañan la obra de Lloyd y Wernham (1994) o de recursos en la red, que les preparan para su formación digital (Liesa Orús y Ota Piedrafita, 2002, p. 102). Por último, el elemento kinestésico viene a través de la mencionada asociación de cada sonido con un gesto mímico que se reproduce cada vez que este se pronuncia, además del movimiento que implica la escritura de la grafía en sí, que aún no está adquirida.

Es posible encontrar los antecedentes del sistema en el trabajo de lingüistas como Ellenor Fenn (analizada en profundidad por Gallego Sturla), ya que, al igual que en el caso de los métodos elaborados por esta didáctica del siglo XVIII, ya sea en cajas como su *Set of Toys* (1780) como en sus volúmenes de lectura como *The Infant's Friend I y II* (1788), se apoya en la utilización de material lúdico manipulable y atractivo para el niño por apelar a los distintos canales sensoriales y a la acción de los padres como agentes de refuerzo del aprendizaje.

La publicación del *Rose Report* (2006), informe con recomendaciones de la OFSTED (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), señalaba un 16% de fracaso escolar en el Reino Unido y proponía el método sintético *phonics* a raíz del éxito en los resultados de Johnston y Watson en su estudio longitudinal en Clackmannshire (2005). En consecuencia, el método de Lloyd y Wernham se retomaba e implantaba de manera obligatoria en todas las escuelas del Reino Unido como medida para reforzar las estrategias lectoras. Esta decisión es acorde con lo desarrollado en muchos estudios que relacionan la conciencia fonológica con la comprensión lectora (Lázaro Ibarrola, 2007, pp. 158-159). Sin embargo, la medida no estuvo exenta de polémica, puesto que la edad en la que deberían asumirse estos procesos es frecuentemente una cuestión abierta para el debate, dadas las grandes diferencias de maduración entre los niños. En el Reino Unido se ha implantado a la edad de cinco años, el primer año de enseñanza obligatoria, que es considerada demasiado prematura por algunos autores (David: 17). El método está diseñado para niños de tres a seis años, pero está preparado para enseñar a leer a alumnos de mayor edad e incluso a adultos con problemas de aprendizaje (Dore, 2013, p. 2), en especial para tratar la dislexia (McArthur et al. 2015).

En España, el método se ha popularizado en los últimos años en especial gracias a la acción de la rama española de *Jolly Learning, Synthetic Phonics* o *Fun Phonics Spain* (2016). Además de los materiales producidos por dichas empresas, o como *Sonic Phonics*, juego que ha recibido un premio en *The Queen's Awards for Enterprise 2016*, existen muchos otros recursos de lectoescritura en lengua inglesa en la red (véase figura 3).

El encaje de la metodología en lo que se refiere a lo establecido por la normativa estatal viene en Educación Infantil de la mano del artículo 3 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, que recoge, entre otros, los objetivos f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y g) Iniciarse [...] en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo (474). También se ajusta a lo previsto por el artículo 4.2, que precisa que “los métodos de trabajo [...] se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (474). Sobre el elemento kinestésico, hay que tener en cuenta que la Educación Infantil cuenta con el lenguaje corporal como “la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa” (480). En los contenidos, el bloque 1 de lenguaje verbal contiene un apartado de aproximación a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute a través del interés por explorar algunos de

sus elementos; diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica e iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases. También existe una sección de acercamiento a la literatura en la que se refiere a la “escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje; recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen; participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender y dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos (481). En el bloque 4 sobre el lenguaje corporal, “descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación” (482).

Página web	Organización	Dirección
Get reading right. The tools to read and spell	Get reading right	http://www.getreadingright.com.au/
Jolly Phonics letter sounds	Jolly Learning	https://www.youtube.com/watch?v=-ksblMiliA8
Jolly Phonics Songs	Jolly Learning	https://www.youtube.com/watch?v=eCjYB07aSU
Mr. Thorne Does Phonics	Christopher Thorne	http://mrthorne.com/
Phonics Hero	Phonics Hero	https://www.phonicshero.com/
Read Write Inc. Phonics	Ruth Miskin Training	http://www.ruthmiskin.com/en/read-write-inc-programmes/phonics/
The balanced literacy diet. The Melissa Institute Literacy Website	The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto	http://www.oise.utoronto.ca/balancedliteracydiet/Home/

Figura 3. Listado de páginas web con recursos de *phonics*. Fuente: Elaboración propia basada parcialmente en Jolliffe, Waugh y Carss (2012).

Por su parte, el Real Decreto de Educación Primaria correspondiente a la LOMCE señala en su artículo 9.2 que la lectura se fomentará de manera diaria en el aula (p. 19355). Dentro del área de Lengua castellana y literatura, el bloque 1 sobre comunicación oral (hablar y escuchar), en señala en sus contenidos la “audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño” y en los criterios de evaluación la expresión con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen (3.1, p. 19381). Por su parte, en el bloque 2, dedicado a la comunicación escrita (leer), se habla de la consolidación de la lectoescritura y en el 4, dedicado al conocimiento de la lengua, a la sílaba, el diptongo y el hiato. Asimismo, en el bloque 5, sobre educación literaria, se habla de la memorización y reproducción de textos orales breves y sencillos, cuentos, canciones, poemas, refranes, adivinanzas, trabalenguas (5.2, p. 19385). Con todo esto estaríamos consiguiendo los mismos resultados de la lengua castellana también para la primera lengua extranjera. En el apartado e), que regula lo referente a esta otra área, en el bloque 1, referente a la comprensión de textos orales, se hace referencia a la discriminación de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación (p. 19396) y en el bloque 2 de producción de textos orales (expresión e interacción), se habla de usar lenguaje corporal culturalmente pertinente, como gestos, expresiones faciales, posturas, contactos visual o corporal, proxémica (p. 19397).

4. Controversia

De todo lo expuesto se puede razonar que existen numerosas razones en favor de la implantación del método sistemático-sintético de lectoescritura *phonics* tanto en las aulas de países anglosajones como en aquellas en las que el inglés se aprende como segunda o tercera lengua. Johnston y Watson (2007) consideran que sus buenos resultados se refieren al descubrimiento de que la conciencia de los nuevos lectores recae primero sobre las unidades menores. Noltemeyer, Joseph y Kunesh (2013) realizaron un estudio en el que los niños recordaban las palabras a corto

plazo y mejoraban su lectura. También Beal-Álvarez, Lederberg y Easterbrooks (2011) exponen una visión positiva de la conciencia fonológica en su experiencia de intervención con *Visual Phonics* (<https://goo.gl/awmnVP>) para discapacitados auditivos a través de la enseñanza explícita de la relación entre grafema y morfema con soporte multimodal que incluye el uso de tarjetas y la imitación de la producción de las profesoras.

Sin embargo, muchos autores se han manifestado en contra de la implantación del sistema, tanto en las escuelas británicas como en las que el inglés se estudia como lengua extranjera. Un problema común para ambos casos estriba en la enorme complejidad del sistema fonético inglés debido a las numerosas excepciones que existen (Johnson 2001, Smith 2003). Pese a la regularidad del 90% de la lengua inglesa preconizada por algunos estudiosos (Shanahan, 2001, p. 70), muchos otros han señalado esta afirmación como carente de fundamentación científica (Krashen, 2002). Precisamente dicha inconsistencia entre sonido y grafía en la lengua inglesa inhibe la rápida adquisición de las habilidades de recodificación fonema-grafía frente a lo que ocurre en el caso de otras lenguas comunitarias como el griego, alemán, español o italiano (Wimmer y Goswami, 1994; Goswami et al., 1998, 2001; Seymour et al., 2003), incluso sin entrar en la consideración de las diferencias fonológicas propias de la existencia de millones de hablantes en regiones de los cinco continentes.

Por otra parte, dentro del contexto específico de Gran Bretaña, Gooch y Lambirth llegan a cuestionar la independencia del *Rose Report* al considerar que no goza del suficiente respaldo académico (2011, p. 3). Esa misma falta de experimentación del método fue esgrimida por Wyse ya en el año 2000, alegato mantenido en estudios posteriores como los de Wyse y Styles (2007), Wyse y Goswami (2008) o Davis (2012), donde se insiste en la falta de evidencias empíricas fiables para justificar la recomendación de utilizar el método fónico sintético o simplificado. Defienden una metodología sistemática o exhaustiva, como establecen las autoridades australianas. En realidad, y como queda expuesto, el sistema de las *phonics* se considera sistemático-sintético al intentar compendiar la complejidad de la fonética inglesa tras un acercamiento a los sonidos más comunes y sus combinaciones en palabras de uso frecuente y la progresiva introducción de otras más infrecuentes y complicadas.

Los detractores llegan a afirmar que es una práctica incompatible con la labor del maestro en sí e incluso un abuso para los alumnos (Davis, 2012), máxime en los casos de alumnos inmigrantes que proceden de otro idioma y cultura de origen con respecto a sus compañeros de aula (Clifford, Rhodes y Paxton, 2014). Según diversos autores, y contrariamente a lo defendido por Johnston y Watson, defienden que la habilidad de dividir una palabra en los sonidos que la componen, -o conciencia fonológica- es una competencia que habitualmente se adquiere con el tiempo mediante la mera lectura de textos (Willingham, 2015). Por lo tanto, se muestran partidarios de segmentar a partir del texto; es decir, el camino inverso al fundamentado en el método *phonics*. Un ejemplo de este tipo de métodos es Look and say (<https://goo.gl/1hGqqY>), que se apoya en el uso de *flashcards* para enfrentarse a textos más complejos con una finalidad de desarrollo gramatical y de adquisición de vocabulario.

Se esgrimen asimismo otras críticas, como que las pruebas se realizaron con alumnos de 5 a 7 años, y no con muestras de niños de menor edad, que en realidad quedan fuera del proceso de implantación del método en Gran Bretaña, y que durante las primeras semanas se evita el contacto directo de los niños con el texto escrito, para que se centren en el relato oral de los cuentos en clase y en casa (Lloyd, 2007). Este requerimiento puede suponer un conflicto para los docentes o los padres en el caso de que algunos niños muestren ya interés en intentar leer por sí mismos (Wyse y Styles, 2007, p. 37). En estos casos, si bien el período indicado no se alarga más de un par de meses, la lógica podría apuntar hacia el respeto los períodos sensibles de aprendizaje de cada niño en particular mediante el acceso puntual a la grafía para el niño que lo demande como una muestra de lo que se va a aprender y sin alteraciones de la programación de aprendizaje prevista.

En lo que se refiere a la aplicación del método dentro del área de la enseñanza de lenguas modernas, la corriente crítica se encuentra encabezada por Krashen. El padre del método natural se postula como firme detractor de la enseñanza de la lectoescritura de manera diferenciada

de la lectura comprensiva. Este punto de vista se enmarca dentro de una profusa campaña para proteger el modelo educativo bilingüe de aprendizajes de tipo academicista y por la defensa de un sistema más creativo, global y centrado en el alumnado (véanse, entre otras, 2002, 2004, 2016). Su punto de vista se fundamenta en la adquisición de la segunda lengua mediante un proceso que se ha de realizar de manera espontánea y no forzada, en la que la comunicación preceda a la corrección, tal y como sucede con la lengua materna. Considera, en definitiva, contraproducente intentar compensar las carencias derivadas de la falta de exposición a la lengua extranjera mediante procesos de aprendizaje basados en la memorización de reglas, pues plantean problemas y desencadenan lo que denomina *filtros afectivos negativos* que desalientan a gran parte del alumnado (1982, 2003a). Su método consiste en una exposición al *input* oral y escrito que trate de reproducir en la medida de lo posible la adquisición de la primera lengua, respetando los tiempos de aprendizaje desde la consideración del tiempo necesario para adquirir precisión en el uso de la lengua materna (Krashen y Terrell, 1983). Se apuesta por lo tanto por la inmersión dentro de un método educativo bilingüe en la que el error sea tolerado y en el que la corrección sea el resultado natural de un largo período de exposición y comunicación.

La lectoescritura sería un ejemplo relevante de la mayor eficacia de interiorizar la norma a través del uso de la lengua en lugar de aprender la lengua mediante la memorización de reglas con numerosas excepciones. Según esta corriente, todos los aspectos de la conciencia fonológica, excepto los más elementales, se desarrollan a la edad en que los niños aprenden a leer (Krashen, 2003b) e incluso las reglas fónicas más complejas se adquieren subconscientemente a través de la lectura (Smith, 2003), pues la adquisición dicha conciencia fonológica es el resultado del proceso lector y no la causa (Krashen, 2014, p. 1). Paralelamente, la carencia o escasez de conciencia fonológica no impiden que los niños aprendan a leer muy satisfactoriamente (Campbell and Butterworth, 1985; Krashen, 2001b). Sin embargo, la enseñanza explícita de las *phonics*, que invierte este orden, no garantiza la adquisición de la lectura comprensiva y, no garantiza por sí misma la formación de buenos lectores. No existen evidencias de que el entrenamiento en las *phonics* beneficie la comprensión lectora tal y como se ha puesto de manifiesto cuando dichos alumnos realizan tests en que tienen que entender lo que leen en primera o segunda lengua (Krashen, 2001a; 2002; Krashen y Hastings 2011). Así también las investigaciones realizadas carecen de las pertinentes evidencias que demuestren de manera fehaciente que los niños comprenden lo que leen (Torgerson et al. 2006), un fallo manifestado en el *phonics screening check* realizado actualmente sin claves contextuales, de forma aislada y con la presencia de palabras inexistentes en la lengua actual como “tord” o “gerk”. Advierten del peligro de confundir “descodificación” con “lectura” con la consiguiente pérdida del verdadero objetivo del proceso lector: extraer el significado (Lyle, 2014, p. 1). Se argumenta que la comprensión trasciende la mera palabra u oración, y se recuerda la práctica habitual de numerosos escritores de omitir ciertas partes de la información para crear un determinado efecto literario, lo que evidencia la necesidad de proporcionar a los alumnos el contexto y las habilidades necesarias de interpretación para completar la información que falta (Willingham, 2015). Así, si la enseñanza de las *phonics* bien podría ser útil o incluso necesaria en algunos casos para establecer la conexión entre sonido y grafía sobre todo en las fases iniciales de descodificación de textos y lectura de palabras, sin una atención constante al significado y comprensión a los niños les costará convertirse en lectores competentes (Dombey, 1999).

Como alternativa, las investigaciones realizadas parecen aconsejar la implementación de un programa de lectura que cree un entorno rico en medios impresos (Purcell-Gares 1996, Dyson 2001, Wyse et al. 2013), e involucre a los alumnos en actividades que presten atención tanto a la forma como al contenido y se inserten, por lo tanto, en la teoría del *input* del método natural de Krashen y Terrell (1983), apoyados por otros autores como Wilson y Norman (1998), que realizaron una investigación en la que se veía que los docentes con enfoque global lograban mejores resultados que aquellos basados en la competencia fonética. No faltan, por otro lado, autores más moderados como Adams (2004), que consideran la combinación de las ventajas metodológicas derivadas del punto de vista de las *phonics* con el del enfoque global para la enseñanza del lenguaje.

6. Conclusiones

Como queda visto, existen numerosos argumentos en favor y en contra de la implantación de esta metodología en nuestras aulas. A través de una formación previa, el profesorado puede conseguir un método completo de aproximación a la lectura de un sistema tan complejo en el plano ortográfico y fonético como es la lengua inglesa, con materiales reales y atractivos en un momento de gran curiosidad, interés y desinhibición por parte del alumnado.

En lo que se refiere al uso de una metodología global, entendemos que la polémica se refiere principalmente al acercamiento a la lectura en la primera lengua, y que el tratamiento de la segunda en el aula responde ya a un enfoque global en el que el método viene acompañado de actividades de tipo más comunicativo y colaborativo que compensan las limitaciones creativas de las *phonics*, en una edad además en la que el *input* supera con creces al *output* esperado. Un aspecto para la consideración es el distinto nivel de maduración de los alumnos para enfrentarse a la lectoescritura en lengua extranjera, por lo que cabría llevar un seguimiento individualizado, que respete los tiempos de los niños, que enfatice la comprensión y que presente especial atención a la diversidad. Como señala el artículo 8 del Real Decreto 1630/2006 (p. 475), “la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adoptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración”.

La práctica adecuada y contextualizada de las *phonics* como parte de la actividad en el aula supone un refuerzo para la adquisición de la lectoescritura en español, ya que la mayor parte de los grafemas suenan igual en ambos idiomas, además de evitar la interferencia de la lengua materna en la pronunciación, un problema difícil de combatir en etapas educativas posteriores. Por otro lado, el método se adapta plenamente a lo indicado por la legislación educativa de las etapas en cuestión, dentro del área de representación por medio de los lenguajes, artes plásticas y visuales en el caso de Infantil y permitiendo incluso acercarse en la primera lengua extranjera los resultados para la primera lengua o lengua castellana. Consideramos que la transferencia superaría la interferencia negativa, en especial en una etapa en la que priman la comprensión, la producción y la concepción positiva de la lengua sobre la corrección lingüística. Este dominio fonético, no desvinculado de la práctica de la comprensión lectora, podría mejorar no solamente la pronunciación, sino también la destreza lectora, una herramienta básica para combatir la desmotivación ante el texto y la lengua extranjera en cursos posteriores y afrontar los procesos educativos dentro del bilingüismo.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (2004). Why not phonics *and* whole language? En: D. Wray [Ed.]: *Literacy. Major themes in education. Volume II. Reading: Processes and Teaching* (pp. 193-220). Londres / Nueva York: Routledge Falmer.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Barbe, W. B. y Milone, M. N. (1981). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378-380.
- Beal-Álvarez, J. S., Lederberg, A. R. y Easterbrooks, S. R. (2011). Grapheme-Phoneme Acquisition of Deaf Preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 39-60.
- Caballero Calavia, M.-G. y Reyes Fernández, M. (2011). El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. *Fuentes*, 11, 139-160.
- Caballos Bejano, M. G. (2006). Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. Teoría y realidad. En M. Bruña Cuevas (Coord.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 1005-1019). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Campbell, R. y Butterworth, B. (1985). Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject: A developmental case with associated deficits and phonemic processing and awareness. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37(3), 435-475.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Eduling: revista-fòrum sobre plurilingüisme i educació*, 1, 1-12.
- Clifford, V., Rhodes, A. y Paxton, G. (2014). Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians. *Journal of Paediatricians & Child Health*, 50(3), 175-181.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: <https://goo.gl/9vldTL>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- David, T. (2007). What is early childhood for? En K. Gooch y A. Lambirth (Eds.), *Understanding phonics and the teaching of reading: Critical perspectives* (pp. 9-22). Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Davis, A. (2012). A Monstrous Regimen of Synthetic Phonics: Fantasies of Research-Based Teaching ‘Methods’ Versus Real Teaching. *Journal of Philosophy Education*, 46(4), 560-573.
- Dombey, H. (1999). Picking a path through the phonics minefield, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 27(1), 12-21.
- Dombey, H. (2006). Phonics and English orthography. En M. Lewis y S. Ellis. (Eds.), *Phonics, Practice, Research and Policy* (pp. 95-104). Londres: Paul Chapman.
- Dore, L. A. (2013). EPDP 592. *Intervention review*. Recuperado de: <https://goo.gl/kr45yt>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca Mora, M. C. y Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar Inglés en Educación Infantil: Materiales y recursos. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 29, 1-20.
- Fun Phonics Spain (2016). Recuperado de: <https://goo.gl/bxXng3>
- Gallego Sturla, C. (2015). *La didáctica de la lengua inglesa en el siglo XVIII: Ellenor Fenn, educadora y lingüista*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- George, C. (2016). *Synthetic Phonics Spain*. Recuperado de: <https://goo.gl/iEk8vI>
- Gooch, K. y Lambirth, A. (2011). *Teaching early reading and phonics. Creative approaches to early literacy*. Londres: SAGE.
- Goswami, U., Gombert, J. E. y De Barrera, L. F. (1998). Children’s orthographic representations and linguistic transparency: nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 19-52.
- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L. y Schneider, W. (2001). Pseudohomophone effects and phonological recoding procedures in reading development in English and German. *Journal of Memory & Language*, 45(4), 648-664.
- Instituto Cervantes (2002). El Marco Común Europeo de Referencia en su contexto político y educativo. En Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya.
- Ivarsson, J. (2014). A short technical history of subtitles in Europe. *TransEdit*, 30. Recuperado de: <https://goo.gl/t7I1w0>
- Johnson, F. (2001). The utility of phonics generalizations: Let’s take another look at Clymer’s conclusions. *The Reading Teacher*, 55(2), 132-143.
- Johnston, R. y Watson, J. (2005). *The effects of Synthetic Phonics teaching on reading and spelling attainment. A seven year longitudinal study*. The Scottish Executive. Recuperado de: <https://goo.gl/iowdZn>
- Johnston, R. y Watson, J. (2007). *Teaching synthetic phonics*. Exeter: Learning Matters.
- Jolliffe, W. y Waugh, D. con Carrs A. (2012). *Teaching systematic synthetic phonics in Primary school*. Londres: SAGE.
- Jolly Learning (2016). *Teaching Literacy with Jolly Phonics*. Recuperado de: <https://goo.gl/HXmCxR>

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2001a). Does “pure” phonemic awareness training affect reading comprehension? *Perceptual and Motor Skills*, 93(2), 356-358.
- Krashen, S. (2001b). Low PA can read OK. *Practically Primary*, 6(3), 17-20.
- Krashen, S. (2002). Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction. *Reading Improvement*, 39(1), 32-42.
- Krashen, S. (2003a). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. (2003b). The unbearable coolness of phonemic awareness. *Language Magazine*, 2(8), 13-18.
- Krashen, S. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 21-29.
- Krashen, S. (2014). Literacy Education: Need we start early?. *Language and Language Teaching*, 3(2), 1-7.
- Krashen, S. (2016). Compelling Reading and Problem-Solving: The Easy Way (And the Only Way) to High Levels of Language, Literacy, and Life Competence. En: Y. Leung (Ed.), *Epoch Making in English Language Teaching and Learning. Twenty-fifth International Symposium on English Teaching* (pp. 115-125). República de China: English Teachers' Association.
- Krashen, S. y Hastings, A. (2011). Is phonemic awareness training necessary in second language literacy development? Is it Even Useful? *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1). Recuperado de: <https://goo.gl/50q1v4>
- Krashen, S. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach*. Nueva York: Pergamon.
- Lado, R. (1973). *Lingüística Contrastiva: Lenguas y Culturas*. Madrid: Alcalá.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lázaro Ibarrola, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de lengua extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167.
- Liesa Orús, M. y Otal Piedrafita, M. P. (2002). Internet como medio de comunicación telemática internacional en la Educación Infantil. *Fuentes*, 4, 91-104.
- Lyle, S. (2014). The Limits of Phonics Teaching. *School Leadership Today*, 5(5), 68-74.
- Lloyd, S. (2007). *The Phonics Handbook. A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling*. Essex: Jolly Learning.
- Lloyd, S. y Wernham, S. con ilustraciones de Stephens, L. (1994-1995). *Finger Phonics* (1-7). Essex: Jolly Learning.
- Mcarthur, G. G., Castles, A., Kohnen, S., Larsen, L., Jones, K., Anandakumar, T. y Banales, E. (2015). Sight Word and Phonics Training in Children With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 391-407.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Real Decreto 126/2014, de 18 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, Sec. 1: 19349-19420.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4: 474-481.
- Noltemeyer, A. L., Joseph L. M. y Kunesch C. E. (2013). Effects of Supplemental Small Group Phonics Instruction on Kindergartners' Word Recognition Performance. *Reading Improvement*, 50(3), 121-131.
- Nunan, D. (1991). Methods in Second Language Classroom-Oriented Research: A Critical Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 249-274.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Esteve, P. y Roig Estruch, V. (2003). Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. En

- C. Huete García y V. Morales Ortiz (eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 49-72). Murcia: Región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Piaget, J. (1984). *Lenguaje y pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Polivanov, E. D. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. Travaux du Cercle Linguistique de Prague. En E. D. Polivanov (1974), *Selected works: articles on general linguistics*. La Haya: Mouton.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–147.
- Shanahan, T. (2001). Response to Elaine Garan. *Language Arts*, 79(1), 70-71.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (2003). *Understanding reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Synthetic phonics (2016). Recuperado de: <https://goo.gl/iEk8vI>
- Torgerson, C. J., Brooks, G. y Hall, J. (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Nottingham: DfES Publications.
- Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in reading disability. En D. Shankweiler y L. I. Liberman (eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 91-131). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Webster, N. (2003). *The First Part of the Grammatical Institute of the English Language* (aka *The American Spelling Book, The Elementary Spelling Book and The Blue-Backed Speller* (1ª edición 1783). Nueva York: Patriotic Textbook Series.
- Willingham, D. (2015). *Raising Children Who Read: What Parents and Teachers Can Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, B. (2016). *Fun Phonics Spain*. Recuperado de: <https://goo.gl/AKrxZG>
- Wilson, K. y Norman, C. (1998). Differences in word recognition based on approach to reading instruction. *Alberta Journal of Educational Research*, 44(2), 221–230.
- Wyse, D. (2000). Phonics – the whole story? A critical review of empirical evidence. *Educational Studies*, 26(3), 355–364.
- Wyse, D. y Woswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691–710. doi:10.1080/01411920802268912
- Wyse, D., Jones, R., Bradford, H. y Wolpert, M. A. (2013). *Teaching English, Language and Literacy*. Nueva York: Routledge.
- Wyse, D. y Styles, M. (2007). Synthetic phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'. *Literacy*, 41(1), 35–42. doi:10.1111/j.1467-9345.2007.00455.x

Para citar este artículo

López-Cirugeda, I. y López-Campillo, R.M. (2016). El método sistemático-sintético de lectoescritura Phonics como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa. *Revista Fuentes*, 18(2), 183-195. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.05>

La literatura en el proceso de inmersión lingüística por parte de alumnos inmigrantes

Literature in the Linguistics Immersion of Immigrant Students

Margarita Isabel Asencio Pastor
Universidad de Almería

Recibido: 19/09/2016

Aceptado: 09/11/2016

RESUMEN El estudio de una segunda lengua, en contextos de inmersión, plantea un horizonte más amplio que el aprendizaje funcional de la lengua cuando el alumno extranjero se encuentra escolarizado. Este habrá de enfrentarse a usos más elaborados de la L2 como puede ser el estudio de la literatura. Ahora bien, los aportes de esta, desde el punto de vista comunicativo, podrán favorecer el aprendizaje y mejora, tanto de la competencia comunicativa como de la adquisición de la competencia literaria del alumno, lo que redundará en su proceso de integración en la nueva sociedad. Así pues, este artículo aborda la materia de Lengua castellana y Literatura en la Educación Obligatoria atendiendo a un contexto determinado, el alumno inmigrante, el papel que ha tenido esta en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas y los aportes de los enfoques comunicativos para la obtención y mejora de la competencia comunicativa de este alumnado. Se cierra con una reflexión sobre los valores de la educación literaria que sintetiza lo expuesto.

PALABRAS CLAVE: Literatura, enseñanza de español LE/L2, Educación Obligatoria, competencia comunicativa, competencia literaria.

ABSTRACT In schools, the study of a second language in immersion contexts raises a broader horizon for migrant students than the functional learning of the language. Among the subjects that immersion students have to study we find Spanish language and literature. The contributions of the latter, from a communicative point of view, encourage the development of both the communicative and literary competence of students. This results in a more successful integration process in the target community. In this way, this article looks at the subject of Spanish Language and Literature in Compulsory Education within the specific context of migrant students. It also studies the role played by literature in the teaching of foreign and second languages, and the contributions of the communicative approaches in the achievement and improvement of these students' communicative competence. This article ends with a reflection on the values of literary education.

KEY WORDS: Literature, Spanish as a second language, Achievement and improvement of communicative competence, Compulsory Education, Communicative competence, Literary competence.

1. Introducción

La lengua es la principal herramienta de la que se vale el ser humano para comunicarse y sociabilizar; esta no es solo un repertorio de elementos lingüísticos, reglas morfosintácticas o listados de vocabulario, sino que es el elemento aglutinador para la transmisión y la difusión de los componentes socioculturales de un grupo social y de la propia identidad de un individuo (Lomas, 1999; Mendoza Fillola y López Valero, 2000). Desde esta perspectiva teórica, consideramos que los conceptos de lengua y cultura van unidos. Por otra parte, la literatura podemos definirla como “una de las manifestaciones artísticas y culturales que mejor han definido la identidad de un pueblo” (Pascua y otros, 2007, p. 90).

El alumno inmigrante –o de familia inmigrante– habrá de enfrentarse a contextos culturalmente significantes donde “no todo va a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario” (López Valera y Encabo, 2002, p. 87).

Dirección de correspondencia:

Margarita Isabel Asencio Pastor, Universidad de Almería, Facultad de Educación, Ctra. Sacramento, s/n, 04120, La Cañada, Almería, España. E-mail: map109@ual.es. [ORCID: 0000-0003-3182-2501](https://orcid.org/0000-0003-3182-2501)

La literatura es una representación artística presente en todas las culturas. Esta trata de responder sobre el ser humano, el mundo, etc., y la escuela es la que juega un papel esencial en la tarea de hacerla asequible a todos (Colomer y Duran, 2001, p. 213). De ahí, que esta forme parte del *currículum educativo*. El trabajo del docente es el de colaborar en cubrir una serie de necesidades comunicativas de este tipo de alumnado, que podemos sintetizar en cinco, en donde la literatura puede y debe tener un lugar privilegiado:



Figura 1. Pirámide de necesidades comunicativas en el alumno inmigrante. Adapt. de Díaz-Corrалеjo (2001 cit. en Muñoz López, 2008, p. 1214)

Por tanto, consideramos que la literatura colabora en la mejora de la competencia comunicativa (CC) del alumnado inmigrante en las aulas de educación obligatoria. Asimismo, la literatura es un elemento formativo de primer orden que también ayuda en la consecución de otras competencias como la intercultural y la lectora; esta última resulta de especial relevancia en la comprensión de otras materias. Esto significa que el docente se encontrará en situaciones en las que el alumnado extranjero/inmigrante tenga que cubrir unas necesidades lingüísticas básicas y, al mismo tiempo, otras necesidades de tipo académico.

Los objetivos que nos proponemos alcanzar en este artículo son los que enumeramos a continuación:

- Atender al contexto educativo actual español, en concreto, ofrecer una serie de datos y cifras relativos a los alumnos inmigrantes (extranjeros).
- Describir el papel que ocupa la literatura en la formación del alumno en educación obligatoria, según los presupuestos de la actual ley educativa.
- Determinar el lugar de la literatura a lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) / lenguas extranjeras (LE).
- Establecer los valores que ofrece la educación literaria en alumnos inmigrantes.

Para ello, este artículo se divide en tres partes: la primera, presentamos datos y cifras relativas al contexto educativo del que partimos, alumnado inmigrante, así como una descripción de la materia de Lengua Castellana y Literatura según la legislación vigente; la segunda parte se detiene en la literatura y su posicionamiento a lo largo de los diferentes métodos y enfoques ligados a la

enseñanza de lengua LE/L2; por último, cerramos este estudio ofreciendo las posibilidades didácticas de la literatura y la adquisición de la lengua para la consecución de la “competencia comunicativa” del alumno y, en concreto, de la competencia literaria por parte de este mediante una propuesta didáctica.

2. Contexto educativo

La migración ha transformado el panorama social español en multicultural y multilingüístico y, como indica Níkleva (2014, p. 15), ofrece un marco con nuevos retos en el ámbito docente. En el terreno educativo, según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los resultados avance de la Estadística de las enseñanzas universitarias correspondiente al curso 2015-2016, indican que el alumnado de enseñanza de Régimen General no universitario asciende a 8. 108.884, de estos 715.409 son alumnos extranjeros: el 8,7 % en las aulas de Primaria y el 9,1 % en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Tabla 1

Distribución porcentual del alumnado extranjero por CC. AA y procedencia.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte datos de 2016.

	TOTAL	Unión europea	Otros países Europa U.E.	Resto de Europa	otros países Europa resto	África	América del norte	América central	América del sur	Asia	Oceanía	No consta país
TOTAL	715409	206052	6930	32563	6307	220608	7103	33553	145263	68749	363	1155
Andalucía	83065	29263	1862	4773	614	28934	1084	1706	11476	5755	58	16
Aragón	26924	10100	84	603	110	9101	123	1736	3559	1687	4	11
Asturias (Principado de)	5460	1579	39	203	53	778	51	551	1966	315	15	2
Baleares (Islas)	25165	8927	445	786	144	7345	194	662	5461	1733	32	25
Canarias	25439	9845	907	1070	230	3524	214	1511	5683	2679	12	901
Cantabria	5317	1314	35	715	487	683	85	340	1806	365	2	7
Castilla y León	23603	8338	100	538	168	5936	207	1983	5264	1328	3	6
Castilla-La Mancha	26879	10959	46	769	130	7836	109	881	5046	1233	8	38
Cataluña	171565	31806	1108	8181	1876	66720	1559	9441	28880	24895	82	1
Comunidad Valenciana	90792	32873	1190	7256	1030	23688	701	1768	16643	7780	60	23
Extremadura	5532	1821	22	81	15	1923	56	252	963	432	4	0
Galicia	12318	3155	106	522	102	2096	231	1156	4448	702	3	5
Madrid (Comunidad de)	131082	42520	685	4414	812	25955	2055	8645	33045	14382	62	4
Murcia (Región de)	35717	4019	99	1281	89	18451	120	460	10109	1232	4	41
Navarra (Comunidad Foral de)	8577	2072	17	342	155	3048	61	353	2337	362	2	0
País Vasco	27548	4966	149	845	223	9362	226	1954	7352	2760	8	75
Rioja (La)	7337	2364	20	154	52	2432	20	136	1155	1072	4	0
Ceuta	900	55	9	4	1	778	2	10	36	15	0	0
Melilla	2189	76	7	26	16	2018	5	8	34	22	0	0

Así pues, las Comunidades Autónomas con más alumnos extranjeros son, en orden a su número, Cataluña con el 23,98%; a esta le sigue la Comunidad Autónoma de Madrid con el 18,32%, la Comunidad Valenciana 12,62% y, por último, Andalucía con un 11,61%. Dentro de estos porcentajes de extranjeros, los grupos migratorios más destacados son, en primer lugar, los procedentes de Europa con un 34,56%, seguido del grupo de África con 30,28% y el 19,94% de América del Sur.

Esta realidad social hace que el docente deba tener presente un panorama estudiantil multicultural y multilingüe. El alumno inmigrante dispone de una lengua materna y familiar que no necesariamente es el español, se rige por unos referentes culturales y literarios diferentes a los de la

comunidad de acogida y, posiblemente, sus primeros años de instrucción y alfabetización hayan sido en otra lengua.

2.1. El *currículum* en Lengua castellana y Literatura

En los epígrafes que siguen, nos centraremos en una breve descripción del currículo de Lengua castellana y Literatura de la Educación Primaria y de la ESO.

2.1.1. Educación Primaria

Como ya se ha expuesto, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, es el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria estableciendo cinco bloques temáticos para la materia de Lengua castellana y Literatura:

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
Comunicación oral: escuchar y hablar	Comunicación escrita: leer y escribir		Conocimiento de la lengua	Educación Literaria

El objetivo principal de esta materia es la de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Asimismo, esta troncal debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios, al estudiante, para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional (R/D 126/2014, p. 19378).

Asimismo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, dispone que el objetivo del quinto bloque, la Educación Literaria, es “hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida” (Jefatura del Estado, R/D 126/2014, p. 19380). Esto supone que el alumno sea considerado el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la lectura ha de fomentarse entre ellos, así como hacer un lector con actitud crítica ante lo leído, es decir, “un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en que el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea” (Jefatura del Estado, R/D 126/2014, p. 19380). Por último, se hace hincapié en favorecer un clima positivo y motivador mediante la presencia de actividades lúdicas y creativas encaminadas a la producción de textos personales de intención literaria del alumno.

Se considera que estos son los factores necesarios, en última instancia, para “crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida” (Jefatura del Estado, R/D 126/2014, p. 19380).

2.1.2. Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, también dispone la materia de Lengua castellana y Literatura en cinco bloques con el mismo objetivo: hacer del alumno competente comunicativo. Al mismo tiempo, entiende que este nivel educativo ha de “hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico”.

La Literatura, dentro del Régimen de Educación Obligatoria -Educación Primaria y ESO- no constituye una materia *per se*, sino que esta se integra dentro del currículo de Lengua Castellana. Atendiendo a la LOMCE, 2013; el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la materia de Lengua Castellana y Literatura tiene carácter troncal y, por tanto, tiene un importante peso dentro de la carga formativa del alumnado, tanto de Primaria como de la ESO.

La materia de Lengua Castellana y Literatura está presente a lo largo de los seis cursos que componen la Educación Primaria, con una media de cinco horas semanales. Si bien, este número varía según la Comunidad Autónoma y las características lingüísticas de la misma.

Tabla 2

Distribución de horas de Lengua castellana y Literatura por cursos y CCAA¹.

CCAA	Horas/sesiones semanales					
	1er ciclo		2º ciclo		3er ciclo	
	1	2	3	4	5	6
Andalucía	6	6	6	6	5	5
Aragón	5	5	5	4	4	4
Asturias	5,5	5,5	5,5	5	5	5
Baleares	4	4	3,5	3,5	3,5	3,5
Canarias	6 s	5 s	6 s	5 s	6s	6 s
Cantabria	6	6	5,5	4,5	4,5	4
Castilla y León	6	6	6	4,5	4,5	5
Castilla-la Mancha	6 s	6 s	6 s	6 s	6 s	6 s
Cataluña **	140		140		140	
Ceuta y Melilla	5 s	5 s	5 s	5 s	5 s	5 s
Comunid. Valenciana	5 s	5 s	5 s	5 s	5 s	5 s
Extremadura	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
Galicia	4	4	4	4	4	3
Madrid	6	6	6	5	5	5
Navarra	6 / 4 / 4 / 4			6 / 4 / 4 / 4		
País Vasco	4	4	4	4	4	3,5
Murcia	4		4		4	4
Rioja (La)	5	5	4,5	4	4	4

Por su parte, la ESO también contempla la Lengua Castellana y Literatura en los cuatro cursos que la componen. El número de horas de esta está fijada por la LOMCE (Jefatura del Estado, 2013), sobre un total de treinta horas. No obstante, a la fecha de redacción de este artículo, todavía no se encontraba vigente para los curso de primero y tercero.

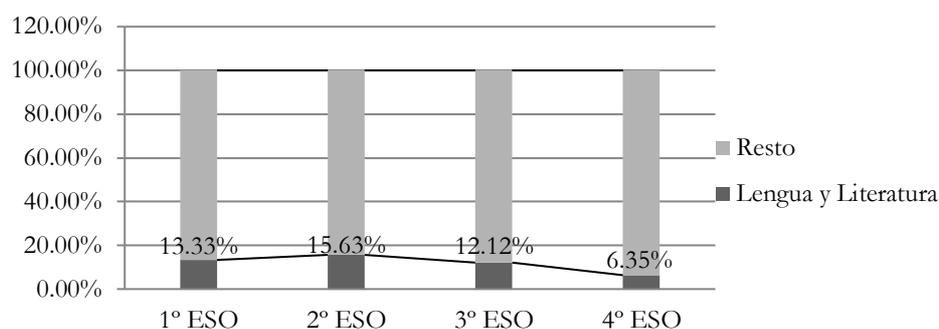


Gráfico 2. Lengua castellana y Literatura en la ESO sobre el total de materias. Fuente: LOMCE (Jefatura del Estado, 2013)

¹ Información extraída de <http://www.feteugt.es/Data/UPLoAD/kh4xyjsy.rwu.pdf> [25/05/2016]. En dicho informe se presentan el borrador de las siguientes comunidades autónomas, que hemos buscado y especificado según los datos de los respectivos organismos. Para Andalucía: <http://www.apprece-a.es/vernocia.php?id=693>

2.2. Objetivo de la educación literaria: la competencia literaria (CL)

Con lo expuesto hasta el momento, las actuaciones docentes en la materia de Lengua castellana y Literatura, tanto en Primaria como en la ESO, irán orientadas a que el alumnado alcance la competencia literaria (CL).

Durante mucho tiempo, el eje fundamental del aprendizaje de la literatura se basó en el conocimiento y la sistematización de los autores. Los alumnos se limitaban a aprender “historia de la literatura” o a hacer análisis apresurados de textos en los que más que interpretar se mirase con lupa los rasgos de los movimientos estudiados. Con la aparición de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la literatura se centró en el proceso de formación del lector (Bordons y Díaz-Plaja, 2004) y el desarrollo de la competencia literaria, es decir, formar lectores.

Por competencia literaria se entiende “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura” (Bierswich, 1965 cit. en Lomas 1999, p. 67). Para otros estudiosos, es una aptitud aprendida derivada de la competencia lingüística, se trata del “conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (Culler 1974, p. 169 cit. en Mendoza y Briz, 2006, p. 55); el alumno ha de poseer un conjunto de saberes para comprender e interpretar un texto literario (De Aguiar, 1980). Desde esta perspectiva, la CL es una adquisición sociocultural, ya que hace referencia a la capacidad humana que posibilita la producción y recepción de estructuras poéticas aprendidas socialmente.

Así pues, enseñar literatura es formar lectores que disfruten de los textos y que sean capaces de establecer valoraciones e interpretaciones a partir del signo lingüístico, así como establecer una conexión entre lectura y desarrollo intelectual. (Martínez Lopera, 2002). Por tanto, el estudio de la literatura no debe basarse exclusivamente en el análisis de los libros, sino que se trata de “comprender cómo las obras se despliegan como un mapa lleno de pistas para construir a su lector, para llevarle de la mano hacia terrenos cada vez más complejos, para exigirle la puesta en juego de una mayor experiencia de vida y de lectura” (Colomer, 2002, p. 16).

La propuesta de Mendoza y Briz (2006) establece tres niveles para la CL en relación con el enfoque de la recepción para el estudio de las obras literarias:

- Nivel inicial: se trata del conocimiento intuitivo del alumno que le permite reconocer y diferenciar un texto literario de otro tipo. El lector será capaz de captar o reconocer un texto literario aunque, aunque no sepa justificar las razones de esa especificidad.
- Nivel de competencia basado en saberes procedentes del aprendizaje. Se basa en el conocimiento adquirido por los discentes a través del estudio de los conocimientos de instrucción y del análisis de los textos literarios. El alumno será capaz de explicar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto.
- Nivel sintetizador de los dos anteriores, donde se combinan los conocimientos intuitivos, los aprendizajes y los conocimientos metaliterarios con los resultados de la experiencia receptora y lectora. Esto significa que, a mayor experiencia lectora, mayor habilidad para intervenir en el proceso interpretativo del texto. Además, implica la capacidad de inferir un texto nuevo con otro ya leído, lo que se conoce con el nombre de en un proceso que se conoce con el nombre de *intertextualidad*² que supone reconocer las características del tipo de las obras objeto a través de nuestro bagaje cultural.

² La intertextualidad es un concepto acuñado por Bajtín en los años 30 del siglo XX y se trata de la teoría que se formula para poner de manifiesto el carácter dialógico, cultural, polifónico y discursivo de los textos, es decir, cuando leemos un texto del tipo que sea en el subyacen otros textos que lo acercan a la experiencia del lector y que influirán en la comprensión del mismo.

En definitiva, el alumnado inmigrante en Régimen de Educación Obligatoria pasará gran parte de su jornada educativa en grupos ordinarios de formación, con un *currículum educativo* fijado para ese nivel que, *a priori*, no contempla las singularidades de este y cuya lengua vehicular será el español y/o la lengua que se hable en la Comunidad Autónoma en la que se encuentre. Esto hace que los docentes deben ser conscientes de tres aspectos Villalba y Hernández (2008, p. 1227):

- 1) La dificultad del estudiante para acceder al currículo formativo al estar en una lengua distinta a la suya materna.
- 2) La dificultad, también de tipo lingüístico, que les limita a la hora de participar en las dinámicas de grupo.
- 3) Las propias limitaciones del docente ante este tipo de alumnado para adaptar su materia a las particularidades de estos alumnos que tienen el español como L2.

A este respecto, incluimos un cuarto aspecto a tener en consideración y es la presencia y buen funcionamiento de aulas de adaptación lingüística para alumnos inmigrantes, que ayuden a paliar algunas de las dificultades anteriormente mencionadas.

3. Una perspectiva histórica de la enseñanza de lengua LE/L2 y la literatura

La enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido una preocupación constante a lo largo de la historia de la humanidad (García Marcos, 2009). Esta ha sido abordada desde diferentes métodos y enfoques, especialmente, hacia la primera mitad del XX en la que se produjo una eclosión de los mismos en los que la Literatura y, más concretamente, los textos literarios pasaron a tener un papel oscilante en la historia de la enseñanza-aprendizaje de LE / L2, sobre todo en los últimos cincuenta años.

En efecto, durante largo tiempo, la enseñanza de L2 / LE estuvo dominada por una vertiente filológica, el llamado método tradicional, gramatical o de traducción. Este método se caracterizó por su fuerte carácter normativo y prescriptivo de la lengua y el empleo de la traducción (Melero, 2000). El docente depositaba toda su confianza en los textos literarios al considerarlos paradigma de lengua perfecta; estos eran el mismo centro de la enseñanza de LE/L2.

Sin embargo, a raíz de la Segunda Guerra Mundial se produjo un punto de inflexión en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Así, el enfoque estructural, el audiolingual, el método natural hasta llegar al nocio-funcional incluido, vinieron a reivindicar, como prioridad de la enseñanza de lenguas, la oralidad; en consecuencia, la literatura quedó excluida de dicho proceso al considerarse poco eficaz para el mismo (De Gesú, 2004); se veía como una muestra artificial y artificiosa de la lengua objeto de estudio, es decir, un producto únicamente escrito y estático alejado de la utilidad comunicativa diaria (Albaladejo, 2007).

En la década de los 80, en el mundo anglosajón, se comenzó el proceso de recuperación de los textos literarios para las aulas de LE desde los presupuestos del enfoque comunicativo. Así pues, la literatura pasó a ser considerada como recurso apto (Widdowson, 1979) y rico como un significativo aducto (*input*) para el aprendizaje (Maley y Duff, 1989) al ser producto social real de un grupo lingüístico determinado y, por tanto, «material real» apropiado para la enseñanza de una lengua.

En España, la defensa e inclusión de la literatura se produjo en los años 90. Autores como Montesa y Garrido (1990) abogaron por la necesidad de presentar nuevos horizontes para el concepto de competencia comunicativa en la que la literatura pasara a tener un lugar destacado. Entienden que el estudiante de L2 dispone de una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua por lo que “el concepto del mundo real se extiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería” (Montesa y Garrido, 1990, p. 449). Asimismo, la literatura vuelve a ser entendida como modelo de tipología textual y a convertirse en un pretexto creativo: “esta nueva perspectiva no se basa en textos ya escritos, sino en la creación por parte del alumno, es

decir, en su participación activa en la producción de textos literarios hasta donde este término pueda ser aplicado a las narraciones producidas” (Ortega y Melguizo, 1991, p. 253).

Una revisión bibliográfica de los últimos años muestra las diferentes formas en las que podemos utilizar la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE/L2 (Naranjo Pita, 1999; Martínez Sallés, 1999; Aventín Fontana, 2004; Núñez Sabarís, 2005; Sáez de Miera García, 2006; Rodríguez Martos, 2006; Sanz Pastor, 2007; Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007; Martínez Cantón, 2008; Mascato, 2008; Kuek Muñoz, 2015), de las que hemos destacado las que siguen:

- La literatura se concibe como algo más profundo que la idea de pura instrucción o conducción del aprendizaje.
- Asimismo, se considera un medio alternativo de aprendizaje de una LE y con carácter lúdico
- La literatura como materia específica en currículos de diferentes niveles educativos (licenciaturas universitarias, escuelas o institutos de países no hispanoparlantes, así como en el propio sistema escolar español y teniendo presente el número de alumnos extranjeros de nuestras aulas).
- El uso de la literatura en el aula sirve para desarrollar la competencia literaria del alumno intrínseca a la lectura fomentándola como placer y como modo de conocimiento de una realidad representada ficcionalmente.
- El texto literario hace que incorporemos determinadas destrezas y habilidades para hacer del alumno competente comunicativo así como competente literario.
- Los textos literarios como “material auténtico” (muestras lingüísticas y culturales reales) para ser empleado en la clase de E/LE.
- Los textos literarios sirven para acceder al componente cultura que encierra esa lengua y, además, ayudan a construir un marco de referencia del contexto social.

El *Marco común* (MCER, 2002) también llama la atención sobre la literatura y la necesidad de incluirla en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar” (MCER, 2002, p. 60) y concluye especificando los fines del estudio de la literatura: “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (MCER, 2002, p. 60).

En definitiva, como expone Sanz Pastor (2006, p. 5), la literatura sirve para “desarrollar las competencias léxico-gramatical, discursiva e intercultural de los estudiantes” y, al mismo tiempo, “familiarizar al lector con algunas de las propuestas didácticas destinadas a la construcción de la competencia literaria de los alumnos nativos y no nativos de español”.

4. Los valores de la educación literaria

Tradicionalmente la enseñanza de la literatura, en la escuela, había tenido como objetivo la adquisición de conocimientos marcados por una perspectiva eminentemente historicista (Cassany y otros, 2007) modificada con la irrupción de los presupuestos comunicativos de enseñanza de lenguas. Esto se vuelve una necesidad cuando nos encontramos con contextos educativos de educación obligatoria y alumnos que requieren la lengua para desenvolverse social y académicamente.

Desde estos presupuestos, el aula de Literatura es un espacio idóneo para implementar en el alumno inmigrante, en proceso de adquisición de la lengua de acogida, su CC.

Las aportaciones de la literatura, como hemos visto, es la de proporcionar muestras reales de lengua. Asimismo, sirve para estudiar formas lingüísticas, ofrece modelos de habla, ayuda a incrementar el caudal lexical del alumno (Woodward, 2002). Como se desprende de esto, se elimina

del concepto literatura, la idea de arbitrario *desvío* del uso que se hace de la lengua en esta ya que, como expone Mendoza Fillola (2004, p. 1), “son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición”.

Por otro lado, la literatura ofrece otros elementos asociados a la competencia sociolingüística y pragmático discursiva que contempla la CC.

Con el estudio de la literatura, el alumno entra en contacto con géneros, registros y estilos discursivos variados que le permitirán la reflexión de modelos textuales y estrategias comunicativas que han servido a otras personas para comunicar sus pensamientos y emociones en distintos contextos sociales. Por tanto, favorece el desarrollo del gusto estético e introduce conocimientos metalingüísticos y extralingüísticos (Björk y Blomstrand, 2005).

En última instancia, el texto literario ha de ser llevado al aula como un *input* cultural que podemos entender desde dos perspectivas:

- Como un hecho humano en un tiempo determinado (Acquaroni, 2007). Producto de la tradición oral y/o puesto por escrito. Se trata de la simbiosis del sustrato cultural de la lengua y sus estructuras discursivas. A modo de paratexto existe información externa en torno al relato mismo y a la historia de la literatura. El contexto da significado al texto e implica dotar al alumno de información contextual que dé sentido al texto en el discurso (Sanz Pastor, 2006).
- Como un producto cultural, es decir, el soporte desde donde poder inferir información cultural implícita y, al mismo tiempo, abastecer de información cultural explícita. Según Miquel y Sans (2004, p. 2):

todo estudiante de una lengua extranjera va, inevitablemente, a encontrarse como “*Alicia a través del espejo*”. No sólo no sabe qué aspecto formal dar a sus emisiones, cómo formalizar lingüísticamente sus intenciones comunicativas, sino que, además, ignora qué expectativas tienen sus interlocutores, si se debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto, esos ritos”.

La literatura es y hace “cultura” desde la triple óptica de *Cultura, cultura y kultura* (Miquel y Sans, 1992). Así pues, -la “Cultura”, con ce mayúscula, es cualquier manifestación humana elevada, relacionada con el conocimiento y el grado de desarrollo del ser humano y comprende las artes y la ciencia; la “cultura”, con ce minúscula, estaría más relacionada con el “conjunto de modos de vida y costumbres” (RAE, en línea); por último, “kultura” o “dialectos culturales”, que sería los usos y costumbres culturales no estandarizados propios de contextos determinados.

Desde esta perspectiva, no cabe duda de que ha de aportar por una literatura (texto literario) que contemple la multiculturalidad del aula. Al respecto, adaptando la propuesta de Norton (1995, citado en Pascua y otros, 2007, p. 561), la literatura (el texto literario) en el aula ha de colaborar en alcanzar estos objetivos, que van más allá de lo puramente lingüístico:

- Debe respetar la identidad cultural del niño.
- Ser tolerante con las diferencias de género, raza, etnia, religión y discapacidad.
- Respetar los derechos humanos universales y las libertades fundamentales del individuo.
- Formar niños responsables para una sociedad libre
- Adquirir estrategias de comunicación intercultural para la resolución de conflictos.

Asimismo, el valor de la educación literaria ha de estar encaminada a configurar un perfil lector, que disponga de CL (adoptado de Cassany y otros, 2007, p. 489) para lo cual requiere de datos sobre el hecho literario, con conocimientos sobre las diferentes manifestaciones literarias escritas y orales, que sea capaz de descodificar, comprender e interpretar un texto, así como que

sepa identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos y los referentes culturales y tradicionales que les ayude a establecer un diálogo inter e intracultural. En este sentido, ver la propuesta no etnocéntrica de la literatura de Asensio Pastor (2015).

Por último, la educación literaria proporcionará al alumno de criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos, incorporar la literatura a su vida cotidiana y, por último, hacer de la literatura un elemento de disfrute.

5. Conclusiones

De la aproximación conceptual y las orientaciones metodológicas expuestas en este artículo, podemos orientar nuestras conclusiones a tres cuestiones fundamentales:

En primer lugar, la emigración ha configurado una nueva sociedad española. Esta nueva realidad de diversidad cultural y lingüística presenta nuevos retos sociales y educativos que no pueden obviarse.

En segundo lugar, el alumno inmigrante o de familias inmigrantes ha de enfrentarse a contextos comunicativos propios de la vida diaria o del mundo laboral, sino que también habrán de encontrarse en situaciones de corte académico como puede ser la enseñanza de la literatura. Esta forma parte del currículo educativo de estos y el docente debe encontrar los mecanismos para hacer de ella tanto un recurso como instrumento de primer orden para mejorar la competencia comunicativa del alumno inmigrante.

En última instancia, la literatura y el texto literario pueden colaborar en la consecución de la competencia intercultural y la competencia literaria en este tipo de alumno.

En definitiva, la educación literaria proporciona un *input* de carácter holístico al docente y al discente dentro del aula; pero que, al mismo tiempo, sea capaz de sobrepasar este espacio favoreciendo la aparición de lectores críticos y capaces de proseguir su recorrido formativo de manera autónoma.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que nos e lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE / L2*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.
- Aguiar e Silva, V. M., 1982) *Teoría Literaria*. Madrid: Gredos.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5. Recuperado de <http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Asensio Pastor, M. I. (2015). Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral. En Ibarra, Ballester, Carrió, Romero (eds.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 45-50). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/57649>
- Aventín Fontana, A. (2004). *Del contexto al texto: el texto literario en ELE. Reflexiones y propuestas*. Memoria de máster. Universidad Nebrija. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/AlejandraAventin.shtml>
- Aventín Fontana, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo, Revista de estudios literarios*, 29. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>
- Ballester, J., 1998. Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En: Mendoza Fillola, A., coord. *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, edit. Horsori.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (Coords.) (2004). *Enseñar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó.

- Björk, L. y Blomstrand, I. (2005). *La escritura en la secundaria. Los procesos de pensar y escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G, (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T., (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- Colomer, T. y Duran, T. (2001). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-250). Madrid: Síntesis.
- Consejo de Europa, (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Cruz Piñol, M. (2006). La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades. *Carabela*, 59, 119-130.
- De Gesú, F. (2004) Lingua y Letteratura: il superamento dell'antico conflitto. En *AISPI Actas XXII* Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_07.pdf
- Instituto Cervantes, (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica LOMCE. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jefatura del Estado (2014) Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Jefatura del Estado (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- García Marcos, F. J. (2009): *Aspectos de historia social de la lingüística. I. De Mesopotamia al siglo XIX*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E., (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro, EUB.
- Maley, A. y Duff, A. (1989). *The Inward ear Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México D. F.: Limusa.
- Martinell Gifré, E. (1993). El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos. *III Congreso Internacional de ASELE* (1991) (pp. 103-108). Málaga: Imagraf.
- Martínez Lopera, B. E. (2002). *El taller literario, un taller de pensamiento*. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.
- Mascato Rey, R. (2008). *Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. "Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época": una unidad didáctica*. Memoria de máster. Universidad Nebrija. Recuperado de http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario_Mascato_Rey_Literatura_en_ELE_desde_un_enfoque_comunicativo.pdf
- Melero Abadía, P. (2004). Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. En: J. Sánchez Lobato y Santos Gallado, I (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: SGEL.
- Mendoza Fillona, A. (2004). Los materiales didácticos en la enseñanza de ELE: fundamentaciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/revista1/mendoza.shtml>
- Millares, S. (2006). *Al son de los poetas. Lengua y literatura hispánica a través de la música*. Madrid: Edinumen.
- Miquel, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673bhttps://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98316

- Miquel, L. y Sanz, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. ReELE, 0. Recuperado de http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml
- Montesa, S. y Garrido, A., (1994). La literatura en la clase de lengua. En *II Congreso Internacional de ASELE* (1990) (pp. 449-457). Málaga: Imagraf.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Níkleva, D. (2014). El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española. En D. G. Níkleva (Coord.). *La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral* (pp. 15-46). Madrid: Síntesis.
- Núñez Sabarís, X. (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*. Memoria de máster. Universidad Nebrija. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/nunez.shtml>
- Olsbul, I. y Salkjelsvika, K. S. (2006). La literatura en clase: Leer hacia la competencia literaria. En *I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. Universitetet Bergen.
- Ortega, A. M. y Melguizo, F. (1993). Taller de relatos. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE* (1991) (pp. 253-262). Málaga: Imagraf.
- Pascua Febles, I., Marcelo Wirnitzer, G., Perea Santana, Ángeles y Ramón Molina, Elisa (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Pozuelo Yvancos, J. M^a, (1994). La teoría literaria en el siglo XX. En D. Villanueva (coord.). *Curso de teoría de la literatura* (pp. 69-98). Madrid: Taurus.
- Quintana, E. (1993). Literatura y enseñanza de E/LE. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE* (1991). (pp. 89-92) Málaga: Imagraf.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-24.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2013-2014 (Edición 2016)* Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2008). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coords.) *Vademécum Para formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 1205-1224). Madrid: SGEL.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Woodward, T., (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

Para citar este artículo

Asensio Pastor, M.I. (2016). La literatura en el proceso de inmersión lingüística por parte de alumnos inmigrantes. *Revista Fuentes*, 18(2), 197-208. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.06>

La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias

The Importance of New Technologies in the Educational Process. A Didactic Proposal Based on the Application of ICT in Teaching Spanish as a Foreign Language: mELEndien7dias

Diego Jiménez Palmero
Marina Mora Núñez
Roberto Cuadros Muñoz
Universidad de Sevilla

Recibido: 19/05/2016
Aceptado: 17/11/2016

RESUMEN El estudio que se ofrece a continuación se presenta dentro del marco de actuación del uso de las nuevas tecnologías en el campo educativo, ámbito en el que las diferentes investigaciones en curso y las importantes ayudas recibidas por parte de organismos tanto públicos como privados constatan su importancia, actualidad y necesaria continuación investigadora en el mundo académico. Por esta razón, se aspira a ofrecer nuevas posibilidades didácticas atendiendo a los últimos recursos tecnológicos, ofreciendo nuevas vías educativas que pueden y deben seguir siendo exploradas. Después de ofrecer una visión panorámica del marco teórico sobre el papel educativo de las TIC y del análisis de los distintos recursos utilizados (página web, correo electrónico, Facebook, YouTube, Twitter, Windows Movie Maker, Kahoot y Audacity), se propone una unidad didáctica dirigida a alumnos de español como lengua extranjera (ELE) en la que a través de la figura del cantante Melendi se explican y repasan los distintos contenidos. Se reivindica así la importancia de las TIC en el mundo educativo y se ofrece a los lectores una interesante propuesta didáctica moldeable según las necesidades docentes.

PALABRAS CLAVE: TIC. Educación. Español como Lengua Extranjera (ELE). mELEndi. Aprendizaje electrónico.

ABSTRACT This project deals with the use of new information and communication technologies in education. Ongoing research and public and private funding confirm the importance and the necessary continuity of research work in this academic field. We aim to offer new didactic possibilities taking advantage of the latest technological resources. In the theoretical framework, we describe the educational role of ICT and analyze the different resources that we have used in this study, such as websites, e-mail, Facebook, YouTube, Twitter, Windows Movie Maker, Kahoot and Audacity. Then, based on this theoretical framework, we present a proposal for teaching Spanish as a foreign language focused on the well-known singer Melendi. Finally, we conclude by highlighting the relevance of ICTs in education and the value of customizable tools to meet teachers' didactic needs.

KEY WORDS: ICT. Education. Spanish as a Foreign Language. mELEndi. E-learning.

1. Introducción. El papel de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

El uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) ha contribuido al surgimiento de la llamada sociedad de la información (Giner de la

Dirección de correspondencia:

Diego Jiménez Palmero, Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la frontera, s/n, C.P. 41004, Sevilla (España). E-mail: djimenez@us.es [ORCID: 0000-0002-3666-4568](https://orcid.org/0000-0002-3666-4568)

Marina Mora Núñez, Universidad de Sevilla. Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura. E-mail marinamoranez@gmail.com [ORCID: 0000-0001-8459-3146](https://orcid.org/0000-0001-8459-3146)

Roberto Cuadros Muñoz, Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la frontera, s/n, C.P. 41004, Sevilla (España). E-mail: rcuadros@us.es [ORCID: 0000-0002-0857-6771](https://orcid.org/0000-0002-0857-6771)



Fuente, 2004). En efecto, una de las mayores fuentes de recursos informáticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras es Internet, puesto que mejora la educación en todos los niveles (Román-Mendoza, 2000). Al usar estos recursos, los docentes pretenden incrementar la exposición de los alumnos a materiales auténticos, además de motivarlos a participar en entornos comunicativos significativos y actividades colaborativas (Román-Mendoza, 2002). Por esta razón, la red, en plena era de globalización, permite traer el mundo hispanohablante a los hogares, de modo que los profesores cuentan con más recursos para acercar al alumno tanto a la lengua española como a su cultura, sin que importe la distancia física (Sitman, 1998).

En los últimos años, existe una tendencia consistente en aplicar las TIC a la docencia e investigación (Cfr. Barberá, 2008; Cabero Almenara, 2010). En un contexto educativo, “favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos y, además, permiten la creación de escenografías comunicativas diferenciadas que propician la interacción entre las personas que participan en el acto educativo” (Cabero Almenara, 2014, p. 2). En este entorno, ha aparecido el denominado *e-learning*, o aprendizaje mediante el uso de los medios tecnológicos actuales, adaptable a las necesidades, habilidades y disponibilidades de los alumnos y basado en una comunicación tanto síncrona como asíncrona (García Peñalvo, 2005). Además, “muchos docentes han comenzado a dedicarse en los últimos años a diseñar, implementar y evaluar cursos de enseñanza asistida por ordenador” (Román Mendoza, 2010, p. 2), lo que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se denomina por sus siglas en inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Aun así, se deben seguir explorando nuevas vías (así lo señalan autores como García Pérez y González Hernández, 1998; Bosco, 2002). Hasta el momento se hallan interesantes estudios sobre las mejoras que la tecnología realiza en campos como la salud o los negocios, entre muchos otros (Fernández Gutiérrez, 2002; Laudon y Traver, 2009) y, en la docencia, a alumnos con necesidades especiales (Reyes Rebollo y Piñero Virué, 2002; Lozano Martínez, 2013).

Según constata el Instituto Cervantes, el español es la tercera lengua más utilizada en Internet, acrecentando cada vez más su presencia en la red: ya el 7,9% de los usuarios se comunica en esta lengua (Instituto Cervantes, 2015). Existe en la red gran variedad de publicaciones y servicios en español, pero también sobre la lengua española y la cultura de los países hispanohablantes. En este contexto, este trabajo focaliza la atención en el campo educativo, en particular en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), ámbito que cuenta con gran aceptación a la hora de incorporar las TIC de modo ventajoso. Asimismo, se propone una práctica educativa factible como innovación con la meta de “mejorar el impacto y la utilidad de la investigación educativa” (Murillo Torrecilla, 2006, p. 39) todo ello completado con un equipo multidisciplinar necesario “para avanzar en un análisis multidimensional de la realidad educativa” (Aliaga y Bartolomé, 2006, p. 57).

El objetivo principal de este trabajo se inserta precisamente en la línea de intentar contribuir a la mejora docente. Ofrece en primer lugar un panorama del marco teórico sobre el papel educativo de las TIC; a continuación, se analizan los recursos utilizados: la página web, el correo electrónico, Facebook, YouTube, Twitter, Windows Movie Maker, Kahoot y Audacity; y termina proponiendo una unidad didáctica dirigida a alumnos de ELE en la que, a través de la figura del cantante Melendi (Ramón Melendi Espina), se explican y repasan los contenidos. En tanto que objetivo secundario, se comenta la relevancia de las TIC en el plano educativo. A este respecto, y como es sabido, una de las competencias fundamentales es precisamente la digital; así la incluyen planes educativos estatales, como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa - LOMCE- (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Por otra parte, si bien el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 106), en particular el capítulo 5.1.4.4., titulado “la capacidad de aprender”, hace referencia a la capacidad de utilizar las nuevas tecnologías; el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), sin embargo y paradójicamente, no hace mención expresa a esta competencia.

En el contexto docente, existen numerosos elementos relacionados con el universo TIC como el correo electrónico o las plataformas virtuales, siendo estas últimas “una de las prácticas de aula más demandadas” (Morales Cabeza, 2014, p. 40). En este sentido, profesores y alumnos se

serven de las TIC como herramientas en la enseñanza y aprendizaje según diferentes aspiraciones: desde la mera búsqueda de información hasta la realización de actividades en línea; vertiente esta última que goza de mayor aplicación en las clases de enseñanza de segundas lenguas, de acuerdo con las tres funciones básicas (información, comunicación y soporte didáctico) que habría de satisfacer cualquier uso de Internet desde la perspectiva educativa (Cfr. Marquès, 1998). Asimismo, las últimas tendencias en didáctica vienen apoyando una metodología comunicativa. Han surgido, sin embargo, voces escépticas que cuestionan la aplicación de las TIC a esta metodología, ya que no resulta fácil trabajar con ellas aspectos como la comunicación y la destreza oral de la lengua. De cualquier forma, herramientas como el correo electrónico, los foros o las listas de distribución, entre otros, han conseguido reproducir las situaciones de comunicación real (Contreras Izquierdo, 2008).

No debe olvidarse que, como cualquier otra herramienta docente, las TIC presentan ventajas, pero también inconvenientes. Entre las primeras:

- Aumento del interés del alumno por el aprendizaje de segundas lenguas, lo que contribuye a su motivación y creatividad
- Impulso del aprendizaje autónomo, mediante el cual el alumno tiene la capacidad de elección y se le otorga una autonomía en el proceso de aprendizaje
- Acceso no lineal a la información y el protagonismo del alumno en cuanto a la adquisición de nuevas lenguas

Asimismo, como apuntan Basterrechea Moreno y Juan Lázaro (2005), la mayoría de los factores positivos que aportan las TIC en el proceso educativo favorecen la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua. Sin embargo, los recursos TIC presentan algunos inconvenientes:

- La falta de control de la calidad, ya que el mundo de Internet es tan amplio que no se pueden verificar si las fuentes consultadas son fiables o no.
- La carencia de ordenadores en la mayoría de los centros educativos
- Los derechos de propiedad intelectual
- La falta de formación de algunos profesores en este ámbito, entre otros

Es evidente una notoria mejoría en el último apartado. No obstante, no ha de olvidarse que Prensky (2001) defendía que los docentes deben convertirse en inmigrantes digitales, debido a que los alumnos que han crecido con las nuevas tecnologías (los nativos digitales), trabajan de manera diferente. Por ello, los profesores deberían cambiar la metodología tradicional para adaptarse al ritmo y las necesidades de los alumnos digitales. Es un hecho que las formas tradicionales de interacción han cambiado con las TIC; de la interacción cara a cara entre los interlocutores se ha pasado a una interacción entre los alumnos, que puede ser sincrónica (en tiempo real: chat, vídeo) o asincrónica (en tiempo no real: correo electrónico, foro). Las posibilidades de interacción también han aumentado: de una interacción limitada, con un reducido número de participantes (mediante el teléfono, el correo postal, etc.), se han incrementado las personas con que interactuar de forma directa (a través de los ciberblogs, las redes sociales, etc.) mediante el trabajo colaborativo (Pellicer Palacín, 2013).

De igual modo, los papeles del profesor y del alumno se han visto modificados. El enfoque comunicativo de los años ochenta del siglo pasado supuso un cambio drástico en las funciones didácticas de ambos participantes, pues el profesor pasaba a ser un consejero y el alumno se convertía en el centro del proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001). Todo ello con vistas a una enseñanza directa, si bien no deben olvidarse las funciones del docente en un proceso educativo semipresencial, aunque converjan en muchos aspectos como los objetivos y contenidos docentes. Provencio Garrigós y Juan Lázaro (2005) señalan las siguientes:

- Presentador, facilitador y posibilitador del aprendizaje
- Guía y orientador
- Organizador/planificador
- Fuente de recursos/de información
- Diseñador de contenidos, actividades, materiales
- Dinamizador de grupos
- Motivador del aprendizaje
- Moderador
- Evaluador
- Investigador
- Mediador con el equipo docente, técnico y administrativo

En cuanto al rol del alumno, los autores mencionados proporcionan un decálogo de consejos y compromisos que debe seguir el estudiante, entre los que destacan los conceptos de comunicar, compartir, contribuir, cooperar, comprometer y confiar.

Por otra parte, es importante mencionar el lugar de los materiales en esta nueva era digital. Tradicionalmente, han sido libros de texto en torno a los que el profesor o equipo de profesores desarrollaban otras actividades e incorporaban herramientas complementarias. Sin embargo, con la llegada de las TIC, la asimilación de contenidos se realiza mediante una percepción más intuitiva y visual que, además, beneficia al estudiante, que ve aumentada su capacidad retentiva. La integración de Internet en el aula ofrece, además, ventajas que profesor y alumno han de aprovechar al máximo, ahora bien, con un adecuado conocimiento previo.

No existe certeza absoluta sobre qué cambios podrían incorporarse en el futuro. Puede vaticinarse, eso sí, que “la próxima generación no hablará de nuevas tecnologías, sino que esta tecnología se hará transparente por cotidiana; será un instrumento más” (Prado Aragonés, 2004, p. 382). Por tanto, se ha de prestar atención en todo momento a los nuevos retos en tecnología educativa (Cabero Almenara y Barroso Osuna, 2015) sin olvidar que, en el fondo, todo consiste en “acercar los cambios que supone en la esfera de la enseñanza los cambios que se realizan en la esfera tecnológica (Herrán y Paredes, 2013, p. 158).

2. Análisis de los recursos utilizados

2.1. El correo electrónico

Como es sabido, se trata de un servicio asíncrono que permite el envío y la recepción de mensajes, además de adjuntar todo tipo de archivos. En la enseñanza, permite la organización de intercambios de correspondencia entre alumnos (Pastor Cesteros, 1999). Los alumnos pueden comunicarse entre ellos y con los profesores de manera rápida. Los intercambios pueden ser individuales (si el alumno escribe a una persona nativa de la lengua objeto); en tándem, por parejas (se ven implicadas las dos lenguas); o a través de un foro. En ELE, la herramienta fomenta la práctica de ejercicios mediante un contexto determinado (diálogos auténticos) con otros estudiantes, además de cumplir las funciones de la tutoría, pues permite “supervisar los progresos de los estudiantes” (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006, p. 195).

2.2. Página web

Ofrece al alumno muchas posibilidades de practicar la lengua objeto a través de variados ejercicios, vínculos de interés, juegos, etc.

2.3. Facebook

Con la red social creada por Mark Zuckerberg en 2004 y desde mediados de 2007 disponible en francés, alemán y español, los estudiantes pueden estar en contacto con profesores y demás compañeros, plantear dudas y aportar soluciones. Esta tarea se puede llevar a cabo creando un grupo en Facebook, en el que los miembros reciban notificaciones y puedan compartir archivos de diferente extensión. Este recurso fomenta la motivación y la creatividad de los estudiantes, y, en consecuencia, un aprendizaje más espontáneo y divertido (Fernández Ulloa, 2012).

2.4. Youtube

El popular sitio web que permite a los usuarios compartir y visualizar vídeos ofrece un sinnúmero de aplicaciones al aula, desde el momento en que los usuarios pueden “subir” documentales, series, canciones, tutoriales... Sin olvidar los posibles inconvenientes, interesa su uso para tratar, sobre todo, los aspectos culturales, históricos y sociales de países de habla hispana, además de enseñar rasgos característicos como los diferentes acentos del español. Se puede detener la reproducción del vídeo para aclarar cualquier concepto o idea y verlo cuantas veces sean necesarias, además de ser una herramienta alternativa a los materiales tradicionales. Sin embargo, dado que algunos de los vídeos carecen de la calidad adecuada, los profesores necesitan un visionado previo para evitar confusiones ya que no puede ser labor improvisada. No obstante, pese a estos pequeños inconvenientes, se pueden realizar con ellos diversas actividades: ejercicios de rellenar huecos en la letra de una canción, ver episodios cortos de una serie y responder a preguntas formuladas por el profesor, estudiar vocabulario a través de tutoriales explicativos, etc. En la página del proyecto, se han abierto algunos canales cuyos administradores comparten vídeos sobre aspectos gramaticales y culturales de la lengua española.

2.5. Twitter

La red social de comunicación mediante mensajes de hasta 140 caracteres o tuits creada en inglés en 2006 y en versión española a partir de 2009, cuenta con grandes posibilidades didácticas dentro del área de español como lengua extranjera, como la creación de una etiqueta para difundir información y acontecimientos relacionados con la enseñanza del español (Cfr. Varo Domínguez y Cuadros Muñoz, 2013).

2.6. Windows Movie Maker

Se trata de un programa de edición digital de vídeos a través del uso de imágenes, audios y clips de vídeos que, además, permite añadir títulos, subtítulos y transiciones diferentes. El programa ofrece la posibilidad de crear películas y editarlas para utilizarlas como recurso en clase, como también la de que los alumnos puedan grabar o generar vídeos de manera sencilla y práctica. Los vídeos propuestos no sobrepasan nunca los cuatro minutos, con lo cual se evita la posible pérdida de atención del alumno.

2.7. Kahoot

Esta herramienta gratuita de cuestionarios en línea fomenta de forma amena la participación activa del alumnado. Una vez creado el cuestionario, el profesor proporciona el código a los estudiantes y todos, de manera sincronizada, comienzan a ‘jugar’. Una de las ventajas que ofrece este recurso es la obtención de retroalimentación inmediata (*feedback*), una vez contestadas las preguntas.

2.8. Audacity

El conocido programa de grabación y edición de sonido gratuito, de uso libre y código abierto, permite añadir efectos como mezclar canciones, cortar, copiar, etc., además de importar archivos en los formatos WAV, Aiff, Ogg vorbis y MP3. Puede servir para la grabación de podcast por profesor y alumnado, para la práctica de la comprensión y la producción oral; la reproducción de sonidos para adivinar su contenido; la grabación de situaciones comunicativas específicas, etc.

3. Propuesta didáctica TIC

Como propuesta didáctica, se ha creado una empresa ficticia dedicada a impartir cursos de español en línea, cuya web es <http://www.melendien7dias.jimdo.com>, como muestra la imagen 1:



Imagen 1. Interfaz de la página web

En ella se puede encontrar colgado todo el material. Además, se dispone de correo electrónico, página de Facebook, cuenta radiofónica y cuenta en Twitter, como una verdadera empresa del siglo XXI. Se ha creado también un logotipo con el objetivo de lograr unidad y ser marca reconocida entre el *target* (público objetivo).

Así pues, se ha lanzado un curso de español llamado “mELEndi en 7 días” en el que, a partir de la figura del cantante asturiano, se imparten los contenidos. El procedimiento es totalmente en línea, ya que los estudiantes reciben el enlace para visualizar el primer vídeo, en el que se les cita a una fecha posterior para realizar la evaluación inicial a través del Kahoot, creado con los contenidos que se impartirán en el curso. Una vez completado, reciben el enlace para poder acceder al segundo vídeo. En cada vídeo, tendrán una tarea asignada por los profesores. Para poder acceder a la siguiente sesión, deberán enviar sus respuestas por correo electrónico, Facebook o Twitter. Conseguirán el acceso al siguiente enlace una vez que pase el día y sus contestaciones hayan sido correctas. Así se procederá sucesivamente. Cada sesión tiene un título fácilmente identificable (se explicarían, en su caso, los vocablos coloquiales o de difícil comprensión). No supone un problema proporcionar mayor autonomía al estudiante, ya que las instrucciones que se les proporcionan son en todo momento muy precisas.

De esta manera, la gamificación se convierte en un aspecto relevante (Cfr. Zichermann, 2011 o Werbach y Hunter 2012). Una de las posibles recompensas que los usuarios pueden obtener es el contenido “desbloqueable” (como señalan Iosup y Epema, 2014). La unidad se ha diseñado de forma que puedan ir accediendo a cada nivel según sus resultados anteriores y recibir, por tanto, las respectivas recompensas en forma de enlace para acceder al siguiente vídeo. Finalmente, se llegará a la séptima y última sesión en la que otro vídeo les citará para realizar en línea la evaluación final a través de otro Kahoot; sin embargo, en esta ocasión, serán los propios alumnos quienes, distribuidos en 5 grupos, entregarán 2 preguntas cada uno a los profesores, que crearán el Kahoot en ese momento. De esta manera, se plantea una evaluación invertida, reflejo de la actual y novedosa metodología conocida como clases al revés (*flipped classroom*), sobre la que existen ya numerosas investigaciones (Bergmann y Sams, 2012; Lemmer, 2013, entre otras).

Las competencias básicas que pretende desarrollar la unidad didáctica son:

- Competencia en comunicación lingüística, sociolingüística y pragmática para nivel A1-A2 (comprensión audiovisual y lectora, expresión oral y escrita)
- Tratamiento de la información y competencia digital (uso de las diferentes TIC para facilitar el aprendizaje de ELE)

- Competencia social y ciudadana (conocimiento de las formas de cortesía para saludar, despedirse y preguntar a una persona cómo se encuentra)
- Competencia para aprender a aprender (capacidad para iniciar aprendizajes de forma individual)
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal (fomento del trabajo en grupo y refuerzo para realizar búsquedas personales)

El principal objetivo planteado es que el alumno de nivel A1-A2 aprenda español a partir de un contenido cultural atractivo para su edad, como puede ser la biografía de un cantante internacional como Melendi. La nómina completa de objetivos es la siguiente:

- Describir la apariencia física de alguien
- Describir el estado civil de las personas
- Conocer los apodos de los equipos de fútbol, el deporte más seguido en España
- Conocer las nacionalidades a través de las compañías aéreas
- Conocer las comunidades autónomas de España
- Comprender las indicaciones dadas en los vídeos de YouTube (comprensión audiovisual) y de expresar por escrito las respuestas de manera fluida, coherente y directa, usando el correo electrónico, las redes sociales de Facebook y Twitter, y la página web del curso
- Fomentar el léxico correspondiente al ámbito familiar y coloquial
- Favorecer la autonomía del aprendizaje, logrando afianzar la comprensión audiovisual, auditiva y lectora del estudiante, así como la expresión escrita y oral, y que el alumno aprenda español con una unidad TIC.

Respecto a los contenidos léxicos y gramaticales, que se trabajarán conjuntamente, destaca, en primer lugar, el hecho de acercar al alumnado al vocabulario los diferentes peinados de una persona: *liso*, *corto*, *con rastas* y *con cresta*. El alumno puede ver cómo es cada caso gracias a las fotos de los cambios de imagen del cantante Melendi, y saber que también se puede hablar de cambios en la apariencia física (imagen 2).



Imagen 2. Vídeo sobre los cambios de imagen

El contenido gramatical en este caso es la utilización de los verbos “tener” o “llevar”, según hablemos del pasado reciente (“Melendi ha tenido, ha llevado...”) o el presente (“¿Tú cómo llevas el pelo?”, “¿El cantante X cómo lleva el pelo?”). Otro contenido es el vocabulario para la descripción del estado civil de una persona: *casado*, *soltero*, *divorciado* y *viudo* mediante el relato de las parejas que ha tenido Melendi sobre las que se muestran las correspondientes fotos. Se explica qué es *estar viudo* con una teatralización de los profesores. El contenido gramatical, en este apartado, se

refiere al uso generalizado del verbo “estar” para hablar del estado civil, ya sea en el pasado reciente (“Melendi ha estado casado...”) o en el presente (“El cantante Diego el Cigala está...”); y del verbo “tener” para afirmar que alguien *tiene* una relación, hijos o novia. Además, los alumnos aprenderán un contenido transversal y cultural referente a las formas de llamar a las aficiones de los equipos de fútbol, destacando los *merengues* para el Real Madrid, *culés* para el Barcelona y *colchoneros* para el Atlético de Madrid. En la canción de Melendi “Me gusta el fútbol”, que escuchan los alumnos, aparecen algunas palabras que pueden presentar dificultad (*obsoleto* y *pangea*) y que no han estudiado en este nivel (*sentadito* —sufijación apreciativa diminutiva— y *sentao* —pérdida de consonante *d* intervocálica—). En todos los casos, se les aclara el significado antes de escuchar la canción. Como contenido gramatical, se les explica que el verbo “ser” se utiliza para hablar de este tema (“Los del Real Madrid —nominalización— son...”). Incidiendo en el contenido cultural, los alumnos aprenden qué esconden los apodos de los equipos españoles y de los que tienen que buscar como tarea. También tienen que abordar las nacionalidades de las compañías aéreas con las que pueden viajar: Iberia es española, American Airlines es americana y Turkish Airlines es turca. Como contenido gramatical aprenden otro uso del verbo *dar* (“Me/le da —mucho- miedo volar”) y del verbo *coger* (“Tengo que coger un vuelo”) si hablamos de *viajar en avión*; a usar el verbo *estar* para estados de ánimo (“Estoy —muy- nervioso/-a”) y a usar el verbo *ser* para hablar de las nacionalidades. Finalmente, se trata Asturias como lugar de nacimiento del cantante Melendi y como comunidad autónoma de España. A partir de ahí, los estudiantes van a conocer el contenido cultural de los lugares más famosos de Asturias (ríos Sella y Nalón, santuario de Covadonga y el rey Don Pelayo) y el de otras comunidades autónomas que integran España. En este caso, el aspecto gramatical aparece ya que los alumnos aprenden el uso del verbo hablar (de algo) para explicar el tema de la canción “Asturias” de Melendi.

La secuenciación de las actividades es la siguiente:

- Actividad 1. Evaluación inicial para identificar conocimientos y actitudes previas de los alumnos sobre los contenidos que se van a trabajar en el curso. Consta de un test de 10 preguntas con cuatro posibles respuestas cada una y solo una verdadera. El test se ha diseñado con Kahoot (imagen 3). La prueba se realiza por Internet en un día y hora fijados. Los profesores elaboran el test con un tiempo de respuesta límite y con una recompensa para el ganador.



Imagen 3. Pregunta del Kahoot

- Actividad 2: Los alumnos visionan el primer vídeo sobre los cambios de peinado del cantante Melendi, con el objetivo de aprender a describir la apariencia física de alguien que lleve el pelo *corto*, *liso*, *con rastas* o *con cresta*. Los profesores dan la bienvenida a los alumnos, delante de una mesa con merchandising de Melendi, y explican con fotografías los cambios de imagen del cantante en su carrera musical (imagen 4). A continuación, ambos profesores cuentan cómo ellos mismos tienen el cabello para ejemplificar lo

aprendido y piden a los alumnos que describan su propio peinado y el de sus familiares. La tarea consiste en contestar vía correo electrónico, Facebook o Twitter (resulta interesante ofrecer al alumnado diversidad de posibilidades en el envío de tareas) cómo es el peinado de los siguientes personajes famosos: Bob Marley, David Beckham, la cantante Buika y el actor Brad Pitt. Se abarca solo el cambio de pelo debido a que se trata de un rasgo muy característico del cantante, quien ha tenido muchos cambios durante su etapa musical. Se aclara a los alumnos que podrán pasar al siguiente vídeo solo si han respondido bien la tarea. Los profesores se despiden hasta el siguiente vídeo.



Imagen 4. Vídeo de la segunda actividad

- Actividad 3: El segundo vídeo les enseña a describir el estado civil de alguien (imagen 5). Delante de una mesa con promoción comercial de Melendi, se explica que en esta sesión tendrán que aprender a describir la vida personal de una persona y cuentan que Melendi ha estado casado y se ha divorciado varias veces. Los profesores hablan de las tres mujeres que han sido pareja del cantante, mostrando las correspondientes fotos (se les explica a los estudiantes que ha sido novio de Miriam Martínez de la Vega, luego ha estado casado con la sevillana apodada La Dama y, tras divorciarse de ella, en la actualidad mantiene una relación con la argentina Julia Nakamatsu); y de los hijos que ha tenido con ellas. Para afianzar el vocabulario, los profesores teatralizan qué significa estar casado, divorciado, viudo o soltero, y aclaran que, si los alumnos tienen dudas, pueden mandar un correo electrónico, un mensaje de Facebook o un tuit. La tarea, en este caso, consiste en describir el estado civil de cuatro famosos, elegidos porque se supone que los conocerán, si no todos, la mayoría de los estudiantes: la actriz Jennifer Aniston, el cantante Diego El Cigala, el actor Leonardo Di Caprio y la actriz Angelina Jolie. De nuevo, deben responder enviando un correo electrónico, un mensaje de Facebook o un tuit. Se les aclara, además, que pueden subir nota cuantos más famosos añadan a sus respuestas, a partir de un mínimo de cuatro nombres. Los profesores se despiden hasta el siguiente vídeo.



Di NANA 3ª Sesión

Imagen 5. Vídeo de la tercera actividad

- Actividad 4: Como tercera actividad, los alumnos aprenden el apodo de los equipos y aspectos sobre el fútbol, que es el deporte rey en España, de gran influencia en la cultura española; y escuchan la canción “Me gusta el fútbol” de Melendi (imagen 6). Se les advierte del significado en el contexto de la canción de varias palabras que podrían no entender por su nivel: *obsoleto*, *pangea*, *desvirgarme*, *sentadito* y *sentao*. Aun así, si tienen duda se les aclara que pueden mandar un correo electrónico, un mensaje de Facebook o un tuit. Llegados a este punto, se les explica que casi todos los equipos de fútbol tienen un mote: *merengues* los del Real Madrid, *culés* los del Barcelona y *colchoneros* los del Atlético de Madrid. Además, los alumnos pueden solicitar la explicación de cualquier tema vía correo electrónico como, en este caso, el origen de los apodos. La tarea consiste en averiguar el mote de otros equipos de fútbol mandando un correo electrónico, un mensaje de Facebook o uno de Twitter. De nuevo, logran más nota cuantos más equipos respondan a partir de un mínimo de cuatro más.



Di NANA 4ª Sesión

Imagen 6. Vídeo de la cuarta actividad

- Actividad 5: Se repasan someramente los contenidos de las sesiones anteriores y se pregunta a los alumnos cómo se encuentran (imagen 7). Las profesoras teatralizan y aprovechan la ocasión para exponer el miedo que Melendi tiene también a los aviones y relatan lo que le ocurrió al cantante en un vuelo, motivo por el cual el piloto tuvo que dar la vuelta y regresar al punto de despegue. Entonces una de ellas pregunta en qué compañía volaba y la respuesta es Iberia, una compañía española. La anécdota sirve para hablar de otras compañías: la irlandesa Ryanair, la turca Turkish Airlines y la americana American Airlines. Para concluir, encargan a los alumnos como tarea que busquen más compañías aéreas y su nacionalidad, para lo que deben mandar un correo electrónico, un

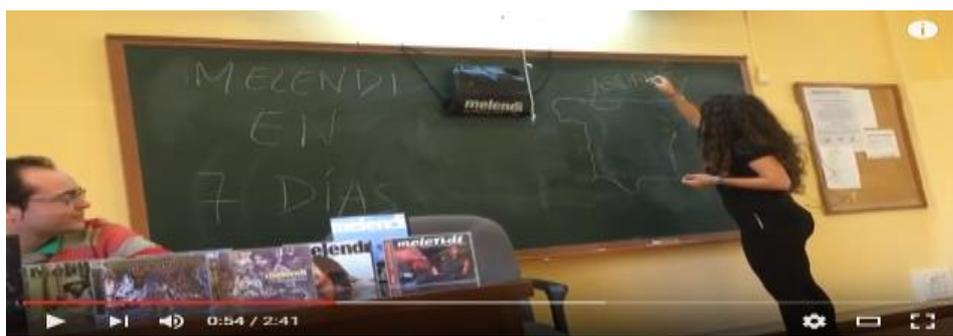
mensaje de Facebook o un tuit. Y recuerdan que hay más nota cuantas más señalen a partir de un máximo de cuatro.



DI NANA 5ª Sesión

Imagen 7. Vídeo de la quinta actividad

- Actividad 6: El quinto y último vídeo tiene como objetivo que los alumnos aprendan algo más sobre los territorios que conforman España y se denominan comunidades autónomas (imagen 8). Se les explica que el cantante Melendi es originario de Asturias, a la que dedica una canción, que en ese momento se reproduce. Una vez terminada la reproducción, los profesores comentan que el artista habla en este tema de lugares famosos de Asturias, como el río Sella (conocido por sus competiciones de piragua), don Pelayo (primer rey de Asturias), Covadonga (un santuario en los Picos de Europa) y el río Nalón (importante por su reserva de carbón). Más tarde, preguntan a los alumnos si tienen dudas sobre las palabras que aparecen en la canción y aclaran que pueden formular sus consultas por correo electrónico, mensaje de Facebook o tuit. La tarea que se les encarga consiste en buscar cuatro elementos importantes de otra comunidad autónoma de España y enviar las respuestas por correo electrónico, por mensaje de Facebook o de Twitter. De nuevo, se les recuerda que obtendrán más nota si citan más de cuatro elementos de esa comunidad que elijan. Los profesores se despiden aclarando que el curso terminará el próximo día con la evaluación final de los contenidos aprendidos.

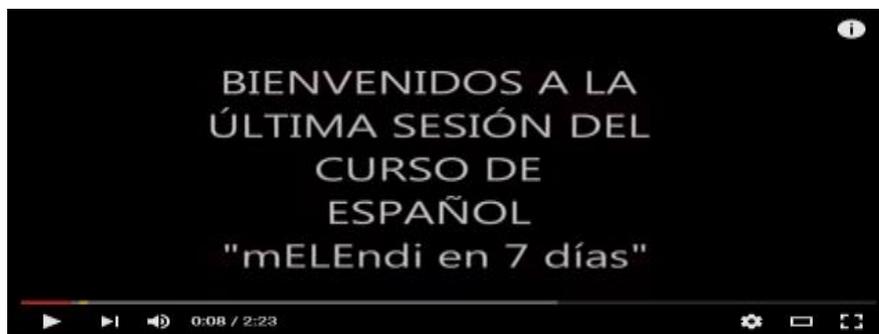


DI NANA 6ª Sesión

Imagen 8. Vídeo de la sexta actividad

- Actividad 7. Evaluación final: La evaluación final para ver lo que han aprendido los alumnos se hará también con la herramienta Kahoot con diez preguntas tipo test (imagen 9). A diferencia de la primera evaluación, esta vez son los alumnos quienes diseñan por grupos esas preguntas con cuatro respuestas posibles y solo una correcta. Se

divide la clase en cinco grupos y se sortean papeletas numeradas del 1 al 5, de modo que cada grupo debe diseñar dos preguntas de los contenidos de la sesión de aprendizaje que les han tocado. Estas preguntas se las envían a los profesores para que construyan con ellas un juego de Kahoot en ese momento. De esta forma se logra que sean los propios alumnos los protagonistas de su propia evaluación.



Di NANA Evaluación Final Sesión 7

Imagen 9. Vídeo de la séptima actividad

Las actividades, por tanto, reflejan en su mayoría la tipología enumerada por Moreno García (2011), haciendo hincapié en las de motivación a través de la biografía de un cantante actual que es tendencia para la edad de los alumnos. Las pautas de actuación para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado se centran en una evaluación continua, sistemática, flexible, formativa y personalizada. Antes de empezar la unidad didáctica, habrá una evaluación inicial con una prueba de conocimientos previos. Durante el desarrollo de la unidad, la evaluación formativa permitirá valorar el trabajo diario de cada alumno y el grado de dominio que va alcanzando sobre los distintos contenidos programados. Al término de la unidad didáctica, la evaluación sumativa permite controlar la progresión de aprendizaje de los alumnos y la consecución de los objetivos previstos. La misma prueba de entrada en la unidad será aplicada para que el alumno constate su grado de progreso. Se fomenta la innovación educativa incluyendo una parte gamificada en la que el alumnado, para poder pasar de nivel, ha de haber respondido correctamente la sesión anterior. Los cuestionarios se enviarán por correo electrónico y, una vez corregidos, los profesores mandarán la clave para poder acceder a la siguiente videosesión. En general, se pretende una evaluación que contribuya a garantizar la calidad y eficacia educativa, por lo que será necesario hacer también una evaluación de la evaluación.

Así pues, se ha desarrollado una propuesta de enseñanza TIC a partir de la figura del cantante Melendi. Un contenido cultural de España, como la trayectoria de un famoso artista español, sirve para captar la atención del alumno y enseñarle contenidos de comunicación lingüísticos, sociolingüísticos (registro familiar y coloquial) y pragmáticos (fluidez, coherencia). En definitiva, se plantea un curso de una semana dividido en 7 sesiones (sesión diaria) en la que se puede empezar con el aprendizaje del español de una manera divertida, amena y tecnológica.

4. Conclusiones

Este proyecto pretende ofrecer una nueva propuesta educativa considerando prioritario el concepto TIC. En un ámbito teórico, este trabajo contribuye a reivindicar el aspecto tecnológico como parte fundamental del proceso educativo actual. Además, su perspectiva práctica ofrece a los docentes e investigadores una propuesta que utilizar en clase retocando y modificando los aspectos oportunos.

Sin los conceptos teóricos bien asentados, no hubiera sido posible afrontar con éxito la creación y desarrollo de la unidad. Evidentemente, existen también muchas otras posibilidades,

pero se pretendía mostrar cómo es posible con el uso de alguno de ellos conseguir una unidad compacta y completamente tecnológica que permitirá que los alumnos disfruten con lo que están haciendo y consigan mejores resultados por el alto grado de motivación conseguido.

No cabe duda de que este trabajo adolece de algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de una propuesta que debe ser corroborada en la práctica. Además, sería interesante testar el producto hecho con las TIC como sin ellas mediante dos grupos (de control y experimental) para contrastar eficacia y resultados. En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que habrá unidades que se presten más al concepto tecnológico que otras y es en ese punto donde adquiere especial relevancia el docente. Por esa razón, también se reivindica su papel fundamental en un proceso educativo con las TIC como punto de referencia. El docente debe convertirse y asumir el rol de guía-orientador que a la vez sea facilitador y mediador con todo el alumnado. Finalmente, el estudio se dirige solo a un público objetivo de jóvenes alumnos de español como lengua extranjera. Una línea futura de investigación interesante sería ensayar el mismo proyecto con la enseñanza de otros idiomas, así como dirigir las actividades a un alumnado de diferentes edades y nacionalidades. De esta manera, podrían conseguirse interesantes datos que facilitarían una comparación con el fin de seguir innovando y mejorando el mundo educativo.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, F. y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. En T. Escudero Elorza y A. D. Correa Piñero (coords.). *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*, pp. 55-88. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, P., Asensio, I., Forner, Á. y Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la Universidad. En T. Escudero Escorza y A. D. Correa Piñero (coords.): *Investigación e innovación educativa*, pp. 147-206. Madrid: La Muralla.
- Audacity (2016). Cuña publicitaria. Recuperado de: <http://audacity.es/>
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- Basterrechea Moreno, J. P. y Juan Lázaro, O. (2005). Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE. En FIAPE. *I Congreso internacional El español, lengua del futuro*. Toledo. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/MesaRedonda/2005_ESP_05_10Juan_basterrechea.pdf?documentId=0901e72b80e4d265
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington DC: ISTE.
- Bosco, A. (2002). Nuevas tecnologías y enseñanza: un estudio basado en el enfoque socio-cultural. *Revista Fuentes*, 4, 84-100.
- Cabero Almenara, J. (coord.) (2010). *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cabero Almenara, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas a la educación. *Revista Digital Andalucía Educativa*, 81. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/40732/Nuevas_miradas_sobre_las_TIC_aplicadas_en_la_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabero Almenara, J. y Barroso Osuna, J. (2015) (coords). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Contreras Izquierdo, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación. Número especial: Innovación Docente UJA 2008, i-viii*. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- Facebook (2016). *Perfil de Dinana*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/dinanael/?fref=ts>

- Fernández Gutiérrez, C.F. (2002). Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en salud. *Educación Médica Superior*, 16(2), 128-139.
- Fernández Ulloa, T. (2012). Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*. Madrid: Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, UNED.
- García Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 6(2). Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm
- García Pérez, R. y González Hernández, E. M^a (1998). Internet en el contexto de la comunicación multimedia: un instrumento para el desarrollo científico en educación. *Revista Fuentes*, 1, 100-120.
- Giner de la Fuente, F. (2004). *Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Esic.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Iosup, A. y Epema, D. (2014). An Experience Report on Using Gamification in Technical Higher Education. En *SIGCSE '14. Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*, Atlanta GA, USA.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kahoot (2016). *Evaluación inicial*. Recuperado de: <https://play.kahoot.it/#/k/4907fc42-963b-49f6-afe3-ca65b9d04fd3>
- Laudon, K. C. y Traver, C. G. (2009). *E-commerce: negocios, tecnología y sociedad*. México: Pearson Educación.
- Lemmer, C. A. (2013). A view from the Flip Side: Using the Inverted Classroom to Enhance the Legal Information Literacy of the International. *Law library journal*, 105(4), 461-491.
- Lozano Martínez, J. et al. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, 193-208.
- Marquès, P. (1998). Usos educativos de internet: ¿la revolución de la enseñanza?. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 154, 37-44.
- Melendi en 7 días (2016). Página web. Recuperado de: <http://melendien7dias.jimdo.com/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Morales Cabezas, J. (2014). Perspectivas tecnológicas en la didáctica de la lengua. En M^a P. Núñez Delgado y J. Rienda (coords.), *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura* (pp. 31-45). Madrid: Síntesis.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero Elorza y Correa Piñero, A. D. (eds.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- Pastor Cesteros, S. (1999). Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico. *Carabela*, 46, 119-136.
- Pellicer Palacín, M^a R. (2013). Enseñanza y aprendiza (EYA) 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo. En *XXIV Congreso Internacional de la ASELE*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_575.pdf
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Provencio Garrigós, H. y Juan Lázaro, O. (2005). Funciones del tutor y compromisos del alumno en la docencia semipresencial y a distancia del español (E/LE). *Revista Frecuencia L. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 41-48.
- Reyes Rebollo, M. y Piñero Virués, R. (2002). Nuevas tecnologías en atención a la diversidad. Reflexiones teóricas. *Revista Fuentes* (Sevilla), 4, 59-71.
- Richards, J. y Rodgers, T., (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Román-Mendoza, E. (2000). *El desarrollo de cursos a distancia en la World Wide Web mediante plataformas virtuales: «WebCT» en el mundo universitario norteamericano*. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:1457&dsID=n03romanmen00.pdf>
- Román-Mendoza, E. (2002). *Web-based Instructional Environments: Tools and Techniques for Effective Second Language Acquisition*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/metodologia/roman.htm#2
- Román-Mendoza, E. (2010). *La incorporación de plataformas virtuales en la enseñanza: evaluación de la actitud del alumnado*. Disponible en: http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2386/1/01_37.pdf
- Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de Internet en la enseñanza de E/LE. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 10, 7-33.
- Twitter (2016). *Cuenta de Dinana*. Recuperado de: <https://twitter.com/dinanaELE>
- Varo Domínguez, D. y Cuadros Muñoz, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *RedELE*, 25.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Estados Unidos: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. (2011). *Gamification by design*. Sebastopol, CA: O'Reilly Publishing Bibliomotion.

Para citar este artículo

Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M. y Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendien7días”. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.07>

Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión

Study on Cultural Representations of SFL Learners in Immersion Context

Ruth María Rey Arranz
Profesora de ELE

Recibido: 31/05/2016

Aceptado: 24/10/2016

RESUMEN Una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras es facilitar la comunicación intercultural. Esta competencia incluye implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumnado desarrolle su competencia intercultural. Los docentes pueden alentar en sus alumnos el interés y la curiosidad por la alteridad, la conciencia de ellos mismos y de sus propias culturas vistas desde la perspectiva de los demás. Conocer sus representaciones, creencias, valores y actitudes nos puede ayudar y motivar como docentes a desarrollar su competencia intercultural y la nuestra. Este es el centro de interés del estudio que presentamos a continuación. Como objetivo general nos propusimos acercarnos a las representaciones culturales que tiene un grupo de aprendientes de ELE en contexto de inmersión sobre distintos ámbitos de la cultura meta y de su cultura de origen, para llevar a cabo intervenciones didácticas basadas en sus necesidades e intereses. Partiendo de cuatro hipótesis, se elaboró un cuestionario *ad hoc* que respondieron catorce aprendientes de nueve nacionalidades diferentes y, además, se produjeron encuentros. El análisis de los datos es cualitativo, en realidad, no se buscaba la representatividad cuantitativa. También es interpretativo, sin pretensiones de generalización, de hecho, otros investigadores podrían llegar a conclusiones diferentes a través de los mismos datos.

PALABRAS CLAVE: Español como lengua extranjera (ELE), Contexto de inmersión, Competencia intercultural, Diálogo intercultural, Representaciones culturales.

ABSTRACT One of the key competences of language teachers is to be able to facilitate intercultural communication. This competence includes getting involved in the development of one's own intercultural competence, adapting to the cultures of one's own environment, promoting intercultural dialogue and encouraging students to develop their intercultural competence. Teachers can encourage their students' interest in and curiosity about otherness, their self-awareness and their awareness of their own cultures seen from the perspective of others. Furthermore, knowing our students' cultural representations, beliefs, values and attitudes can help and motivate us as teachers to develop their intercultural competence, as well as ours. This is the focus of the study presented below. The general objective of this study is to approach the cultural representations of a group of students of Spanish as a foreign language in an immersion context. More specifically, we aim to study their views on different aspects of the target and the native culture, in order to carry out educational interventions based on their needs and interests. Drawing on four hypotheses, an ad hoc questionnaire was developed, which was answered by fourteen learners of nine different nationalities. Meetings were also conducted. The data analysis is qualitative as, in fact, quantitative representation was not sought. It is also interpretive, as there was no intent to generalize results; in fact, other researchers may reach different conclusions with the same data.

KEY WORDS: Spanish as foreign language (SFL), Immersion context, Intercultural competence, Intercultural dialogue, Cultural representations.

1. Introducción

En el campo de la enseñanza de lenguas, las representaciones culturales forman parte del ámbito más amplio de los llamados *estudios culturales* o de la *dimensión intercultural*.

Introducir en el aula esta dimensión no significa otro nuevo método de enseñanza de la lengua, sino más bien una extensión natural de lo que la mayoría de los docentes reconocen como importante. El objetivo es convertir a los aprendientes en hablantes/mediadores culturales que perciban al interlocutor como un individuo cuyas cualidades han de ser descubiertas y no como un representante de una identidad atribuida externamente (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, p. 7).

El alumno como *hablante intercultural* ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura¹ a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2006).

La capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural incluye, entre otras, la identificación de las zonas conflictivas, la capacidad para servir de mediador cuando se presenten comportamientos y convicciones contradictorias y la capacidad para resolver conflictos o hacer admitir el carácter irresoluble de alguno de ellos (Byram, Neuner y Zarate, 1997).

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2016) define la competencia intercultural como “la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual (...)”.

Según Rodrigo Alsina (1999), para que la comunicación intercultural sea eficaz es muy importante:

- estar motivados por conocer la otra cultura y mostrar empatía.
- tomar conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación.
- prestar atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal.
- asumir que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales.
- esforzarse por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores.

Facilitar esta comunicación es una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Esta competencia incluye implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural², adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural (Moreno Fernández, 2012, p. 19).

Las destrezas y habilidades interculturales que los aprendientes deben adquirir/activar son:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

¹ El historiador Pierre Vilar (1983) aventuraba que "hay alrededor de 300 o 400 definiciones de cultura, pues cada uno da la suya". Aunque solo fuera por las limitaciones de espacio, sería imposible dar cabida aquí a las múltiples definiciones que se han dado desde diferentes disciplinas. Para este estudio hemos tomado como referencia una de las definiciones más conocidas, la del antropólogo estadounidense M. Harris (1990, p. 20): “Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” y la concepción tripartita de la cultura expuesta por Miquel López (2004, pp. 516-517). Para otras definiciones del concepto con las que se ha trabajado en didáctica de lenguas, véase también, entre muchos otros: Adaskou, Britten y Fahsi (1990, pp. 3-4); Cerrolaza (1996, p. 22); Garfinkel (1972, p. 304); Goodenough (1971, p. 198); Miquel y Sans (1992) y Trujillo (2005).

² Para ampliar este aspecto véase Moreno y Atienza (2016) y Rey (2014).

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2002, p. 102).

No debemos ver la competencia intercultural como una meta, sino como un proceso:

Creo que, al utilizar la lengua extranjera, nos vamos forjando, de igual modo (y al mismo tiempo) que una interlengua, una intercultural. La intercultural es un proceso que nunca termina, donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia, es una especie de simbiosis (Nauta, 1992, p. 11).

Siguiendo a Byram *et al.* (2002), la adquisición de la competencia intercultural nunca es completa y perfecta, pero ser un hablante/mediador intercultural exitoso no lo requiere. Las razones son que no es posible adquirir o anticipar todos los conocimientos que uno podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas, estas están en constante cambio y en un mismo país existen culturas diferentes. El hablante/mediador intercultural ha de ser consciente de sus propios valores, creencias y comportamientos, de que estos están profundamente arraigados, influyen en sus puntos de vista de otras personas y pueden crear reacciones de rechazo ante aspectos de la nueva cultura. Por ello, hay que fomentar la apertura, la curiosidad y la tolerancia hacia otras personas y sus culturas. El propósito no es que los aprendientes cambien sus valores, sino que cualquier evaluación que hagan de la otra cultura y de la suya propia sea crítica y se realice sobre la base de criterios explícitos.

Los docentes podemos promover que los aprendientes de ELE desarrollen su competencia intercultural estimulando el interés y la curiosidad por la alteridad, la conciencia de ellos mismos y de sus propias culturas vistas desde la perspectiva de los demás. Conocer las representaciones culturales de nuestros alumnos nos puede ayudar y motivar como docentes a desarrollar su competencia intercultural y la nuestra.

2. Objetivos

El objetivo general de nuestro estudio es acercarnos a las representaciones culturales que tienen los aprendientes de ELE en contexto de inmersión sobre distintos ámbitos de la cultura meta y de su cultura de origen, para llevar a cabo intervenciones didácticas basadas en sus necesidades e intereses.

De forma más específica se ha buscado:

- Identificar el perfil de los encuestados.
- Obtener una imagen de su vinculación con las lenguas y con las culturas, en especial con la cultura meta.
- Verificar si las primeras impresiones de la cultura meta responden a prejuicios y estereotipos que con frecuencia conllevan una visión superficial y errónea.
- Identificar las representaciones de la cultura meta que en la actualidad tienen los encuestados.
- Comprobar si estas representaciones han variado a lo largo de su estancia.
- Conocer si las representaciones que tienen sobre su propia cultura se han modificado por el contacto con otra/s cultura/s.
- Determinar el grado de validación de las hipótesis de partida.
- Extraer conclusiones.

3. Hipótesis de partida

Las hipótesis de partida de nuestra investigación fueron las siguientes:

- Las representaciones iniciales que los aprendientes tienen de la cultura meta responden a estereotipos que con frecuencia conllevan una visión superficial y errónea de esa cultura.
- Las representaciones culturales que tenemos de la otra cultura evolucionan a lo largo del contacto con esta.
- El conocimiento de la cultura meta favorece la eliminación de prejuicios y matiza, modifica o elimina los estereotipos.
- El contacto con otra/s cultura/culturas puede hacer cambiar las representaciones culturales que teníamos de nuestra cultura de origen.

4. Metodología

4.1. Descripción de la muestra

- Once mujeres y tres hombres de edades comprendidas entre los 19 y los 65 años que viven en España.
- Nueve nacionalidades: brasileña (2), búlgara (3), china (3), estadounidense (1), francesa (1), marroquí (1), polaca (1), rumana (1) y siria (1).
- Siete ya habían recibido educación formal en ELE: cinco de ellos durante al menos un año.
- Los siete restantes responden que han aprendido español hablando con la gente y por los medios de comunicación (televisión en cinco de ellos; solo uno alude también a la prensa escrita).
- Las principales vías de conocimiento de la cultura española son los medios de comunicación y los amigos y/o familiares.

4.2. Instrumento de recogida de datos

Se redactó un cuestionario compuesto por 14 preguntas, en su mayoría de respuesta abierta, como se puede ver en el apéndice. Para su confección, nos hemos basado en los cuestionarios elaborados por Oliveras (2000) y Atienza *et al.* (2005), adaptándolos a los objetivos de nuestra investigación.

Con las preguntas 1 a 5 se trataba de recoger datos para identificar el perfil de los sujetos de la investigación con el objetivo de obtener una imagen, aunque fuera muy sucinta, de su vinculación con las lenguas y con las culturas, en especial con la cultura meta. La pregunta 6 nos indicaría cuál había sido hasta el momento la principal fuente de construcción de representaciones. Con las preguntas 7, 8, 9, 10, 11 y 13 se pretendía obtener información sobre las representaciones culturales que tienen los aprendientes de algunos aspectos de la cultura meta y de la suya propia (aspectos sociales y culturales, aspectos relativos a la manera de ser, al aspecto físico de los habitantes, actitudes ante la vida, representaciones sobre el país y sobre la lengua). Con las preguntas 12 y 14 queríamos comprobar si sus representaciones culturales habían variado a lo largo de su contacto con la cultura meta, si los estereotipos se habían dinamizado y si el contacto con otras culturas había variado su punto de vista sobre su propia cultura.

Queríamos también entrevistar al mayor número posible de sujetos, pero todos marcaron “no” a la posibilidad de hacer una entrevista personal grabada. Aun así, se han producido siete encuentros informales no grabados con cinco de las personas encuestadas.

4.3. Procedimiento

Al no ser nuestro grupo de alumnos, la recogida de datos fue bastante tortuosa. Contactamos uno por uno con los aprendientes, con nueve de ellos en un mismo lugar y con los cinco restantes mediante correo electrónico. Les explicamos el proyecto, vencimos las reticencias asegurándoles que su intimidad estaba asegurada y les dimos un mes para realizar el cuestionario. En él, les preguntábamos si podríamos hacerles una entrevista personal grabada y la mayoría marcó “no”. Intentamos convencerles verbalmente, creando un clima de confianza, contándoles nuestras propias experiencias fuera de España y, aunque sin grabadora, sí tuvimos conversaciones largas para aclarar algunos datos. A veces, estos encuentros (siete en total, con cinco encuestados diferentes) se produjeron porque tenían dudas del significado de alguna pregunta y, aparte de estas explicaciones, en algunos momentos tuvimos que darles ejemplos para que entendieran mejor, con lo cual, no sabemos hasta qué punto algunas respuestas están influidas por nuestras aclaraciones. Y no solo influidas por estas, sino por el hecho de ser españolas. Algunos encuestados incluso nos pedían que no nos ofendiéramos por lo que iban a decir. Estábamos experimentando la “paradoja del observador”³: quizá nuestra mera presencia interfería en los datos que queríamos obtener, aunque no podemos saber su alcance.

4.4. Características de la investigación

El estudio que aquí se describe es etnográfico en su enfoque. Hemos intentado regirnos por las características de este tipo de investigación: enfoque holístico, descripción densa, contextual, discreto, colaborativo, orgánico, observacional, teoría fundamentada e interpretativo (Cooper, 2001, p. 134)⁴. Aunque realizado en un periodo concreto es, de alguna manera, diacrónico, puesto que hemos convocado los recuerdos de los participantes.

El análisis de los datos es cualitativo, en realidad, no se buscaba la representatividad cuantitativa. Lo que sí nos interesaba era la diversidad de los aprendientes e intentar obtener informaciones variadas. Eisner (1998, p. 197) señala que no hay “ningún método para llevar a cabo la investigación cualitativa en general (...) en cuestiones cualitativas los recetarios no aseguran nada”⁵.

También es interpretativo, sin pretensiones de generalización, otros investigadores podrían llegar a conclusiones diferentes a través de los mismos datos⁶. Como apunta Macila (2014): “los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para acercarse y comprender algo mejor las dinámicas complejas de la realidad educativa”.

³ Término acuñado por Labov (1972).

⁴ Copper sigue a Nunan (1992).

⁵ Siguiendo a Atienza *et al.* (2005, pp. 24-30), lo que habrá de exigirse en los paradigmas de investigación cualitativa es una adecuación entre objetivos, sujetos, instrumentos y resultados propuestos. También, los cuatro criterios tradicionales (veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad) se reformularían: la *veracidad* se sustancia en *credibilidad*, la *aplicabilidad* en *transferibilidad*, la *consistencia* en *dependencia* y la *neutralidad* en *confirmabilidad*.

⁶ “Nunca se puede estar seguro del sentido de un mensaje” (Gumperz, 1989, p. 24).

5. Análisis, interpretación y explicación de los datos del cuestionario

5.1. Preguntas 1 a 6

Tabla 1. *Perfil de los participantes*

Nacionalidad	Edad	Tiempo de estancia en España	Aprendizaje formal de español	Apreciación propia del conocimiento de la cultura española	Principal vía de conocimiento de la cultura española	Otras lenguas	Estancia en otros países
Brasileña (F) (+E)	28	7 años	No	Muy bajo	Familiares	No	No
Brasileña (F)	31	11 años	No	Medio	Medios de comunicación (+ familiares)	No	No
Búlgara (M)	19	9 años	No	Muy alto	Amigos	Alemán	No
Búlgara (F) (+E)	40	10 años	No	Medio	Medios de comunicación	No	No
Búlgara (F) (+E)	37	9 años	No	Medio	Amigos	No	No
China 1 (M)	23	4 años	2 años	Alto	Medios de comunicación	Inglés	No
China 2 (F)	24	4 años	2 años	Medio	Medios de comunicación (+internet)	No	No
China 3 (F)	23	4 años	2 años	Medio	Medios de comunicación	Inglés	No
Estadounidense (F)	64	40 años	2 años	Alto	Familiares	Francés	No
Francesa (F)	26	5 años	+ de 7 años	Muy alto	Clases	Inglés	No
Marroquí (F) (+E)	42	12 años	3 meses	Muy alto	Amigos	Inglés Francés	Sí
Polaca (M)	31	10 años	No	Alto	Amigos	Inglés	No
Rumana (F)	39	6 años	No	Medio	Amigos	No	No
Siria (F)	28	1 año y 8 meses	2.5 meses	Alto	Amigos	Francés Armenio Árabe Inglés Griego Alemán	Sí

Nota: (E): encuentro; (F): femenino; (M): masculino

5.2. Preguntas 7 a 9

Intentan convocar más el lado sensible que el racional, intentando un acercamiento al subconsciente de los alumnos, a sus afectos y emociones. Creemos que el peso de los afectos, la actitud de afecto o rechazo hacia una determinada cultura, desempeña un papel decisivo en el

aprendizaje de lenguas⁷. Con este tipo de preguntas podemos obtener datos que nos ayuden a valorar, por ejemplo, si el poco desarrollo de la competencia comunicativa (intercultural) de un/a aprendiente, se debe en parte a una actitud negativa hacia la lengua y la cultura española.

- *Cuando oyes o lees el nombre de tu país/de España ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?*
 - Propio país: familia (5), comida (4), nostalgia (3), hogar (2), tradiciones (2), verde (2), tierra, patria, amigos, morriña, paz, orgullo, bonito, volver, olor a primavera, calles y bares limpios, naturaleza, la bandera, el traje típico, Drácula, colores y olores inolvidables, el himno, hospitalidad, gente sin estrés, machismo, fiesta, imágenes de destrucción, guerra, pérdidas humanas, el tiempo pasado.
 - España: toros (3), fiestas (3), playa (2), flamenco (2) sol (2), crisis (2), muchos monumentos, buen acceso a la cultura, familia, inquietud, amigos, cultura, mi presente pero no mi futuro, monte, más dinero, más posibilidades, arquitectura diferente, el color rojo, la bandera, el calor, los lugares visitados, soy menos familiar aquí, paisajes, fútbol, paella, aceite de oliva, palabras árabes que se parecen, recuerdos, país de gran nivel cultural, paro, gente amable, horario tardío, niños muy mimados, buena comida, buen cine y música, gente hospitalaria.

Como se puede observar, los términos referidos al propio país que más se repiten reflejan más que aspectos del país de origen, las carencias sociales y de rutinas familiares que tienen en España⁸. En los términos menos repetidos nos ha llamado la atención, por un lado, la influencia de heteroestereotipos (las representaciones de los otros sobre nuestra cultura)⁹, por ejemplo, cuando se hace alusión a Drácula, creemos que la persona responde a lo que ella cree que es representativo de su país para un extranjero (la mayoría sabríamos al país que se está refiriendo). Por otro lado, creemos que las respuestas como “calles y bares limpios”, “gente sin estrés” nos informan también, por comparación, de sus representaciones de la cultura española. La comparación facilita la base para interactuar con miembros de otro grupo cultural¹⁰. También observamos alusiones al presente más inmediato, como es el caso de las evocaciones “guerra, pérdidas humanas” referidas a Siria.

No negamos que para nosotras ha sido una sorpresa encontrarnos que los términos que más se repiten sobre España sean los típicos estereotipos: toros y fiesta, porque los encuestados llevan bastante tiempo en España y pensábamos que los estereotipos no tendría tanta presencia. El estereotipo nos ayuda a categorizar¹¹, a hacer más manejable un entorno tan complejo, pero se hace necesario dinamizarlos, complejizarlos, porque si no, nunca se llega a conocer de verdad ni el entorno ni las personas con las que se tiene relación. Aunque por otra parte, los toros, las fiestas, el flamenco forman parte de la cultura española. ¿Significa esto que los estereotipos son lo primero que se nos viene a la mente cuando representamos otras culturas? Estamos tentadas a creerlo. Aun así, no significa que solo hayan evocado los estereotipos más conocidos como podemos comprobar en las diferentes respuestas que se han dado. Igual que en las evocaciones de su país, algunas respuestas comparan la cultura española con la cultura de origen: “horarios tardíos”, “niños muy mimados”, “más dinero”, “soy menos familiar aquí”. No podemos dejar de señalar, por su transparencia, la respuesta dada por la persona más joven de nacionalidad búlgara: “mi presente pero no mi futuro”.

⁷ Véase Chen y Starosta (1996).

⁸ “Como todas las demás formas de representación, *las representaciones de lo extranjero remiten a la identidad del grupo que las produce*” (Zarate, 1993, p. 30).

⁹ Iglesias Casal (2010).

¹⁰ Byram y Fleming (2001, p. 12).

¹¹ Lakoff (1985, pp. 5-6) indica que la *categorización* es un proceso cognitivo y sin esa habilidad no podríamos funcionar en el mundo, ni en nuestra vida social e intelectual (citado en Atienza *et al.* 2005, p. 345).

- *Tu lengua materna / la lengua española te parece...*
 - Lengua materna: difícil (6), bonita (6), una forma de acordarme siempre de donde he venido, la que más quiero, gramática fácil, escritura difícil, compleja en su pronunciación, fácil, interesante, la lengua de personas de gran importancia, normal, plural.
 - Lengua española: difícil (4), fácil (2), bonita (2), rápida (2), una lengua más, interesante, más fácil que el inglés, dialectos complejos, durante mucho tiempo no atraía en China, heterogénea, la lengua de mis sueños, suena bien en las canciones, igual que mi lengua materna pero con unos matices distintos, musical, muy agradable.

No creemos decir nada nuevo si afirmamos que una lengua extranjera puede parecer fácil o difícil, tener rasgos positivos o negativos, dependiendo de la percepción personal de cada uno. En el conjunto de las respuestas, no se observan características demasiado negativas referidas a la lengua española. Lo que sí nos ha llamado la atención es que ha aparecido el término “difícil” referido a la lengua materna seis veces. ¿Hasta qué punto la lengua materna puede resultar difícil? Quizás si en nuestra infancia, algún aspecto de la lengua nos ha resultado más complicado (por ejemplo, la ortografía), esta sensación permanece siempre en nuestra mente. O quizás esta percepción esté influenciada por los heteroestereotipos: representaciones de los otros sobre su lengua materna. Un ejemplo: los tres encuestados de nacionalidad china han incluido este término en sus respuestas. No sabemos en realidad si es porque realmente a estas personas les parece difícil o porque tienen en la mente cómo otros representan la lengua china.

5. 3. Preguntas 11 a 14

En estas preguntas les pedíamos hacer una retrospectiva, reflexionar sobre algunos aspectos de la cultura meta y de su cultura de origen. Aunque no todas las personas han respondido a todos los aspectos, sería imposible presentar todas las respuestas aquí por los límites de espacio, por lo que reflejamos entonces las que nos parecen más representativas y las que más nos han llamado la atención.

- *En el pasado: ¿cuáles fueron tus primeras impresiones de la cultura española? (...) ¿Qué te sorprendió positiva o negativamente? (...) Por ejemplo, en relación con:*

El aspecto exterior: nos parece reseñable que algunas de las personas encuestadas han entendido que les preguntábamos por cómo se mostraban los españoles cuando se relacionaban con ellos. Cuatro han respondido “distante” o “frío”. Estos encuestados han vivido en una comunidad muy pequeña de España y, en nuestra opinión, en este entorno puede resultar más difícil entablar relaciones (no solo a los extranjeros), pues los grupos ya están bastante definidos. También una encuestada de nacionalidad búlgara nos señaló en la entrevista informal que suele haber un desconocimiento de lo extranjero y un cierto reparo a lo desconocido. Nos contó que le había desagradado que un grupo de ancianos la llamaran “rumana” y que ante su respuesta: “no soy rumana, soy búlgara”, le respondieran que daba igual una cosa que la otra y siguieran llamándola “rumana”¹².

¹² Dentro de los síntomas del choque cultural (Oberg, 1960, pp. 177-182), están los sentimientos de sorpresa y de impotencia por las diferencias entre las propias expectativas y lo que se observa y experimenta. Proponemos trabajar explícitamente en el aula de ELE las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural y, entre ellas, para este caso o similares incidir en: la capacidad para la resolución (comunicar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos), la sensibilidad intercultural (estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende) y el sentido del

El carácter: se aprecia una diferenciación entre los encuestados que viven en España en una comunidad pequeña y los que viven en una gran ciudad. Para los primeros, mayoritariamente la gente es antigua, fría, y les falta información sobre las costumbres y demás “cosas” de otros países. Para los segundos, por el contrario, la gente es simpática, agradable, comunicativa, muy abierta y hospitalaria. Creemos que se debe a lo que ya hemos apuntado en el aspecto anterior: en una comunidad pequeña puede ser más difícil entablar relaciones porque no hay tantas ocasiones de socializar como en una gran ciudad, la gente ya se conoce y si llega una persona “de fuera” se nota mucho más. En las entrevistas a dos de las encuestadas búlgaras, tuvimos la percepción de que habían transferido las características de “fríos” y “distantes” a todos los españoles. En nuestra opinión, falta la fase de discusión y de negociación de significado en el mundo del otro¹³.

El mundo laboral: pensamos que los aspectos que les parecen negativos “no están organizados”, “las tiendas no abren a mediodía”, “muy lentos” e “ineficaces” están muy influenciados por la comparación con sus respectivas culturas. La cronémica constituye uno de los aspectos de la cultura oculta más difíciles de comprender para un extranjero. Hall (1978, 1986, 1989) señala varios conceptos en sus estudios, por ejemplo *la urgencia*: se refiere a la impresión de que el tiempo pasa rápido o lento, y el *monocronismo/policonismo* que se refiere a hacer una cosa a la vez o muchas al mismo tiempo. La diferencia en el uso del tiempo varía de una cultura a otra y es fuente de malentendidos¹⁴.

Las relaciones sociales: dos respuestas obtenidas en la entrevista revelan un choque cultural producido por una deficiente interpretación de la reglas de la cortesía: “siempre dicen que te van a llamar y nunca te llaman”, “cuando hablas con alguien que puede ofrecerte trabajo, siempre dicen que te llamarán y nunca lo hacen. No saben decir que no”. Apreciamos en la entrevista que lo han llevado al terreno personal y se percibe en su discurso que tienen dificultades para relacionarse porque ahora creen que los españoles no son sinceros: “con lo fácil que sería decir no”. Es cierto que esto puede suceder, pero es una manera de hacer más leve la despedida en el primer caso y en el segundo, porque quizá no se quiere herir a la persona diciéndole crudamente que no es apta para el puesto. Las normas de cortesía provocan muchos malentendidos y es importante conocerlas¹⁵. No significa que se tengan que tomar como mejores o peores que las de su cultura de origen pero es importante evitar que, como en este caso, se lo tomen como algo personal que les lleve a evitar relacionarse con las personas de la otra cultura¹⁶.

La familia: en su mayoría han comentado que sus miembros están muy unidos. Es curioso como el aspecto de atención a los hijos puede verse como algo negativo o positivo al mismo tiempo: “los niños están muy mimados, los llevan a la escuela hasta muy grandes”, “mucho atención

humor (poder reírse cuando las cosas salen mal) (Martín, 1989). Incluso hacer admitir, como ya expusimos en la introducción, el carácter irresoluble de algunos conflictos (Byram, Neuner y Zarate, 1997).

¹³ Neuner (1997) señala que “aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que ‘formar hábitos’ o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero” (p. 48).

¹⁴ Iglesias Casal (2003, p. 18).

¹⁵ Véase Nikleva (2011).

¹⁶ Por nuestra experiencia, resulta poco apropiado clasificar las manifestaciones culturales de una sociedad en “buenas/malas” o “mejores/peores”. Para nosotras, es más apropiado hablar de lo que está tolerado en una cultura y de lo que no lo está, aunque no sea compartido por todos sus miembros. Como profesores interculturales deberíamos mostrar la pluralidad, evitar comentarios moralizantes dirigidos a fabricar opiniones iguales que la nuestra y potenciar el juicio crítico de nuestros alumnos. Desde las corridas de toros hasta la cultura que se manifiesta en la interacción comunicativa. Un ejemplo: en algunas culturas, atenuar una negación o dar muchos rodeos al hacerlo, le atribuye al interlocutor ciertas cualidades negativas cuando, en realidad, en otras culturas es de lo más deseable. Uno de los objetivos de la educación intercultural es que el aprendiente pueda interpretar las manifestaciones culturales según los parámetros de la cultura meta, sin perder su propio juicio. Tal y como afirma Garfinkel: “La base de la cultura no es la información compartida, sino las normas compartidas de interpretación” (1972, p. 304).

a los niños (esto es positivo)”, aunque no es de extrañar, pues el concepto de familia y la relación entre sus miembros varían de una cultura a otra.

Las personas del otro sexo: hay respuestas interesantes y telegráficas: “intereses”, “las mujeres son muy activas” que no sabemos a qué se referían exactamente porque no hubo posibilidad de hacer una entrevista. Las mujeres coinciden en que los hombres españoles son machistas, que no están implicados en las tareas domésticas pero que son atentos con su pareja. Una de ellas tenía claro cuando vino a España que no quería un hombre español para casarse y, cuando le pedimos aclaración, nos respondió: “porque no, porque yo sabía que me iba a entender mejor con un búlgaro”. Podría ser un prejuicio.

En los aspectos como *el horario y quedar con alguien*, también se aprecian las diferentes concepciones del tiempo: “todo muy tarde”, “a veces hasta el último momento no te dicen que no van a venir”, “todo es demasiado relajado”, “no son puntuales”. Nos llamó la atención un comentario casi telegráfico: “mañana = nunca”. En una de las entrevistas pedimos que nos lo aclarara y se refería a que si, por ejemplo, un español te dice “te llamaré mañana” no lo hará nunca, porque un día son muy amigos y al día siguiente ya no. De nuevo, un insuficiente conocimiento de las reglas de cortesía. Esta manera de despedirse puede ser una forma de hacer menos brusca la despedida. Las normas de cortesía son muy complejas incluso para los que se han socializado en la misma cultura, por eso es de imaginar que para un extranjero que, al principio, no sabe interpretar lo que ve y lo interpreta a través de su cultura, estas interacciones causen múltiples malentendidos.

Los gestos: para la mayoría de los encuestados hay muchos gestos y muchos de ellos no saben interpretarlos. Una persona de nacionalidad china ha señalado que incluso la manera de contar con las manos no es igual en todas las culturas. La proxémica¹⁷ varía de una cultura a otra. Los gestos son signos de ilustración (refuerzan el mensaje verbal), de afecto (reflejan el estado emocional y pueden contradecir incluso lo que se está expresando verbalmente), de adaptación (no tienen intención de comunicar) y de control (proveen de retroalimentación al interlocutor)¹⁸. Tan solo la persona de nacionalidad marroquí ha comentado que utilizamos pocos gestos.

Los sentidos: “mucho ruido”, “huele mucho a tabaco”, “el olfato se alegra con el olor de la comida”. Muchos de los encuestados han expresado que los sentidos aprenden a acostumbrarse.

Otros aspectos: dos personas han comentado este punto. Una persona de nacionalidad brasileña escribe: “de España me gusta casi todo, la gente, la comida, su cultura y lo que menos me gusta es el frío”, y una persona de nacionalidad china: “la distancia entre personas es más cerca, me refiero a la distancia entre dos personas conversando”. Respecto al último comentario, muchas veces no se tiene en cuenta que la distancia es algo cultural y estas señales tienden a malinterpretarse. Hay cuatro tipos de distancias: íntima, personal, social y pública y unos espacios y actividades relacionados con ellas. Sentimos que la gente está cerca o lejos, pero no siempre podemos decir en qué lo fundamos¹⁹.

- *Ahora que ya llevas tiempo en contacto con la cultura española, ¿crees que ha cambiado tu punto de vista en relación a algún aspecto mencionado en la pregunta anterior?*

Ocho personas encuestadas han marcado “no” y seis han marcado “sí”. Nos ha sorprendido que, para la mayoría de personas encuestadas, no se ha modificado su representación sobre la cultura española y, para las que sí, la brevedad en las respuestas. Estas últimas han respondido: “ahora no los veo tan agradables”; “ya tengo horario español y compramos la comida antes de los festivos”; “he ido a muchas ciudades españolas: los paisajes que he visto son típicos de los árabes y las casas son más sencillas de lo que pensaba antes”; “sí hay alguna tienda abierta a mediodía y los festivos. Ahora entiendo que en esas horas se descansa un poco, sobre todo en verano por el

¹⁷ “Se refiere a todos los gestos y movimientos corporales, expresiones faciales, la mirada y el tacto” (Iglesias Casal, 2003, p. 17).

¹⁸ Ekman y Friesen (1969).

¹⁹ Oliveras (2000, p. 44).

calor”; “los españoles trabajan tanto como los franceses, si no más”; “la religión: bebo vino, como jamón”.

- *¿Qué aspectos de la cultura española crees que son más diferentes de tu propia cultura?*

Hemos creído conveniente en este punto referirnos a la nacionalidad de los encuestados. De ningún modo pretendemos dar a entender que cultura es igual a país, sino sistematizar mejor quién dice qué. Somos conscientes de que estamos simplificando el concepto de cultura. Lo justificamos por la necesidad de saber en qué aspectos habremos de incidir en nuestras clases dependiendo de las necesidades de los aprendientes:

- Brasileña: “en mi país, no todos los niños tienen el hábito de la lectura, en cambio aquí sí y me gusta”, “las personas”.
- Búlgara: “la religión”, “aquí las mujeres mandan más”.
- China: “en España, se destaca el valor del individuo, son más independientes”, “el horario”, “la costumbre de tomar café”, “el régimen de trabajo y descanso”, “el tiempo ineficiente”.
- Estadounidense: “aquí se celebran más fiestas”, “la comida grande a mediodía”.
- Francesa: “el tiempo dedicado al ocio, la organización del tiempo es mejor, lo que permite tener más tiempo para el ocio”, “los españoles hablan más alto”, “los españoles salen más”.
- Marroquí: “en España se puede hablar con mucha libertad de la creencia en Dios”, “en Marruecos hay temas tabúes en el sexo, como la homosexualidad, la felación...”.
- Polaca: “aquí las calles y los bares están más sucios”, “las casas son diferentes”, “aquí compran el agua”.
- Siria: “no muchas porque es muy mediterránea, quizás en mi país la gente invita más a las casas, mientras que en España se queda más fuera, aunque esto puede ser que sea una cosa generacional”.

Queremos señalar la respuesta de uno de los encuestados de nacionalidad china: “en España, se destaca el valor del individuo, son más independientes”. La cultura española parece individual para algunas culturas y colectiva para otras. Esto ya ha sido señalado por Hofstede²⁰. Este antropólogo holandés identifica cinco dimensiones principales en la valoración de las culturas²¹ y una de ellas es el “individualismo”. España obtiene una puntuación de 51 en esta dimensión²². Esto significa que en comparación con el resto de países europeos (excepto Portugal) España es colectivista, mientras que otras culturas con una puntuación más baja que España en esta dimensión (por ejemplo, China, con una puntuación de 20) tienen la percepción de que España es individualista.

También nos parece significativa la respuesta de la encuestada de nacionalidad siria: “no muchas porque es muy mediterránea, quizás en mi país la gente invita más a las casas, mientras que en España se queda más fuera, aunque esto puede ser que sea una cosa generacional”, porque refleja una de las estrategias de la enseñanza/aprendizaje intercultural: cualquier observación o vivencia en la cultura extranjera se ha de poner en suspenso y esperar a confirmar, refutar o matizar esa primera apreciación para evitar las generalizaciones y los estereotipos.

²⁰ Tiene su propia página en internet: <http://geert-hofstede.com>

²¹ Estas dimensiones son: distancia de poder, individualismo, masculinidad/feminidad, evasión de la incertidumbre y visión a largo plazo.

²² <http://geert-hofstede.com/spain.html>

- *¿En la actualidad el contacto con otras culturas ha cambiado tu punto de vista sobre aspectos de tu propia cultura?*

Ocho de los encuestados han marcado “no” y seis han marcado “sí”. Hemos de señalar que, aunque el número de personas que han respondido “no” sea igual a los de la pregunta anterior, no son las mismas personas. Es decir, hay encuestados que han cambiado sus representaciones de la cultura meta y no lo han hecho de la suya propia y viceversa.

“Hay algunas cosas de aquí que cuando regrese a mi país llevaré conmigo: hábitos de comida y la siesta”; “veo mi cultura de manera más positiva ahora: son más familiares, reciben mejor y son más acogedores”, “la cultura china se relaciona mucho con el concepto de grupo y como he dicho, en España el individuo es más importante que el grupo. El intercambio de información hace evolucionar, los chinos nuevos ya están absorbiendo la cultura occidental”; “ahora tomo café en vez de té”, “mi ritmo aquí es muy lento”; “el conocimiento de la cultura española me ayudó mucho en el conocimiento de mi propia cultura. Ahora he tomado los aspectos que más me gustan de ambas culturas para mi vida actual: soy más abierta, me cuesta menos que antes establecer relaciones sociales, disfruto de la vida como lo hacía en España, etc.”

6. Grado de validación de las hipótesis de partida

1. *Las representaciones iniciales que los aprendientes tienen de la cultura meta responden a estereotipos que con frecuencia conllevan una visión superficial y errónea de esa cultura:* si nos basamos en la retrospección que han realizado los encuestados, esta hipótesis ha sido validada.

2. *Las representaciones culturales que tenemos de la otra cultura evolucionan a lo largo del contacto con esta:* aunque en nuestro estudio no se valide lo suficiente esta hipótesis, estudios como el de Atienza *et al.* (2005)²³ demuestran (aunque en palabras del propio Atienza: “no lo suficiente”, *ibid.*: 358) que las representaciones culturales evolucionan en el curso de la estancia en el extranjero.

3. *El conocimiento de la cultura meta favorece la eliminación de prejuicios y matiza, modifica o elimina los estereotipos:* no hemos conseguido validarla ni refutarla porque los encuestados que han marcado “sí” en la pregunta 12 (*¿cree que ha cambiado tu punto de vista en relación a algún aspecto mencionado en la pregunta anterior?*) no han dado, a nuestro entender, información concluyente. Y si nos fijamos en las respuestas dadas en la pregunta 13 (*¿qué aspectos de la cultura española crees que son más diferentes de tu propia cultura?*), observamos que aún, algunos estereotipos parecen no haberse dinamizado.

Por los resultados obtenidos de un estudio piloto realizado a 3000 estudiantes británicos que habían pasado un año en diferentes países, Coleman (2001)²⁴ concluye que los estudiantes mantienen estereotipos claros y diferenciados de otras nacionalidades europeas y que la estancia en el país de habla L2 ha servido para reforzar ese estereotipo y, si lo modifican en algo, tiende a ser más negativo. Una de nuestras encuestadas responde que sí ha cambiado su punto de vista: “ya no los veo tan agradables”, es decir, su primera impresión se ha modificado negativamente.

Buscamos razones para determinar qué ha podido pasar para que nuestro estudio no validara esta hipótesis. Aunque les dimos un mes para completar el cuestionario, quizás este les resultó demasiado largo y después de la labor de retrospección ya estaban cansados y les fue más cómodo responder que no. La retrospección y comparación con la actualidad requiere un esfuerzo que no muchas personas saben/pueden/quieren hacer. Quizás deberíamos cambiar la manera de formular las preguntas o centrarnos en algunas de ellas para la próxima vez.

4. *El contacto con otra/s cultura/culturas puede hacer cambiar las representaciones culturales que teníamos de nuestra cultura de origen:* la mayoría de las personas encuestadas respondió que no. Desde el punto

²³ Estudio realizado por la Universidad de Oviedo a 168 estudiantes universitarios de diferentes nacionalidades.

²⁴ Descrito en Byram y Fleming (2001, p. 51-81).

de vista cuantitativo, habríamos de decir que esta hipótesis ha sido refutada por el estudio, pero desde el punto de vista cualitativo, algunas respuestas de los que sí habían cambiado su punto de vista nos han parecido esclarecedoras: “el intercambio de información hace evolucionar”; “la religión: ahora como jamón y bebo vino”, “el conocimiento de la cultura española me ayudó mucho en el conocimiento de mi propia cultura. Ahora he tomado los aspectos que más me gustan de ambas culturas para mi vida actual: soy más abierta, me cuesta menos que antes establecer relaciones sociales, disfruto de la vida como lo hacía en España, etc.” Estas tres personas han recibido educación formal en ELE, no sabemos realmente cuánto ha podido influir este hecho en la evolución de sus representaciones, aunque corrobora nuestra creencia de los beneficios que conlleva introducir transversalmente la educación intercultural en el aula de ELE.

7. Conclusiones y propuestas de mejora

Aunque no hayamos validado todas las hipótesis, consideramos que sí hemos cumplido el objetivo general de nuestro estudio: acercarnos a las representaciones culturales que tienen los aprendientes de ELE en contexto de inmersión sobre distintos ámbitos de la cultura meta y de su cultura de origen, para llevar a cabo intervenciones didácticas basadas en sus necesidades e intereses. Lo tomamos como un primer paso para comprender mejor las creencias y actitudes de nuestros alumnos con la intención de mejorar nuestra efectividad y el diseño del curso partiendo de un enfoque intercultural.

Hemos observado que el estereotipo está presente en la mayoría de las repuestas. Siguiendo a Barna (1994, p. 341), los estereotipos son generalizaciones, interpretaciones que pueden ser acertadas o no. Incrementan nuestra seguridad cuando nos movemos en una cultura que no es la nuestra y son psicológicamente necesarios cuando no podemos tolerar la ambigüedad o manejar situaciones que no entendemos. El aula nos ofrece un marco idóneo para trabajar con ellos, tratar de dinamizarlos y minimizar sus efectos negativos²⁵.

Respecto a los instrumentos de recogida de datos, nos han servido para cumplir los objetivos de este estudio y recabar información de este grupo de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. Para otros contextos debería ser modificado y, en nuestra opinión, sería mejor no recurrir a la retrospección, sino recoger datos de los aprendientes en dos momentos como mínimo, uno de ellos obligatoriamente al principio de su contacto con la cultura meta. Es decir, llevar a cabo una investigación longitudinal. Con la retrospección se corre el riesgo de emborronar recuerdos, olvidar ideas y mezclar el pasado con el presente.

Sería interesante, además, hacer un estudio de la variación de las representaciones culturales en grupos de aprendientes de ELE con los que se haya promovido conscientemente el desarrollo de la competencia intercultural, porque el mero contacto con la cultura meta o tener conocimientos sobre ella parece no ayudar a los alumnos a qué ver, qué no ver y, lo que es más importante: cómo interpretar lo que ven.

Para finalizar, debemos ser conscientes de que los profesores de ELE no podemos saberlo todo de una sociedad específica, ni de su cultura, ni enseñarlo, pero el aula como realidad pedagógica, realidad social y como espacio de introspección²⁶ nos ofrece un marco idóneo para dar un paso más allá de los conocimientos culturales desarrollando, además, las actitudes y habilidades interculturales y una conciencia crítica cultural. Preguntar a nuestros alumnos, conocer sus representaciones culturales, sus creencias, valores, actitudes y hacerlos partícipes de su propio proceso de aprendizaje, nos facilita desarrollar su competencia intercultural (y la nuestra) y nos ayudará en el proceso de convertirnos en hablantes interculturales. Lengua y cultura como un todo indisociable.

²⁵ Véase Adler (1987, pp. 76-78, citado en Atienza *et al.*, 2005, p. 346-347).

²⁶ Ríos Rojas, A. (2013, pp. 622-624).

Referencias bibliográficas

- Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/238091634_Designdecisions_on_the_cultural_content_of_a_secondary_English_course_for_Morocco
- Adler, P. S. (1987). Culture shock and the cross-cultural learning experience. En L. F. Luce y E. C. Smith (eds.), *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication* (pp. 24-35). Cambridge: Newbury.
- Atienza Merino, J.L. (dir.), Blanco Hölscher, M., Fáñez Pérez, B., Iglesias Casal, I., López Téllez, G., López Vázquez, M.A. y Martínez García, J.A. (2005). *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Barna, L.M. (1994). Strumbling Blocks in Intercultural Communication. En L.A. Samovar y R.E. Porter (eds.), *Intercultural Communication* (pp. 337-346). Belmont (California): Wadsworth. Recuperado de [http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+\(1994\).pdf](http://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,+L.M.+(1994).pdf)
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, M. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FSourcePublications%2FCompetenceSocioculturelle_FR.doc&ei=GWyeUtKGNsib0QXcyoDICg&usq=AFQjCNHgC7_HoGCY-NmHs2Qrnfyunfh32A&bvm=bv.57155469,d.d2k
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: C.U.P.
- Byram, B., Gribkova B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf
- Cerrolaza, O. (1996). La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase. En L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, colección Expolingua (pp. 19-32). Madrid: Fundación Actilibre. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_cerrolaza.pdf
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En B. Burleson (ed.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage.
- Coleman, J.A. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 51-81). Madrid: C.P.U.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cooper, A. (2001). ¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico de la investigación sobre la comunicación intercultural en el lugar de trabajo. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, (pp. 126-150). Madrid: C.P.U.
- Eisner, E.W. (1988). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1969). The repertoire on nonverbal behavior: categories, origins, usage and codes. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Garfinkel, H. (1972). Remarks on ethnomethodology. En J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 301-323). Oxford: Basil Blackwell.
- Goodenough, W.H. (1971). Cultura, lenguaje y sociedad. En J.S. Kahn (1975), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 157-248). Madrid: Anagrama.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. París: Minuit.

- Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Hall, E.T. (1986). *La dimensión oculta*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, E.T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article316>
- Iglesias Casal, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes. Ponencia presentada en *1er. Congreso internacional en la red sobre interculturalidad y educación*. Recuperado de <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/files/iglesias.pdf>
- Instituto Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Edelsa, Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G. (1985). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Macila, I. (2014). El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso. *Revista Fuentes*, 15, 261-280. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2691>
- Martin, J.N. (1989). Intercultural Communication Competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 27-428.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sanz, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. *Cable*, 9, 15-21. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Moreno Fernández, F. (dir.). (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Moreno Moreno, R. Mª y Atienza Cerezo, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Marcoele*, 22. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf
- Nauta, J.P. (1992). ¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10, 10-14.
- Neuner, G. (1997). The Rol of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner, *The Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (pp. 47-96). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Nikleva, D. G. (2011). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1. *Tejuelo*, 11, 64-84. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719577.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm2a65QBQBIqMR3CeAMjYqjwC2g1g&noss=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwj54N7Qy_PPAhXL0hoKHe-VD18QgAMIIjgAMAA
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

- Rey Arranz, R. M^a (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE: conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado. Comunicación presentada en *I Congreso Internacional de la Lengua, la Cultura y el Ocio*. Granada, España. En A. Illescas García y A. Perales Castro (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la Lengua, la Cultura y el Ocio* (pp. 107-122). Granada: EUG. Recuperado de [http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/le000003libro_flecos_final/!](http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/le000003libro_flecos_final/)
- Ríos Rojas, A. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. En N.M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 615-626). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_011.pdf
- Rodrigo Alsina M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de lenguas. *Porta Linguarum*, 4, 23-39. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>
- Vilar, P. (26 de octubre de 1983). Toda cultura se define en la historia. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/1983/10/26/cultura/435970804_850215.html

Para citar este artículo

Rey Arranz, R.M. (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.08>

Apéndice: Cuestionario

Puedes responder en español, alemán, portugués o inglés.

Sexo: Hombre Mujer

Nacionalidad:

Edad:

Nivel de estudios (opcional):

Lengua materna:

1. ¿Qué otras lenguas hablas? Indica el nivel, por favor:

2. ¿Has hecho algún curso de español?

Sí ¿En qué país? ¿Cuánto tiempo?

No ¿Cómo has aprendido español?

3. ¿Has vivido en otros países aparte del tuyo y de España? ¿Cuánto tiempo?

4. ¿Cuánto tiempo hace que vives en España?

5. ¿Cuál crees que es tu conocimiento de la cultura española?

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

6. ¿Cuál ha sido tu principal vía de conocimientos de la cultura española? Marca solo una, por favor.

a. Vía formal: A través de las clases Conferencias Otras (especificar)

b. Vía informal: Con familiares Con amigos A través de los medios de comunicación
 Internet Viajes Otras (especificar)

7. Cuando oyes o lees el nombre de tu país ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

8. Cuando oyes o lees el nombre de España ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

9. Tu lengua materna te parece...

10. La lengua española te parece...

11. En el pasado: ¿cuáles fueron tus primeras impresiones de la cultura española? Escribe, por favor, qué pensabas entonces. ¿Qué te sorprendió positiva o negativamente? Por ejemplo, en relación con:

a. el aspecto exterior de la gente

b. el carácter de la gente

c. el mundo laboral

d. la familia

e. las relaciones sociales

f. las personas del otro sexo

- g. el horario
- h. la comida/la bebida
- i. quedar con alguien
- j. lugares para salir
- k. el dinero
- l. la burocracia, las instituciones
- m. la religión
- n. los gestos
- ñ. los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto)
- o. otros aspectos que quieras comentar

12. Ahora que ya llevas tiempo en contacto con la cultura y lengua españolas, ¿crees que ha cambiado tu punto de vista en relación a algún aspecto mencionado en la pregunta anterior?

- No (pasa a la siguiente pregunta)
- Sí

13. ¿Qué aspectos de la cultura española crees que son más diferentes de tu propia cultura?

14. En la actualidad, ¿el contacto con otras culturas ha cambiado tu punto de vista sobre aspectos de tu propia cultura?

- No
- Sí ¿Podrías especificar en cuáles?

- ¿Podríamos hacerte una entrevista grabada para aclarar, ampliar o profundizar en algún aspecto de este cuestionario? ¿Cuál es tu disponibilidad de horario?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

