

**Ingrid Viñas Quiroga
(Coord.)**

Dimensión ELSE

Notas teóricas y contribuciones
didácticas en español como lengua
segunda y extranjera



Dimensión ELSE.

Notas teóricas y contribuciones
didácticas en español como lengua
segunda y extranjera

Ingrid Viñas Quiroga
(Coord.)

Colecciones
del CIFYH 

Dimensión ELSE. Notas teóricas y contribuciones didácticas en español como lengua segunda y extranjera / Daniela Alejandra Nigro... [et al.]; coordinación general de Ingrid Viñas Quiroga.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1717-4

1. Lenguaje. 2. Didáctica. 3. Medios de Enseñanza. I. Nigro, Daniela Alejandra. II. Quiroga, Ingrid Viñas, coord.

CDD 371.3028

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Dimensión ELSE.

Notas teóricas y contribuciones
didácticas en español como lengua
segunda y extranjera



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaria Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Guadalupe Reinoso

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Introducción	13
Parte 1. Notas teóricas	23
Estrategias de comunicación oral en nivel intermedio. Certificado de Español Lengua y Uso por <i>Daniela Alejandra Nigro</i>	25
Cortesía y estrategias de comunicación en español LE. Investigando la práctica oral de estudiantes universitarios en situación de inmersión por <i>Paula Inés Actis y Lucía Isabel Figueroa</i>	45
Procesos de enseñanza de español lengua segunda/extranjera mediados por tecnologías de la información y comunicación por <i>Bernardita Cattania Oyuela</i>	61
Tras las pistas de la gramática en los manuales de español lengua primera y lengua extranjera por <i>Ingrid Viñas Quiroga</i>	73

Parte 2. Contribuciones didácticas **95**

Pronombres personales en el aula de ELE: una propuesta didáctica

por *María Teresa Borneo y Nazira Günther* **97**

Sonidos Sonantes, Hablas y Hablantes

por *Ibar C. Alonso y Paula Bustamante Palo* **117**

Cuaderno de Culturas: un recorrido por las leyendas de Argentina

por *María Candela Gottig* **139**

Construyendo relatos

por *Ana Paula Brino y Sol Bulacio Martínez* **155**



Introducción

Esta publicación se inscribe en el marco de una reflexión sobre el lenguaje, la interculturalidad y la adquisición y enseñanza de un idioma extranjero. Reúne una serie de líneas de trabajo, notas, indagaciones e inquietudes en torno al español como lengua extranjera, específicamente en la variedad del español local. Se ocupa de la enseñanza de la gramática en manuales de circulación frecuente en la actualidad y compara su tratamiento con la de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua nativa o primera. Enfoca la incidencia del nivel de dominio en el uso de estrategias comunicativas orales de estudiantes durante el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso.) Aborda, por otra parte, la relación entre las estrategias comunicativas orales y las tácticas de corte-sía de jóvenes universitarios participantes de un programa de inmersión en español como lengua extranjera (ELE), en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Trata asimismo los procesos de enseñanza de ELE mediados por tecnologías de la información y comunicación. Presenta además ricas e innovadoras propuestas de enseñanza de ELE con diversos enfoques y metodologías, algunas destinadas a personas en situación de refugio y migración; otras, a estudiantes de programas universitarios de intercambio académico.

Este volumen surge como respuesta a interrogantes que nos planteamos como miembros del equipo de investigación en el marco del proyecto línea CONSOLIDAR 32720200400797CB¹, y como participantes del se-

1 El proyecto es avalado y parcialmente financiado por SECYT (Secretaría de Ciencia y Tecnología) de la UNC.

minario extracurricular de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades: *Aspectos teóricos y didácticos en español como lengua extranjera. Diálogo intercultural*, coordinado por quien escribe esta introducción. En ese espacio nació el interés por tratar de articular las teorías lingüísticas y los resultados de las investigaciones con las prácticas áulicas.

Actualmente existe en el área del español LS/LE, un interés especial por explorar y examinar las diferentes estrategias lingüísticas que los estudiantes utilizan para superar problemas comunicativos al momento de transmitir sus mensajes. Sin embargo, la falta de unanimidad demostrada por la bibliografía especializada en esta temática generó en nosotros varias preguntas: ¿cómo podemos ayudar a los alumnos de ELE en este proceso? ¿cómo logra el alumno la autonomía necesaria para actuar adecuadamente en contextos reales? ¿una propuesta de enseñanza de las ECOs que enfatice la reflexión metacognitiva tendrá efecto en el desempeño final de los estudiantes? Así mismo nos preguntamos si existe una relación entre el nivel de dominio de una lengua y las estrategias comunicativas usadas por los estudiantes durante un examen de nivel oral. También nos interrogamos acerca de si hay una conexión entre el uso de las ECO y las tácticas de cortesía propias de la L2 que llevan a cabo estudiantes universitarios de ELE en situación de inmersión. La implementación de tecnologías de la información y comunicación y su incidencia en las competencias lingüísticas de estudiantes de ELE fue otro de nuestros intereses. Nos inquietó investigar, por otro lado, de qué manera se adquiere la gramática de una primera y de una segunda lengua y, paralelamente, qué teoría gramatical predomina y qué lugar se le da a la gramática en dispositivos de enseñanza como son los manuales, tanto los destinados a estudiantes de nuestras escuelas secundarias como aquellos que se deciden por el estudio de ELE. ¿Estos contenidos gramaticales se articulan con las prácticas concretas de leer y escribir textos y producir y comprender discursos orales? fue otro de nuestros interrogantes.

Parte de las clases tomadas como objeto de nuestras investigaciones se dictaron durante distintas emisiones del curso *Español por Niveles 3*,² correspondiente al *Programa de Español y Cultura Latinoamericana* (PECLA)³,

2 Este curso se dicta en forma semestral y bajo la modalidad intensiva durante los meses de febrero y julio.

3 Programa dependiente de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC.

donde una de las docentes investigadoras - integrante de nuestro equipo- desarrolló el proyecto durante todo el año 2019 e inicios de 2020 con los participantes a sus cursos (aproximadamente 29 estudiantes de nacionalidades varias de entre 19 y 30 años). Al inicio y finalización de cada ciclo se evaluaba a los estudiantes con dos instrumentos para determinar su nivel de proficiencia: a) una entrevista oral individual estandarizada (7' minutos, grabadas y posteriormente trascriptas) y b) un cuestionario que indagaba sobre su conocimiento declarativo acerca de los mecanismos a los que recurrían para reparar o compensar sus fallas durante el acto comunicativo.

La obra se divide en dos secciones, que pueden leerse en el orden que el lector prefiera.

En el primer capítulo de la primera parte, denominado *Estrategias de comunicación oral en nivel intermedio*, Daniela Nigro, pone la mirada en el uso de los mecanismos estratégicos a los que más frecuentemente recurren los candidatos para subsanar sus falencias comunicativas, mientras conversan de manera espontánea con el evaluador, según la consigna solicitada por la segunda actividad del segmento oral del examen CELU⁴. Las muestras fueron tomadas del Archivo Bibliográfico CELU. Este proveyó 23 videgrabaciones, bajo el único requerimiento de esta autora de que los candidatos hubiesen obtenido el grado *Intermedio* en su certificación. Para la conformación del corpus final se seleccionaron 18 muestras, cuidando que incluyeran la mayor variedad posible de nacionalidades y lenguas maternas. Se transcribió únicamente la actividad 2 de cada examen, y luego se analizaron las marcas orales que revelaban el procesamiento del mensaje por parte del candidato y su frecuencia de aparición en relación con el *nivel de proficiencia* del hablante. Nigro espera que sus hallazgos contribuyan, en primer lugar, a un mayor conocimiento de las características propias del comportamiento de los hablantes no nativos de nivel intermedio durante una conversación espontánea; en segundo lugar, a una mejor comprensión de la influencia de la variable *proficiencia* sobre su desem-

4 Certificado de Español Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Hay sedes para su administración en 34 universidades argentinas, en Brasil, en Europa y en Asia.

peño conversacional y, por último, a la posibilidad de mejoramiento del diseño de la prueba oral del CELU.

En el siguiente capítulo, *Cortesía y estrategias comunicativas orales en español LE*, las becarias Paula Actis y Lucía Figueroa abordan el uso de estrategias comunicativas orales (ECO) de estudiantes de español lengua extranjera (ELE) en relación con la perspectiva sociopragmática de la cortesía. Se interrogan acerca de si existe una relación entre el uso de las ECO y las tácticas de cortesía propias de la L2 que llevan a cabo estudiantes universitarios de ELE en situación de inmersión. Es decir, ¿la utilización de las ECO implica la puesta en práctica de ciertas tácticas de cortesía o son las tácticas de cortesía las que determinan la aparición de las ECO? ¿Se trata de una relación de solapamiento? ¿Esta relación significa entonces que la atención está puesta en la transmisión eficaz del mensaje o el mantenimiento de las relaciones cordiales entre los interlocutores? ¿Qué incidencia tiene tanto en el uso de las tácticas de cortesía como en las ECO la situación comunicativa (prueba oral con una docente)? Consideran que analizar la naturaleza de esta relación les permitirá comprender si prepondera transmitir eficazmente un mensaje o bien mantener las relaciones cordiales entre los hablantes.

Bernadita Cattania, en el tercer capítulo de la primera parte, presenta *Procesos de enseñanza del español lengua segunda/extranjera mediadas por tecnologías de la información y comunicación*, el cual tiene por objeto dar cuenta de un proyecto de investigación sobre los procesos de enseñanza llevados a cabo por cinco docentes argentinas de ELE durante el período 2020-2022. El interés surgió de la emergencia abrupta de las nuevas formas de enseñar durante el contexto de pandemia. Como instrumento de recolección de información se vale de una encuesta con diferentes secciones temáticas a los fines de recaudar datos sobre: herramientas incorporadas, metodologías de trabajo (enseñanza - evaluación), decisiones didácticas, contenidos y materiales creados, y las condiciones de formación digital para la enseñanza virtual de español lengua segunda/extranjera. Recopila, sistematiza y describe las formas de enseñar a partir de una metodología basada en un estudio de caso. Analiza los resultados de cada uno y los coteja con el propósito de hallar recurrencias y diferencias respectivamente entre las valoraciones de las docentes encuestadas. Espera poder definir, desde la perspectiva de las enseñantes, si la implementación de tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo lingüístico mejora

las competencias en uso o no, y de qué modo esto se vincula con las propias competencias de dominio tecnológico de quienes enseñan y quienes aprenden. También le interesa, particularmente, poder develar y analizar la importancia de ciertas decisiones referidas a la didáctica específica de una lengua segunda/ extranjera.

Como último trabajo de esta primera parte, Ingrid Viñas Quiroga presenta *Tras las pistas de la enseñanza de la gramática en los manuales de español lengua primera y lengua extranjera*. Este texto se inscribe en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera y de la lengua materna. En particular, se centra en la enseñanza de la gramática. Los resultados expuestos surgen de dos subproyectos en que se divide el proyecto macro que da marco a esta investigación. Uno enfocado en la enseñanza en español lengua nativa o primera (EL1), coordinado por el Esp. Gustavo Giménez. Otro, en la del español lengua extranjera (ELE), coordinado por la autora. Sus objetivos fueron indagar qué enfoque gramatical predomina en manuales empleados en la escuela secundaria para enseñanza de la lengua primera (L1) y compararlo con las propuestas editoriales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), del mismo período, producidos en Argentina. Así mismo interesó determinar qué lugar se les da los contenidos gramaticales y qué articulaciones se establecen entre estos saberes y las prácticas concretas de producir y comprender discursos, de leer y escribir textos tanto escritos como orales. Encuentra que, respecto de los contenidos gramaticales, en los manuales de L1, la sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas tienen una dominancia marcada en los temas gramaticales. Habilidades de tipo funcional no forman parte de la agenda de la enseñanza gramatical; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos (Giménez et al, 2020). Por su parte, los manuales de ELE analizados van más allá de las gramáticas estructurales centradas solo en el sistema de la lengua, y más allá también de las perspectivas comunicativas enfocadas en describir el uso en forma exhaustiva. Buscan no separar forma y significado y fomentan que el estudiante aprehenda las razones y los efectos de la elección de una forma lingüística concreta. No brindan información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde se deben aplicar las reglas, sino propuestas donde el estudiante induce y va construyendo su competencia

gramatical. Hay una mayor articulación entre estos saberes y las prácticas comunicativas concretas.

La Segunda Parte del libro brinda experiencias variadas de prácticas docentes y agrupa propuestas didácticas originales y creativas, elaboradas por egresadas de la carrera de Letras y estudiantes que cursaron el seminario ELE. Se buscó promover entornos colaborativos y horizontales entre diferentes actores sociales con el objetivo de fortalecer un espacio en el cual reportar aprendizajes, expresar necesidades y trabajar colectivamente en soluciones, lo que supone reconocer diversas miradas sobre la otredad y sus implicancias ético-políticas en las metodologías de trabajo colectivas.

Comienza con el texto de las becarias Teresa Borneo y Nazira Günther. Este capítulo presenta una planificación de una unidad de un curso de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), enfocada en el aprendizaje de los pronombres y las personas gramaticales a partir de la interacción oral. La variedad del español que se busca enseñar es la argentina, particularmente la de la ciudad de Córdoba. Esta planificación didáctica se ve contextualizada tanto en los espacios y momentos en que se dicta, como en la configuración de un ficticio grupo de alumnxs cuyas características han tenido en mente al pensar las clases. A su vez, las autoras fundamentan la propuesta didáctica con bibliografía pertinente al tema que se desarrollará. Para lograr los objetivos que se plantean, eligen como metodología una combinación del método directo y el método por tareas, en el marco de un enfoque comunicativo, el cual también se encuentra debidamente fundamentado. Por otro lado, presentan también el material y recursos didácticos que se tendrían en cuenta, además de algunos ejemplos de las consignas con las que esperan abordar las diferentes actividades. Finalmente, dejan en claro algunas directrices vinculadas con la forma de evaluación que consideran pertinente para este tipo de propuestas. Su intención con este texto es exponer una posible línea de abordaje para temáticas gramaticales en espacios donde se enseña ELE, con el objeto de ofrecer una idea de trabajo que se pueda adaptar a otros contenidos similares en un aula real.

Les estudiantes Ibar Alonso y Paula Bustamante Palo son autoras de *Sonidos sonantes, hablas y hablantes*. Ofrecen una propuesta destinada a estudiantes de español de entre 21 y 35 años con nivel intermedio que residen temporalmente en la ciudad de Córdoba como parte de un programa

de intercambio. Su foco es el nivel fonético. Buscan mostrar y alentar a los aprendientes a usar algunos fenómenos lingüísticos relacionados con las variantes geográficas de Latinoamérica. Esta práctica y reflexión sobre el uso de la lengua en el campo fonético tiene como objetivo general mejorar la comprensión y producción de la lengua oral de los aprendientes. Para incorporar este aprendizaje a las prácticas virtuales actuales, alientan la utilización de programas como Padlet (para poner en común producciones escritas o audiovisuales realizadas por los estudiantes del curso) y la producción y reproducción de contenido audiovisual, tales como entrevistas a famosos o audios de distintos hablantes de elaboración propia. Los fenómenos abordados en todo el programa son el yeísmo, el seseo, y las variantes del fonema vibrante múltiple /rː/. El aspecto trabajado particularmente en su capítulo es el seseo y sus diferentes variantes: el fonema interdental, fricativo y sordo [θ]; el fonema alveolar, fricativo y sordo [s]; y la articulación aspirada [h] y nula de este último. Acompañando estos contenidos, Alonso y Bustamante acercan también a los aprendientes una reflexión metalingüística que les permita diferenciar esas variedades y ser más conscientes de su lengua y de la segunda lengua (L2) o extranjera (LE). Para ello, presentan así mismo actividades vinculadas al reconocimiento de conceptos como dialecto, sociolecto e idiolecto.

En *Cuaderno de culturas: un recorrido por las leyendas de Argentina*, la estudiante María Candela Gottig expone una propuesta didáctica diseñada para ser aplicada en un curso de ELE en nivel A2, el cual está dirigido a estudiantes que transitan una infancia transcultural. Por esta razón, explica que lo lleva a cabo bajo el marco de un enfoque comunicativo y transcultural con carácter lúdico que fue logrado a partir de la aplicación de los métodos de destreza física total, directo y audio-oral. Los sujetos de aprendizaje modelo son niños migrantes en contexto de inmersión. Debido a esto, las clases fueron diseñadas bajo la modalidad de aula-taller en donde los conceptos se integran para fomentar el uso instrumental de la lengua como competencia comunicativa a medida que se van introduciendo los aspectos culturales de la sociedad a la que se están integrando. Teniendo en cuenta esto, enfoca el aprendizaje sociocultural hacia las costumbres argentinas a partir de una selección de leyendas tradicionales, de modo que profundizar como contenido el tiempo pasado y las secuencias descriptivas. Para ello, plantea una secuencia de actividades que cubren todas las competencias lingüísticas tales como la comprensión lectora

y auditiva y la producción oral y escrita. La utilización de herramientas audiovisuales como videos y canciones junto con los juegos propuestos serán la base para la introducción del léxico y la comprensión de las reglas de uso.

Construyendo relatos fue escrito por las estudiantes de Letras Modernas Ana Paula Brino y Sol Bulacio Martínez. Se trata de una propuesta didáctica cuyos destinatarios son estudiantes australianos que necesitan consolidar algunos contenidos de nivel A2 de ELE. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas un usuario básico del nivel A2 puede comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con su experiencia, además puede comunicarse para lograr tareas simples y cotidianas con intercambios sencillos y puede describir aspectos de su pasado y de su entorno cotidiano. De acuerdo con lo anterior, se busca privilegiar el intercambio de opiniones e interpretaciones. Asimismo, esta organización ofrece la oportunidad de llevar a cabo revisiones colectivas -al tiempo que individuales- de las producciones. La clase se desarrolla principalmente en torno a la construcción de relatos a partir de intercambios cotidianos. Las actividades estarán sustentadas en la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y lectora, y expresión oral y escrita. Con respecto a los contenidos, se trabajan contenidos sintácticos como los tiempos verbales pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, adjetivos, adverbios temporales y adverbios espaciales; contenidos léxicos relacionados con la casa, comida, rutinas diarias, deportes, parque y viajes; y, con respecto a los contenidos pragmáticos, se hace especial hincapié en la descripción de experiencias, contar anécdotas y construir opiniones propias. Las autoras admiten que las situaciones que propician no serán idénticas a las que llevarán a cabo los estudiantes en sus lugares de destino, pero pretenden generar circunstancias similares a la de los intercambios reales a través de las que puedan construir conocimientos y herramientas que les servirán luego. Así, buscan construir para el estudiante un espacio que deba asumir como sujeto activo en la construcción de conocimientos.

En conclusión, como docentes e investigadores del lenguaje, trabajamos con un doble objeto: por un lado, con la *interlengua* o “gramática mental” de los aprendientes, no acabado ni estable, y por el otro, con la *gramática pedagógica*, entendida como los contenidos gramaticales a enseñar que se seleccionan de acuerdo con lo anterior y el requerimiento curricular. El problema también conlleva una mirada sobre los efectos de

la intervención docente, dado que tal elección impactará en los materiales, instrumentos y recursos usados con ese aprendiziente y la habilidad que intentemos ayudar a desarrollar.

Conocer el objeto de enseñanza brinda herramientas al docente para reflexionar críticamente sobre sus prácticas y seleccionar metodologías y recursos más provechosos. Un estudio de esta naturaleza cobra sentido si buscamos generar en nuestros estudiantes aprendizajes profundos, significativos y transferibles porque da sustento a determinadas decisiones didácticas. Creemos que los resultados obtenidos también podrían extenderse a las prácticas en lengua materna.

Si bien los destinatarios directos de este trabajo son los profesores y estudiantes de ELE, pensamos que nuestro libro también puede ser de interés para los docentes de otras lenguas extranjeras y de español como lengua materna por su articulación entre reflexiones teóricas y su transposición didáctica. Presenta una amplia variedad de textos y actividades para todos los niveles y edades, tanto en contextos de inmersión como de educación no formal, que fomentan la reflexión metalingüística y la interpelación sobre la cultura propia y la del otro.

Ingrid Viñas Quiroga

Parte 1.

Notas teóricas





Estrategias de comunicación oral en nivel intermedio.

Certificado de Español Lengua y Uso

Daniela Alejandra Nigro*

Desde los inicios de las investigaciones dedicadas a la evaluación del uso comunicativo de la lengua, la habilidad oral ha sido la menos investigada dada su dificultad. Por ser evaluadora CELU de larga data, he presentado como trabajo final de mi maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MAELE) de la Facultad de Lenguas, UNC, una investigación sobre el uso de las *Estrategias de Comunicación Oral* (ECO) a las que más frecuentemente recurren los candidatos de nivel intermedio para subsanar sus falencias comunicativas mientras conversan de manera espontánea con el evaluador según la consigna solicitada por la segunda actividad del segmento oral.

Las metas de dicho trabajo han sido, primeramente, identificarlas, para luego comparar si el comportamiento estratégico de los sujetos de esta investigación se corresponde al descrito por la literatura especializada para los hablantes no nativos según la variable *Nivel de Proficiencia*. Los resultados recabados, al igual al de los obtenidos por otros renombrados trabajos en este campo, muestran el uso de estrategias *Interaccionales*, de *Logro* y de *Evasión*.

Esperamos que nuestros hallazgos contribuyan: 1. a un mayor conocimiento de las características propias del comportamiento estratégico exhibido por los hablantes no nativos de nivel intermedio durante una conversación espontánea, 2. a una mejor comprensión de la influencia de la variable *proficiencia* sobre su desempeño al conversar y, 3. a la posibilidad de un futuro mejoramiento del diseño de la prueba oral del CELU como instrumento potenciador de esa habilidad, a modo de aporte al desarrollo de nuestro examen oficial para la evaluación de proficiencia en español como lengua extranjera.

* Facultad de Lenguas y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
Correo electrónico: dalnigro@hotmail.com

Introducción

Ya es práctica común que todos los exámenes de proficiencia en L2 incluyan un segmento que evalúa la oralidad en forma específica, ya que, a diferencia de las otras habilidades, el habla representa un concepto complejo que no depende únicamente del dominio que el evaluando tenga de los aspectos lingüísticos, sino también de su capacidad de utilizar ECO adecuadas para sortear las dificultades de comunicación al momento de tomar parte en una conversación. Por consiguiente, su evaluación resulta un desafío mayor, ya que, por un lado, debe minimizar la influencia de factores individuales no deseables (personalidad, nivel de conocimientos sobre un tema, etc.), y por el otro, maximizar los aspectos lingüísticos y pragmáticos que intervienen en el uso de la lengua.

Graciela Vázquez (2000: 4) sostiene que

hablar es una destreza activa y, a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias del ahora y del aquí. De ahí que resulte imprescindible plantearse algunas cuestiones que no tienen relación con lo puramente lingüístico: los elementos de carácter emocional, los estilos de aprendizaje y las estrategias correspondientes.

Objetivos

Las principales preguntas que motivaron esta investigación fueron: ¿qué estrategias utilizan los hablantes extranjeros de nivel intermedio para optimizar su interacción en español al conversar durante la segunda actividad propuesta por el CELU? ¿el hablante con nivel de proficiencia intermedio recurre más frecuentemente a algunas ECO determinadas, diferentes a las que utilizan otros hablantes con mayor o menor nivel lingüístico?

Objetivo general

Identificar y analizar las estrategias de comunicación oral utilizadas por 18 candidatos de nivel intermedio durante el desarrollo de la actividad 2 del segmento oral del examen CELU 111, tomado en la sede UNC en el año 2011.

Objetivos específicos:

1. Determinar si las ECO a las que recurren los sujetos de este estudio se corresponden al comportamiento estratégico característico de los hablantes no nativos de nivel intermedio establecido por la literatura especializada en relación a la variable *Nivel de Proficiencia*.
2. Brindar información útil que contribuya al futuro mejoramiento de la prueba oral del CELU, de modo que además de evaluar la producción oral del candidato, oficie como instrumento potenciador de su desarrollo.

Metodología

Nuestra investigación corresponde al tipo cuali-cuantitativo de tipo descriptivo en cuanto su alcance, basada en la observación directa del corpus conformado por videgrabaciones tomadas durante el examen oral EC1-11 y el análisis de sus correspondientes transcripciones para identificar las estrategias orales de comunicación utilizadas por los candidatos al momento de realizar la actividad 2 del examen oral. Los datos fueron recabados según el enfoque cualitativo, que “se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987:19; 152). Posteriormente, se los procesó de manera cuantitativa para obtener los porcentajes de frecuencia de uso de cada tipo de estrategia según el nivel del hablante.

Fases de la investigación

Como primera acción, se elaboró un listado de estrategias tomando como modelo las taxonomías desarrolladas por algunos de los investigadores más reconocidos en este campo de estudio, tales como Elaine Tarone y Zoltán Dörnyei. A cada estrategia se le asignó una etiqueta y color distintivo que resultaran unívocos para su posterior identificación y conteo, realizado por medio de la herramienta de búsqueda del programa *Word*, versión 2010. La lista de etiquetas fue sometida a numerosas pruebas de estandarización hasta lograr que el buscador las identificara claramente, sin margen de error. En una segunda etapa, se analizaron numerosa y

minuciosamente las transcripciones de las entrevistas tomadas en el examen, con el propósito de identificar todas las estrategias utilizadas por los candidatos en sus exposiciones. Así mismo, se observaron cuidadosamente las videograbaciones para descubrir la concurrencia de estrategias paralingüísticas que reforzaran o clarificaran el contenido del mensaje emitido por el hablante. Cada estrategia observada fue identificada con una etiqueta que luego se intercaló en la transcripción a continuación de la intervención del candidato que la empleó.

A continuación, se utilizó el buscador para identificar y contabilizar las estrategias a las que recurrían los candidatos durante su conversación, para luego registrarlas en tres tablas según el tipo al que pertenecieran: *Estrategias de Logro*, *Estrategias de Evasión* y *Estrategias de Interacción*, con el propósito de determinar cuáles resultaban más frecuentes, y si esa preferencia guardaba relación con la mayor o menor capacidad lingüística demostrada por los hablantes, previamente agrupados en tres subniveles: *Intermedio Avanzado (IA)*, *Intermedio Medio (IM)* e *Intermedio Bajo (IB)*. Por último, se compararon los resultados obtenidos en otros estudios similares para corroborar si nuestros hallazgos resultaban consistentes (o no) con las conclusiones por ellos alcanzadas.

Descripción de las muestras

El Archivo Bibliográfico CELU proveyó 23 videograbaciones, bajo el único requerimiento de esta autora de que los candidatos hubiesen obtenido el grado *Intermedio* en su certificación. Para la conformación del corpus final se seleccionaron 18 muestras, cuidando que incluyeran la mayor variedad posible de nacionalidades y lenguas maternas. Se transcribió únicamente la actividad 2 de cada examen, y luego se analizaron las marcas orales que nos revelaban el procesamiento del mensaje por parte del candidato y su frecuencia de aparición en relación con el *nivel de proficiencia* del hablante.

Análisis de los datos

El análisis de los datos revela que, si bien la frecuencia de uso resulta pareja en los tres subniveles (entre 30,5 y 36,5%), las ECO aparecen en mayor medida en el *subnivel intermedio bajo*, resultado que se asemeja a los reportados a lo largo de los años por numerosos autores, como Thiatyadi-



sai (2011), Rodríguez y Morón (2011), y Rosas Maldonado (2012), entre otros.

Estrategias de Evasión

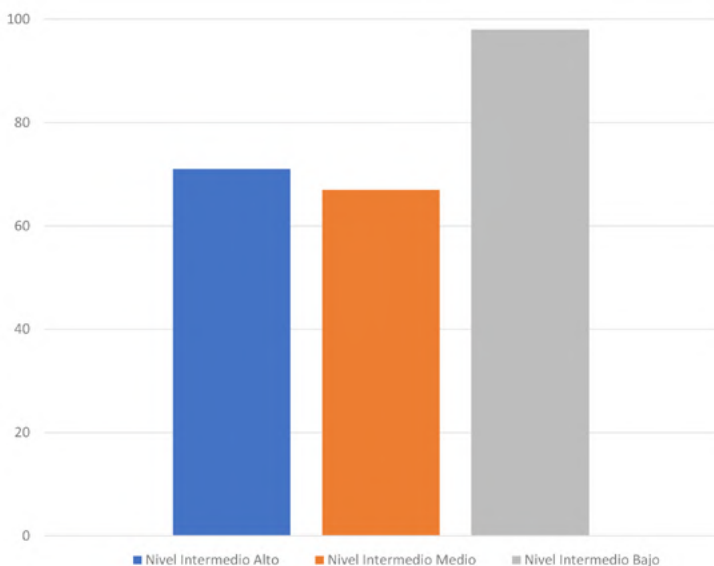


Figura n° 1: Uso de Estrategias de Evasión por subnivel

Al dato recabado acerca del uso de una mayor cantidad de estrategias por parte de los hablantes con menor nivel de proficiencia, se le suma su uso mayoritario de las estrategias de evasión. Del total de los candidatos analizados en nuestro estudio, los que integran el subnivel *Intermedio Bajo* son los que mayoritariamente eligen las *estrategias de evasión* (42%). Estos resultados concuerdan con los reportados por muchos investigadores, como Nakatani (2006), Saemian (2012) y Hsieh (2014), quienes informan que los hablantes con menor nivel de proficiencia prefieren este tipo de estrategias. Deducimos que nuestros resultados similares pueden explicarse por la mayor cercanía que existe entre las características de habla de los integrantes de nuestro subnivel *Intermedio Bajo* con las que general-

mente presentan los hablantes de menor nivel de proficiencia. Así mismo, debemos destacar el hecho que, de las tres estrategias de evasión que aparecen en las muestras, la de mayor frecuencia de uso (60%) es la *omisión léxica* (el hablante continúa adelante con su mensaje dejando el espacio en blanco o pronunciando un sonido inentendible) y la de menor frecuencia es el *abandono del mensaje* (13%). Esta intención de concretar el objetivo comunicativo a pesar de las dificultades indicaría que el nivel de desarrollo de la IL de los sujetos de nuestro estudio se encuentra en un estadio intermedio del continuum entre los niveles de proficiencia Intermedio y Bajo.

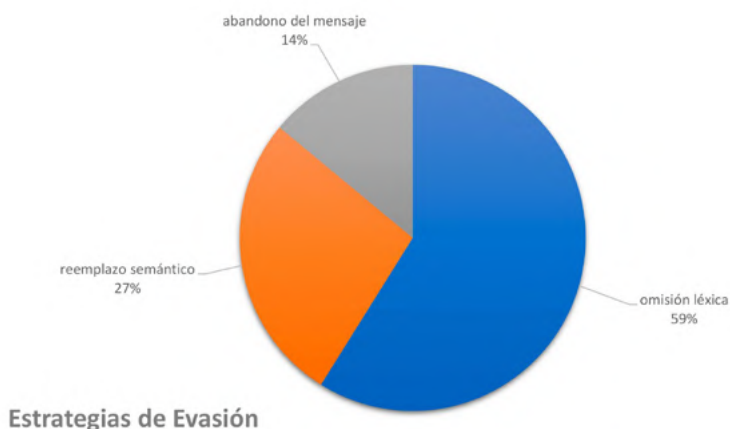


Figura n° 2: Uso general de las estrategias de Evasión

Estrategias de Logro

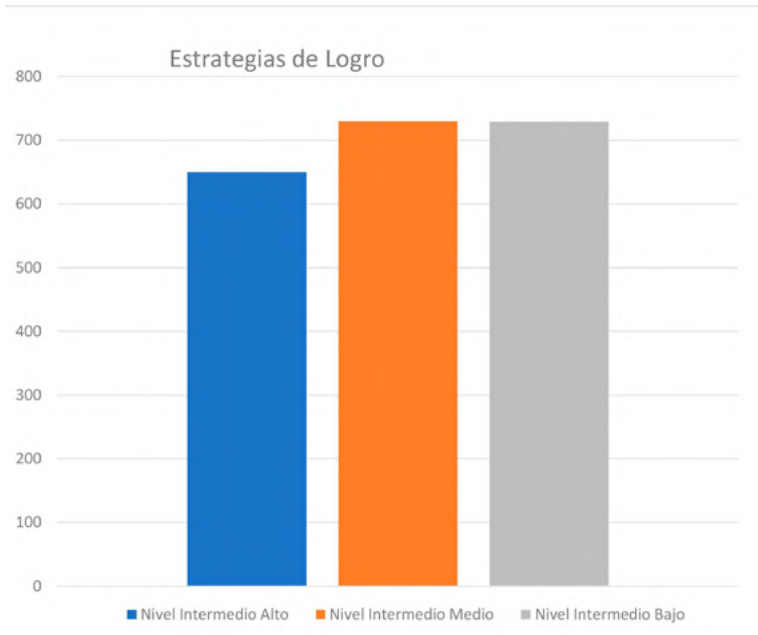


Figura n° 3: Uso de Estrategias de Logro por subnivel

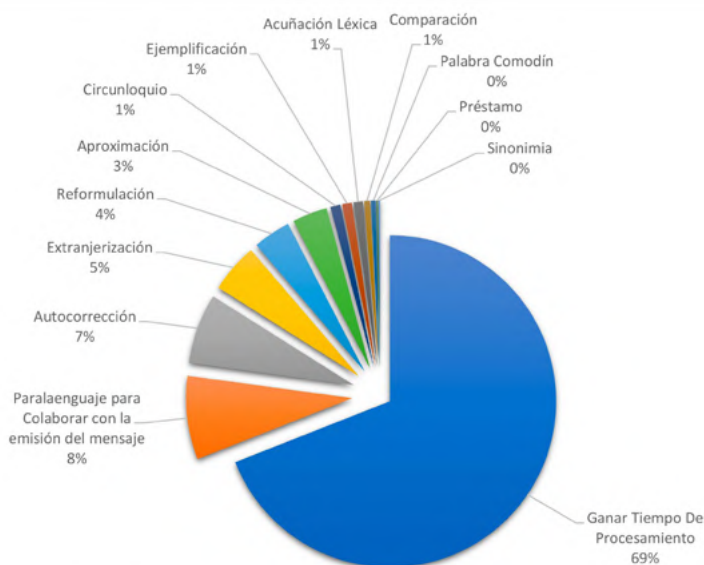
Estas estrategias conforman el 60% del total, confirmando la noción compartida por la mayoría de los estudios en el área: los hablantes con nivel de proficiencia Intermedio prefieren las estrategias de logro, que les permiten llevar adelante su objetivo comunicativo a partir de los recursos de los que disponen. Si bien la frecuencia de uso de este tipo de estrategias resulta muy parecida en los tres subgrupos (entre 34,5% y 31%), resulta llamativo que el porcentaje menor se dé entre los candidatos del *subnivel Intermedio Alto*. Nuevamente, pensamos que la explicación a este fenómeno se debe a la mayor cercanía que los candidatos de este subnivel tienen con los hablantes de proficiencia elevada, quienes recurren con mayor asiduidad a las estrategias de tipo conversacional (Nakatani, Makki

y Bradley, 2012), y a las orientadas a la fluidez y precisión (Nakatani, 2006; Chuanchaisit y Prapphal, 2009; Li, 2010; Pawlak, 2015).

Dentro de las estrategias de Logro encontradas en nuestro corpus, se destacan por su frecuencia de uso las destinadas a *ganar tiempo de procesamiento* durante la emisión del mensaje (69% del total). Este comportamiento se condice con las observaciones de Khanji (1996) acerca de que los candidatos de nivel de proficiencia intermedio prefieren no abandonar su meta comunicativa, por lo que recurren a todo recurso que les permita obtener tiempo extra mientras buscan el modo de solucionar su falencia lingüística. Entre los elementos utilizados por los hablantes para dilatar el tiempo disponible, predomina la *ralentización del ritmo de habla* (un tercio del total), mientras que hacer *silencio* o emitir sonidos como el *carraspeo* (más cercanas a las estrategias de evasión), aparecen como las de menor incidencia. A continuación de la ralentización, se ubican las *interjecciones pasivas*, elementos meramente funcionales sin contenido conceptual o léxico. Pueden aparecer en cualquier momento de la intervención, o incluso funcionar como única emisión del turno. A las interjecciones le siguen las *repeticiones*, tanto de una o varias palabras estructurales cortas (artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres), como la de algunas palabras conceptuales monosilábicas (el verbo *ser*, por ejemplo). En el caso del *tar-tamudeo*, se repite solo una de las sílabas que forman la palabra. En cuanto a las *muletillas*, las que aparecen con mayor frecuencia son “bueno”, o su variante “y bueno”, con menor concurrencia de “ok”, “claro”, “qué se yo”, o “así que”. En el último lugar aparecen las *vocalizaciones* (sonidos o ruidos como el carraspeo, el silbido o el chasquido), que cumplen funciones comunicativas como asentir o negar, mostrar acuerdo o desacuerdo, pedir la palabra o mantener el turno. Otras estrategias de logro que se observan son el *paralenguaje* (8% de frecuencia de uso, mayoritariamente en el *subnivel Intermedio Medio*: mímica, señalización del objeto al que se hace referencia, posturas, movimiento de las manos, etc.). Le siguen la *autocorrección* y la *extranjerización* a nivel léxico, sintáctico o fonológico (con un porcentaje de frecuencia entre 7% y 5%, ambas mayoritariamente en el *subnivel Intermedio Bajo*), la *reformulación* y la *aproximación* (entre 4% y 3,5% respectivamente, también mayoritariamente en el *subnivel Intermedio Bajo*), seguidas del *circunloquio*, la *ejemplificación*, la *acuñación léxica*, la *comparación* y la *palabra comodín* (entre 21 – 10 apariciones, distribuidas entre todos los subniveles, representando un 0,5%). Por último, entre las



estrategias de logro con menor incidencia registradas en nuestro estudio figuran la *sinonimia* y el *préstamo* (menor al 1%). Esto nos confirma un dato ya observado en los estudios consultados: los hablantes del nivel de proficiencia Intermedio prefieren las estrategias basadas en la L2, y buscan el modo de expresar el mensaje deseado con los recursos de los que disponen en la lengua meta, antes que recurrir a su L1.



Estrategias de Logro

Figura n° 4: Uso general de las estrategias de Logro.

Estrategias de Interacción:

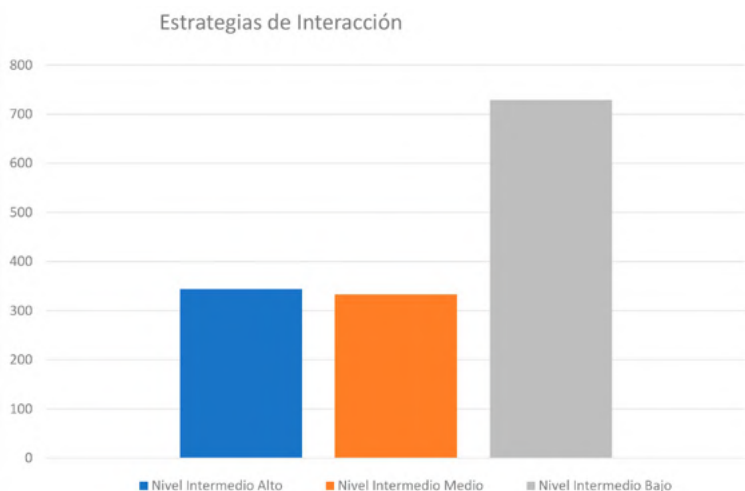


Figura n° 5: Uso de Estrategias de Interacción por subnivel

El 33% del total de las estrategias seleccionadas corresponden a este tipo. Se observa una distribución pareja de su uso entre los tres subniveles, con una leve mayoría nuevamente en el *subnivel Intermedio Bajo*. Dentro de estas estrategias aparecen numerosos elementos discursivos que le sirven al hablante en su intención de mantener la comunicación activa, a la vez que lo ayudan a expresar una idea de modo que resulte comprensible a su interlocutor más allá de sus dificultades lingüísticas. Las *interjecciones pasivas*, por ejemplo, presentan múltiples usos: además de las funciones ya mencionadas como estrategias del logro, también pueden utilizarse como estrategias de interacción de modo puramente fático, como para reaccionar a lo expresado por el interlocutor, indicar aceptación, acuerdo, etc. En nuestro corpus, aparecen ejemplos en los que se las utiliza como estrategias de Interacción para reforzar la propia postura, indicar comprensión, sorpresa, el inicio o el fin del mensaje, asentir o negar. Otro elemento de alta frecuencia de uso que vuelve a aparecer en este tipo de estrategias son las expresiones “bueno” y su variante “y bueno”, esta vez como marcadores discursivos. Briz (2001: 213) los cataloga como reformuladores

utilizados para “cambiar, rectificar, recuperar, precisar, explicar a modo de paráfrasis, reorientar ya sea un tema, un acto o actos argumentativos, incluso una actitud”. En nuestro corpus aparecen como *muletillas de apoyo del discurso*, para indicar comprensión, aceptación o acuerdo, para continuar la narración, expresar una conclusión, o para dar inicio o fin a la emisión del mensaje. Con mucha menor frecuencia aparecen las palabras “claro” y “ok”, esta última tomada del inglés, como sinónimos para indicar comprensión, acuerdo con el interlocutor, o reforzar la postura del hablante. Además de utilizar adverbios de afirmación y de negación con la intención comunicativa de *reforzar la propia postura*, los candidatos recurren a las *interjecciones pasivas* y las *interrogaciones ficticias* “¿sí?”, “¿no?”, “¿capaz?”, “¿o?”, “¿por qué no?” con la intención predominantemente fática de mantener o reforzar el contacto con el interlocutor. Otro elemento discursivo que vuelve a aparecer en nuestro corpus bajo la forma de estrategia de Interacción es la *repetición*, esta vez como *refuerzo de la propia postura*, para *demostrar acuerdo*, y para indicarle al interlocutor que efectivamente ha comprendido su mensaje. La *Petición Directa e Indirecta de ayuda al interlocutor* aparecen cuando el hablante se enfrenta a la imposibilidad de poder continuar con la emisión de su mensaje, e intenta recurrir a su interlocutor, para que este lo ayude a solucionar el problema al que se está enfrentando. Marcuschi (1999: 27) confirma que, en determinadas ocasiones, el oyente interpreta la duda del hablante como un pedido de ayuda, por lo que se apresta a tomar su turno y concluirlo, en una especie de coautoría. Esa petición puede realizarse por medio de una pregunta o frase de pedido de auxilio explícito, como “no sé”, “que se yo” o “no sé cómo explicar”, o recurriendo a otros elementos discursivos como el uso de interrogaciones ficticias o paralenguaje que le permitan al interlocutor comprender la idea que el hablante está intentando transmitir y lo incite a brindarle el término requerido. Otras veces, los candidatos recurren al uso de *Enunciados incompletos* (clasificados en nuestro estudio bajo el nombre de *abandono del mensaje*), como la táctica de alargar una palabra del turno, dejando el enunciado sin terminar, para que el interlocutor infiera la idea y complete lo que falta. Para finalizar, el *paralenguaje* también adquiere un rol destacado como estrategia de interacción. Además de funcionar como estrategia de logro, clarificando los mensajes que resultan complicados de emitir, sirve como apoyo a lo que se está diciendo, como refuerzo de la propia postura, para demostrar acuerdo, pedir ayuda de modo indirecto

to, indicar inicio o fin del mensaje, asentir o negar, indicar sorpresa, etc. Uno de los elementos paralingüísticos más importantes que se observa en nuestro corpus es la *risa*. Para Briz (2000: 63) “las risas pueden ser el sustituto a veces de una respuesta o expresión valorativa, pero en la mayoría de casos no son más que manifestaciones verbales colaborativas de carácter fáptico”. En otras palabras, además de revelar lo que al hablante le resulta divertido (su función primaria), puede actuar como manifestación de nerviosismo y posterior intento de relajarse, como expresión de desconocimiento, o de acuerdo y cercanía con el interlocutor, con quien se intenta establecer cierto grado de complicidad. En nuestro corpus aparece muchas veces, prácticamente con todas las intenciones analizadas: como *apoyo del discurso*, para *reforzar la propia postura*, para *demostrar acuerdo*, para *indicar comprensión*, como *petición indirecta de ayuda*, para *indicar inicio del mensaje*, para *asentir* y para *indicar sorpresa*.

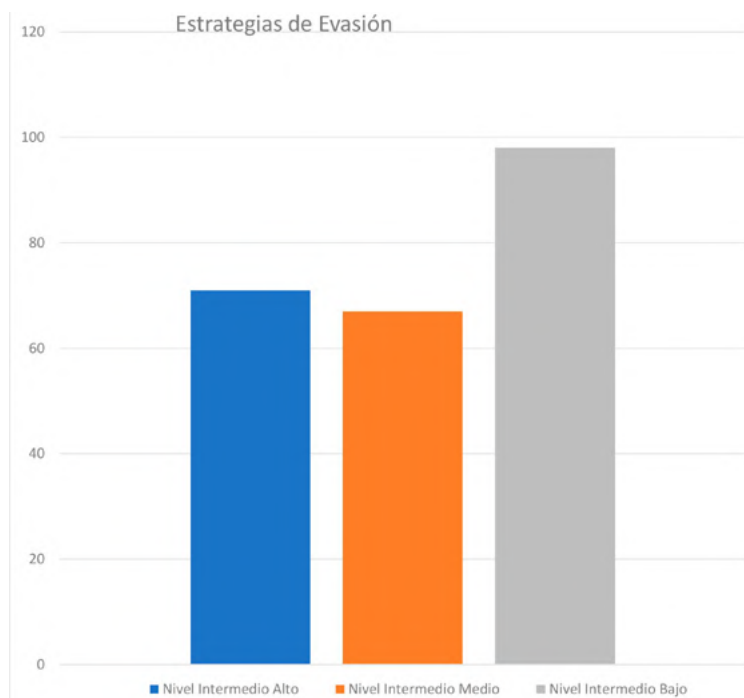


Figura n° 6: Uso general de las estrategias de Interacción

Conclusiones

El motivo por el que los candidatos se presentan a un examen de proficiencia en L2, es, precisamente, certificar su nivel de dominio de la lengua extranjera. El examen CELU examina el uso de la lengua a partir de un paradigma que mide la competencia comunicativa del candidato, o su capacidad de usar el español en ámbitos y situaciones diversas de modo eficiente.

En una situación de evaluación oral, el mayor temor que experimenta el candidato es no poder comprender el mensaje del interlocutor o no disponer de los recursos necesarios para emitir el mensaje propio. Esta instancia es particular, ya que los procesos de expresión y de comprensión son inmediatos, por lo que mientras el hablante todavía no ha finalizado la fase de elaboración de su enunciado, su interlocutor ya comienza a planificar su respuesta a partir de una hipótesis respecto de su propia interpretación del mensaje todavía no emitido. Esto exige una mayor rapidez de reacción, a partir de la co-construcción del evento comunicativo.

Por lo general, los hablantes no nativos con nivel de proficiencia intermedio pueden lograr su cometido, aunque con cierto grado de dificultad, para lo que recurren a las ECO, particularmente las de Logro y las de Interacción, para compensar sus falencias.

A partir del análisis de las transcripciones y observación de las videograbaciones de las conversaciones correspondientes a la segunda actividad del examen oral CELU 111, hemos logrado identificar y enumerar las estrategias de comunicación orales utilizadas por los candidatos de este nivel, quienes muestran un comportamiento estratégico concordante con los lineamientos comunes descriptos por la literatura especializada. La subdivisión en tres grupos nos permitió identificar semejanzas entre las características señaladas para los hablantes de nivel de proficiencia avanzado y los candidatos de nuestro subgrupo *Intermedio Alto*, y para los hablantes de nivel de proficiencia bajo con los del subgrupo *Intermedio Bajo*.

- Con respecto a la cantidad de estrategias utilizadas en general por todos los candidatos, si bien los resultados son parejos, la figura n° 7 demuestra un porcentaje levemente mayor en el caso del subgrupo *Intermedio Bajo* (36,5% del total). Ghout-Khenoune (2012) expresa que la *narración*, género textual objeto de nuestro estudio, es el tipo

de actividad que requiere de mayor exigencia cognitiva, por lo que el hablante incrementa el número de ECO para realizarla, utilizando mayoritariamente la *repetición*, la *reformulación*, la *petición de ayuda* y el *abandono del mensaje*, todas presentes en nuestro estudio con elevada tasa de frecuencia.



Figura n° 7: cantidad total de estrategias utilizadas.

- En cuanto al tipo de estrategias preferidas, Rabab'ah y Bulut (2007), Hsu (2009) y Rosas Maldonado (2012) también reconocen que, por su mayor carga cognitiva, durante la conversación los hablantes con *nivel de proficiencia intermedio* asumen más riesgos al utilizar *estrategias de Logro* para expandir sus recursos lingüísticos y lograr sus metas comunicativas. Acorde con los resultados encontrados en los estudios más relevantes a esta temática, en nuestro trabajo este tipo de estrategias alcanzan el 60% de frecuencia, con preferencia por el uso de elementos lingüísticos y paralingüísticos que le permiten al candidato ganar tiempo mientras procesa lo que quiere decir. Nuevamente, resulta llamativo que, si bien el uso resulta muy parejo entre los candidatos de

los tres subniveles, sean los del *subnivel Intermedio Alto* los que menos las utilizan, prefiriendo en cambio las de interacción.

Como posible explicación a este fenómeno, recordamos la mayor cercanía que los candidatos de este subnivel tienen con los hablantes de mayor proficiencia, quienes recurren con mayor asiduidad a las estrategias de tipo conversacional (Nakatani, Makki y Bradley, 2012), y orientadas a la fluidez y precisión (Nakatani, 2006; Chuanchaisit y Prapphal, 2009; Li, 2010; Pawlak, 2015). Las estrategias de interacción aparecen en segundo lugar (33% del total). Si bien la distribución de uso entre los candidatos de los tres subniveles nuevamente resulta bastante pareja en concordancia con su nivel de proficiencia intermedio (40% el subnivel Intermedio Bajo, 31% el Intermedio Alto y 29% el Intermedio Medio), se vuelve a observar una leve diferencia, en este caso, y sorprendentemente, en el subnivel Intermedio Bajo.

Como ya hemos mencionado anteriormente, estas ECO son utilizadas por los candidatos para negociar el significado y mantener activo el diálogo por medio de la demostración de empatía con el interlocutor, indicando acuerdo, comprensión, sorpresa, reforzar la propia postura o pedir ayuda ante un problema de comprensión o de producción del mensaje. La porción más importante corresponde a las estrategias utilizadas como apoyo del discurso, para colaborar con su fluidez. En segundo lugar, los candidatos eligen las *estrategias para reforzar la propia postura*, y, en tercer lugar - con una frecuencia de uso entre el 6 y el 1% - todas las estrategias que les ayudan a mantener viva la comunicación, asintiendo/negando, indicando comprensión, etc. La *petición indirecta de ayuda* aparece con más del doble de frecuencia que la *petición directa*, indicando que en este nivel el hablante intenta hacer uso de sus propios recursos, y que intenta obtener la ayuda que necesita de un modo menos explícito.

Con respecto a las *estrategias de evasión*, las eligen mayoritariamente los candidatos del *subnivel Intermedio Bajo*, dato que convalida lo expuesto anteriormente. Sin embargo, es importante destacar que, de las tres estrategias de evasión que aparecen en las muestras (*omisión léxica* - 60%, *reemplazo semántico* - 27% y *abandono del mensaje* - 13%), el orden de frecuencia en que aparecen revela preferencia por la estrategia que exige mayor esfuerzo cognitivo. En otras palabras, si bien en nuestro corpus aparecen estrategias de evasión, estas son utilizadas precisamente por los

candidatos del *subnivel Intermedio Bajo*, cuya IL, todavía en desarrollo, se sitúa entre medio de los niveles Intermedio y Bajo. A su vez, es llamativo el hecho de que, entre las tres estrategias de evasión prevaecientes en el corpus, el 59% de los candidatos escojan la omisión léxica, con el propósito de mantener la conversación activa, más que abandonarla.

Consideraciones finales

El propósito de nuestro trabajo fue, en primera instancia, identificar el comportamiento estratégico demostrado por los candidatos de nivel intermedio en el examen CELU durante la *conversación espontánea*, por ser esta la actividad que requiere de mayor carga cognitiva por parte del hablante no nativo. Posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos y se los comparó al comportamiento descrito por la literatura especializada para los hablantes de nivel de proficiencia intermedio en L2, con el fin de determinar posibles correspondencias con los sujetos de nuestro estudio.

En primera instancia, confirmamos los resultados de otros estudios en cuanto al tipo de estrategias seleccionadas y las frecuencias en que las utilizan los hablantes no nativos de nivel intermedio, confirmando la noción que el conocimiento y la correcta utilización de las estrategias de comunicación le permiten al candidato una mayor eficiencia al momento de comunicarse en la lengua meta, y al evaluador, una predicción más certera de su nivel de proficiencia.

En segunda instancia, esperamos que nuestros resultados contribuyan al perfeccionamiento del diseño de este instrumento de evaluación, de modo que sus actividades les permitan a los candidatos potenciar su capacidad oral al momento de comunicarse.

Como consideración final, es nuestro anhelo que los resultados aquí expuestos sirvan como base de futuros estudios sobre la influencia de las otras variables no analizadas en nuestro trabajo, y así continuar profundizando el estudio del uso del comportamiento estratégico en la expresión oral o escrita.

Referencias bibliográficas

- Bachman, L. F. (2000). "Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts". *Language testing*, 17(1), 1-42.
- Canale, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Casado Martín, M. (2013). *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, España. En línea en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4030/1/TFG-G%20416.pdf> Consultado en mayo 2020.
- Cea Alvarez, A. (2008). ¿Error o estrategia? análisis de la producción oral de un alumno *lusófono de E/LE*. Universidad de Minho, Portugal. En línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_035.pdf Consultado en julio 2019.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*". Cambridge, Cambridge University Press. Versión española: Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes. Madrid.
- Diez Dominguez, P. (2010). *Análisis de las estrategias de comunicación empleadas por tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 en una entrevista informal*. (Memoria de máster). En línea en: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_06DiezDominguez.pdf?documentId=0901e72b80e0cecd Consultado en agosto 2019.
- Dörnyei, Z., y Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210.

- Faerch y Kasper (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Nueva York: Longman.
- Fernandez Dobao, A. y Palacios Martínez, I. (2007) “Negotiating meaning in interaction between English and Spanish Speakers via communicative strategies”. En *Atlantis* 87 – 105, [en línea]. En línea en: www.atlantisjournal.org (2007-1) Consultado en marzo 2020.
- Fernández López, S. (2004) “La subcompetencia estratégica” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, 573 – 592.
- Gonzalez Ruiz, C. (2007). *El uso de las estrategias de comunicación oral por estudiantes iniciales de e/le en una universidad de Singapur: ¿necesidad de entrenamiento?* Universidad de León. (Memoria de maestría). En línea en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_12Gonzalez_Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e2ad59 Consultado en abril 2020.
- Ibañez Moreno, A. (2010). Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3731115.pdf> Consultado en Febrero 2020.
- Felipe Martinez, M. (2013). *El desarrollo de la expresión y la interacción oral a través del uso de estrategias de aprendizaje: análisis de manuales de nivel B1* (Tesis de maestría). En línea en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-29-mariafelipemartinez.pdf?documentId=0901e72b81b4476e> Consultado en julio 2020.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Español como Lengua Extranjera (UNC-UNL-UBA) Cuadernillo CELU,

Certificado de Español: lengua y uso. Examen Argentino de dominio de español como lengua extranjera. Presentación del examen. Ejemplos de Actividades. Informes e inscripción. (2010). Buenos Aires.

Nigro, D. (2021). *Estrategias de comunicación utilizadas en la actividad 2 por candidatos de nivel intermedio del examen oral CELU.* (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Nigro, D. (2020). Influencia del nivel de proficiencia sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de lengua extranjera. En I. Viñas Quiroga (ed.). *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera.* (pp. 37-55). Córdoba. Brujas

Poulisse Et Al. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English.* Foris: Dordrecht.

Scaramucci, M. (2000). "Proficiencia en LE: consideraciones terminológicas y conceptuales". *Trabalhos Linguística Aplicada*, Campinas, (36):11-22, jul/dic. 2000.

Tarone, E., Yule, G. (1987). "Communication Strategies in East-West Interactions" en Smith, Larry E. (ed.). *Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes.* New York: Prentice Hall: 49-65. En línea en: <https://sites.google.com/a/umn.edu/elaine-tarone-website/home/publications> Consultado en diciembre 2019.

Tardo Fernández, Y. (2005). "Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera". *Revista redELE*, 5(1). En línea en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/tardo.shtml> Consultado en enero 2020.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral.* Madrid: Edelsa.

Viñas Quiroga, I. y Villagra, M. C. (2019) "Impacto de una propuesta de fomento de estrategias comunicativas en progreso conversacio-

nal”, en Barroso, Silvina y Dandrea, Fabio (Comp). *Enseñanza y evaluación en ELSE: aportes para una política orientada a la Integración Regional*, (pp.147-161) Río Cuarto: Unirio Editora..

Viñas Quiroga, I. y Nigro, D. (2021). “Desarrollo conversacional en estudiantes universitarios de español como lengua extranjera” en Del Moral, Rafael y Pérez-Bravo, Adriana (Dir.). *El español por el mundo*. N° 3 (pp. 227-259). España: Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español.



Cortesía y estrategias de comunicación en español/LE.

Investigando la práctica oral de estudiantes universitarios en situación de inmersión

Paula Inés Actis*
Lucía Isabel Figueroa‡

Resumen

En este artículo se presenta un proyecto de investigación que tiene por objeto estudiar las prácticas orales de un grupo de estudiantes universitarios en situación de inmersión. Específicamente, el trabajo pretende analizar el uso de estrategias comunicativas orales (ECO) en relación con las tácticas de cortesía que ponen en práctica un grupo de estudiantes de español lengua extranjera (ELE).

En la actualidad existen abundantes trabajos abocados al análisis de las ECO y al estudio de las tácticas de cortesía en una segunda lengua pero se ha identificado la ausencia de investigaciones que aborden ambos temas de forma simultánea para focalizar en las posibles relaciones existentes en su uso.

Por esta razón, la propuesta consiste en analizar las pruebas de proficiencia oral de dos grupos de estudiantes que tuvieron lugar al final de sus respectivos cursos de español, en julio de 2019 y febrero de 2020, con el objetivo de reconocer la relación existente (ya sea de solapamiento o de prevalencia de un tipo de estrategia sobre otro) entre el uso de estrategias comunicativas orales y la adecuación a las normas tácitas de cortesía propias de la L2. En vista de este interrogante, se busca identificar las ECO utilizadas y las tácticas de cortesía puestas en juego para relacionar y contrastar ambos mecanismos.

* Becaria EVC-CIN 2022-2023. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
Correo electrónico: paula.actis@mi.unc.edu.ar

‡ Becaria EVC-CIN 2022-2023. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
Correo electrónico: lucia.isabel.figueroa@unc.edu.ar

Introducción

Esta investigación pretende abordar el uso de estrategias comunicativas orales (ECO) de estudiantes de español lengua extranjera (ELE) en relación con la perspectiva sociopragmática de la cortesía. Cuando hablamos de estrategias de comunicación oral nos referimos a aquellos mecanismos o técnicas que los aprendientes de una L2 utilizan cuando la discordancia entre el mensaje que quieren expresar y los recursos lingüísticos que tienen disponibles representa un problema (Dobao y Martínez, 2007). Ante este obstáculo en la comunicación, los hablantes ponen en práctica las ECO. Esto implica que para que un hablante se comunique de modo eficaz en una L2 no solo requiere de un conocimiento de las características de esa lengua sino que también debe ser capaz de activar múltiples recursos que forman parte de su competencia estratégica. La cortesía, por otra parte, se entiende de diferentes maneras según las teorías que la abordan. Es posible definirla en tanto conjunto de normas sociales que regulan el comportamiento de sus miembros prohibiendo formas de conducta que se consideran inadecuadas y favoreciendo otras que se consideran cortesías. Asimismo, teniendo en cuenta que la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a alguien para lograr un determinado objetivo, la cortesía ha sido concebida como una estrategia para el mantenimiento de las relaciones interpersonales (Escandell Vidal, 1996). De cualquier modo, las diversas teorías que trabajan la cortesía verbal concuerdan en reconocer su carácter pragmático y sociocultural, es decir, como parte de la competencia sociopragmática (Ruiz de Zarobe, 2019).

Si bien existen diversos trabajos dentro del campo de ELE que se abocan al análisis de las ECO, por un lado, o al estudio de las tácticas de cortesía, por otro, no encontramos en la literatura al respecto investigaciones que aborden y co-relacionen el uso de ambas. Por esta razón, en este trabajo nos interrogamos acerca de si existe una relación entre el uso de las ECO y las tácticas de cortesía propias de la L2 que llevan a cabo estudiantes universitarios de ELE en situación de inmersión. Es decir, ¿la utilización de las ECO implica la puesta en práctica de ciertas tácticas de cortesía o son las tácticas de cortesía las que determinan la aparición de las ECO? ¿Se trata de una relación de solapamiento? ¿Esta relación significa entonces que la atención está puesta en la transmisión eficaz del mensaje o el mantenimiento de las relaciones cordiales entre los interlocutores?

¿Qué incidencia tiene tanto en el uso de las tácticas de cortesía como en las ECO la situación comunicativa (prueba oral con una docente)?

En función de esto, nos proponemos analizar las pruebas de proficiencia oral de dos grupos de estudiantes que tuvieron lugar al final de sus respectivos cursos, en julio de 2019 y febrero de 2020. En vista de este interrogante, se busca identificar las ECO utilizadas y las tácticas de cortesía puestas en juego para relacionar y contrastar ambos mecanismos.

Estado de la cuestión

El interrogante que motiva esta investigación se origina como derivación de un trabajo anterior realizado como parte de un proyecto macro abocado al aprendizaje y la enseñanza de español/LE. Ese proyecto indaga los efectos de un programa de desarrollo de ECO en estudiantes universitarios extranjeros, de nacionalidades y lenguas maternas distintas, inscriptos en cursos del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo en cuestión se interesa por el conocimiento declarativo de los estudiantes acerca de las estrategias comunicativas que creen utilizar en la oralidad y su relación con el uso efectivo de dichas estrategias en una situación de prueba oral (Actis y Figueroa, 2020). El estudio realizado nos aportó un análisis de las ECO más relacionadas con la temática de la conciencia y el conocimiento declarativo, es decir, las estudiamos desde una perspectiva psicolingüística o cognitiva. Para la presente investigación nos preguntamos de qué forma una mirada sociopragmática puede enriquecer el reconocimiento y análisis de las estrategias de comunicación oral.

En función de un análisis que contemple el aspecto sociopragmático de las ECO es posible identificar antecedentes que dan cuenta del costado interaccional de estas estrategias. No existe una definición universal acerca de las ECO ni sobre su caracterización, no obstante, traemos a colación aquellos aportes que remarcan los mecanismos de negociación de significado y estrategias cooperativas. Entre ellos, siguiendo lo planteado por Nigro (2020) y Dobao y Martínez (2007), podemos señalar las conceptualizaciones de Tarone (1977), Canale (1983) y Canale y Swain (1980). Por un lado, Tarone (1977) define las ECO como el intento mutuo de dos interlocutores por acordar en un significado cuando no comparten las mismas estructuras lingüísticas incluyendo así los mecanismos de ne-

gociación como parte de estas estrategias. En esta línea, Canale y Swain (1980) remarcan la continua evaluación y negociación del significado social por parte de los participantes. A su vez, Canale (1983) ofrece una definición todavía más amplia de estas estrategias como cualquier intento intencional de lograr un objetivo comunicacional en interacción con otros hablantes. De esta forma, estos enfoques no solo conciben las ECO como herramientas para resolver un déficit sino también como estrategias interpersonales de construcción de significado.

En lo que respecta a estudios que analizan la cortesía en corpus de ELE, encontramos una gran variedad de literatura. Entre ellos destacamos la investigación de Acosta (2015) en la cual se analiza la cortesía en el marco del análisis de la conversación en una situación de examen. Esta investigación resulta valiosa ya que, además de centrarse en un corpus oral como el nuestro, tiene en cuenta diferentes paradigmas relacionados con la noción de competencia comunicativa y competencia pragmática, y del lugar que la pragmática ocupa en el aula y los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE. También destacamos el aporte de Sampedro Mella (2018) que realiza un estudio comparativo del comportamiento cortés de estudiantes de español como lengua segunda (L2) con la conducta de hablantes nativos de español. De su investigación nos resulta interesante su insistencia en remarcar la necesidad de potenciar las competencias pragmáticas y sociolingüísticas, como así también su modo de análisis de los actos de habla que se ponen en juego en el mantenimiento de las relaciones interpersonales vinculado a la cortesía. Del mismo modo, remarcamos el aporte de Landone (2009, p. 2) quien, en sus reflexiones sobre la cortesía verbal en ELE, afirma: “La cortesía verbal es la llave de la cooperación conversacional y relacional, realmente una columna de la interacción”. De esta manera, Landone (2009) acentúa la importancia que tiene para un hablante no nativo aprender las funciones de sociabilidad, de acción e interacción que son fundamentales para la lengua y lograr así una adecuación de la acción comunicativa, en especial en situación de inmersión. Vinculado a esto último, Castiñeiras (2014) también subraya la relevancia que posee este tipo de conocimiento pragmático para los estudiantes en contexto de inmersión. La autora destaca en su análisis lo fundamental que es incluir

en clases de ELE la práctica de estrategias de cortesía en tanto facilitan el sostenimiento de los vínculos sociales.

Como mencionamos, si bien encontramos gran diversidad de trabajos acerca de la cortesía en ELE, únicamente Acosta (2015) menciona someramente una relación entre la cortesía y las ECO. A su vez, los enfoques más interaccionales sobre las ECO tampoco especifican qué relaciones pueden establecerse con las tácticas de cortesía en particular. En este sentido, creemos que nuestra investigación puede contribuir a determinar si existe un vínculo en el uso entre las ECO y las tácticas de cortesía. Además, notamos que en los trabajos que seleccionamos como antecedentes sobre cortesía en ELE es recurrente la afirmación de una necesidad de incluir dentro de la didáctica de la enseñanza de ELE el componente socio-pragmático. De esta manera, nuestra investigación se vincula a esta necesidad centrándose en el área de desempeño oral de estudiantes de español/LE al poner en tensión las estrategias de comunicación oral que estos ponen en práctica con sus tácticas de cortesía.

Hipótesis

Suponemos que el uso que el grupo de estudiantes que tomamos como muestra hizo de las estrategias comunicativas orales sí mantiene una relación con su utilización de tácticas de cortesía. Consideramos que analizar la naturaleza de esta relación nos permitirá comprender si prepondera transmitir eficazmente un mensaje o bien mantener las relaciones cordiales entre los hablantes.

Objetivos

General

Reconocer la relación existente entre el uso de estrategias comunicativas orales y la adecuación a las normas tácitas de cortesía propias de la L2 de estudiantes universitarios de español/LE en situación de inmersión.

Específicos

- Identificar qué estrategias comunicativas orales utilizan los estudiantes de ambos grupos en las pruebas orales del final del curso.
- Analizar en el mismo corpus las tácticas de cortesía partiendo de la identificación de los turnos conversacionales y de los actos de habla que amenazan el mantenimiento de la relación cordial entre los hablantes.
- Relacionar y contrastar las estrategias comunicativas orales utilizadas con las expresiones de cortesía analizadas.
- Determinar si las estrategias de comunicación oral condicionan el uso de las tácticas de cortesía o viceversa, en aquellos casos en los que se identifiquen solapamientos en la puesta en práctica de ambos mecanismos.

Marco teórico

Competencia comunicativa y estrategias de comunicación oral

La noción de competencia comunicativa posee gran relevancia en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas desde hace ya varias décadas. Sampedro Mella (2018) trae a colación que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) remarca el objetivo de lograr que se produzca el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa del aprendiz de la L2, con insistencia en: “la necesidad de potenciar las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas desde los niveles iniciales del aprendizaje de una L2” (Sampedro Mella, 2018, p. 2). Esta visión que indica tres componentes fundamentales de la competencia comunicativa está en concordancia con la propuesta de Canale y Swain (1980) quienes afirman que está compuesta por la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica, es decir, estrategias comunicativas. Podemos observar que la diferencia entre las competencias que mencionan Canale y Swain (1980) y las que trae a colación Sampedro Mella (2018) radica en la designación de “competencia es-



tratégica” y “competencia pragmática” respectivamente. Esto nos permite interpretar que existe una relación entre el conocimiento que se pone en juego en la competencia pragmática y las estrategias que conforman la competencia estratégica.

De acuerdo al planteo de Canale y Swain (1980), la competencia estratégica abarca las llamadas estrategias comunicativas. En este trabajo nos centraremos en las llamadas estrategias de comunicación oral, es decir, aquellas enfocadas en el comportamiento estratégico de los aprendientes para resolver problemas durante una interacción oral (Nakatani, 2006). Dörnyei y Scott (1997) sostienen que estas estrategias comunicativas poseen una gran importancia en el desempeño oral de usuarios de una L2 y, si bien reconocen que se ha acumulado una gran cantidad de investigaciones acerca de sus principales características y distintas taxonomías, no existe una definición de ECO universalmente aceptada. Es decir, a pesar de que el uso del término estrategias comunicacionales esté tan ampliamente difundido en distintos estudios de L2, sorprende la falta de consenso entre los investigadores sobre qué son estas estrategias.

Nigro (2020) realiza un recorrido por algunos de los enfoques que trabajan con las ECO. En primer lugar, se reconoce una mirada tradicional o “fase lingüística” en donde las ECO constituyen una de las formas posibles de solucionar problemas en la producción del lenguaje, principalmente en la etapa de planeamiento. Esta perspectiva, como ya mencionamos, fue ampliada al introducirse un enfoque interaccional o “fase sociolingüística o interaccional” de la mano de Tarone (1977), Canale (1983) y Dörnyei y Scott (1997) quienes extendieron el alcance de las estrategias comunicativas al incluir todo intento potencialmente intencional de superar cualquier problema relacionado al lenguaje del cual el hablante es consciente en el transcurso de la comunicación. En esta investigación, entendemos las estrategias comunicativas orales como aquellos mecanismos que se ponen en práctica cuando existe una discordancia entre lo que el hablante quiere expresar y los recursos lingüísticos que tiene a su disposición. Asimismo, consideramos fundamental tener en cuenta que estas ECO permiten una construcción interpersonal del significado.

Competencia pragmática

Ruiz de Zarobe (2019, p. 142) define la pragmática como “el uso e interpretación de la lengua en situación de comunicación”. En relación con esto, el MCER (2002) afirma que la competencia pragmática se vincula con el uso funcional de los recursos lingüísticos y también con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de formas y tipos de texto. Ruiz de Zarobe (2019) identifica que esta habilidad de usar la lengua adecuadamente en un contexto social comporta una competencia doble: por un lado, una capacidad pragmlingüística que implica entender y producir enunciados que realizan funciones; por otro, una capacidad sociopragmática que supone la selección de los enunciados adecuados a un contexto social concreto. De esta forma, Ruiz de Zarobe (2019) contempla las interseccionalidades entre el componente pragmático y el sociolingüístico, y no ubica a la cortesía ni como parte de uno ni como parte del otro completamente.

Por su parte, el MCER (2002) no incluye a la cortesía dentro de la competencia pragmática sino como parte del objetivo de adecuación sociolingüística. Tanto Landone (2009) como Sampedro Mella (2018) resaltan esta inclusión de la cortesía dentro de las condiciones socioculturales del uso de la lengua que se realiza en el MCER (2002), sin embargo, señalan que en este contexto la categoría de competencia sociolingüística es bastante amplia. Sampedro Mella afirma que, para el MCER (2002), esta competencia incluye contenidos variados que se relacionan con el uso lingüístico y que no se abordan en otra parte del documento, como la cortesía. En este sentido, la autora sostiene que, a pesar de que la cortesía esté próxima a la dimensión social del lenguaje, “la cortesía, *per se*, no forma parte de esta materia sino de la Pragmática” (2018, p. 7). De esta forma, es posible apreciar que la cortesía incluye elementos tanto sociales como pragmáticos, lo cual referiría a una sociopragmática o a lo que Bravo (2005, p. 23) denomina pragmática sociocultural en el sentido de que su objeto de estudio “es el lenguaje inserto en su contexto social”.

Cortesía

Desde este campo que se preocupa por la vertiente social de la comunicación, la cortesía verbal ha sido definida y redefinida por diferentes teo-



rías y modelos de análisis. A grandes rasgos, los estudios sobre la cortesía concuerdan en que se trata de un fenómeno enmarcado en la relación interpersonal, que se manifiesta lingüísticamente en la interacción comunicativa y que, a pesar de ser universal, se encuentra determinado por parámetros socialmente formados que implican un conocimiento ligado a la comunidad de habla, es decir, al contexto sociocultural como noción extendida (Bravo, 2005; Landone, 2009). Como menciona Bravo (2005), estos estudios se originan en el campo del análisis de la conversación, muy ligados a la noción de cooperación acuñada por Grice (1991) y a sus principios conversacionales. Sin embargo, como señalan tanto Escandell Vidal (1996) como Fuentes Rodríguez (2010), a diferencia de este principio que se centra en la comunicación eficaz de información, la cortesía analiza la conversación haciendo énfasis en la relación interpersonal, teniendo en cuenta que “la búsqueda del acuerdo o el mantenimiento de la interacción se consiguen gracias a unas estrategias que revelan una norma tácita: el respeto al receptor” (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 7).

En relación con esto, Escandell Vidal (1996) realiza un recorrido donde identifica las teorías y vertientes que han enfocado la cortesía desde diferentes ángulos, advirtiendo que este fenómeno ha sido conceptualizado como norma social implícita o como estrategia conversacional. Esta distinción le permite caracterizar a los representantes más citados de los estudios de la cortesía (como son Lakoff, Leech y Brown y Levinson) y dar cuenta de sus aportes y categorías teóricas más sobresalientes. Escandell Vidal (1996) indica que mientras algunos investigadores refieren a una máxima, regla o principio que controla toda comunicación humana orientado a establecer y mantener ciertas convenciones, otros (principalmente Brown y Levinson, 1987) prefieren hablar de la cortesía en términos de estrategia derivada de la necesidad de salvaguardar la imagen pública. Brown y Levinson (1987) retoman esta noción de imagen pública de Goffman como punto de partida y la definen como la imagen que nos hacemos de nosotros mismos, una imagen que cumple lo que la sociedad considera positivo y consiste en dos aspectos que se ponen en juego en toda interacción: por un lado, los deseos propios del hablante que pretenden ser valorado positivamente y aceptado por los demás (imagen positiva); por otro lado, el deseo del hablante de ser libre de imposiciones y de que no invaliden su territorio (imagen negativa). Los autores afirman que en este juego importa tanto la imagen propia como la del interlocutor, que

siempre se encuentran en peligro durante la interacción debido a determinados actos que conllevan una amenaza. Para Brown y Levinson (1987) esto implica llevar a cabo ciertos trabajos de imagen (*face work*) para satisfacer la protección de la propia imagen y la de los demás, de lo cual surgen las tácticas de cortesía. En este sentido, la cortesía se concibe ligada a la mitigación o atenuación de una amenaza potencial y consecuentemente se distinguen distintos tipos de cortesía dependiendo de si las tácticas se orientan a la compensación de la imagen negativa o positiva, propia o ajena, y según sean estrategias más o menos directas.

Como podemos observar, todos estos enfoques le otorgan gran importancia al papel de la relación interpersonal dentro de los factores determinantes de la cortesía, como así también al contexto sociocultural. Por su parte, las categorizaciones respecto al grado de relación entre los interlocutores generalmente se basan en la escala de poder y solidaridad propuesta por Brown y Gilman (1960), según la cual se determina la distancia social y la familiaridad o confianza entre los participantes de la conversación. En lo que refiere a la relevancia del contexto sociocultural, a pesar de que todas las teorías tradicionales de la cortesía advierten que se trata de parámetros fijados socialmente y que varían en diferentes lenguas, culturas y contextos de comunicación, no siempre dan cuenta de esto de forma cabal y, debido a su explícita pretensión de universalidad, muchas veces corren el riesgo de sonar etnocentristas (Bernal, 2005).

Ante esta dificultad, especialmente alarmante en los estudios de enseñanza-aprendizaje de una L2, diversos autores han propuesto categorías alternativas que se adecúan a la visión de una pragmática intercultural. Por ejemplo, resulta interesante traer a colación la reformulación de las imágenes positiva y negativa como imágenes de afiliación o autonomía propuesta por Bravo (2003). Asimismo, Albelda y Briz (2010), en concordancia con Haverkate, propone una distinción entre dos tipos de culturas a los fines de caracterizarlas más adecuadamente: culturas de acercamiento y de distanciamiento. En resumen, mientras que las primeras tienden a mostrar cercanía social, estableciendo lazos de confianza entre los interlocutores, las segundas se caracterizan por mantener distancia en las relaciones personales. Para esta investigación, es importante remarcar que la cultura argentina ha sido caracterizada como cultura de acercamiento donde predomina una orientación hacia la cortesía positiva, es decir, se

valora “el consenso frente al enfrentamiento, la horizontalidad frente a la verticalidad, la afiliación frente a la autonomía.” (Acosta, 2005, p. 5).

Podemos observar a través de las categorías teóricas que se han propuesto que en la cortesía se entrelazan componentes propios de una competencia pragmática más estratégica, relacionada a las intenciones comunicativas de los hablantes y sus formas de expresarlas en una conversación, con elementos propios de la competencia sociocultural, vinculada a los contextos en los que se lleva a cabo la interacción social según reglas y parámetros variantes.

Metodología

Para la realización de esta investigación, analizaremos el desempeño oral de dos grupos de estudiantes universitarios de español/LE en situación de inmersión. Cada grupo está compuesto por siete estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de edades entre 19 y 30 años) inscriptos en dos cursos intensivos de “Español por Niveles” dictados en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Uno de los cursos tuvo lugar en julio de 2019 y el otro en febrero de 2020.

El instrumento que utilizaremos serán las pruebas orales que tuvieron lugar al final de los cursos. Dichas pruebas fueron administradas por profesoras acreditadas para tomar el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) y tienen una extensión de 5 a 10 minutos aproximadamente. La prueba oral de julio de 2019 adquiere la forma de una conversación o intercambio semiestructurado en el cual la docente realiza una serie de preguntas y los estudiantes responden. Mientras que en la prueba de febrero de 2020, los estudiantes eligen una imagen entre algunas opciones y deben dar su opinión y establecer un intercambio con la docente en base a lo que figura en la imagen seleccionada. Las pruebas fueron grabadas y luego transcritas.

Nuestra propuesta consiste en identificar las ECO utilizadas por los estudiantes y en analizar las tácticas de cortesía puestas en juego para relacionar y contrastar ambos elementos. Para reconocer y organizar las ECO, nos basaremos en el listado planteado por Nigro (2020) y en el inventario de estrategias presentado por Dörnyei y Scott (1997). Para el análisis de las

tácticas de cortesía, tomaremos como punto de partida la identificación de turnos y de los actos de habla en tanto entendemos las pruebas orales como conversaciones en las que tiene lugar el intercambio entre dos interlocutores. El Grupo Val.Es.Co (2014) define la conversación como:

Un conjunto sucesivo y alternante de turnos de habla ocupados por diferentes hablantes. El carácter no determinado de dicha alternancia es su característica distintiva frente a otros discursos dialogales como la entrevista o el debate, donde la alternancia de turno está predeterminada. (p. 17)

Al poseer la conversación un carácter no determinado, se vuelve necesario el reconocimiento de turnos de habla entendidos como una intervención en la que cambia el emisor que es aceptada por los interlocutores de forma manifiesta. Para su segmentación nos basaremos en la propuesta del Grupo Val.Es.Co (2014). A su vez, también utilizaremos su definición y demarcación de acto dentro de una conversación: “es la mínima unidad de acción e intención, que posee las propiedades de aislabilidad e identificabilidad en un contexto dado” (Grupo Val.Es.Co, 2014, p. 39). Luego de la identificación de estas unidades, reconoceremos las tácticas de cortesía que se ponen en juego ante la amenaza al mantenimiento de la relación cordial entre los hablantes. Una vez identificadas las ECO y analizadas las tácticas de cortesía, realizaremos una comparación del uso de ambas por parte de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, H. A. (2015). *Interacción oral en el examen CELU. Análisis pragmático de la “Presentación” de lusoparlantes* [Tesis de Maestría]. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En línea en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4189> Consultado en agosto de 2022.
- Actis, P. y Figueroa, L. (2020). Conocimiento declarativo y prácticas orales: aproximaciones en el aprendizaje de español como lengua extranjera. En I. Viñas Quiroga, (ed.), *Espacio ELE II. Apuntes Teóricos y Propuestas Prácticas para la Enseñanza del Español Lengua Segunda o Extranjera*. (pp.57-74). Córdoba: Editorial Brujas.



- Albelda, M., y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza Izquierdo (coord.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. (pp.237-269). Valencia: Universitat de València.
- Bernal, M. (2005). Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp.365-398). Buenos Aires: Dunkem.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En D. Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (p. 98-108). Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, Stockholm, 6-7 de septiembre de 2002.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipología y aplicaciones. Hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'. En *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp.21-52). Buenos Aires: Editorial Dunkem.
- Brow, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. En línea en: https://pure.mpg.de/rest/items/item_64421/component/file_2225570/content Consultado en agosto de 2022.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. En T. A. Sebeok (ed.) *Style in Language* (pp.103-127). Cambridge, MA: MIT Press.
- Canale, M. y Swain M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1). En línea en: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Sec

- ond-Language-Teaching-and-Testing.pdf Consultado en agosto del 2022.
- Castiñeiras, N. (2014). La atenuación: Consideraciones y propuestas para la clase de ELSE. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En *Memoria Académica*. En línea en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7497/ev.7497.pdf Consultado en agosto de 2022.
- Dobao, A. y Martínez, I. (2007). Negotiating Meaning in Interaction between English and Spanish Speakers via Communicative Strategies. *Atlantis*. 1 (29). 85-105.
- Dörnyei, Z. y Scott, ML. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*. 1 (47). 173-210.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). El estudio de la cortesía. En *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Fuentes Rodriguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros S. L.
- Grice, H. P. (1991). Lógica y conversación. En L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de Filosofía del lenguaje* (pp.511-530). España: Tecnos.
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. *Estudios de Lingüística del Español*. 1 (35). 13-73. En línea en: <http://www.infoling.org/elies/> Consultado en agosto de 2022.
- Landone E. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje del ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 1 (8). 1-23. València, España. En línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152527007> Consultado en agosto de 2022.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*. 2 (90). 151-168. Blackwell Publishing Inc.
- Nigro, D. A. (2020). Influencia del nivel de proficiencia sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de lengua extranjera. En I. Viñas Quiroga, I (2020), *Espacio ELE II. Apuntes Teóricos y Propuestas Prácticas para la Enseñanza del Español Lengua Segunda o Extranjera*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Ruiz de Zarobe, L. (2019). Enseñar la competencia pragmática. En *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Sampedro Mella, M. C. (2018). La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: reclamación, ofrecimiento y petición. Análisis contrastivo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 12 (24). 178–201.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *TESOL '77*. 194-203.



Procesos de enseñanza de español lengua segunda/extranjera mediados por tecnologías de la información y comunicación

Catania Bernardita Oyuela*

Resumen

Este trabajo tiene por objeto dar cuenta de un proyecto de investigación sobre los procesos de enseñanza de español lengua segunda/extranjera mediados por tecnologías de la información y comunicación llevados a cabo por cinco docentes de español argentinas durante el período 2020-2022. El interés surgió de la emergencia abrupta de las nuevas formas de enseñar durante el contexto de pandemia. Se realizará, para la recolección de información y análisis, una encuesta con diferentes secciones temáticas a los fines de recaudar datos sobre: herramientas incorporadas, metodologías de trabajo (enseñanza - evaluación), decisiones didácticas, contenidos y materiales creados, y las condiciones de formación digital para la enseñanza virtual de español lengua segunda/extranjera (L2/E). Se recopilarán, sistematizarán y describirán las formas de enseñar a partir de una metodología basada en un estudio de caso. Se analizarán los resultados de cada uno y se cotejarán entre sí con la perspectiva de hallar recurrencias y diferencias respectivamente entre las valoraciones de las docentes encuestadas.

Se trabajará así en reflexionar sobre la enseñanza virtual de español lengua segunda/extranjera mediada completamente por tecnologías de la información y comunicación (TIC); analizando sus ventajas, desventajas, limitaciones y desafíos, tomando como objeto la experiencia de las docentes encuestadas, que han optado por la enseñanza virtual del español.

Tecnologías digitales y desarrollo de competencias lingüísticas en una segunda lengua/lengua extranjera

El proyecto se encuadra en la enseñanza del español lengua segunda/extranjera en un contexto de total virtualidad. Se busca sistematizar y anali-

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
Correo electrónico: bernardita.catania@unc.edu.ar

zar aquí las apreciaciones sobre la experiencia de enseñar de manera completamente virtual, de cinco docentes argentinas que han desempeñado su labor entre el periodo 2020 y 2022. De este grupo, dos de ellas trabajan de manera independiente, otras dos trabajan en el Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) de la Universidad Nacional de Córdoba y la quinta de ellas trabaja para una institución de Alemania.

La hipótesis principal consiste en afirmar que la articulación de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza de español lengua segunda/extranjera no implica diferencias significativas en los procesos de aprendizaje. Es decir, la articulación de diferentes TIC en los procesos de enseñanza de español garantiza de igual modo que la presencialidad-sincrónica, por ejemplo, el desarrollo de las competencias lingüísticas en una lengua extranjera. Y que, en última instancia, los efectos en el alcance didáctico-pedagógico están vinculados a las limitaciones y destrezas -metodológicas, didácticas, temáticas, informáticas y culturales, y demás- de docentes y estudiantes en relación al uso tecnológico. Son estas limitaciones y destrezas mencionadas las que condicionan que se garantice el desarrollo de las competencias en ELE.

Para indagar en esto, como ya se ha dicho, se tomarán cinco casos de docentes de español argentinas y se las encuestará para recoger información de su experiencia; también se observarán y analizarán los materiales usados, creados y subidos a sus respectivas plataformas virtuales. Cada caso será cotejado con los otros con la perspectiva de encontrar recurrencias y diferencias en los usos y criterios de trabajo en un entorno virtual de múltiples plataformas, a la vez, multifuncionales. También se intentará encontrar, si hubiera planteamientos relacionados a la ineficacia del uso tecnológico para fines didácticos, en qué medida están vinculadas estas valoraciones con las limitaciones en el dominio de las herramientas.

Los resultados de la investigación serán abordados desde un marco teórico, desde cuyo paradigma se reivindica el uso y la necesidad de incorporar no solo las tecnologías como herramientas y soportes de mediación, sino también la complementaria reflexión crítica y analítica sobre su uso y su rol en el desarrollo -individual/ colectivo- lingüístico-cultural de los sujetos.

Tecnologías de la información y comunicación: entre el interés y la necesidad

En este trabajo, se espera poder aportar al avance de los estudios sobre implementación de tecnologías de la información y comunicación orientadas a la enseñanza en diferentes campos disciplinares y, específicamente, en el campo del español lengua segunda/extranjera.

Al ser tan dinámicas las investigaciones sobre el uso de tecnologías, con más razón se considera oportuno y pertinente indagar sobre cuáles son las valoraciones docentes con respecto a esta experiencia a la que se vieron *obligadas* a sostener desde principio del 2020 hasta hoy. Interesa así conocer y analizar la mirada docente sobre la relación entre la utilización de tecnologías y las posibilidades de desarrollo lingüístico en una lengua segunda/extranjera, en función del dominio tecnológico. Se espera poder definir, desde la perspectiva de las enseñantes, si la implementación de tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo lingüístico mejora las competencias en uso o no, y de qué modo esto se vincula con las propias competencias de dominio tecnológico de quienes enseñan y quienes aprenden. También interesa, particularmente, poder develar y analizar la importancia de ciertas decisiones referidas a la didáctica específica de una lengua segunda/ extranjera.

Este estudio cobra relevancia, entonces, en tanto que la enseñanza de lenguas segundas/extranjeras, fundamentalmente mediada por usos tecnológicos y de múltiples plataformas virtuales no puede ser ajena a la revisión y reflexión sobre las incidencias lingüístico-culturales que estos usos -con o sin fines didácticos- ejercen sobre los usuarios (docentes o alumnas/os).

Posicionamientos divergentes en torno al uso de TIC

A pesar de la vasta investigación sobre las tecnologías de la información y de la comunicación y su relación con la enseñanza y, a pesar de los múltiples estudios sobre su influencia en el aprendizaje en otras lenguas, no se registran investigaciones en el medio local que aborden el efecto de la

utilización de manera absoluta de tecnologías en la enseñanza de español como lengua segunda/extranjera en el periodo 2020-2022.

Actualmente existen investigaciones sobre la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza lingüística, pero no siempre es unánime la posición respecto a si son herramientas que optimizan los procesos de enseñanza y los esfuerzos docentes. Incluso la *resistencia* a usar distintas herramientas no siempre está vinculada a la disponibilidad de recursos, sino también a la voluntad y dominio docente, y a la voluntad y dominio de quienes aprenden, entre otras cosas, como la motivación, el interés, la brecha digital entre los actores, etc.

Algunos autores, como Sierra (2017), encuentran que la constante utilización de las computadoras, las tablets y los teléfonos celulares, lejos de mejorar la escritura, están ocasionando que los estudiantes pierdan la calidad de esta, cometiendo más errores ortográficos y gramaticales. Pero, además, sostiene que las máquinas amenazan el pensamiento crítico de los jóvenes, los cuales creen que todas las respuestas a sus problemas están en Internet, por lo que la reflexión personal sobre el proceso deja de tener importancia.

En la misma dirección, Biel (2014) y Rueda (2012), si bien no rechazan las tecnologías digitales como potentes herramientas de transmisión, sí alertan sobre sus limitaciones causadas por la mala implementación de las mismas, adjudicándosele esto en ocasiones a la deficiente formación en tecnología informática de los educadores. En su investigación, Rueda (2012) enumera algunas desventajas del uso de TIC, referidas a: *Tiempo*: Aunque parezca una gran ventaja, que en cierto modo lo es, la amplia información que existe en internet y el número ilimitado de sitios donde encontrarla puede provocar a veces una pérdida de tiempo para los alumnos si se está realizando un ejercicio en clase. El docente debe enseñar necesariamente dónde buscar y cómo. *Distracción*: Es difícil controlar a los alumnos en un aula de informática. La distracción es uno de los patrones principales con los que se enfrenta el profesor. *Fiabilidad*: Mucha de la información que aparece en internet no es fiable y para ello el docente debe, una vez más, enseñar qué sitios son los más adecuados para extraer información. *Saturación*: Dada la cantidad de datos que existe en internet, cabe la posibilidad de que el alumno apenas se moleste en leer, tomar notas, interpretar y escribir un buen trabajo sino que más bien “corte” y “pe-

que” por pereza a no saber interpretar los contenidos. La desconfianza del profesorado hacia las posibilidades de las TIC como recursos educativos válidos al nivel de los tradicionales, es también otra limitación. Como lo son los obstáculos propios de la organización de los espacios y tiempos en los centros educativos, más orientados a metodologías tradicionales de transmisión de conocimientos. (Rueda, 2012).

Pese a todo esto, sabemos que durante el periodo 2020-2022 una enorme masa de gente, sobre todo docentes y estudiantes, se vieron obligados a continuar sus procesos de enseñanza y aprendizajes con los recursos disponibles y en las únicas condiciones posibles: la virtualidad. Entiéndase con esto que, en el caso particular de nuestras docentes, fueron empujadas a adaptar su vida laboral a las únicas posibilidades de continuidad que tuvieron: el uso de las tecnologías para la enseñanza virtual de español lengua segunda/extranjera. Se sabe que para muchas personas estas formas fueron la única alternativa laboral posible, aunque para otras generaciones más jóvenes, que comenzaban a lanzarse a la vida profesional, el uso de las tecnologías fue la oportunidad de adentrarse en la vida laboral-profesional haciendo uso de todas sus *potencialidades*¹.

Con respecto a las potencialidades y reivindicaciones sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación, ya desde hace una década hay lingüistas cuyas investigaciones muestran hallazgos diferentes a los expresados anteriormente. Por ejemplo, María Cristina Guasch (2007) trabajó sobre los beneficios de la Web 2.0 en los aprendizajes de español como lengua segunda/extranjera. La autora concluyó que quedaba ampliamente demostrado en su trabajo que la web 2.0, por sus características, es una herramienta educativa potencial que se acopla muy bien a los postulados actuales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de los beneficios de la web 2.0 a los que se refiere está el “Aprender compartiendo”: la web 2.0 con plataformas colaborativas (como la Wiki) permite que los estudiantes compartan contenidos, experiencias y conocimientos. Esto favorece la creación de redes de generación de contenidos basadas en la reciprocidad y la cooperación”.

1 No obstante, cabe mencionar que lo que para algunas personas es una potencialidad en la tecnología, para otras puede no serlo. Ejemplo: el hecho de que las TIC permiten trabajar desde el hogar, para algunas personas puede ser un aspecto no necesariamente ventajoso.

En la misma línea, Hernández (2013), quien realiza una investigación cualitativa aplicada una muestra de 16 niños del ciclo II en España, de 8 a 10 años de edad, encuentra que en la escritura -entendida como proceso y conjunto de habilidades de composición- las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel de registro; son un importante recurso (de análisis y reflexión de los escritos colaborativos) y una herramienta que potencia los procesos escriturales y las competencias comunicativas y cognitivas.

Es importante investigar, entonces, qué usos tecnológicos se hacen, con qué fines didácticos y si, desde el punto de vista docente, la utilización de las herramientas -junto a las competencias que las mismas requieren y desarrollan- inciden de manera positiva en el desarrollo de la competencia lingüística. Del mismo modo, se espera ver en qué medida estas valoraciones tienen correlación con el dominio estratégico, por parte de las docentes, de las herramientas. Todo esto es sin perder de vista que las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje son un tema muy complejo que implica diversidad de variables como: herramientas utilizadas (o disponibles), el profesorado, el alumnado, el contenido específico a ser abordado, entre otras cosas.

Posicionamientos de referencia: las TIC y las lenguas segundas/extranjeras

Analizar si la utilización de tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza mejora el desarrollo de la competencia lingüística en uso implica contemplar en todo momento su doble inscripción: como herramientas mediadoras para la transmisión de saberes lingüísticos específicos y, por otra parte, como un objeto de enseñanza en sí mismo. Trabajar sobre o desde su doble inscripción permite en este trabajo abordar su complejidad, la cual es determinante en el incremento de las competencias o macrohabilidades lingüísticas.

Se tomarán como referencia algunas categorías aportadas por la teoría de María Crisitina Guasch (2007) quien trabaja sobre el concepto de *web 2.0* y el concepto de *conectivismo*. El conectivismo como teoría del aprendizaje y la web 2.0 serán los dos conceptos desde los cuales se indaga en qué medida, para las docentes, las tecnologías de la información y comunicación, en general, y los elementos propios de la web 2.0, en particular

responden o no a los postulados sobre esta teoría del aprendizaje, permitiendo un mayor desarrollo lingüístico.

Uno de los pilares de la red -Internet- se centra en el uso de los hipermedios, que son un valor añadido a la hipertextualidad y a la interacción que ésta permite entre personas. Cruz Piñol (2002) considera que estas características hacen de la red un medio idóneo para el aprendizaje de lenguas extranjeras porque nos proporcionan cuatro ventajas fundamentales. La primera es la inmersión en la lengua y la cultura a la que accede el aprendiz. La segunda es la manipulación que puede llevar a cabo el estudiante vinculando todo tipo de textos, imágenes o vídeos, hecho que lo convierte en creador, pudiendo así desarrollar al máximo las destrezas de aprendizaje. En tercer lugar estaría la motivación, ya que al tener que desarrollar una tarea el estudiante se implica más. Y por último, menciona la autonomía, puesto que el estudiante mismo es el que debe plantearse el camino a elegir para desarrollar la tarea que debe realizar convirtiéndose en responsable de su propio aprendizaje.

Cobo Romaní (2007: 101) afirma también que la asociación entre tecnología y educación genera mejoras “principalmente de orden cualitativo: los educandos encuentran en Internet nuevos recursos y posibilidades de enriquecer su proceso de aprendizaje”. Según dicho autor la web 2.0 posee unas características que han dado lugar a lo que ya se ha llamado “aprendizaje 2.0”, un tipo de aprendizaje que por otra parte encaja exactamente con lo que ha planteado el constructivismo y conectivismo en cuanto a la adquisición de conocimiento. Sin embargo, sabemos que todas estas teorías o estas afirmaciones se enmarcan en un contexto previo a la pandemia, y por lo tanto las tecnologías eran un recurso complementario de la enseñanza en la presencialidad, pero no el único medio para la transmisión. En el periodo estudiado, las TIC se convirtieron en el único recurso disponible para la enseñanza y aprendizaje de español. De allí, el interés por ver las continuidades y rupturas entre los planteamientos teóricos aquí mencionados, referidos a otros contextos de aprendizaje, y la realidad acontecida entre 2022 y 2022.

Con respecto a la lengua en general, y en cuanto a los procesos de aprendizaje del español lengua segunda/extranjera en particular, se parte de algunos posicionamientos recuperados de la teoría de Marta Baralo (1999), quien plantea la relevancia de las especificidades de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en relación a la adquisición

de una lengua materna (LM). La autora afirma que además de haber diferencias externas en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, también hay diferencias de tipo cognitivo. Sostiene que es muy distinto el proceso de apropiación de las lenguas (LM/LE) si atendemos a las variables de edad (niño, adolescente, adulto) y contexto (formal/informal). Veamos, por ejemplo, si bien es posible que un adulto que adquiere de grande la lengua extranjera tenga menos dominio final de la misma que alguien que la adquiere de pequeño, es cierto que hay evidencias de que muchos adultos consiguen un dominio excelente de la lengua extranjera que les permite resolver cualquier situación comunicativa y expresarse con mayor riqueza, corrección y adecuación que muchos nativos de esa misma lengua. Esto, afirma Baralo (1999), nos lleva a pensar que no hay ninguna razón evidente para proponer que existe un periodo crítico definitivo en la pubertad que deja inoperantes y pasivos los principios de la dotación genética específica para el proceso de adquisición de una LE, una vez superado este periodo (como sí ocurre con la LM).

Otros factores en que se diferencian los procesos de aprendizaje de una LM y una LE están, como ya se ha dicho, ligados al contexto, situación (si es un contexto de habla/práctica natural o artificial como una clase) y también la motivación (ligada a la percepción, necesidad comunicativa, meta de aprendizaje, distancia social y psicológica del aprendiente en relación a la LE, interés, personalidad, carácter, memoria, capacidades intelectuales, etc.)

En cuanto a las diferencias cognitivas, sabemos que en el aprendizaje de la LM, el niño no tiene ningún conocimiento previo sobre la lengua, ni tampoco todas sus capacidades desarrolladas. En cambio, en el aprendizaje de una LE el niño ya tiene desarrolladas otras capacidades que pueden entrar en competencia con la capacidad de adquirir la lengua, como la capacidad de resolución de problemas, la deducción, la inferencia y la memoria compleja (Baralo, 1999). Y, fundamentalmente, la conciencia metalingüística, es decir, la posibilidad de tratar la lengua como un objeto. En este sentido, podemos pensar que las capacidades desarrolladas a lo largo de la vida del niño y la competencia de actuación de la LM, es decir la dotación genética específica del lenguaje están disponibles para ayudar al aprendiente de la LE a construir la competencia lingüística de la lengua meta.

Siguiendo estos aspectos de la adquisición de la LM y la LE, y lo planteado sobre el uso de tecnologías de la información y comunicación, veremos de qué modo todos estos factores se conjugan desde la perspectiva docente. Sabemos que no solo las competencias del aprendizaje de la LM estarán disponibles para la adquisición de la LE, sino también las competencias tecnológicas puestas en juego en la utilización de las herramientas, y que, en ambos casos, serán explotadas y capitalizadas de maneras específicas por las docentes para el desarrollo de la competencia lingüística. Se espera así poder explicitar de qué modo las docentes capitalizan esta doble fuente de competencias puestas al servicio del aprendizaje de la lengua extranjera.

A partir de todo lo expresado, podemos pensar que las tecnologías en sí, siempre que estén bien dominadas por los aprendices y bien implementadas por los docentes, promueven en igual medida que la presencialidad (ante iguales condiciones de carga horaria, tipo de español aprendido y demás) el desarrollo de la lengua extranjera aprendida.

Toma de datos y análisis de recursos

Se realizará para esta investigación un estudio de caso, recopilando información de las cinco docentes a través de una encuesta con diferentes ejes temáticas. También se analizarán las plataformas utilizadas por ellas, las cuales son la evidencia del tipo de usos que se hacen de las mismas, con qué fines y qué criterios didácticos subyacen a su utilización. Las participantes de esta investigación son cinco y, como se ha expresado ya, se dedicaron desde el 2020 a la enseñanza de español lengua segunda/extranjera.

Procedimientos: la recolección de datos se lleva a cabo, en principio, a través de una encuesta de relevamiento (y entrevista/s futuras en caso de ser necesario); también se profundiza en la consulta de las plataformas que utilizan; se presenciarán u observarán algunas clases -en la medida que haya registro- que se hayan llevado a cabo de manera sincrónica o se hayan producido de manera asincrónica.

Se investigará de este modo cuáles son los usos, apreciaciones y valoraciones de los docentes en relación a la experiencia de enseñanza de español como lengua extranjera completamente virtual y su percepción en torno al desarrollo de la competencia lingüística. Finalmente, a partir del análisis de las respuestas, materiales, plataformas e instrumentos de

evaluación, se elaborará una serie de conclusiones analíticas en torno a las experiencias analizadas.

Por lo pronto, la instancia siguiente a este proyecto inicial será la realización de la encuesta y el procesamiento de los datos, los cuales serán evaluados y analizados a los fines de extraer resultados provisorios y una primera aproximación a las conclusiones.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, D. (2018). Theory in second language writing. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Diane D. Belcher and Alan Hirvela (Volume Editors). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0524
- Baralo, M (1999): La adquisición de español como lengua extranjera. Ed. Arco Libros. Madrid.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia, 1987. *The psychology of writing composition*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers.
- Biel, L, A (2017): Invasión de las TIC en las aulas de E/LE. ¿Son las TIC aliadas o enemigas del profesor de E/LE? Universidad de Gambia, Gambia.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). “Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura”. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Cárdenas, C. B. et al. (2009). “Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma español como segunda lengua”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 48/3 –España: Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Issn-E: 1681-5653. Disponible en [Http://Www.Rieoei.Org/Deloslectores/2432marrero.Pdf](http://Www.Rieoei.Org/Deloslectores/2432marrero.Pdf)



- Carlino, P. 2006. "Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los postgrados pueden enseñar". In Actas en CD Rom de *Sociedad Argentina de Lingüística* (eds.), *A cuatrocientos años de la publicación de la primera parte de El Quijote*. Salta: Publicaciones de la Universidad Católica de Salta.
- Casany, D. (2004). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*. En Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros, Madrid..
- Cassany (2012), *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama, Barcelona.
- Cortés Rueda, S. (2012): Las TIC en el aula de lengua extranjera. Universidad de Almería, Almería.
- Di Carlo, S. (2016): Géneros discursivos y tecnologías más comunes entre estudiantes de español como lengua. En *Cuadernos de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Córdoba, Argentina.
- Flower, L. y J. R. Hayes. 1984. Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1. Universidad de Mellon, Pensilvania.
- Guasch Menéndez, M. C. (2007): La enseñanza de ELE en la era digital: uso de la web y creencias del profesorado. Instituto de Formación Continua - Universidad de Barcelona
- Hernández, E. A. (2013): Escritura colaborativa digital: fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital (Doctoral Dissertation). Universidad de La Sabana, Chía.
- Kei Matsuda, P (2018). Second language writting in multilingual contexts *Journal of Second Language Writing* 42 · November
DOI: 10.1016/j.jslw.2018.10.009

- Monereo, C & I. Solé (Coords.): *El Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, Pp. 321- 342.
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. y M. Couzijn, (2005). *Effective learning and teaching of writing*, New York: Kluwer Academic Publishers
- Scolari, C. (2018): Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los jóvenes en el aula. Gedisa Barcelona.
- Sierra, M. M. (2017): “Inconvenientes de estudiar con las nuevas tecnologías”. Revista Universia Madrid. Consultado en: <https://noticias.universia.es/cienciatecnologia/noticia/2017/08/25/1155262/inconvenientes-estudiar-nuevas-tecnologias.html> [15/08/2019]
- Simons, M. (2010): “Perspectiva Didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE” en Marco Ele. Ribarroja del Turia, España.



Tras las pistas de la enseñanza de la gramática en los manuales de español lengua primera y lengua extranjera

Ingrid Viñas Quiroga*

Resumen

Este texto se inscribe en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera y de la lengua materna. En particular, nos centramos en la enseñanza de la gramática. Los resultados aquí expuestos surgen de dos subproyectos en que se divide el proyecto macro que da marco a esta investigación. Uno enfocado en la enseñanza en español lengua nativa o primera (EL1). Otro, en la del español lengua extranjera (ELE). Nuestros objetivos fueron indagar qué enfoque gramatical predomina en manuales empleados en la escuela secundaria para enseñanza de la lengua primera (L1) y compararlo con el de las propuestas editoriales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), del mismo período, producidos en Argentina. Así mismo nos interesó determinar qué lugar se les da los contenidos gramaticales y qué articulaciones se establecen entre estos saberes y las prácticas concretas de producir y comprender discursos, de leer y escribir textos tanto escritos como orales. Encontramos que, respecto de los contenidos gramaticales, en los manuales de L1, la sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas tienen una dominancia marcada en los temas gramaticales. Habilidades de tipo funcional no forman parte de la agenda de la enseñanza gramatical; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos (Giménez et al, 2019, Giménez, 2020). Por su parte, los manuales de ELE analizados van más allá de las gramáticas estructurales centradas solo en el sistema de la lengua, y más allá también de las perspectivas comunicativas enfocadas en describir el uso en forma exhaustiva. Buscan no separar forma y significado y fomentan que el estudiante aprehenda las razones y los efectos

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: ingrid@ffyh.unc.edu.ar

de la elección de una forma lingüística concreta. No brindan información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde se deben aplicar las reglas, sino propuestas donde el estudiante induce y va construyendo su competencia gramatical. Hay una mayor articulación entre estos saberes y las prácticas comunicativas concretas.

Planteo del problema y antecedentes

En las últimas décadas, en nuestro país, se viene cuestionando la incidencia del conocimiento gramatical y el metalenguaje que la acompaña en la mejora de la competencia lectora y escrituraria de los estudiantes. Hay una crítica hacia la enseñanza explícita de la gramática a partir de lo que se ha dado en denominar sus “pobres efectos” sobre los procesos de comprensión y producción. Algunos detractores hablan de la “supuesta nulidad del conocimiento gramatical”. Di Tullio (1997) explica que esta idea puede tener dos interpretaciones: a) en un sentido fuerte implica que el conocimiento explícito de la gramática no basta para usar la lengua adecuadamente y b) en un sentido débil, se entiende que este conocimiento no es suficiente, pero contribuye a desarrollar habilidades para la producción y comprensión de textos. A esta segunda postura adhiere la autora.

Di Tullio (2014: 14) reseña el lugar de la gramática en el currículo de la educación argentina. Comenta el paso de una época de acentuado optimismo acerca a la utilidad de la gramática al escepticismo actual. En la primera mitad del siglo XX, hubo un predominio de la gramática tradicional. Luego, entre los años cincuenta a los ochenta dominó el estructuralismo. En ambos momentos, si bien con distintos objetivos y metodologías, la enseñanza de la gramática ocupó un lugar preponderante. A partir de los años ochenta comienza la orientación textualista, se reemplaza la oración como unidad de estudio por el texto y el discurso. Sin embargo, al fin de siglo se da una diáspora teórica. La Ley Federal de Educación de 1993 produce un gran desconcierto entre los educadores. Esta Ley introduce una serie de perspectivas sobre el lenguaje con las que los docentes de esa época no habían sido formados: el enfoque comunicativo. Este se nutre de los aportes de la sociolingüística, la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la teoría de la enunciación, entre otros. Esta perspectiva de corte funcionalista le asigna un lugar secundario a la gramática. Ya no tenía un rol central como en el formalismo -ya sea el

estructuralismo como el generativismo-, el cual la concibe como vehículo entre la expresión fónica y el significado; sino que en el funcionalismo la gramática tiene un papel secundario respecto de la semántica y la pragmática. El lenguaje es el instrumento privilegiado de la comunicación. Si bien en el siglo XX hubo un gran desarrollo de las gramáticas formalistas herederas de las teorías chomskianas, estas quedaron relegadas al ámbito científico y no hubo propuestas de su enseñanza en manuales escolares ni aparecen en los documentos curriculares. Es decir, que continua vigente el enfoque comunicativo en el currículo de Lengua y Literatura.

Precisamente, los documentos curriculares (DC) actuales nos dicen mucho sobre la enseñanza de la gramática. Los DC indican cuáles son las concepciones sobre lenguaje y la lengua del cual se nutre el currículum oficial explícita o implícitamente, es decir, seleccionan los contenidos lingüísticos que se estiman como prioritarios, legítimos y necesarios para la enseñanza en las escuelas secundarias. A través de los documentos curriculares nacionales de Lengua y Literatura es posible advertir qué perspectivas teóricas y metodológicas sobre el lenguaje en general o la lengua en particular orientan las principales decisiones sobre su enseñanza; “son una suerte de cartografía no solo de perspectivas epistemológicas específicas relativas al lenguaje y la lengua, sino también de decisiones pedagógicas y didácticas acerca del porqué, del para qué y del cómo enseñar lengua” (Giménez; 2019: 37). El Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, propone un cambio de perspectiva respecto del estructuralismo en cuanto al sentido de la enseñanza de la gramática. Sostiene: “son precisamente estas prácticas de y con el lenguaje -a través de las cuales el sujeto significa el mundo, lo aprehende y se vincula con los demás- las que han de constituir el objeto de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina, ya que son ellas las que contextualizan los procesos de comprensión y producción”. Como observamos, el estudio de la lengua ha dejado de ser un eje alrededor del cual se organizan los contenidos de la materia Lengua y Literatura y es reemplazado por las prácticas de lectura, escritura y oralidad como vertebradoras. El DC agrega: “Por ello, en la escuela, la mera instrucción lingüística -que sólo provee un saber declarativo acerca de las unidades y reglas de funcionamiento de la lengua- no alcanza para satisfacer el propósito de favorecer la constitución plena de sujetos hablantes”. Vemos entonces que los conocimientos gramaticales deben estar

supeditados a la adquisición de competencias para el uso de la lengua. Se hace hincapié así en una enseñanza que supere la grieta entre el uso y la descripción de elementos que componen el lenguaje.

En base a lo expuesto, podemos suponer que los manuales escolares, como instrumentos de trabajo áulico, fomenten esta interrelación entre uso y gramática. El manual de texto se constituye en un custodio de las prescripciones oficiales, ya que los manuales se conforman como un género textual que legitima un conjunto de saberes y representan uno de los principales recursos que circulan en diversas instituciones para la enseñanza de cualquier asignatura. Por tal motivo, como sostiene Giménez (2022) comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula.

A pesar de que abundan los estudios de lingüistas y gramáticos que postulan la articulación de la gramática con los procesos de escritura y lectura, todavía no hay propuestas concretas que desarrollen qué gramática enseñar, con qué sentido y cómo hacerlo. Por esto es que la gramática hoy goza de un estatus incierto en tanto contenido de enseñanza y sigue generando discusiones.

En cuanto a la enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras, los docentes nos encontramos con otro objeto a transponer. La gramática en un hablante nativo es un conocimiento con el que nacemos, es un conocimiento intuitivo, es un “saber hacer”. Lo que debemos enseñar es el conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de la lengua, el saber científico que puede formularse mediante reglas, principios, leyes, es un “saber proposicional”. Por el contrario, el aprendiz de una lengua extranjera no nace con ese conocimiento de la gramática. Consecuentemente, primero debemos preguntarnos cómo se adquiere el conocimiento gramatical en una lengua no nativa y, en segundo lugar, qué modelo gramatical elegir y qué metodología seguir para su enseñanza.

Seguimos a Gómez del Estal (2016) cuando explica cómo surgieron y se fueron sucediendo los distintos enfoques sobre enseñanza de la gramática de una lengua extranjera. Para no extendernos, nos centraremos aquí solamente en los desarrollos más difundidos en una apretada síntesis.

El Enfoque Natural -sostenido por Krashen y que deriva de los planteos nativistas- propone que el conocimiento aprendido, explícito, no puede ser convertido en conocimiento adquirido, implícito. El conocimiento aprendido explícitamente – que llegó al aprendiente a través de la explicación de la gramática- sólo puede ser usado cuando el estudiante cuenta con tiempo suficiente para concentrar su atención sobre la corrección lingüística (como en una prueba de redacción en un examen o en la realización de un ejercicio de huecos), es decir, en ocasiones muy alejadas del uso natural y espontáneo de una lengua. (Gómez del Estal, 2019) Por lo tanto, Krashen concluye que la utilidad que la enseñanza explícita de la gramática cumple en la adquisición de una lengua extranjera es insignificante.

Este enfoque tiró por el piso las teorías y metodología de la gramática tradicional que bregaba por la enseñanza explícita de las reglas gramaticales y consistía en tres pasos: Presentación, Práctica y Producción. El foco de atención dejaron de ser los contenidos y productos para pasar a los procesos. Según Gómez del Estal (2019: 48), “el Enfoque Natural y las propuestas procesuales no tuvieron, sin embargo, una influencia relevante en la enseñanza de ELE hasta la década de los 90 del siglo pasado, cuando comenzaron a publicarse manuales de aula en cuyas lecciones gran parte de las actividades didácticas se centraban en el uso *significativo* (y no formal) de la lengua, convirtiendo así el aula en un espacio de comunicación, diálogo e intercambio”. Hablamos del enfoque comunicativo que llegó a las aulas de lenguas extranjeras antes que a las de español como lengua primera. De todas maneras, continuaba sin resolverse la cuestión de qué lugar se le daba a la gramática y su didáctica.

Una respuesta la dio el lingüista Bill Van Patten, investigador especializado en enseñanza de español lengua extranjera. Van Patten (1996, 2006, 2007) plantea lo siguiente. Afirma que, desde la vertiente de la psicolingüística que se ocupa del estudio de la adquisición de una segunda lengua, se sostiene que el procesamiento del *input* es el proceso por el cual la entrada lingüística se convierte en *intake* o parte del *input* efectivamente procesada e incorporada eventualmente luego al sistema en desarrollo. Entonces cabe preguntarse: ¿cuál es la naturaleza del procesamiento del *input*?, ¿cuáles son los mecanismos o estrategias que resultan involucrados?, ¿el procesamiento del *input* puede tener una influencia directa en la naturaleza parcial o incompleta del sistema en desarrollo? Pero la psi-

colingüística ha observado que la entrada o estímulo verbal al que está expuesto un sujeto que aprende una segunda lengua no resulta necesariamente procesado, es decir, no se convierte automáticamente en *intake*. Por lo tanto, interesa explicar qué mecanismos cognitivos y lingüísticos se ponen en juego al procesar el input y determinar si su procesamiento incide directamente en la naturaleza parcial o incompleta de la interlengua. En síntesis, ¿puede manipularse o alterarse el input con el propósito de que el intake resulte enriquecido?

Van Patten explica que procesamiento del input significa cómo los aprendices crean los datos del intake; es la etapa inicial del proceso de adquisición en el cual los aprendices conectan las formas gramaticales con sus significados y/o funciones. En otras palabras, es la derivación en intake que ocurre en la memoria de trabajo durante la comprensión en tiempo real. Y agrega que la creación de intake no es lo mismo que la creación de competencia y adquisición no es equiparable con procesamiento del input. Procesamiento del input es un *enfoque en la forma* que sirve para subrayar lo que pasa en las clases con paradigma comunicativo, el procesamiento del input es un adjunto de un currículo comunicativo. Procesamiento del input es cómo los aprendices hacen conexiones forma-significado cuando analizan las oraciones entrantes en la segunda lengua. Van Patten defiende que el input es manipulable. Esta información que se tiene sobre cómo los aprendices procesan el input es expresada por el lingüista en una serie de principios que denomina Principios de la Atención y del Procesamiento del Input. El primer Principio establece que los aprendices procesan el input por el significado antes que por la forma. Este principio implica que: a) Los aprendices procesan las palabras de contenido del input antes que ningún otro dato, b) Los aprendices prefieren procesar los elementos léxicos por sobre los gramaticales (por ejemplo, marcadores morfológicos), en busca de información semántica y c) Los aprendices prefieren procesar la morfología con “más” significado que la morfología con “menos” o “ningún significado”. El segundo Principio expresa que para que los aprendices procesen formas no significativas, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún esfuerzo de la atención¹. La información *detectada* provoca interferencia con

1 Estas hipótesis sostienen una oposición entre *aprendizaje*, que implica esfuerzo y voluntad cuando el aprendiente toma conciencia de las estructuras y reglas de la L2 como objeto, construyendo así conocimiento *explícito* -esto es, directamente

el procesamiento de otra información y agota más recursos atencionales. Lo que causa que ciertos estímulos lingüísticos del input sean detectados y otros no es el contenido. En otras palabras, los elementos léxicos de contenido tienen mucha importancia en el procesamiento de una segunda lengua. Los aprendices se focalizan en el significado y se le da preferencia a los elementos léxicos para determinar el significado. Cuando los elementos léxicos y las características gramaticales compiten por el tiempo de procesamiento, nuevamente tienen precedencia los elementos léxicos, como es el caso de los marcadores temporales y las inflexiones de pasado. Por lo tanto, liberar la atención para que se focalice en las formas no significativas puede exigir una gran simplificación del input. Esta afirmación tiene consecuencias en la enseñanza.

Van Patten estima que la información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas tiene efectos dudosos en el aprendizaje. El enfoque gramatical debería incluir un enfoque simultáneo en el significado. El input estructurado solo produce cambios.

Las actividades de *instrucción a base de procesamiento* no buscan que el aprendiz produzca los elementos gramaticales elegidos; antes bien, se guía a los aprendices a atender a las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en la que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo y las expectativas del profesor deben tomar esas restricciones en cuenta. Cabe agregar que Van Patten admite que se necesitan también actividades basadas en el output como complemento a las actividades diseñadas para procesamiento del input (1998: 266).

En los últimos años, hemos visto crecer dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, un nuevo paradigma que defiende que la

formulable en palabras pero incapaz de actuar en producción subconsciente- y *adquisición*, el que ocurre sin intervención de la conciencia cuando el hablante interactúa espontáneamente en la L2 merced al conocimiento *implícito* que ha alcanzado de ella -es decir, un conocimiento no directamente verbalizable pero capaz de actuar en producción subconsciente-. (Gómez del Estal: 2019)

gramática es significativa. Se trata de la *gramática cognitiva* que deriva de las teorías de Lakoff y Jonhson y de Langacker. Aunque sus concepciones existen desde los finales de los ochenta, sus aplicaciones en la adquisición de segundas lenguas son más recientes y vienen a dar respuesta a las debilidades y objeciones que se le plantearon al enfoque comunicativo. En este enfoque “la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y, si se enseñaba, era de manera casi «clandestina», sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas (Llopis-García, 2011). La gramática cognitiva es un intento de reconciliar el papel de la gramática con el enfoque comunicativo. Cómo usamos los hablantes la lengua es la preocupación central de la gramática. No se trata, como hacen las gramáticas comunicativas, de describir el uso exhaustivamente, sino de entender por qué ocurre y qué es lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. Por tanto, aunque en el aula de LE es necesario que el profesor dé a los alumnos las formas necesarias para expresar significados, debe hacerlo sin separar unas de otros (Llopiz García, 2019).

En un estudio reciente, Navarro- Carrascosa (2021) sostiene que la gramática cognitiva es una de las propuestas didácticas en ELE con muchos adeptos entre los docentes y que las editoriales responden a esto. Por tal motivo, en las últimas décadas han publicado muchos materiales que se elaboran enunciando que siguen este enfoque para la enseñanza de las estructuras gramaticales. Sin embargo, luego de un exhaustivo análisis encuentra que, si bien algunos cumplen con lo que anuncian, no todos los manuales que presentan formas gramaticales atendiendo a la gramática cognitiva plantean actividades que siguen esta metodología. Navarro-Carrascosa concluye que “en algunos métodos el enfoque cognitivista se limita a las explicaciones del significado y/o el uso de las formas gramaticales, no en su práctica, eludiendo que esta es forma esencial del aprendizaje de la gramática” (2021: 158).

Surge de lo expuesto, que siguen siendo problemáticas, tanto en la enseñanza del español lengua primera como en ELE, qué idea de adquisición de la gramática sostienen los manuales, qué teoría gramatical predomina, qué lugar se les da a los contenidos gramaticales y cómo se articulan estos

saberes con las prácticas lectoras y escrituras y con las prácticas de interacción oral.

Interrogantes de investigación

1. ¿Qué enfoque gramatical predomina en los manuales de español lengua extranjera, producidos en Argentina y en las propuestas editoriales del mismo período empleadas en la escuela secundaria para la enseñanza de la lengua primera?
2. ¿Qué idea de adquisición de la *gramática* sostiene el manual?
3. ¿Qué lugar se les da a los contenidos gramaticales.?
4. ¿Estos saberes sobre gramática se articulan con las prácticas efectivas de interactuar oralmente y de producir y comprender textos?

Corpus

El corpus está integrado por manuales de amplia circulación en nuestro país -cuyos nombres reservamos- que han sido publicados entre los años 2010 y 2018. Los manuales de la escuela secundaria son los destinados a alumnos de 3er año y los de ELE, son para nivel A2 y B1, es decir, preintermedio e intermedio.

Resultados

Manuales español como lengua primera

Presentaremos aquí los resultados del subproyecto sobre tratamiento de la gramática en manuales de español usados en la escuela secundaria. Según Giménez et al (2019, 2020):

Las unidades o capítulos del manual no se organizan en base a contenidos gramaticales. Estos aparecen en un segundo plano, dependiendo de los centrales que son las tipologías textuales. Los tipos de texto son la base alrededor de las cuales pivotean los demás contenidos. Los específi-

camente gramaticales nunca encabezan una unidad o capítulo, sino que generalmente están al final.

En lo atinente a la estructura de los capítulos de los manuales, hay recurrencia: *exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación*. Aunque el contenido de las oraciones propuestas para ser analizadas se ligue a temas de la unidad, solo se examinan estructuralmente. De este modo, el contenido de esa unidad (por caso, el discurso argumentativo) resulta un pretexto para el análisis de las construcciones.

Dentro de los contenidos gramaticales encontramos a la morfología y la sintaxis oracional con sus unidades pertinentes. Hay un predominio de la descripción y clasificación de oraciones, de los componentes oracionales y las palabras.

Se pone el foco en la descripción interna de las categorías gramaticales sin una correlación con los efectos discursivos del empleo o elección de tal o cual categoría o estructura. No hay en las programaciones contenidos como, por ejemplo, “expresiones o construcciones para limitar la responsabilidad del enunciador sobre lo enunciado” o “marcadores conversacionales que se usan para mostrar el grado de certeza o evidencia que el hablante atribuye a cada miembro del discurso con el que vincula a esa partícula”.

Hay una notable escisión entre enfoques que se ocupan de la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) y aquellos que se centran en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.). No hay articulación entre estas perspectivas.

Los procesos de producción de escritura y lectura se entrelazan principalmente con los tipos de textos. No es frecuente su contacto con contenidos gramaticales considerados desde su función para escribir o leer mejor. Nunca los capítulos o unidades de los manuales están encabezados o llevan por título contenidos relativos a la comprensión o producción. Y, en caso de aparecer, figuran bajo la forma de un “taller de...” o “actividades para...”.

Las actividades didácticas concernientes a la gramática que más se repiten son: clasificar unidades gramaticales según un parámetro, comparar un tipo de esas categorías gramaticales con el otro tipo; transformar una categoría en otra e identificar o reconocer una categoría gramatical en oraciones sueltas o en textos. Sobresalen actividades de reconocimiento y de aplicación de los contenidos gramaticales desarrollados. Se observa,

por consiguiente, que no existe una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el paso de la oración al texto.

No se detectaron actividades que conduzcan a los estudiantes a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categorías gramaticales.

Manuales de español como lengua extranjera

Ofrecemos a continuación los resultados de la primera etapa de investigación correspondientes al subproyecto sobre tratamiento de la gramática en manuales de español lengua extranjera (Vinas Quiroga, 2022):

Nos encontramos, según declaran los autores, con la adscripción de los manuales al enfoque comunicativo y a la enseñanza por tareas. En uno de ellos, en la presentación se expresa que la obra sostiene un enfoque orientado a la acción y el aprendizaje cooperativo que promueve el uso comunicativo de la lengua, destacando de este modo que el lenguaje se estudia a partir de su uso. En otro de ellos, se enfatiza que solo ofrece normas del español hablado en la actualidad.

A diferencia de lo que ocurre con los manuales de L1 para la escuela secundaria, los manuales de ELE no toman como eje organizador de los índices ni de sus unidades o capítulos, la noción de texto o tipología textual. Ello no implica que se excluyan los distintos tipos y géneros textuales, pero no aparecen como un contenido a enseñar, sino como un medio de expresión y uso de saberes gramaticales y léxicos presentes. Se asume que dichas tipologías textuales son conocidas por los destinatarios del material, ya que no hay apartados que traten sus rasgos, estructuras o formas particulares de organización de la información ni ámbitos de circulación.

Contrariamente a los manuales español L1, no es una sola noción lo que da título a la unidad, sino que se advierte que hay un entrecruzamiento entre dos de ellas: por un lado, los contenidos funcionales comunicativos o actos de habla y por otra, una frase que hace referencia a ámbitos temáticos o situaciones discursivas en los que podría encontrarse el estudiante extranjero durante su estadía en Argentina: “Recorridos”, “¿El trabajo es salud?”, “¡Buen viaje!”, “De compras”, “¿Cómo es nuestro tiempo libre?”

Como en los manuales de EL1, hay recurrencias en cuanto a la organización interna de los capítulos o las unidades. Estas se estructuran alrede-

dor de actos de habla que son denominados, según el manual, funciones, contenidos funcionales u objetivos comunicativos: *presentarnos; saludar y despedirnos; dar y pedir información, agradecer, felicitar, recomendar, aconsejar, sugerir, expresar pedidos y prohibiciones, relatar anécdotas incluyendo descripciones, hacer comparaciones hipotéticas, objetar la opinión contraria*, entre otros. Cada función se asocia con ciertas unidades léxicas pertenecientes a determinado campo semántico (vocabulario de comida, de ropa, de hábitos, profesiones, turismo, pasatiempos, etc.), con determinados contenidos gramaticales y, como señalamos, con ciertos contextos discursivos que se suponen darían lugar al uso, por parte del estudiante, de enunciados que incluyeran esos actos de habla, esas estructuras gramaticales y un conjunto más o menos cerrado de vocabulario.

Cabe agregar que también hay contenidos socioculturales referidos a nuestro país en todas las unidades.

Los contenidos gramaticales se presentan ligados a ciertas funciones o actos de habla. Así, por ejemplo, al contenido funcional “dar instrucciones”, los contenidos gramaticales que la acompañan son el imperativo afirmativo y el imperativo negativo. La función “relatar hechos del pasado” se corresponde con: pretérito perfecto simple indicativo, adverbios y locuciones temporales”; “describir hábitos en el pasado” con: pretérito imperfecto del indicativo; “contar historias incluyendo citas directas e indirectas” con: “pretérito pluscuamperfecto del indicativo”, “expresar gustos y preferencias” con las estructuras gramaticales que acompañan a los verbos gustar, preferir, interesar, molestar, aburrir, etc.

En cada unidad hay esquemas gramaticales a modo de cuadros de consulta que sistematizan los contenidos presentados previamente en algún input de tipo auditivo o visual y sobre el que se ha trabajado previamente. Solo luego de que se hayan ofrecido determinadas estructuras para usos concretos en diferentes situaciones comunicativas, el manual presenta algunas aclaraciones y una sistematización de estas. Conjeturamos que si esta sección se suele ubicar al final del capítulo o separada nos lleva a pensar que el eje del manual está en lograr la comunicación en español como lengua meta antes que proporcionar a los estudiantes un “curso teórico” de contenidos gramaticales y lenguaje metalingüístico. Es decir, se han dejado de lado las perspectivas estructurales previas centradas en las unidades lingüísticas fuera de todo contexto de uso.

Las actividades que acompañan a los contenidos gramaticales procuran desarrollar las cuatro destrezas: producción y comprensión oral y producción y comprensión escrita. Los contenidos gramaticales aparecen siempre contextualizados en textos o diálogos, ya sean orales o escritos. Se presenta un input que consiste en un texto o diálogo disparador y sobre este se trabaja primero la comprensión lectora o auditiva y luego el manual brinda actividades de trabajo con el léxico y la gramática. Encontramos desde actividades muy estructuradas (relleno de espacios en blanco, unir con flechas estructuras oracionales, ordenar lógicamente o cronológicamente oraciones sueltas relacionadas con el tema del texto o audio que sirvió de input introductorio, etc) así también como otras que permiten más libertad al aprendiente y que implican la producción de algún tipo de texto o discurso conversacional. Aunque en los manuales encontremos algunas actividades de corte estructural (sobre todo en las primeras páginas que están destinadas a estudiantes con poco dominio de la lengua) e interacciones y simulaciones pautadas en relación a su contenido, en ellos aparece una sección que es denominada *Meta* o *Proyecto fuera del aula*, la cual involucra actividades de negociación, resolución de problemas y creación cooperativa. Estas tareas incitan durante el proceso a aprender todo lo necesario para llevar a cabo un proyecto real no simulado fuera del aula de clase. Así encontramos *¿A dónde vamos?, ¿Quién propone organizar una salida con el curso, Una fiesta de cumpleaños, Historias de vida, Encuesta sobre planes, Consejos para estar mejor, ¿Qué tomás?* Esta sección contiene una guía de actividades cooperativas y posibilitadoras de la tarea final.

A medida que se avanza en el interior de los manuales, hallamos más actividades de escritura de ciertos tipos de textos donde se recuperan los contenidos gramaticales trabajados en la unidad. Aunque no se pueda afirmar que sea en todas las actividades, en la mayoría hay una estrecha vinculación entre gramática-escritura y gramática-discurso oral.

Destacamos como un aspecto significativo que varias consignas no soliciten introducir tal cual contenido gramatical expresado metalingüísticamente, sino cierto *procedimiento* o *estrategia*. Por ejemplo, cuando se trabajó la *voz pasiva* o el *uso del “se”*, en ninguna actividad de la secuencia didáctica se empleó metalenguaje ni hubo una explicación explícita de estas estructuras, sino que una de las consignas de cierre decía: “Escribí un texto breve contando la historia de un objeto, lugar o acontecimiento. Realizó una **operación similar** a la de las actividades anteriores **cuando**

no conozcas los datos o no sean relevantes” (el subrayado es nuestro). Este ejemplo muestra, cómo a diferencia de lo que ocurre en los manuales de EL1, se hace patente la correlación entre categorías gramaticales y sus efectos discursivos.

En efecto, los manuales de ELE no presentan el contenido gramatical mediante la enseñanza explícita de las reglas. Antes bien, se ofrece cada contenido gramatical de manera inductiva, apelando a que el aprendiente vaya construyendo así su competencia gramatical. Se espera que el aprendiz descubra la gramática de la lengua meta y arme, en su interlengua, una representación mental de esta por sus propios medios.

La secuencia didáctica imperante en los materiales estudiados es: 1. exposición al input, 2. captación de forma y significado/función, 3. procesamiento y almacenamiento mental y 4. empleo y optimización.

Conclusiones

Nos preguntábamos inicialmente ¿Qué idea de adquisición de la *gramática* predomina?, ¿qué enfoque gramatical sostienen los manuales? ¿Qué lugar se le da a los contenidos gramaticales y esos contenidos se articulan con las prácticas efectivas de interacción oral y de leer y producir textos? Pasamos a responder.

En los manuales de EL1, en primer lugar, explicaremos qué concepción de *gramática* no aparece en los materiales analizados. No hallamos una gramática en el sentido en que la entienden las teorías innatistas o generativistas. Estas conciben a la gramática como un objeto biológico, que está en la mente de los hablantes y como un conocimiento con el que los seres humanos nacemos. Estas teorías no ven a la gramática como un conocimiento nuevo. Por lo tanto, la tarea del docente es explicitar el saber intuitivo que los niños traen.

Entonces, ¿habría un enfoque comunicativo como parecen indicar los títulos de algunos manuales, ya que algunos usan palabras alusivas a la comunicación y declaran en su presentación adscribir a esta perspectiva? Antes de responder, vale aclarar que, para los puristas defensores de este enfoque, la gramática –como conocimiento declarativo– era algo incómodo, innombrable. Entonces suponemos que los autores se encontraron en la disyuntiva de enseñarla o no enseñarla. Por respeto a los contenidos pautados por los DC y tal vez por tradición escolar, la incluyeron entre

sus contenidos. Pero, analizados los índices, la estructura interna de los capítulos y las actividades esta nunca aparece completamente integrada en las actividades de comprensión y producción. Si bien los capítulos se organizan en torno a los tipos textuales y en torno a las unidades de estudio propias de un enfoque comunicativo (textos, discursos, géneros, variaciones) no hay articulación con los contenidos gramaticales. Como sostienen Giménez et al (2000), hay un predominio de la descripción y clasificación de oraciones, de los componentes oracionales y las palabras. Se pone el foco en la descripción interna de las categorías gramaticales sin una correlación con los efectos discursivos del empleo o elección de tal o cual categoría o estructura. Incluso contenidos de gramática textual -como los recursos cohesivos-, no son incorporados en actividades en función de sus impactos en los procesos escriturarios y de lectura.

Podemos afirmar, entonces, que habría cierto sustrato de una enseñanza estructural-descriptivista que opera todavía. Subyace la idea de que aprender una lengua es manejar sobre todo su gramática y sus estructuras. Consideran a la gramática como un objeto externo al individuo que se aprende en base a la práctica, a la repetición de ejercicios, de manera totalmente descontextualizada del uso.

Se trata entonces de “manuales de gramática para inexpertos” porque destinan parte de su contenido a describir y brindar explicaciones sobre conceptos y categorías del ámbito gramatical, pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares (Giménez, 2022). No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes. Estos contenidos aumentan en los estudiantes su conocimiento sobre el sistema gramatical, pero no les facilitan ni mejoran la solución de problemas técnicos con los que se enfrentan al leer y escribir textos.

Se proponen las mismas formas de abordar oraciones sueltas que oraciones integradas en un texto. Los textos y discursos son concebidos como un espacio donde los estudiantes van a identificar las construcciones y categorías gramaticales estudiadas y no como medios para comunicar, no se los presenta vinculados al uso concreto del lenguaje. No se establecen uniones entre un propósito comunicativo y una forma lingüística introducida en un texto con el objeto de alcanzar ese propósito. Tampoco se usan los saberes gramaticales para detectar ambigüedades en un texto,

realizar paráfrasis, manipular una forma para crear otro sentido, solo en algún caso se la toma como un auxilio en el momento de revisión de un texto para corregir alguna cuestión de normativa.

En cuanto a los manuales de ELE, la gramática al igual que el léxico tienen un lugar central puesto que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin palabras ni sintaxis no podemos hablar. Pero, como expresamos más arriba, los contenidos gramaticales se trabajan siempre en conexión con la interacción oral y las prácticas lectoras y escriturarias. Se pretende que los alumnos logren adquirir y manipular correctamente determinadas estructuras del lenguaje que les posibiliten la comunicación en variados tipos de situaciones. A medida que el estudiante va avanzando en el dominio de la lengua meta, los manuales van incorporando cada vez más actividades que proponen el estudio de ciertas categorías o construcciones gramaticales en función de sus efectos en determinados textos o discursos. No hay desarrollos teóricos sobre las formas gramaticales, sino que se las considera *estrategias* o *procedimientos* para lograr tal o cual propósito comunicativo.

La concepción subyacente de *gramática* del hablante es la de una gramática no innata, ni dada, ni estable ni completa –como la que defiende el modelo chomskiano–, sino que es aquella representación mental de la lengua meta que el hablante va construyendo por medio de conexiones forma-significado que establece en base al input que se le ofrece. Es una gramática más dinámica que la postulada por el innatismo y supone un aprendizaje más activo. Involucra el procesamiento de este input para crear los datos del intake. Para que el hablante pueda realizar estas conexiones forma-significado y que el intake resulte enriquecido, como afirma Van Patten (cfr ut supra), el input debe ser estructurado y manipulado. Los manuales presentan actividades que promueven estos procesos, se trata de secuencias que guían a los aprendices a atender las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en las que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Como ya señalamos, no se trata solamente, como hacen las gramáticas comunicativas, de describir el uso en forma exhaustiva, sino de dar un paso más y entender por qué ocurre y qué es

lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. No hay, por tanto, información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas, dado que está comprobado (Van Patten: 2006) que, en la enseñanza de segundas lenguas, esto tiene pocos efectos en el aprendizaje, sino una propuesta donde el estudiante induce y va construyendo su competencia gramatical. Las secuencias inician con actividades que exigen el uso de determinadas formas para poder concretarlas. Estas formas son presentadas de modo gradual, poniendo el foco en el significado, y se espera que sea el estudiante quien las vaya incluyendo en su conocimiento implícito. La atención a la forma también aparece, y se lleva a cabo de modo progresivo mediante actividades de sensibilización y actividades de práctica.

Y, si bien estos manuales no reniegan del paradigma comunicativo tanto en los títulos como en el contenido, nos encontramos con actividades que muestran su filiación a la *enseñanza por tareas*, una propuesta más actual en segundas lenguas y que perfecciona el enfoque comunicativo de las primeras épocas. En esta perspectiva se proponen vinculaciones entre los contenidos gramaticales y los textos orales o escritos y se consideran los recursos gramaticales en relación a las tipologías textuales en pos de una tarea final. Suponemos que las actividades son motivadoras para los estudiantes porque, como mencionamos más arriba, todas las unidades se cierran con un proyecto fuera del aula que promueve la negociación y la cooperación.

Este estudio se propuso indagar las concepciones de gramática presentes en manuales de EL1 y de ELE, el lugar que se le otorga a esta y determinar si las actividades propuestas establecen conexiones con el uso, si la gramática funciona como una herramienta para la mejora de los procesos de producción y de comprensión tanto orales como escritos. Hemos comprobado que, en los manuales de EL1 opera todavía un sustrato estructuralista-descriptivista y como sostiene Giménez, los conocimientos gramaticales no se transforman en un *saber hacer* que sirva de instrumento para futuras producciones. “Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un tipo textual” (2022: 10). La grieta entre uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje que buscaron subsanar los Documentos Curriculares no estaría zanjada. En lo atinente a los manuales de ELE, hallamos más integración entre los saberes gramaticales y las prácticas comunicativas.

Las actividades propuestas apuntan a que las reglas gramaticales se vayan induciendo a partir de verlas en uso en conversaciones, textos, enunciados. Y fomentan que el estudiante capte las consecuencias de la elección que una forma lingüística provoca en la interpretación y producción de sentido en un discurso o texto.

Los resultados aquí expuestos tienen sus limitaciones. Una limitación es el tamaño de la muestra. Debería ampliarse la investigación a un mayor número de manuales tanto de EL1 como de ELE. De este modo podríamos obtener resultados más generalizables.

Otras preguntas como ¿qué ocurre con otros contenidos como las tipologías textuales, la escritura, la lectura, la oralidad en los manuales?, ¿qué tratamiento se les da? quedan pendientes para futuras investigaciones.

Finalmente, no realizamos investigaciones sobre la enseñanza de la gramática en prácticas concretas con las que se pudieran cotejar los resultados obtenidos. No fue nuestro objeto de análisis, pero habilita una indagación que profundizaría el estudio sobre la enseñanza de la gramática. Así mismo sería enriquecedor observar las transformaciones reales que llevan a cabo los docentes en sus aulas de las consignas ofrecidas por los manuales. Y conjuntamente, estudiar los productos finales (diálogos, conversaciones, debates, textos explicativos, narrativos, argumentativos entre otros) que los estudiantes producen empleando categorías, estructuras y recursos gramaticales del español tanto en lengua materna como extranjera.

Pese a los límites que reconocemos en este estudio, entendemos que aporta a una mejor comprensión del desarrollo de la competencia gramatical y su didáctica y da sustento a ciertas elecciones teórico-metodológicas y prácticas áulicas.

Referencias bibliográficas

- Bosque, I. (2018). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática" en ReGrOC Revista de Gramática Orientada a las Competencias 2018, 1/1 <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>

- Ciapuscio, G. E. (2009). "Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria". En *Alfabetización Inicial*, n° 183.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial. 2da edición 2014.
- Giammatteo, Mabel (2013). "¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas" en Revista Signos Ele, 7, diciembre 2013. Disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>.
- Giménez, G, Stancato y C. Bosco, M. (2019). " La formación de lectores y escritores en la escuela. Una lectura desde los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria". En Mattio E. y A. Gutiérrez (Eds) *Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas*", Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba
- Giménez, G. (2019). *Didáctica de la lengua. Notas y reflexiones*. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2020) La didáctica de la lengua en la encrucijada de los manuales escolares. Trazos de un largo camino de reflexión e investigación. Recial Vol 11, Número 18 (2020). Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Gómez del Estal, M., (2016). "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL

- Gómez del Estal, M., (2019). “Enseñar la competencia gramatical”. En Ruiz de Zarobe, L y Ruiz de Zarobe, Y. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, Volume 1, *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar*, Volume 2, *Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2019). «Gramática Cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2». En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno, A. Castañeda Castro y J. Muñoz Basols (eds.), *Lingüística Cognitiva y Español LE/L2*. London: Routledge.
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). La Gramática Cognitiva en los materiales de ELE: análisis y propuesta metodológica, *Foro de Profesores de E/LE*, número 17 (2021)
- Otañi, Laiza y Gaspar, María del Pilar (2001). Sobre la gramática En Alvarado, M. (Comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 75-112) Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Riestra, D. (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. (Tesis de Doctorado) [versión electrónica]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. En línea www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra.html. Consultado en agosto 2019
- Van Patten, B (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.

- Van Patten, B. (2006). *Fundamental similarity/Fundamental difference: How adults SLA is just like child L1 Acquisition? Well, almost...* Formal Talk, University of Texas at Austin.
- Van Patten, Bill. (2007). «Input processing in adult Second Language Acquisition». En B. VanPatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 115-136.
- Viñas Quiroga, I.(2014). “Adquisición de la gramática del español segunda lengua. Procesamiento del input e instrucción a base de procesamiento” en *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Fac. Filosofía y Artes. Univ. Nac. de Rosario.
- Viñas Quiroga, I. (2015). “Gramática del español lengua materna y lengua extranjera. Conexiones y distancias”, en Suplemento revista virtual *SIGNOS ELE*. Buenos Aires: Dirección de Publicaciones Científicas de la Universidad del Salvador.
- Viñas Quiroga, I. y Minguell, E. (2017). “Gramática y Enseñanza. Neutralización y usos del Presente en el sistema verbal español.” en *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, Ana María Pacagnini y otros . 1a edición. Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2017 Libro digital, epub.
- Viñas Quiroga, I. et al (2018) *Espacio ELE. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Viñas Quiroga, I et al (2020) *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera*. Córdoba: Editorial Brujas.

Parte 2.

Contribuciones didácticas





Pronombres personales en el aula de ELE: una propuesta didáctica

María Teresa Borneo*

Nazira Günther†

Resumen

Este capítulo presenta una planificación de una unidad de un curso de Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), enfocada en el aprendizaje de los pronombres y las personas gramaticales a partir de la interacción oral. La variedad del español que se busca enseñar es la argentina, particularmente la de la ciudad de Córdoba.

Esta planificación didáctica se ve contextualizada tanto en los espacios y momentos en que se dicta, como en la configuración de un ficticio grupo de alumnxs cuyas características hemos tenido en mente al pensar las clases. A su vez, fundamentamos la propuesta didáctica con bibliografía pertinente al tema que se desarrollará.

Para lograr los objetivos que nos planteamos, establecemos que la metodología que se utilizaría constituye una combinación entre el método directo y el método por tareas gramaticales, en el marco de un enfoque comunicativo, el cual también se encuentra debidamente fundamentado.

Por otro lado, se presentará también el material y recursos didácticos que se tendrían en cuenta, además de algunos ejemplos de las consignas con las que esperamos abordar las diferentes actividades. Finalmente, dejamos en claro algunas directrices vinculadas con la forma de evaluación que consideramos pertinente para este tipo de propuestas. En ese sentido, nuestra intención con este texto es exponer una posible línea de abordaje para temáticas gramaticales en espacios donde se enseña ELE, con el objeto de ofrecer una idea de trabajo que se pueda adaptar a otros contenidos similares en un aula real.

* Becaria EVC-CIN 2021-2022. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: teresa.borneo@mi.unc.edu.ar

† Becaria EVC-CIN 2021-2022. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: nazira.gunther@mi.unc.edu.ar

Introducción

El presente capítulo propone una secuencia didáctica para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) cuyo foco es el aprendizaje de los pronombres personales e interrogativos y las personas gramaticales en contextos de interacción oral. Presentamos contextos y participantes hipotéticos para contextualizar la propuesta didáctica, así como también la metodología empleada, ejemplos, actividades y evaluaciones posibles de realizar, y los supuestos teóricos que fundamentan la importancia de enseñar el sistema pronominal del español de Córdoba y Argentina desde una perspectiva discursiva, interactiva y multicultural.

Presentación del grupo

Proponemos para esta instrucción didáctica hipotética, pero plausible de realizarse en contextos reales, un grupo de ocho estudiantes provenientes de diversos lugares del mundo que asisten a un programa municipal de la Ciudad de Córdoba que busca promover encuentros multiculturales a partir de la enseñanza del español. El programa está destinado a usuarios de todos los niveles, y en este caso, son usuarios con nivel A2, que buscan practicar la interacción oral. Son jóvenes entre 20 y 35 años que se acaban de mudar a la ciudad. Todxs tienen el secundario completo. Se pretende alcanzar un nivel B1 para que los usuarios sean capaces de comprender y producir frases y expresiones frecuentes relacionadas con distintas áreas de la cultura y la variedad de Córdoba, y que puedan desempeñarse en distintos ámbitos, ya sean cotidianos, laborales o académicos. La duración del curso será de un año con modalidad teórico-práctica, a un ritmo regular y no intensivo. Las clases se impartirán dos veces por semana, y cada clase tendrá una duración de dos horas. Esta unidad se encuentra entre las primeras del programa.

Planificación

Eje de la secuencia

Pronombres personales e interrogativos y personas gramaticales en la interacción oral.



Fundamentación

Para esta planificación y propuesta didáctica, contemplamos la enseñanza del español de Argentina y Córdoba considerándolo tanto un sistema con reglas gramaticales (y características específicas en relación con otras variedades, por ejemplo, el voseo), como un instrumento de comunicación y de interacción sociocultural (Bermúdez Hernández, 2017). Así, optamos por trabajar la enseñanza y aprendizaje de los pronombres personales e interrogativos y las personas gramaticales mediante la producción oral desde un enfoque discursivo, interactivo y multicultural.

Consideramos para esta propuesta, siguiendo a González García (2019), que en la enseñanza y el aprendizaje de la producción oral debemos tener en cuenta las actividades o destrezas de expresión e interacción oral, en tanto se “debe contemplar el hecho de que el hablante actúa como productor y receptor del mensaje en forma alternante” (p. 257). Es por esto que, teniendo en cuenta que la propuesta didáctica aquí presentadas están orientadas a realizarse en un contexto de inmersión (un grupo de estudiantes provenientes de diversos lugares del mundo que viven y asisten a un programa de enseñanza de español en la Ciudad de Córdoba) nuestro objetivo es enfocarnos en contextos multiculturales y entornos discursivos para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se realice en situaciones reales y concretas y que la enseñanza explícita de categorías gramaticales ayude a su aprendizaje.

En la interacción oral, sobre todo en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, se ponen en juego habilidades y destrezas de comprensión y producción que incluyen no solo componentes lingüísticos, sino también cognitivos, perceptivos y socioculturales (Pinilla Gómez, 2019). Es por esto que para esta propuesta de enseñanza y aprendizaje de pronombres y personas gramaticales creemos importante incluir exposiciones teóricas y actividades de comprensión e identificación, así como también actividades de producción oral propia.

En cuanto al tema que estructura la propuesta, de acuerdo a la *Nueva gramática de la lengua española* (2010) los pronombres son una clase de palabras cuyos elementos hacen las veces del sustantivo o del sintagma nominal que se emplean para referirse a las elementos o personas previamente mencionados en el discurso o entendidos por el contexto sin nombrarlos. Existen diferentes clasificaciones dentro de esta clase, pero,

en este trabajo, nos centraremos en dos tipos: los pronombres personales y los pronombres interrogativos.

Los pronombres personales se denominan así porque presentan rasgos gramaticales de persona que se expresan también en la flexión verbal, lo que repercute en la concordancia. En ese sentido, los pronombres personales pueden ser de primera persona (el que habla), de segunda persona (aquel a quien se habla) o de tercera persona (aquel o aquello de lo que se habla). Así, estos se caracterizan por designar a los participantes en el discurso, lo que reduce su contenido léxico y permite construir textos orales o escritos que sean cohesivos y no repetitivos. En ese sentido, los pronombres son categorías deícticas. La forma que adoptan es diferente según a quién refieren y al caso en que estén. En general, los hablantes del español comparten un paradigma común y cerrado de pronombres, con la única excepción de aquellos correspondientes a la segunda persona. En Córdoba, ciudad que pertenece al paradigma de uso de Argentina, se utiliza el famoso *voseo* (en tratamientos informales) y el *ustedeo* (en tratamiento formales), en detrimento del *tú* y el *vosotros* correspondientes al español estándar peninsular (Fontanella de Weinberg, 1999). Esto imprime algunas particularidades dialectales a los tratamientos en esta zona que deben ser tenidos en consideración al enseñar la lengua española en esta variedad, ya que son diferentes a otros tipos de enseñanza en variedad muchas veces llamada “estándar”.

En cuanto a los pronombres interrogativos, estos se conforman como aquellos que, sin acompañar al nombre, permiten construir enunciados interrogativos u oraciones interrogativas indirectas (Real Academia Española, 2001). La lista de estos pronombres es cerrada: *qué, quién, cuál, cómo, cuándo, dónde, por qué, cuánto*. Pueden añadirse o no para construir preguntas, ya que en español la tonalidad también imprime ese significado.

Consideramos que conocer la estructura sintáctica y la funcionalidad de estos pronombres en el discurso es importante para cualquier tipo de desarrollo conversacional en el idioma y que, tal y como menciona Gómez del Estal (2019), no hay mejor forma de aprender una lengua que hablándola. Es por esto que nos parece importante destacar que nuestros objetivos son generar desde el comienzo de la propuesta espacios y situaciones de comunicación auténtica en español que se integren con las exposiciones teóricas. Además, la interacción contextualizada en una situación cultural concreta, tanto entre pares y con lxs docentes, permite

que lxs estudiantes puedan reflexionar sobre sus propias producciones a partir de las respuestas que reciben, los errores que cometen, las correcciones y autocorrecciones.

Debido a la particularidad que reviste el tema que daremos en esta unidad, hemos decidido seguir una metodología mixta para trabajar. Así, tomaremos aportes tanto del método directo (Sánchez Pérez, 2016) como del método por tareas gramaticales (Gómez de Estal, 2019). Optamos por las tareas gramaticales ya que buscamos que lxs estudiantes puedan desempeñarse con autonomía en distintas situaciones de la vida cotidiana. Consideramos que el tipo de trabajo que habilitan las tareas gramaticales es una buena opción para incorporar en propuestas didácticas porque permite una concientización y uso genuino de los fenómenos lingüísticos a partir de ubicarlos en situaciones similares a las que unx estudiante se podría encontrar en contextos reales. De esta manera, creemos que esta metodología podría ser útil si buscamos generar, a partir de la enseñanza explícita, un conocimiento implícito que pueda ponerse en juego en nuevas situaciones: “Con las tareas gramaticales, una vez que los aprendices han tomado conciencia de un fenómeno gramatical, frecuentemente tienden a seguir reconociéndolo (*noticing*) en el *input* posterior... Este reconocimiento parece iniciar la reestructuración del sistema implícito de conocimiento lingüístico” (Gomez del Estal, 2019, p. 88).

Así, la combinación de este enfoque con el del método directo, que se centra en el uso de la lengua en situaciones cotidianas de comunicación y en la práctica del idioma como base para su aprendizaje, nos permitirá rescatar la gramática de una postura meramente formalista que descuida las implicaciones significativas del uso de la lengua al producir textos artificiales y funcionalmente restringidos al que lxs estudiantes no encontrarán uso alguno en sus conversaciones. A su vez, nos conducirá a superar las limitaciones de una enseñanza excesivamente preocupada por el uso espontáneo de la lengua, que puede llevar a bajos niveles de competencia gramatical en la lengua meta. Asimismo, buscaremos generar una reflexión metalingüística que evite que lxs aprendices cometan y repitan errores aún después de mucho tiempo de exposición al *input*.

Entonces, tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, las estrategias que seguiremos buscarán generar espacios tanto de interacción como de reflexión metalingüística en torno a los fenómenos estudiados. Así, se presentarán tanto en forma de tareas gramaticales que susciten el desa-

rollo consciente de la competencia gramatical, como de actividades de interacción oral en las que los alumnos practiquen la lengua cooperativamente, haciendo un uso creativo de ella y negociando los significados a través de propuestas que permitan tratar temas y realidades cercanas a ellos (Laborda Azañedo, 2013). Para esto, se recurrirá a una estrategia de enseñanza que incluirá la explicación de los fenómenos gramaticales, su práctica a través de tareas gramaticales y, luego, a través de actividades de diálogo que implicarán una práctica del proceso de comunicación bidireccional de la conversación, que no consiste solo en la suma de expresión más comprensión, sino que requiere tanto del dominio de la expresión como de la escucha atenta, lo que comprende una complejidad de conocimientos gramaticales, léxicos, funcionales y pragmáticos.

En ese sentido, para poner en juego estos últimos, haremos uso, además, de la estrategia de la simulación como una “actividad creativa” y “estructurada”, pero “centrada en el proceso” que permite poner en práctica una dimensión lúdica del aprendizaje que puede funcionar como agente motivador, facilitar el trabajo grupal y activar el desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas, sociales y de comunicación. Por tanto, como plantea Bermúdez Hernández (2017) constituye un gran recurso para facilitar el desarrollo de las destrezas orales en el aula de ELE y, “por tanto, de la competencia comunicativa, simulando situaciones comunicativas orales que le permitan al alumno conocer aspectos culturales de la lengua española” (íbid). Así, la simulación en el aula permitirá a los estudiantes poner en práctica los conocimientos gramaticales aprendidos, mejorar su pronunciación, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural del espacio donde se encuentran (Boquete, 2014).

En conclusión, consideramos que una enseñanza del español como lengua extranjera, incluso si el foco está en el aprendizaje de categorías gramaticales como los pronombres, no puede dejar de lado el dominio de la oralidad y la comunicación eficiente por parte de los estudiantes. Intentaremos que, a partir de una enseñanza explícita y el reconocimiento e identificación de fenómenos gramaticales, los estudiantes puedan interpretar y producir enunciados en diferentes contextos comunicativos.

Objetivos de la unidad

El objetivo general de la unidad es desarrollar destrezas de comprensión y producción oral relacionadas con los pronombres personales y las personas gramaticales que permitan a lxs estudiantes expresarse y comunicarse en la interacción oral en contextos cotidianos de diversa índole.

En ese marco, los objetivos específicos son, en primer lugar, lograr que lxs estudiantes puedan expresar sus opiniones, intereses y experiencias personales de manera sencilla y que puedan preguntar sobre ellas a otrxs. Como segundo objetivo, planteamos que estos puedan conocer y saber utilizar estructuras sintácticas y morfológicas del español que les permitan hablar de sí mismxs y relacionarse con otrxs. En tercer lugar, buscamos que puedan comprender opiniones y experiencias ajenas a partir de la escucha y comprensión oral y, en relación con ello, que nuestra secuencia pueda favorecer el desempeño en situaciones orales como la conversación (formato interrogante-respuesta) y la descripción de eventos. Para ello, esperamos que lxs estudiantes logren trabajar destrezas para la interacción mediante dramatizaciones, además de desarrollar conocimientos básicos sobre el léxico local que les permita desempeñarse en sus actividades diarias.

Contenidos

- Personas gramaticales: primera, segunda y tercera;
- pronombres personales e interrogativos y construcción de interrogaciones;
- verbos de estados mentales: desear, pensar, opinar;
- conjugación en tiempo presente y pretérito perfecto simple;• descripciones personales
- contenido sociocultural relacionado a experiencias cotidianas.

Metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Como ya hemos anticipado en la fundamentación, para nuestra propuesta utilizaremos una combinación entre el método directo y el método por tareas gramaticales, en el marco de un enfoque comunicativo. En ese sentido, seguiremos los lineamientos de Pérez Vázquez (2008) y de Gómez de Estal (2019). La primera autora marca que el método directo propone que en el aula se reproduzcan situaciones reales, cotidianas, en las que lx estudiante exprese las acciones que realizaría y nombrar lo que le rodearía en un contexto de la vida diaria. En ese marco, el objetivo principal es que que lx alumnx se comunique lo antes posible en la L2 sin pensar en su propia lengua. Por ello, se elimina el uso de la lengua madre. A su vez, el papel de lx aprendiz, que interactúa con otrx compañerx o con lx profesorx, comienza a ser más activo que antes. Así, se busca tener mucha conversación dentro de un marco de uso lo más espontáneo posible. Sin embargo, como bien expone Pérez Vázquez (2008), “las reglas gramaticales no se explican directamente, pues se piensa que se aprenden practicando la lengua”, por tanto, este déficit en la aplicación del método directo, que no da lugar a la reflexión metalingüística explícita, será suplido por el trabajo con tareas gramaticales.

Para elaborar estas tareas, seguiremos la propuesta de Gómez de Estal (2019). De acuerdo al autor, el objetivo de estas tareas es hacer reflexionar a lxs estudiantes sobre fenómenos gramaticales aislados, en este caso, nos servirá para pensar los pronombres y su aplicación en la interacción oral. Las tareas gramaticales, en ese marco, buscan generar “el análisis y comprensión de las propiedades formales y significativas de esos fenómenos” (p. 88) a través de actividades con las que se pueda construir, de manera progresiva, una representación mental o regla X de los mismos. Esta tarea, además, debe incorporar la posibilidad del uso comunicativo de la estructura estudiada en la lengua, así como un momento de feedback para que lx estudiante pueda dar cuenta de si hace uso correcto de ella o no.

En ese sentido, ambos enfoques pueden complementarse para establecer un espacio tanto de práctica de la comprensión, la expresión y la interacción oral, como de reflexión sistemática sobre la lengua en uso.

Trabajo en grupo: consignas y actividades

Se realizarán actividades de comprensión y escucha oral, de lectura, de identificación de pronombres gramaticales, actividades de interacción y simulación vinculadas a contextos cotidianos (producción oral).

Recursos didácticos

- Pizarrón;
- pantalla, proyector y computadora para reproducir videos ;
- fotocopias;
- videos y escenas de películas;
- material didáctico diseñado para el curso.

Actividades específicas

Cada una de las actividades especificadas a continuación irán acompañadas con una explicación teórica previa o material de lectura extra que se entregará a lxs estudiantes para leer antes de la clase de ese día. Las actividades propuestas son de dos tipos: gramaticales y de interacción/simulación.

Tareas gramaticales: de entre 10 y 20 minutos

- Escucha y observación de una escena de una película. Identificación de los pronombres personales y sus referentes a partir de la escucha.
- Identificación de pronombres interrogativos en un audio grabado por lx docente que se oye al menos un par de veces.
- Tarea de reflexión metalingüística para observar regularidades en algunos de los interrogantes identificados con anterioridad. Trabajar a partir de preguntas clave en torno a los componentes de la interrogación en español.

Ejercicios de interacción oral: de entre 40 minutos y una hora y media.

- Actividad de producción oral interactiva. En grupos de a dos, leerán preguntas (en voz alta, preguntándole a lx interlocutorx) que lx docente les entregará, y que hacen referencia a sus orígenes, sus gustos de comidas locales, música, hobbies, lugares, etc. y las responderán a modo de conversación. Posterior a esto, a modo de puesta en común de lo charlado, cada grupo expondrá, haciendo uso de pronombres de primera persona singular y plural, las diferencias o similitudes de gustos y experiencias entre ambxs interlocutorxs (ejemplo: “Nos gusta el loco pero a mí no me gusta el mate y a él sí”).
- Actividad de interacción oral. ¿Quiénes somos?: Propuesta lúdica en la que a cada estudiante le toca una tarjeta con la información de un personaje inventado y asume el rol que le toca. Por turnos, un estudiante es “vocero” y debe hacer en voz alta preguntas como “¿quiénes aquí jugamos al tenis?” tomando como ejemplo la información de su tarjeta. El estudiante que tenga información similar debe responder y hacer una descripción inventada de sí mismo, por ejemplo: “Ayer jugué al tenis. Me lastimé el tobillo...” y hacer otra pregunta general o seguir conversando con quien preguntó antes. La idea es que todxs participen e interactúen. Se evaluará cualitativamente la participación.
- Actividades de simulación/dramatización. Se muestran ejemplos de estas en la siguiente sección.

Ejemplos de materiales para las actividades

A continuación, un ejemplo de una tarea gramatical:

1. Completá con “yo”, “vos”, “ella” “ellas” “te” “me” “las” y “cuándo” según corresponda.

A: ¿__ llamó María?

B: No, ¿por qué?

A: Ayer_____y Lucía ____dijeron que querían hablar con____.

B: No, no sé nada de _____desde que__vi la semana pasada.

A: ¿__fue eso?

B: Creo que la semana pasada, en el cumpleaños de Roberto.

2. Completá con “vos” “nos” “quiénes” “me” “qué” “ustedes” “se” “las”.

A: ¿__van a la fiesta?

B: Invité a Juana y a Inés,__vamos a las ocho. ¿_____venís?

A: No sé, no tengo ropa. ¿_____se ponen____?

B:_____pensaba llevar una camisa. Inés_____compró un vestido.

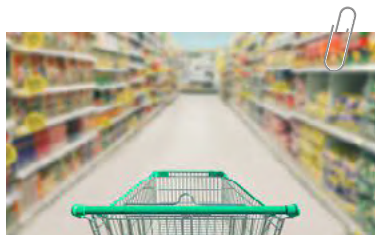
A:_____envidia. A mí_____cuesta elegir algo que me guste.

3. Para la formulación de la regla, completá las siguientes oraciones:

Cuando nos queremos dirigir a la persona con la que estamos hablando, utilizamos la _____ persona. Sus pronombres son: _____ en singular, y _____ en plural. Cuando queremos hablar de nosotrxs mismxs, usamos la _____ persona, con pronombres _____ en singular y _____ en plural. Y cuando hablamos de alguien más, utilizamos la persona _____ con pronombres en singular y _____ en plural.

A continuación, ejemplos de consignas de actividades de simulación/dramatización:

Consigna 1. Actividad de simulación “¡Vamos al súper!”



Son una pareja que convive hace poco tiempo y tiene que ponerse de acuerdo para hacer las compras en el súper. Se quieren mucho, se llevan bien, pero organizar la compra semanal los vuelve un poco locos. Ordenar todo lo que compran en la heladera, también. En esta conversación, están intentando armar la lista de compras, mientras discuten sobre este tipo de asuntos domésticos.

Su tarea es escribir y representar el diálogo que mantiene esta pareja. Para esto, deberán investigar y añadir vocabulario pertinente sobre:

- comestibles y productos que se pueden adquirir en un supermercado argentino;
- partes de la casa (especialmente, la cocina) y mobiliario.

En su diálogo, deben incluir:

- una descripción en presente del modo indicativo;
- un recuerdo de alguno de los personajes comentado en pretérito perfecto simple; el uso de al menos tres pronombres interrogativos;
- pronombres personales de primera, segunda y tercera persona.

La simulación debe durar aproximadamente 15 minutos.

Ayuda: Pueden asistirse con los verbos que les dejamos a continuación:

SER	"Es la lata verde".
COMPRAR	"¿Compramos fideo?"
VENDER	"Nos vendieron mucho queso".
SALE/CUESTA	"¿Cuánto sale el pan?"
IR A	"Vamos al otro pasillo".
CAMINAR	"¿Caminamos al súper?"
BUSCAR	"Busquemos sal del otro lado"
LLEVAR	"No llevemos tantas cosas hoy".
ELEGIR	"Elegimos mal la harina"
HACER	"Siempre hacemos pan, llevemos harina".

Consigna 2. Actividad de simulación: “Excursión cordobesa”



Son dos amigos con deseos de salir de excursión. Hace mucho lo planean, pero siempre están ocupados. Mañana tienen un día libre para recorrer algún lugar del interior. Este debe estar cerca y tener varias cosas para hacer en poco tiempo. Se les ocurre mirar en la página de turismo de Córdoba y se encuentran con Los Hornillos. Les gusta el lugar, por lo que deciden investigar un poco y armar sus mochilas para ir al día siguiente.

Su tarea es actuar el diálogo que mantienen ambos amigos mientras buscan información sobre Los Hornillos y discuten qué elementos deben llevar en la mochila.

Para esto, deben investigar y añadir vocabulario sobre:

- actividades para hacer en Los Hornillos;
- elementos útiles para llevar dentro de la mochila (comida, documentos, ropa, objetos);
- algún elemento/aspecto/costumbre específica de la zona. Por ejemplo: “Llevamos un mate para tomar junto a la cascada”.

Su diálogo debe incluir:

- una descripción en presente del modo indicativo de Los Hornillos.
- un recuerdo de alguno de los personajes comentado un viaje que haya hecho, en pretérito perfecto simple;
- el uso de al menos tres pronombres interrogativos; pronombres personales de primera, segunda y tercera persona.

La simulación debe durar aproximadamente 15 minutos.

Ayuda: les dejamos un poco de vocabulario viajero para que tengan en cuenta.

Vocabulario viajero	
Alojamiento	hotel, albergue, hostel, departamento, cabaña
Transporte	colectivo (autobús), taxi/remis, bicicleta, urbano
Clima	soleado, lluvioso, humedad, calor, frío
Ropa	remeras, gorra, lentes de sol, campera, buzo, zapatillas, medias
Organización de actividades	horarios, plata/dinero, mochila/bolso, mapa, costo, precios, reservas excursiones, caminatas

Consigna 3. Actividad de simulación “Planificando el cumpleaños sorpresa de una amiga”



Están teniendo una conversación por teléfono acerca de la organización del cumpleaños sorpresa de Juana, una amiga que tienen en común y que ha estado muy ocupada con su trabajo como para organizar su propia fiesta. Por lo tanto, ustedes han decidido organizarla.

Su tarea es actuar frente a sus compañeros/as la conversación telefónica. Pueden anotar los puntos claves a modo de borrador. Para eso, pueden tener en cuenta:

- vocabulario relacionado a eventos de cumpleaños: comida, bebida, código de vestimenta, juegos, música, etc.;
- experiencias personales previas con cumpleaños sorpresa, ya sea organizando o recibiendo;
- descripciones sobre Juana: si le gustaría X comida, los horarios posibles en relación con su trabajo, a quiénes de sus amigos/as y familiares invitar, etc.

En la conversación, deben incluir:

- descripciones en presente del modo indicativo;
- relatos en pretérito perfecto simple;
- pronombres de primera, segunda y tercera persona;
- verbos que expresen opiniones, gustos, creencias (propias y ajenas) conjugados de acuerdo a cada ocasión.

La simulación no debe durar más de 15 minutos.

Ayuda. Recordemos lo que hemos visto en clases anteriores sobre los pronombres personales y su función.

		SUJETO	OBJETO DIRECTO	OBJETO INDIRECTO	CIRCUNSTANCIAL/PREPOSICIONAL
SINGULAR	1ª persona	yo	me		mí
	2ª persona	vos	te		ti
	3ª persona	él/ella usted	lo/la	le/se	él ella usted
PLURAL	1ª persona	nosotros/nosotras	nos		nosotros/nosotras
	2ª persona	ustedes	los/las	les/se	ustedes
	3ª persona	ellos/ellas	los/las		ellos/ellas

Consigna 4. Actividad de simulación. “Una vista guiada por Ciudad Universitaria y alrededores”.



Se han inscripto a una visita guiada por Ciudad Universitaria y los parques y barrios que la rodean. Su guía es una estudiante de Historia que se especializa en la historia de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba

(UNC). Uno/a de ustedes actuará de la guía y otro/a de turista.

Antes de la clase, lean el siguiente texto y quien actúe de visitante piense en preguntas para hacerle a la guía. Las preguntas pueden incluir

pronombres y referirse a opiniones personales de la guía. Algunos ejemplos pueden ser: ¿Cuáles son las 15 facultades de la UNC? ¿Qué significa “libre, gratuita y laica”? ¿Cuántas carreras se dictan? ¿Vos estudiás en la UNC?

“La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es una universidad pública de Argentina. Tiene sede en la ciudad de Córdoba. Fundada en 1613, es la más antigua del país y una de las primeras de América. Su enseñanza es libre, gratuita y laica. El apodo La Docta que tiene Córdoba, se debe a que durante más de dos siglos fue la única Universidad del país. Es considerada una de las instituciones más prestigiosas del país, con un importante reconocimiento también a nivel internacional. Financieramente depende del Estado nacional, pero como toda Universidad Nacional, es autónoma. Esta autonomía implica que tiene potestad para administrar su presupuesto, elegir sus autoridades y dictar sus propias normas en concordancia con el orden nacional. Su admisión, al igual que la de todas las universidades estatales argentinas, es gratuita e irrestricta, con el único requisito de aprobar un curso de nivelación con una calificación igual o superior a 4. Las 15 facultades de la UNC se encuentran ubicadas en Ciudad Universitaria, un predio de 1.115 hectáreas ubicado en el sector centro-sur de la ciudad, cerca del barrio Nueva Córdoba. Este barrio es muy frecuentado por estudiantes que asisten a la UNC y a otras universidades de la ciudad. Las facultades de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y Derecho y Ciencias Sociales tienen además edificios en el área céntrica”.

Quien actúe de guía, podrá investigar sobre la UNC para responder las posibles preguntas que su compañero/a le hará. Pero, además, deberá pensar preguntas personales y de opinión para su interlocutor/a, imaginando que se encuentran recorriendo el predio de Ciudad Universitari.

Algunos ejemplos pueden ser: ¿Te gusta este edificio? ¿Qué pensás de esta facultad? ¿Vos estudiaste algo en tu país de origen?

La simulación debe durar aproximadamente 15 minutos.

		SUJETO	OBJETO DIRECTO	OBJETO INDIRECTO	CIRCUNSTANCIAL/PREPOSICIONAL
SINGULAR	1ª persona	yo	me		mí
	2ª persona	vos	te		tí
	3ª persona	él/ella usted	lo/la	le/se	él ella usted
PLURAL	1ª persona	nosotros/nosotras	nos		nosotros/nosotras
	2ª persona	ustedes	los/las	les/se	ustedes
	3ª persona	ellos/ellas	los/las		ellos/ellas



Recuerden lo que trabajamos anteriormente acerca de los pronombres y las estructuras de las oraciones interrogativas.

Evaluación

Para la evaluación de nuestra unidad, tendremos en cuenta dos etapas. En primer lugar, a lo largo de las clases, se hará una evaluación formativa que se llevará a cabo tanto a través del *feedback* de lx profesorx con respecto a la resolución de las tareas gramaticales como a partir de la autocorrección del propio alumno en las actividades que involucren la oralidad; esta autocorrección de los propios errores será inducida por parte del profesor a través de técnicas (como las preguntas de confirmación, la solicitud de repetición, etc.) para dirigir a lxs estudiantes a tal fin. De esta forma, a lo largo del proceso de aprendizaje, la atención recaerá tanto en la comunicación como en la corrección gramatical con el objetivo de evitar errores susceptibles de fosilización (Pérez Vázquez, 2008).

En una segunda etapa, se hará una evaluación final de la unidad en la última clase, en la que se solicitará a los estudiantes dos tareas integradoras. Por un lado, una tarea gramatical similar a las que han venido resolviendo, para que pongan en práctica una reflexión integral en torno a los fenómenos trabajados; por otro lado, una tarea de simulación, cuya consigna les será dada previamente para que la preparen en grupos de manera extra áulica. De esta forma, lxs alumnxs podrán trabajar en grupos, poner en juego su capacidad de cooperar y de buscar información para resolver de forma creativa un problema. En la clase, a su vez, este trabajo previo llevará a que puedan poner en práctica los conocimientos gramaticales, léxicos y funcionales que han construido en el curso a través de escenificaciones que involucren la comprensión, la escucha atenta y la capacidad de interacción. Lx profesorx también intervendrá en ellas o hará preguntas extra si lo considera necesario, de manera que se incluya el aspecto de la espontaneidad y la improvisación como aspectos a evaluar en lxs estudiantes.

En cuanto a los criterios de evaluación, se tomará como base la rúbrica de evaluación propuesta por Bermúdez Hernández (2017), que reproducimos a continuación:

*Pronombres personales en el aula de ELE:
una propuesta didáctica*

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
Criterio	4	3	2	1
Comprensión auditiva en general	Totalmente capaz de identificar ideas importantes. Comprende el texto en su totalidad.	Capaz de identificar ideas importantes. Comprende gran parte del texto.	Dificultad en identificar ideas importantes. Comprende parcialmente el texto.	Dificultad en identificar ideas importantes, solo aisladas. Comprensión vaga del texto.
Expresión oral en general	Excelente expresión de contenidos. Coherencia. Muy pocas pausas y silencios. Excelente pronunciación.	Buena expresión de contenidos. Coherencia. Algunas pausas y silencios, pero no relevantes. Buena pronunciación.	Fallos frecuentes de contenido e incoherencias. Algunas pausas y silencios. Pronunciación mejorable.	Fallos muy frecuentes de contenido. Falta de coherencia. Abundancia de pausas y silencios. Fallo de pronunciación.
Empleo de la comunicación no verbal	Uso de signos no verbales mientras que emite un mensaje verbal.	Uso de signos no verbales, con ayuda del profesor mientras que emite un mensaje verbal.	Escaso uso de signos no verbales, con frecuente ayuda del profesor mientras que emite un mensaje verbal.	No usa signos no verbales.
Conocimiento y uso de estructuras gramaticales trabajadas	Sabe utilizar las estructuras con algún fallo irrelevante.	Sabe utilizar las estructuras con algún fallo. Se puede mejorar.	Dificultad en utilizar las estructuras, bastantes fallos. Habría que mejorar.	No utiliza estructuras gramaticales.
Conocimiento y uso de léxico trabajado	Sabe utilizar el léxico con algún fallo irrelevante.	Sabe utilizar el léxico con algún fallo. Se puede mejorar.	Dificultad al usar el léxico, bastantes fallos. Habría que mejorar.	No utiliza el léxico.
Interés por los aspectos culturales presentados en clase	Participación regular del alumno al mostrar interés en clase.	Participación puntual del alumno al mostrar interés en clase.	Escasa participación del alumno. No muestra interés en clase.	No hay participación ni interés por parte del alumno.
Interacción y autonomía en las situaciones comunicativas	En las dramatizaciones: resolución de problemas y cooperación entre compañeros.	En las dramatizaciones: resolución de problemas con ayuda del profesor y poca cooperación entre compañeros.	En las dramatizaciones: frecuente ayuda del profesor y muy poca cooperación entre compañeros.	En las dramatizaciones: difícil actuación. Ayuda constante del profesor y nula cooperación entre compañeros.

Así, se tomarán en cuenta los siguientes aspectos a evaluar: comprensión auditiva; expresión oral; conocimiento y uso de los fenómenos gramaticales trabajados; conocimiento y uso del léxico utilizado; investigación previa de los aspectos socioculturales involucrados en la simulación; interacción y autonomía en las situaciones comunicativas. Se dejarán de lado los criterios respectivos a la “comunicación no verbal”. La idea es que los profesores estén haciendo anotaciones en el momento, de forma que se puedan hacer devoluciones formativas en clase.

A modo de cierre

Como se puede observar a lo largo del trabajo, nuestro objetivo es presentar una serie de propuestas didácticas que permita un abordaje de categorías gramaticales que vaya más allá de una mera exposición teórica y que se combine con actividades interactivas, culturales y de verdadera apropiación por parte de los aprendientes. De esta manera, la enseñanza de español para extranjeros se realiza en un contexto de comunicación entre pares, interacciones y contacto con la lengua.

Además, optamos por enseñar el español desde una perspectiva multicultural, teniendo en consideración las particularidades dialectales del español de Córdoba y de Argentina, porque creemos que es necesario que se reconozcan y valoren las características diferenciales de los dialectos de Latinoamérica y que dejen de pensarse a las variedades peninsulares como



lo “correcto” o lo “estándar”. Es por ello que, además de trabajar con el voseo, propio de nuestro país, también buscamos introducir el léxico local en las actividades para que lxs estudiantes no solo utilicen la lengua en el aula, sino que, teniendo en cuenta el contexto de inmersión en el que se encuentran, puedan desempeñarse en diversas actividades cotidianas en las que seguramente lo necesitarán.

Todas nuestras directrices fueron creadas en pos de garantizar una enseñanza situada y contextualizada, en la que lxs estudiantes se conviertan en protagonistas de sus procesos de aprendizaje y que puedan trasladar lo aprendido a otras instancias de estudio y de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Bermúdez Hernández, C. E. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas orales en niños de nivel a través de la dramatización* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6527/BERMU-DEZ%20HERNANDEZ%2C%20CARMEN%20ESTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/18%20%20Gabin%20Boquete.pdf.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1999) Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En: Bosque, I. y V. Demonte (Dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1, pp. 1399-1426.
- Gómez de Estal Villarino, M. (2019). Enseñar una competencia gramatical. En Ruiz de Zarobe, L y Ruiz de Zarobe, Y. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Ediciones Octaedro.
- González García, V. (2019). La enseñanza de la producción oral en en Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Ediciones Octaedro.

- Laborda Azañedo, I. (2013). Español para niños: ¿cómo evaluar la interacción oral?. Instituto Cervantes de Tánger. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/60_laborda.pdf
- Pérez Vázquez, E. (2008). La aplicación del método directo desde las nuevas perspectivas de enseñanza. Universidad Antonio de Nebrija. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:96747934-6dd0-4153-899b-48ca549fce7b/2008-bv-09-25perez-vazquez-pdf.pdf>
- Piñilla Gómez, R. (2019). Enseñar la comprensión oral en Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Ediciones Octaedro.
- Real Academia Española. (2001). El pronombre. En *Diccionario de la lengua española*. Ed. Espasa.
- Real Academia Española. (2010). El pronombre personal. La correferencia. Las formas de tratamiento. En *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Ed. Espasa.
- Sánchez Pérez, A. (2016). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL.



Sonidos sonantes, hablas y hablantes

Una propuesta didáctica para estudiantes de ELSE de nivel intermedio

Ibar C. Alonso*

Paula Belén Bustamante Palo†

Resumen

Presentamos una propuesta destinada a estudiantes de español de entre 21 y 35 años con nivel intermedio que residen temporalmente en la ciudad de Córdoba como parte de un programa de intercambio. Su foco es el nivel fonético. Buscamos mostrar y alentar a los aprendientes a usar algunos fenómenos lingüísticos relacionados con las variantes geográficas de Latinoamérica. Esta práctica y reflexión sobre el uso de la lengua en el campo fonético tiene como objetivo general mejorar la comprensión y producción de la lengua oral de los aprendientes.

Para incorporar este aprendizaje a las prácticas virtuales actuales, alentamos la utilización de programas como Padlet (para poner en común producciones escritas o audiovisuales realizadas por los estudiantes del curso) y la producción y reproducción de contenido audiovisual, tales como entrevistas a famosos o audios de distintos hablantes de elaboración propia.

Los fenómenos que abordamos en todo el programa son el yeísmo, el seseo, y las variantes del fonema vibrante múltiple /r⁻/. El aspecto trabajado particularmente en esta ponencia es el seseo y sus diferentes variantes: el fonema interdental, fricativo y sordo [θ]; el fonema alveolar, fricativo y sordo [s]; y la articulación aspirada [h] o nula de este último.

Acompañando estos contenidos, acercamos también a los aprendientes una reflexión metalingüística que les permita diferenciar esas variantes y ser más conscientes de su lengua y de la segunda lengua (L2) o extranjera

* Estudiante avanzado de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: camila.alonso@mi.unc.edu.ar

† Estudiante de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: paula.bustamante@mi.unc.edu.ar

(LE). Para ello, presentamos así mismo actividades vinculadas al reconocimiento de conceptos como dialecto, sociolecto e idiolecto.

Propuesta

Sonidos sonantes, hablas y hablantes es un curso cuatrimestral, teórico-práctico, ideado para estudiantes universitarios de intercambio de entre 21 y 45 años, con nivel de español intermedio. Es una propuesta extracurricular que está dirigida a aprendientes interesados en mejorar la comprensión y expresión oral (Moreno, 2002). Desarrollamos el cuadernillo sobre la idea de que para la profundización del aprendizaje del español como segunda lengua (L2) es significativo el conocimiento de la variación lingüística, sobre todo debido a la diversidad geográfica de hablantes nativos. Entonces, consideramos la lengua-en-contexto, como un objeto que muta constantemente en las producciones de los hablantes. Porque no se trata de un todo homogéneo, la lengua necesita ser enseñada en su variedad.

Contenidos

Los contenidos que pertenecen a la primera unidad del curso son: acentuación y fonemas característicos del habla latinoamericana (acá vamos a tratar el yeísmo, el seseo, y las variaciones del fonema vibrante múltiple /r[~]/). Proponemos una introducción a la acentuación; el caso del seseo en Latinoamérica, con la oposición de fonemas (/θ/, /s/, aspirada); el caso del fonema alveolar vibrante múltiple (/r[~]/) en Argentina; por último, desarrollamos las nociones de sociolecto, dialecto e idiolecto; y abordamos los prejuicios lingüísticos.

En el material a presentar distinguimos distintas variantes sociales, geográficas e individuales que pueden generar disyuntivas a la hora de comprender producciones de hispanohablantes. También le damos importancia a los prejuicios que pueden existir en torno a la valoración negativa de una variedad del español sobre otra. A través de este aprendizaje, procuramos aportar a la comprensión (auditiva y textual), y al conocimiento sociolingüístico del aprendiente.

Cabe decir, que hemos preparado el cuadernillo en dos versiones, una con lenguaje inclusivo, utilizando la “x” como morfema de género; y otra



sin lenguaje inclusivo. Aquel que sí tiene, recomendamos que debería de ir acompañado con una explicación en la clase.

Abordajes

En cuanto al aspecto pedagógico, vemos al aprendiente como un sujeto-centro-activo. El alumno, así, desarrolla habilidades para aprender a aprender con la guía del docente. De la teoría constructivista utilizamos el concepto de *zona de desarrollo próximo*, para que los aprendientes puedan alcanzar tareas más complejas que las que podrían realizar de forma individual. Para el abordaje de los contenidos del cuadernillo, usamos un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, ya que atiende a los contextos sociohistóricos y situacionales. La comunicación es un aspecto central en el desarrollo de la clase. Poder mejorarla en cuanto a producción y expresión oral y comprensión de enunciados desde el análisis de las distintas variantes de la lengua, implica inherentemente la aplicación de este enfoque.

Una de las estrategias y metodologías a emplear es el enfoque práctico audio-lingual. Esto nos posibilita familiarizar a lxs aprendientes con la sonoridad de las diferentes variantes fonéticas de los fenómenos lingüísticos propuestos. También, mediante la práctica, lxs alumnxs aprenden a gestionar su propio proceso de aprendizaje, tomando las decisiones oportunas y las responsabilidades de las mismas. Una teoría a tener en cuenta en el desarrollo de la clase es la teoría de la criba fonológica (Santamaría Busto, 2019). A partir de esta, buscamos hacer foco en la percepción de los fonemas con el fin de evitar la sustitución de fonemas propios del español por sonidos similares pertenecientes a la L1. Así, procuramos que los aprendientes puedan mejorar la pronunciación partiendo de la sensibilización y la reflexión sobre la misma. Como objetivo general de la clase, procuramos que los aprendientes practiquen la competencia de comprensión textual, auditiva y expresión oral y ejerciten la producción textual a partir de la elaboración de textos en relación con sus experiencias personales, con la variación lingüística. Más específicamente, buscamos contrastar los fonemas que constituyen variedades geográficas, sociales e individuales y que caracterizan el habla de Latinoamérica en cada región. Así, por un lado, buscamos ampliar el repertorio de opciones fonéticas de los aprendientes al momento de produ-

cir enunciados. Por otro lado, alentamos a reflexionar críticamente acerca de los prejuicios lingüísticos que surgen de ciertas variedades lingüísticas.

Las actividades propuestas consisten en la práctica de la acentuación vista en la unidad; la reproducción y reconocimiento de las variantes de los distintos fonemas a través de trabalenguas, letras de canciones o escucha de entrevistas. También alentamos a la participación en padlets colaborativos, para utilizar diversos recursos en relación con los contenidos de la unidad. Se incluyen, además, actividades de producción de textos escritos sobre la propia experiencia con las variantes fonéticas y los prejuicios lingüísticos presentes en la L1 y la L2.

Evaluaciones previstas

La unidad contará con una evaluación cualitativa de ejecución de fonemas en ejercicios prácticos sugeridos para resolver en padlets, y con una evaluación cuantitativa sobre producciones textuales y la participación a lo largo de las clases.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I.; Bustamante, P.; y Marras, A. (2021). *Sonidos sonantes, hablas y hablantes. Curso de español para extranjeros de pronunciación (ELE)*. Argentina. Versión PDF.
- García Negroni, M. (2011). *Escribir en español: claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Ed. Santiago Arcos editor.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz de Zarobe, L y Ruiz de Zarobe, Y. (2019). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tuson Valls, J. (2003). Introducción al lenguaje. Capítulo 4: *Las variedades lingüísticas y el cambio* (pp. 103-132). España. Editorial UOC



Viñas Quiroga, I. (2020). *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas en la enseñanza del español lengua segunda y extranjera*. Córdoba: Ed. Brujas.

Viñas Quiroga, I. (2018). *Espacio ELE. Apuntes teóricos y propuestas prácticas en la enseñanza del español y la lengua extranjera*. Córdoba: Ed. Brujas.

Yule, G. (1998). El lenguaje. Capítulo 20: Variación lingüística (pp. 257-271). Cambridge: Cambridge University Press.

Referencias audiovisuales

Babbel español. (14 de febrero de 2017). ¿En qué se diferencian el español de España y el de América? [Vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IggE0pf4L_0&list=LL&index=3

Bad Bunny. (2 de diciembre de 2018). *Desde el Corazón*. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0uJY0MnV3TE>

BBC News Mundo. (9 de agosto de 2019). ¿Por qué argentinos y uruguayos pronuncian la LL distinto a los demás hispanohablantes? [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=obfMLsimdy8>

Marraqueta Pan. (s.f.) *Violeta Parra - Volver a los 17 | Letra*. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Oe1o13Cltv4>

POR DEPORTE. (17 de abril de 2017). *HINCHAS CORDOBESES EN EL CLASICO BELGRANO VS TALLERES*. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ospoXFLeKvW>

Smith, A. (5 de enero de 2013). *Totó La Momposina - Yo me llamo Cumbia*. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=z5trCP-Feq3c>

Sosa, M. (29 de junio 2016). *Mercedes Sosa - Como La Cigarra*. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ArcS3QeYR8s>

TamerlanMusic Traducciones II. (16 de septiembre de 2016). *Entrevista a Chavela Vargas (Completa)*. [Vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_9lqbVwVSsg





SONIDOS SONANTES, HABLAS Y HABLANTES

Curso de español para extranjeros

Contenidos:

- Diferentes pronunciaciones y sonidos.
- Variedades del español de Latinoamérica.

Índice

Capítulo 1

- 1 1. Seseo, ¿qué es?
 - 1.1 Importante
- 2 1.2 Las eses. Comprensión auditiva
- 3 1.3 Ejercitación

Actividades extraáulicas

- 8 1. Seseo
 - 1.1 Pronunciación
 - 1.2 Actividad: omisiones
- 9 2. Comprensión auditiva
- 10 3. Pronunciación
- 11 4. Producción textual 1
 - 5. Producción textual 2

Capítulo 2

- 4 1. Algunos conceptos importantes
 - 1.1 Dialecto
 - 1.2 Sociolecto
 - 5 1.3 Idiolecto
- 6 2. Actividades
 - 2.1 Comprensión auditiva
 - 2.2 Actividades
- 7 2.3 Glosario

Transcripciones

- 12 Audio 1, 2, 3, 4
- 13 Audio 5, 6, 7, 8

Capítulo 1

1. Seseo: ¿qué es?

SESEO

El **seseo** es una variante fonológica de la lengua española por la cual el sonido que representa la s y la z, representados por las letras c (ante e, i) y z, no se distinguen. Así, un hablante seseante pronunciará **[serésa]** cuando diga **cereza**, **[siérto]** cuando diga **cierto** y **[sapáto]** cuando diga **zapato**.

El seseo de lugares como Andalucía o Canarias (España) y el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta del español. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el resto de los seseos, que se asocian, por lo general, a personas de bajonivel cultural.

En la mayor parte de los países latinoamericanos:

C (ante e,
i) Z



[s]

En el norte de España:

C (ante e,
i) Z



[θ]

Los símbolos del **Alfabeto Fónico Internacional** sirven para representar los sonidos en el habla de una lengua. El símbolo [s] es la representación del sonido que hacemos para pronunciar la grafía "s" en *serpiente*, por ejemplo. El símbolo [θ], cuando tenemos la grafía "z" en el norte de España o, en inglés, la grafía "th" en *think*.



1.1 Importante:

Otras formas de pronunciar la "s" en el español son la omisión o la aspiración. En la **omisión** lo que ocurre, generalmente, es una supresión de la ese al final de la palabra. Por ejemplo: en vez de decir "vamos" el hablante dirá "vamo".

La **s aspirada** se pronuncia dejando pasar el aire desde la laringe, por ejemplo, en "tus manos" la primera "s" puede ser aspirada. Esto ocurre, usualmente, al final de sílaba: en "espero" la s puede ser aspirada. En "eso", en cambio, no puede aspirarse porque se ubica al comienzo de sílaba.

Ø

[h]

12 2 Las eses. Comprensión auditiva. A continuación, veremos dos entrevistas a artistas latinoamericanos:

- https://www.youtube.com/watch?v=_9lqbVwVSsg
- <https://www.youtube.com/watch?v=vTJ2kT4silQ&t=369s>

Anotar las palabras que les llamaron la atención. ¿Cómo pronuncia cada uno la "s"?



Chavela Vargas (1919-2012) fue una costarricense muy reconocida principalmente en Méjico y en toda latinoamérica por su música ranchera. "La llorona" y "Paloma negra" son algunas de sus canciones más conocidas.



L- Gante (2000) es un artista argentino del género rkt (género musical que mezcla reggaetón con sonidos de cumbia villera). Actualmente, es muy conocido por su repentina repercusión en el género. Su tema "Villarrap" es uno de los más suenan.

Escuchar las entrevistas y **anotar las palabras con "s"** que puedas identificar.

● Entrevista 1: Chavela Vargas

● Entrevista 2: L-Gante

13 3 Ejercitación. Observemos la siguiente lista de palabras. ¿De qué maneras podríamos pronunciar cada "s"?

-Cerveza

-Ascensor

-Áspero

-Dices

-Apéndice

-Sorrentino

-Suelo

-Cabeza

-Las calles

-Esas palabras



Samantha Catterill

¿Cómo es la acentuación en cada palabra? ¿Qué palabras son agudas, cuáles graves, cuáles esdrújulas?



Capítulo 2

1. Algunos conceptos importantes. Como hablantes de una lengua tenemos conocimientos que sabemos que los sabemos, pero no siempre sabemos como nombrarlos o cómo se nombran. Para este apartado, vamos a conocer algunos conceptos que nos van a ayudar a entender un poco más la rica variedad de las lenguas de estemundo.

Dialecto

1.1 El concepto de **dialecto** puede tener más de un significado, sin embargo, nos vamos a centrar en uno de ellos. Dialecto, entonces, hace referencia a **las variantes de una lengua que se habla en una determinada región o territorio**. De esta manera es que el español que se habla en Argentina, Colombia, Perú, u otro país de Latinoamérica es un dialecto de lo que conocemos como lengua castellana o española. Un ejemplo de la variedad dialectal es el **voseo** utilizado en Argentina y en Uruguay.

Sociolecto

1.2 Dentro de un dialecto del español (el de Argentina, por ejemplo) es que vamos a encontrar los **sociolectos que son las variedades de una lengua utilizadas por grupos que se definen de acuerdo a su clase, educación, edad, género y otras características sociales**. Un ejemplo de sociolecto de edad es el uso de expresiones "anticuadas" de los adultos mayores: "transar" significa besar.



Idiolecto

1.3 El idiolecto hace referencia al **modo personal de modular la lengua**. Hay factores como la **calidad de voz y el estado físico, como otros factores sociales**, que contribuyen a caracterizar el habla de un individuo. La manera de hablar nos identifica como personas que pertenecen a una cierta región o que tenemos preferencia por determinadas expresiones. De esta manera, **el idiolecto es un elemento de nuestra identidad personal**, como pueden serlo, por ejemplo, las huellas dactilares.

El **idiolecto** se puede relacionar con la idea general de **estilo**. Hablamos de estilo propio y característico de escritores y escritoras como Jane Austen y Charles Dickens. Por lo tanto, esta noción de estilo es perfectamente trasladable al habla cotidiana de cada persona bajo el nombre de idiolecto.



2 Actividades. Comprensión auditiva

2.1 Comprensión auditiva. A continuación escucharemos ocho audios de distintos hispanohablantes de Latinoamérica. Vamos a escuchar cada audio dos veces. ¿Están hablando de su dialecto, sociolecto o idiolecto? Para cada audio encontrar de cuál variedad se trata. Daremos un ejemplo.

1. Ejemplo. Lucas:

dialecto

2. Amira:

3. Héctor:

4. Mathias:

5. Cristian:

6. Guille:

7. Laura:

8. Madam:



2.2 Actividad. Colocar el número del hablante en los espacios en blanco.
¿Qué hablante...

- a) afirma que a los hablantes de su dialecto no se les entiende?
- b) se siente, a veces, como una persona adulta cuando habla?.....
- c) combina dos dialectos al hablar?
- d) explica un cambio repentino en la forma de hablar?
- e) muestra interés y gusto por algunas diferencias de dos dialectos?
- f) usa elementos de muchos dialectos?
- g) cuenta que le costó entender algunas diferencias?
- h) introduce palabras de otra lengua?



¿Cómo ingresar al padlet?

Para leer el código QR:

- Podés probar leerlo con la cámara de tu celular.
- Descargar una App de escaneo de código QR.





2.3 Glosario

¿ya? : ¿entiendes?

Tonada: manera particular de acentuar las palabras. puede variar según el territorio.

Hipérbole: exageración de un hecho o circunstancia.

Carlos Paz: Localidad de Córdoba, Argentina

Por ahí: A veces.

Por ende: Por lo tanto, entonces.

Modulación del habla: Forma de articular las palabras con la boca, o de variar su tono.

Ponele: Por ejemplo.

Tónica: Silaba tónica, aquella donde recae el acento.

Jerga: Variedad de la lengua usada por un grupo social.

La neta: La verdad

Reiteración: Repetición.

Referencia: Dar información sobre. Remitir a un tema, persona, hecho.

Tecnicismo: Palabras que pertenecen a un ámbito específico como la ciencia, las humanidades, la música, etc.

Pronombre: Clase de palabra que se usa en lugar de un nombre o sustantivo. Puede ser femenino, masculino o neutro.

ACTIVIDADES EXTRAÁULICAS

1. Seseo

1.1 **Pronunciación.** Subrayar las eses que pueden ser aspiradas.

- Constante
- Consulta
- Gasto
- Cesto
- Casa

- Silencio
- Exteriores
- Cansado
- Pasto
- Susurro

1.2 **Omisiones.** Subrayar las eses que pueden ser omitidas.

- Vacas
- ¿Cómo estás?
- No es así
- Sólo
- ¿Vamos a la cancha?

- ¡Mostranos tu casa!
- Cuando llegamos no estaba
- Estamos cansados todos
- Está sobre la mesa
- Gastos

ACTIVIDADES EXTRAÁULICAS

2. Comprensión auditiva. En un padlet encontrarán una lista de entrevistas a distintos artistas, músicos, cineastas y actores latinoamericanos o españoles. Elegir uno e investigar sobre él/ella. En el material audiovisual otorgado, **detectar fonemas /s/, /θ/**. Ver si existen otras variantes de /s/ (omisión, aspiración). Anotar hasta 10 palabras en las que encuentren esto. Luego, **compartir la tarea** (entrevistas, información, imágenes y audios) **en un padlet colaborativo**.

España

1. **Maruja Mallo** (Artista, Vivero)
2. **Alba Flores** (Actriz, Madrid)
3. **La otra** (Isabel Casanova, cantante, Madrid)
4. **Walls** (Freestyler, Murcia)
5. **Gata Cattana** (rapera, cantante y poeta, Madrid)

Latinoamérica

6. **Eva Ayllón** (Cantante Perú)
7. **La muchacha** (Cantante/música, Colombia)
8. **Lila Downs** (Cantante, México)
9. **Chico Trujillo** (Cantante, Chile)
10. **Celia Cruz** (Cantante, Cuba)
11. **Marcelo Martinessi** (Cineasta, Paraguay)
12. **Residente** (cantante y músico, Puerto Rico)
13. **Susy Shock** (escritora, cantante, actriz y docente, Argentina)

Puede hacerse en grupos de 3

¿Cómo ingresar al padlet?

Para leer el código QR:

- Podés probar leerlo con la cámara de tu celular.
- Descargar una App de escaneo de código QR.



ACTIVIDADES EXTRAÁULICAS

3. Pronunciación. A partir del siguiente trabalenguas, grabarse por medio de un padlet auditivo utilizando las variantes vistas en clase.

**Paula Pérez pesca peces para Pepa Paz
Jiménez para Pepa Paz Jiménez pesca
peces Paula Pérez**



¿Cómo ingresar al padlet?

Para leer el código QR:

- Podés probar leerlo con la cámara de tu celular.
- Descargar una App de escaneo de código QR.



4. Producción textual. Producir un texto con formato ensayo de no más de 10 renglones en los que expresen su conocimiento como hablantes sobre las variaciones dialectales, sociolectales e idiolectales de su primera lengua. Dar dos ejemplos de dialecto, dos de sociolecto y uno de idiolecto.

ACTIVIDADES EXTRAÁULICAS

5. Producción textual. Responder las siguientes preguntas a partir de los audios vistos en clase.

- 1** En cuanto a los audios que referían al **idiolecto** ¿qué expresiones preferían usar los hablantes?
- 2** ¿Qué **características diferenciales** podrías reconocer en el español de Chile (audio 6)?
- 3** De acuerdo con el modo de expresarse, la entonación, ciertos fonemas ¿Qué **dialecto** podrías identificar en el audio 1?
- 4** En cuanto a los audios que referían al **idiolecto** ¿Cuáles son las particularidades que comentan cada uno?
- 5** En cuanto a los audios que referían al **sociolecto** ¿qué factores (sexo, edad, clase, educación u otra característica) crees que influyen en las variaciones de la lengua en esos hablantes?

Transcripciones.

Audio 1: Lucas

Soy Lucas Suárez... ehh... soy de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia y llegué a Córdoba el año 2017 para estudiar. Ni bien llegué, hubieron(hubo) muchas cosas que me llamaron la atención acerca de la forma de hablar el español, por más que en ambos países se habla este idioma. El primero de ello, seguramente muchos van a hablar de esto, que es el yeísmo, que está presente también en otros países de, de Latinoamérica... ehh... pero en Argentina me parece que es muy particular, por ejemplo, en Córdoba "poyo" y en Buenos Aires "polio". En Bolivia decimos "polio", por ejemplo.

Otra cosa que me resultó interesante y me gustó bastante es la acentuación de la sílaba anterior de lo que realmente es la tónica, esto por parte de los cordobeses ¿no?

Por ejemplo, la palabra recital... ehh... la sílaba tónica es "tal", pero ellos dicen "re-cii-tal", es como que la sílaba anterior de la tónica es como que más larga y un poquititas acentuada. Después, otra diferencia que encontré es esto del "azo". Por ejemplo, "teclazo". Que dicen no sé si en todo el país, pero en Córdoba sí. Y, nosotros decimos "tecladango".

Esto del "azo" y el "ango", "azo" de Argentina y "ango" de Santa Cruz, Bolivia. Eh... y la jerga no sé si le dirán jerga en Argentina... pero... por ejemplo, pioja, nosotros diríamos "bien el pelao" ("pelao" nosotros le decimos a los jóvenes), por ejemplo, "ortiva", nosotros diríamos "esralido el pelado".

Otro sería "hacerme la gamba" nosotros diríamos este... "hace un favor" este... todas esas cosas. Que son muy interesantes y me llamaron la atención, y muchas de esas cosas me gustaron.

Audio 2: Amira

Mi nombre es Amira. Considero que... la forma en la que hablo es un tanto particular, ya que... em... tuve la experiencia de haber viajado, y creo que escuchar a personas hablando en distintos países ha hecho que mi habla vaya incorporando distintas palabras que usan otras personas en Latinoamérica, entonces, creo que... ehh... utilizo bastantes palabras que se usan en distintas partes de Latinoamérica. Algunos de México, otras de Dominicana, otras de Chile, y siempre que escucho otras personas hablar me pasa exactamente lo mismo. Cuando escucho alguna expresión que me gusta la... la hago mía sin quererlo y la continué usando. De hecho, noto que muchas otras personas que están a mi alrededor ehh... en ciertas ocasiones me han preguntado si soy de Argentina jaja, precisamente por las palabras que utilizo. O incluso a otras personas les pego mis formas de hablar.

Audio 3: Héctor

Hola, soy Héctor. Hace un poco más de cuatro años que estoy viviendo en Argentina. Y las principales diferencias que percibo en la manera como se habla del español o que percibía en su momento, fueron, en primer lugar, el voseo hablar de "vos" que yo venía acostumbrado a hablar de "tú" a hablar de "usted"; y, muy relacionado con este, también la conjugación de los verbos. Hablar de "vení", "traé", "vos venís", "vos hacés". Yo lo diría como "tú traes", "tú hacés", "usted hace", "usted trae"; la otra que me llamó la atención es ese agregar el "el" o "la" con los sustantivos propios, entonces, decir "el Juan" "el José" "la Lucía". Bueno, esta me costó un poquito interiorizarme y entenderla, sobre todo, me sonaba, me sonaba raro, y aparte de esta, también anticiparlo al verbo, no sé... decir: "lo quiero al Juan", "lo extraño al Andrés", eso también es como una reiteración que yo no entendía por qué se hacía. Yo diría como "extraño a Jesús", no sé, "extraño a Joaquín" no sé "lo extraño al tal", era como una redundancia que me costaba un poco entender la auditivamente; y la otra que me acuerdo ahora en este momento es una que se hizo viral con el Brian, un audio que se mandaron no sé si fue por WhatsApp o cómo fue. Que decía que le gustaba el Brian y "nos veamos y nos besemos". Bueno, lo había escuchado algunas veces, pero no entendía no, no entendía realmente qué pasaba con eso. Porque... ehh... ese "nos veamos" está, para mí, estaba invertido en ese momento. Yo lo diría como "veamonos", no, "nos veamos" "nos veamos, nos besemos", no, no, no, no existía y me costó un poco entenderlo, pero bueno, ya se procesó y ya está.

Audio 4: Mathias

Bueno, una de las particularidades que tengo yo que quizás es muy evidente es la tonada que se va mezclando, con el tiempo, con el cordobés, tanto en el canto como en algunas palabras o algunas formas. También mezclar las palabras, quizás jugar con los sentidos, cambiarle los sentidos, es algo muy particular mío en mi forma de hablar. Por ejemplo... no sé... "CarlosPaz" "Carlos Guerra", y bueno, así sucesivamente. Una particularidad también mía es que hablo lento, muy lento, quizás pensando mucho las palabras o bueno, muy pausado simplemente.

También uso mucha hipérbole en la forma de expresarme. Por ejemplo... no sé... "tardó un millón de horas en venir el delivery" y cosas así ¿no? Siempre exagerando. Y bueno, quizás lo más evidente, como se puede ver, es que soy de hacer muchos chistes. Creo que esas son las particularidades que tengo yo. Así que bueno, eso sería.

Audio 5: Cristian

En cuanto a lo social, sobre lo que a mí respecta, tengo muchos amigos con los que, por ahí, compartimos reuniones para juntarnos a jugar juegos de mesa o a jugar videojuegos de manera virtual. Por ende, cuando jugamos videojuegos utilizamos lenguaje gamer, muchas veces, que solamente utilizamos en ese ámbito. Por ejemplo, palabras como *lutar*, que significa recoger los objetos o items de otro personaje que hayamos matado; *estar F* cuando uno ya prácticamente ha perdido la partida; y muchos otros ejemplos.

Cuando nos juntamos a jugar juegos de mesa, es un poco más distendido. La modulación del habla también depende de la situación. Ponele, si hay una situación en donde hay mucha emoción, obviamente, uno modula el habla con más energía. En cuanto a lo laboral, hay muchos aspectos o elementos que tienen que ver con el lenguaje técnico. Al trabajar, en mi caso, en un área de cómputos, utilizo mucho el lenguaje técnico referido a la informática. Por dar ejemplos: *usuarios de dominio*, *cuentas de correo* y todo ese tipo de cosas que, por ahí, uno no utiliza en la normalidad, sino que solamente utiliza en ese ámbito, en ese aspecto. Bueno, acá tengo un ejemplo: cuando me encuentro en el trabajo, por ahí se generan algunos espacios de distensión. Entonces, con tus compañeros, ponele, surge un chiste y parecen dos amigos hablando. Pero luego te llega una llamada de algún cliente o algún doctor, por dar un ejemplo, y debes pasar de hablar en un tono informal por el reciente chiste que, ya sea hizo tu jefe u otro compañero de trabajo, a atender a un doctor que probablemente se encuentre enojado o con alguna incertidumbre. Uno tiene que pasar a atenderlo de manera formal de la manera más respetuosa posible de la manera más efectiva en cuanto a la resolución de su problema. Y ahí es cuando uno se da cuenta de cómo puede hablar de distintas maneras en base a la situación o el ámbito en el que se encuentra.

Audio 6: Guille

En primer lugar, un aspecto modular como característico del español de mi país en relación con el argentino, tiene que ver con el acento. ¿Ya? Nosotros, generalmente, pronunciamos el español muy rápido, de forma muy dinámica. Muchas veces no se les entiende a los chilenos lo que hablamos porque en general hablamos muy rápido y a veces nosotros cortamos mucho las palabras. Por ejemplo, "ya vamos a ir para allá", ustedes lo dicen "para allá", y nosotros decimos "pa' allá", entonces es más corto. O, en vez de decir "viene para acá", por ejemplo, "ven pa' acá". Lo otro que tenemos los chilenos a diferencia del español argentino: en general, nosotros no colocamos mucho o nos

comemos las eses, ¿ya? Por ejemplo, en vez de decir "a veces" decimos "a vece"; o en vez de decir, por ejemplo, "vamos a diferentes lugares", acá dicen, "vamo' a lugares". Y lo otro que me llama mucho la atención en general del español argentino: que tiene un acento muy fuerte en la última parte de las palabras. Por ejemplo, ustedes, a diferencia de nosotros, tienden a utilizar mucho la voz o a acentuar mucho la voz en las palabras. Por ejemplo, "¿cómo está usted?" "¡vení para acá!"

Audio 7: Laura

Creo que mis maneras de hablar son distintas. Por ejemplo, cuando estoy hablando con una amiga decimoschistes, utilizamos el tío o el vos, y así. Nos respetamos pero también, como estamos en confianza, nos abrimos y somos más activos.

Pero cuando estoy hablando con, no sé... un profesor, un doctor, o alguien así, es como que intentas utilizar palabras que sean correctas para esa situación. Y sí, en mí, como que busco palabras que sean interesantes, que suenen interesantes, que suenen como extravagantes. También puedo utilizar el usted. A veces soy consciente de las palabras que aplico y digo: "que raro me escuchó diciendo esta palabra que será como... no sé... De persona ya adulta, un viejito". Y eso.

Audio 8: Madam

Hola mi nombre es Madam Anal. No, definitivamente no hablo de la misma manera que habla de maneras muy diferentes. Y me imagino que todos lo hacemos. ¿En qué elementos y aspectos de mi forma de hablar son diferentes en cada ámbito familiar, social, laboral y académico? Un montón, la verdad. Por ejemplo, expresiones, jerga específica. Que sé yo, em... en ámbitos informales puedo llegar a usar insultos que en contextos formales no. Entre amigos, o gente de mi edad, puedo llegar a usar ciertas referencias, por ejemplo, a la cultura pop, que en otros contextos no. También suelo hablar con muchos tecnicismos en general, pero mido que tecnicismos uso en cada audiencia; también anglicismos de palabras del inglés por la cultura pop que consumo, entonces eso también cambia dependiendo de la audiencia. Una de las cosas que más fuerte cambia y tal vez no cambia en todas las personas, porque puede que todas esas cosas cambien en general, pero en mi caso particular cambio mucho de pronombres dependiendo del público con el que lido. En contextos formales uso pronombres masculinos, en general. Entre mis amigos más íntimos suelo usar pronombres neutros como "elle", además de todos los adjetivos asociados, por supuesto. Y entre mis amigos y amigas dragas y travestis suelo usar pronombres femeninos "ella".



**Cuaderno de culturas:
un recorrido por las leyendas de Argentina**
Propuesta didáctica de Español como Lengua
Extranjera para nivel A2

María Candela Gottig*



Figura N°1: Cuaderno de culturas

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: candela.gottig@mi.unc.edu.ar

Resumen

La siguiente unidad es una propuesta didáctica diseñada para ser aplicada en un curso de ELE en nivel A2, el cual está dirigido a estudiantes que transitan una infancia transcultural. Por esta razón, lo llevamos a cabo bajo el marco de un enfoque comunicativo y transcultural con carácter lúdico que fue logrado a partir de la aplicación de los métodos de destreza física total, directo y audio-oral.

Los sujetos de aprendizaje modelos son niños migrantes en contexto de inmersión. Debido a esto, las clases fueron diseñadas bajo la modalidad de aula-taller en donde los conceptos se integran para fomentar el uso instrumental de la lengua como competencia comunicativa a medida que vamos introduciendo los aspectos culturales de la sociedad a la que se están integrando.

Teniendo en cuenta esto, enfocaremos el aprendizaje sociocultural hacia las costumbres argentinas a partir de una selección de leyendas tradicionales, de modo que profundizaremos acerca del tiempo pasado y las oraciones descriptivas. A razón de esto, planteamos ejercicios que cubren todas las competencias lingüísticas tales como la comprensión lectora y auditiva y la producción oral y escrita.

La utilización de herramientas audiovisuales como videos y canciones junto con los juegos lúdicos propuestos serán la base para la introducción del léxico y la comprensión de las reglas de uso en jóvenes hablantes de ELE.

Introducción

Cuaderno de culturas es un hipotético curso de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, dirigido específicamente a 10 estudiantes hijos de migrantes italianos cuya edad no supera los 10 años, que ya tienen un conocimiento básico de la lengua española y que han transitado los niveles educativos correspondientes a su edad, en su país y lengua nativa. Este espacio curricular contemplará los contenidos del nivel A2 propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia.



1. Enfoques

Cuaderno de culturas parte de un doble enfoque comunicativo y transcultural que busca que los estudiantes sean agentes de su aprendizaje y relatores de las riquezas adquiridas en la nueva lengua en articulación con su lengua materna en articulación con la de la nueva lengua, con un apoyo paralelo del profesor. Está caracterizado por una orientación lúdica que se debe a la edad de los estudiantes e involucra actividades en distintos formatos como papel, video, audio, entre otros.

Consideramos tener en cuenta la importancia de un input visual que atraiga el interés de los estudiantes para facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera dirigido a sujetos que todavía transcurren la infancia.

2. Principios Metodológicos

Un enfoque comunicativo y transcultural implica que el progreso de la competencia comunicativa va a ser la base que sustenta nuestro desarrollo curricular. Teniendo en cuenta esto, nos gustaría desarrollar el curso complementando este enfoque con otras metodologías.

En primer lugar, el método directo, debido a que persigue un aprendizaje inductivo y deja de lado la enseñanza explícita de la gramática. Veremos que el aprendizaje no tiene por qué ser consciente en todos los ámbitos y que también surge por abstracción (según el método directo). Buscaremos una participación activa del profesor y de los estudiantes ya que la práctica va a ser esencial en las clases.

Por otro lado, el objetivo de aprendizaje va a ser la capacidad de usar el idioma en situaciones habituales de la vida cotidiana, dando prioridad a la lengua oral. Estos objetivos se adecuan perfectamente al nivel A2 siguiendo el Marco Europeo de Referencia que postula que, en este estadio, el hablante debe ser capaz de satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Siguiendo la línea en torno a la enseñanza de la competencia oral, nos valdremos así mismo del método de Respuesta Física Total, que concuerda con la edad y el nivel de español al que este curso se dirige. Se trata de un método de enseñanza de lenguas en el que se coordina el habla con

la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física motora.

El principal interés es establecer elementos motivadores que propicien una mayor efectividad y afectividad en el proceso de aprendizaje y aculturación de los estudiantes. En este caso, proponemos el uso constante del español en clase, una interacción fluida entre estudiantes y estudiante-profesor además de recursos gráficos que carguen de interés al input mientras que facilitan a su vez la comprensión.

Instrumentos necesarios: Dados, lápices y fibrones, videos, cinta, pizarrón, tizas, computadora y proyector.

3. Objetivos generales y específicos

El planteamiento didáctico permite una enseñanza que cruza de manera transversal varias áreas de aprendizaje como la música, arte, dramatización, geografía, educación física y por supuesto, lingüística. Por esta razón, podríamos decir que el objetivo principal de esta propuesta será utilizar al español como herramienta para poder enunciar cuestiones de la vida cotidiana, mientras los niños son introducidos a los saberes de la tradición folclórica argentina. En este sentido, los alumnos podrán transitar de una manera más llevadera el proceso de aculturación, en donde incorporan elementos de esta nueva cultura con la que están en contacto continuo. Consideramos de extrema importancia atender al “yo” de los niños de manera que estén motivados a hablar sobre sí mismos y sus experiencias personales que remiten a una infancia transcultural.

Por otra parte, los objetivos específicos que plantearemos para esta unidad serán adquirir dominio del pretérito perfecto simple para poder realizar una narración escrita partiendo de las tradiciones de la cultura argentina y siguiendo con la estructura propia de este tipo de relato, es decir, planteamiento, nudo y desenlace, a la vez que cumplen con las pautas dialógicas de orden, pausas, silencios y entonación. Buscaremos desarrollar la competencia comunicativa mediante juegos y actividades las cuales

presentan contenidos léxicos específicos y el espacio para que mediante la práctica surjan pistas gramaticales y de orden morfosintáctico.

Con estos dos objetivos buscaremos entonces un desarrollo del aprendizaje autónomo y participativo.

3.1. Contenidos de la unidad

Funcionales	Morfosintácticos	Léxicos	Discursivos
Comunicarse, relacionarse y narrar relatos personales en pasado	• Pretérito perfecto simple del modo indicativo • Oraciones descriptivas con énfasis en los adjetivos	• Lugares y paisajes de Argentina • Comidas típicas • Tradiciones y leyendas de Argentina	• Narración escrita y oral: planteamiento, nudo y desenlace

4. Evaluación

Partiendo de la base de que las metodologías seleccionadas se caracterizan principalmente por tener estudiantes activos con el objetivo de facilitar las instancias comunicativas que engloban las competencias morfosintácticas, léxicas, pragmáticas nombradas anteriormente, consideramos realizar una evaluación cualitativa de carácter formativo en donde consideraremos el aprendizaje global de los contenidos desarrollados.

De esta manera, el profesor tendrá una ficha para completar a medida que los alumnos vayan incorporando los contenidos propios de cada unidad, lo que le ayudará a decidir si es necesario introducir algún cambio en las próximas planificaciones.

Por otro lado, para hacer partícipes a los alumnos en el proceso evaluativo, utilizaremos la técnica de ticket de salida. Al principio de cada clase, se le entregará a cada alumno un ticket en forma de pasaje y tendrán 5 minutos para escribir lo aprendido en la clase anterior junto con comentarios y dudas que revisaremos en modo conjunto durante los últimos minutos de la clase. De esta manera, el alumno no solo realizará un repaso constante de los temas vistos, siendo agente de su proceso de aprendizaje,

sino que también esta instancia le permitirá al docente seguir el proceso de aprendizaje de una manera más personalizada.

Con este ticket de salida, buscamos reforzar positivamente los avances de los alumnos en conjunto, de modo que se genere un ambiente de estimulación y motivación para llegar a las metas propuestas y que no quepan frustraciones relacionadas a algún tipo de desnivel en el aprendizaje particular.



Nombre y apellido:

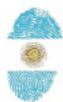
TICKET DE SALIDA

 ¿Qué aprendiste la clase pasada?

COLOREA LA CARITA QUE TE IDENTIFIQUE ➡

ENTENDÍ	TUVE DUDAS	NO ENTENDÍ
		

Figura N°2: Ticket de salida



Leyendas de Argentina

Presentación:

En primera instancia se le entregará a cada alumno su ticket de salida para que puedan expresar los contenidos aprendidos en la clase anterior. Para esto, tendrán 5 minutos. Luego, entregarán su ticket al profesor quien los retomará al final de la clase para el debate conjunto.

A continuación, haremos un breve repaso de 20 minutos del pretérito perfecto simple y los adjetivos de modo que los contenidos estén frescos a la hora de realizar los ejercicios y podamos adentrarnos en qué es una leyenda.

Esta clase será integradora y las actividades estarán en un orden creciente de dificultad para que los alumnos se vayan adaptando en la marcha. Su carácter será esencialmente lúdico y su contenido pragmático estará enfocado en comunicar cuestiones culturales básicas de la Argentina mientras aprenden los componentes de una narración de este estilo, la cual les ayudará a formular de manera más fácil historias o anécdotas en su día a día.

¿Qué es una leyenda?

La leyenda es una narración sobre hechos sobrenaturales, naturales o una mezcla de ambos que se transmite de generación en generación, de forma oral o escrita. Es parte de la cultura y creencias de un pueblo o lugar. Está compuesta por un planteamiento, nudo y desenlace y su característica principal es que está narrada en tiempo pasado.

Conversemos:

- ¿Conocen alguna leyenda? Si es así, compártanla con los compañeros y el/la docente.



Comprensión auditiva



La leyenda de la Yerba Mate

1. Observe y escuche el siguiente video sobre La leyenda de la Yerba Mate.



1.1. ¿Hay alguna palabra que no conocía? ¿Cuál? Aclaremos las dudas.

1.2. Tras haber escuchado la leyenda, marque con un círculo los enunciados correctos:

- La leyenda de la Yerba Mate trata sobre cómo un Anciano les robó el mate a la Luna y la Nube.
- El mate es un regalo que le hizo la Luna al Anciano para darle las gracias por salvarla del yaguareté.
- La Luna y la Nube bajaron a la tierra en forma de la planta de la Yerba Mate.
- La Nube no agradeció al anciano por haberla salvado del yaguareté.

1.3. Reformule y escriba de manera correcta los enunciados que no marcó en el ejercicio anterior.

2. Luego de haber escuchado la leyenda, busque en la sopa de letras los siguientes elementos relacionados:

- a. Nube
- b. Luna
- c. Anciano
- d. Selva
- e. Guaraní
- f. Mate
- g. Yaguareté
- h. Cielo



i. Mujeres

j. Planta



Figura N°3: Sopa de Letras

3. Escuche al menos 2 veces la siguiente canción basada en La Leyenda Del Mate (feat. Luna Monti) e intente completar la letra:



La Leyenda del Mate (feat. Luna Monti)

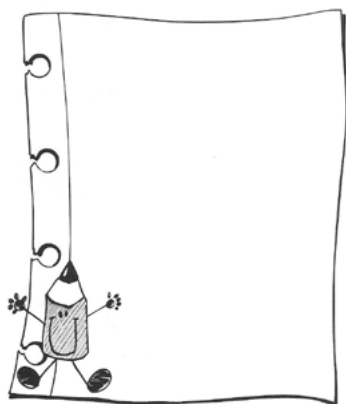
El mate tiene su historia,
 Vino aquí desde la ____
 Y no fue viajando en cohete,
 Sino en sueños que te acunan

Lunita siembra tus sueños,
Lunita que crece el ____
Guaraní de selva adentro
¡Despierta! tu pueblo... baila ____
Creció el mate y fue un buen sueño pa' todos
Gurises y viejos lo toman así
_____ el agua en las hojas verdes
Dame un mate, che amigo que me toca a mí

Torta frita, _____, tortilla y chicharrones
_____, _____, galleta y _____
Con poleo, con _____, cedrón o boldo
¡Así como venga, lo voy a tomar!

Repaso: ¿Con qué alimentos tradicionales acompañamos el mate según la canción? Haga una lista de cada uno. Luego escriba en un párrafo alguna experiencia que haya tenido en relación al mate o las comidas con las que se lo acompaña.

4. Haga una breve descripción de uno de los personajes principales de la leyenda (Luna, Nube y Anciano) y dibújelo junto con el paisaje donde transcurre la historia.





Dominio de la Lengua

5. Complete la siguiente leyenda con los verbos en pretérito perfecto simple según corresponda:

La leyenda del Jacarandá



Cuando los españoles comenzaron a poblar nuestro país, _____ (Llegar) a la provincia de Corrientes un hombre acompañado de su hija Pilar, una joven hermosa de piel blanca y ojos azules.

Una tarde en que Pilar _____ (Salir) a caminar, se _____ (Encontrar) con Mbarate, un joven aborígen alto y fuerte de la zona. Los jóvenes _____ (Intercambiar) miradas un largo rato, pero no pudieron hablar porque tenían idiomas diferentes y no lograban entenderse. Tras no poder hablar con la muchacha, Mbarate le _____ (Pedir) al sacerdote que le enseñara español para expresar cuánto la quería.

Al enterarse de esta amistad, el padre de la joven se _____ (Enojar) mucho y les _____ (Prohibir) volver a verse. A pesar de esto, ellos _____ (Seguir) encontrándose a escondidas junto a un lago de la zona.

Días después, el padre de Pilar los _____ (Descubrir) y _____ (Decidir) arrastrar a la joven que lloraba sin consuelo. Pero cuando la _____ (Agarrar) del brazo, una luz brillante _____ (Cubrir) a Pilar y Mbarate. Nadie pudo ver lo que _____ (Suceder), pero en lugar de los jóvenes _____ (Aparecer) un hermoso árbol que se mecía suavemente con la brisa.

Mbarate y Pilar se habían convertido en ese árbol, con el tronco fuerte como él y las flores hermosas y azules como ella. Así _____ (Vivir) felices y _____ (Demostrar) que la amistad supera las diferencias.

5.1. Observe las siguientes secuencias de palabras. Luego ordénelas conjugando los verbos en pretérito perfecto simple y formando oraciones:

- Hermosa/ ser/ Pilar/
- Azules/ Jacarandá/ tener/ flores
- Mbarate/ Pilar/ y/ ser/ amigos
- Sacerdote/ Mbarate/ enseñar/ a / español

5.2. Subraye los adjetivos que encuentre en la leyenda.

5.3. Ahora describa, en un párrafo, una persona que quiera o admire. Use adjetivos.



Expresión corporal

Escuche la canción infantil “Canción del Jacarandá” de María Elena Walsh basada en el árbol nombrado en la leyenda.



6. Luego de haber escuchado entre todos la canción, deberán dividirse en dos grupos de cinco personas.

- Cada equipo, tendrá que elegir a dos delegados que se encargarán de realizar la mímica. A estos, los denominaremos “mimos”.
- A cada par de “mimos” se les entregará un fragmento de la canción que deberán actuar en simultáneo para el resto de los integrantes de su equipo.
- El equipo que primero logre adivinar el fragmento de la canción actuado por sus mimos, gana el juego.

A. Se ríen las ardillas, Ja jajá jajá, porque el viento le hace cosquillas al jacarandá.

B. El viento como un brujo vino por acá. Con su cola barrió el dibujo del jacarandá.





Producción oral

7. Responda de manera oral las preguntas del dado “Interpretador” en relación a las leyendas trabajadas en la clase. No olvide el tiempo verbal que estamos trabajando.

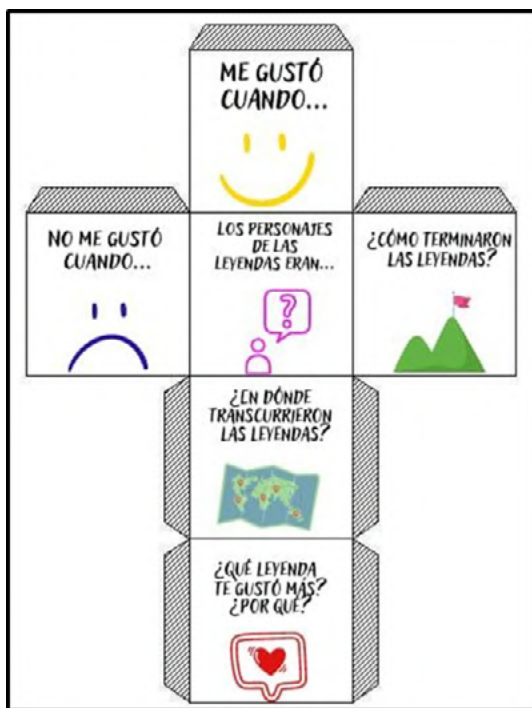


Figura N°4: Dado Interpretador



Producción escrita

8. ¡Hora de ser creativos! Tire un dado cuatro veces, según qué número le toque en cada tirada se le asignará un elemento para crear su propia leyenda siguiendo la grilla de ¡Tira una leyenda!

8.1. Luego de obtener los elementos, escriba una leyenda teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- La historia deberá tener un planteamiento, nudo y desenlace
- La narración tendrá que estar formulada en pasado
- Trate de describir, usando adjetivos, a los personajes y a los espacios donde se desarrolle la historia.
- No olvide colocarle un título creativo

8.2. Compartan las leyendas con el resto de la clase.

¡ TIRA UNA LEYENDA!

Tira un dado y crea una historia con los elementos que te toquen.

	PERSONAJE	LUGAR	MOMENTO	PROBLEMA
		 Obelisco	UN DÍA DE VERANO	UN AMIGO Necesita AYUDA
		 Cataratas de Iguazú	AL ANOCHECER	SE ESCAPA LA MASCOTA
		 Campo	Tomando mate	ENCUENTRA UN MAPA
		 Ciudad	EN PRIMAVERA	NO SABE NADAR
		 Costa/playa	AL SALIR DE PAISAJE	SE PIERDE
	 A elección	 A elección	NADANDO	LEI DA NOMBRE

Figura N°5: Grilla “Tira una leyenda”

Cierre de la clase:

Nos tomaremos 10 minutos para sentarnos en ronda y debatir los temas, inconvenientes o sugerencias que cada alumno escribió en su ticket de salida.

Referencias bibliográficas

Baralo, M., 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Cap. 1, 2, 3 y 4.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Pereda Gutierrez, Andrea. 2018. *Metodología por proyectos en el aula de ele: propuesta didáctica enfocada hacia las festividades del mundo hispanohablante*. (Tesis de Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera). Universidad de Cantabria, Santander.

Ruiz de Zarobe, L y Ruiz de Zarobe, Y. 2019. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Ediciones Octaedro. Barcelona (capítulos seleccionados)

Sánchez Pérez, A. 2016. Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL

Viñas Quiroga, I. 2015. Teorías, modelos, enfoques y perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En C. Defagó (Comp.) *Estudios sobre el lenguaje y la gramática*. Córdoba: Ed. Brujas.(202-216)



Construyendo relatos

Ana Paula Brino*

Sol Luna Bulacio Martinez*

Resumen

El presente material didáctico fue elaborado en el marco del Seminario *Aspectos teóricos y didácticos de español como lengua extranjera. Diálogo intercultural* de la Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se trata de una propuesta didáctica cuyos destinatarios son estudiantes australianos que necesitan consolidar algunos contenidos de nivel A2 de ELE. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas un usuario básico del nivel A2 puede comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con su experiencia, además puede comunicarse para lograr tareas simples y cotidianas con intercambios sencillos y puede describir aspectos de su pasado y de su entorno cotidiano.

De acuerdo con lo anterior, se busca privilegiar el intercambio de opiniones e interpretaciones. Asimismo, esta organización ofrece la oportunidad de llevar a cabo revisiones colectivas -al tiempo que individuales- de las producciones. La clase se desarrolla principalmente en torno a la construcción de relatos a partir de intercambios cotidianos. Las actividades estarán sustentadas en la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y lectora, y expresión oral y escrita.

Con respecto a los contenidos, se trabajarán contenidos sintácticos como los tiempos verbales pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, adjetivos, adverbios temporales y adverbios espaciales; contenidos léxicos relacionados con la casa, comida, rutinas diaria, deportes, parque

* Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: anapaulabrino@mi.unc.edu.a

* Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: sollunabulacio@mi.unc.edu.ar

y viajes; y, con respecto a los contenidos pragmáticos, se hará especial hincapié en la descripción de experiencias, contar anécdotas y construir opiniones propias.

Presentación

Los destinatarios del material didáctico son doce estudiantes de nacionalidad australiana y su lengua materna es el inglés. Los estudiantes a los que está destinado el curso son adolescentes de entre quince y dieciséis años (15- 16 años) que asisten a un instituto para prepararse para un intercambio a la provincia de Córdoba, Argentina. En este marco, los estudiantes asisten para consolidar el nivel A2, para, de ese modo, garantizar un mejor desempeño en los intercambios lingüísticos que lleven a cabo con los residentes de su lugar de destino.

Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas un usuario básico del nivel A2 puede comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con su experiencia, además puede comunicarse para lograr tareas simples y cotidianas con intercambios sencillos y puede describir aspectos de su pasado y de su entorno cotidiano. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos ver que los estudiantes ya poseen cierto conocimiento del nivel A2 y realizarán un curso preparatorio los tres meses previos a su viaje. Dicho curso se llevará a cabo en Australia, en un instituto privado en Canberra, la capital del país.

En cuanto a la modalidad del curso, predominará el **taller** ya que se busca privilegiar el intercambio de opiniones e interpretaciones. Asimismo, esta organización ofrece la oportunidad de llevar a cabo revisiones colectivas -al tiempo que individuales- de las producciones. Tal y como el formato taller lo prevé, en las clases predominará la práctica, aunque también habrá momentos teóricos para presentar los temas y, luego de la práctica, sistematizar la información pertinente. Para esos momentos de hacer prevemos actividades de carácter más bien lúdico atendiendo a que los destinatarios son adolescentes. Esta decisión se funda en la consideración de que la apropiación de los conocimientos solo puede realizarse por una construcción interna del que aprende y no por la repetición del conocimiento. De este modo, se pretende una construcción dinámica y

colaborativa de los conocimientos que ayudarán a los estudiantes a desempeñarse durante su intercambio.

Aspectos principales de la unidad

Fundamentación

En un mundo en el que nos hacemos sujetos a partir y a través del lenguaje se torna necesario pensar reflexivamente las cuestiones lingüísticas. Al hacerlo probablemente no tendríamos problema en ponernos de acuerdo y afirmar que en el mundo hay múltiples lenguas que posibilitan la comunicación. Por el contrario, quizás sí tendríamos más dificultades para coincidir en la afirmación de que al interior de una misma lengua podemos encontrar múltiples de ellas en tanto son múltiples los usuarios que la portan y construyen día a día. En consonancia con la conflictividad muchas veces inherente a la heterogeneidad lingüística, muchas son las luchas que, más allá de lo lingüístico, se desarrollan en las arenas de la política y que pretenden dominar la variación, circunscribirla bajo categorías que valoran diferenciadamente a cada una de ellas.

Paralelamente a la voluntad de dominar la variación, se han planteado múltiples definiciones que pretenden definir lo que es [y no es] la lengua. No es nuestra intención replicar aquí cada voz que se ha pronunciado respecto de ella, pero sí registrar la nuestra: ¡Las lenguas no son meramente sistemas de signos! En la lengua se conjugan múltiples dimensiones que tienen que ver con el usuario (trayecto de vida, geografía, cultura...) y con las situaciones en que se la emplea (formales, informales, orales, escritas...). En este marco entendemos que una persona que se traslada geográfica y culturalmente también lo hace lingüísticamente. Esto último no se acota a un cambio de lengua, sino también de todo lo que por detrás de ella la condiciona constantemente. Así, esta unidad que aquí proponemos para estudiantes australianos que visitarán de manera prolongada territorio argentino, parte de la consideración de que la cultura y las situaciones en las que se verán inmersos condicionarán sus actos lingüísticos. Evidentemente no se puede reproducir toda esta lógica en un aula, pero nos propondremos propiciar diversas situaciones similares a las que posteriormente serán reales para los estudiantes para ayudarlos a construir herramientas que les permitan desempeñarse eficazmente. En

este sentido, entendemos que el contexto -lingüístico, geográfico, cultural, social- incidirá siempre en los actos lingüísticos, y la comprensión de este hecho es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa. Ya Bourdieu (2001: 29) nos alertó hace mucho tiempo sobre este hecho: “Una competencia suficiente para producir frases susceptibles de ser comprendidas puede ser completamente insuficiente para producir frases susceptibles de ser escuchadas...”.

Enfoque y método

Partiendo del objetivo de que los estudiantes del curso sean capaces de mantener intercambios en la lengua meta durante su intercambio, prevemos un **enfoque comunicativo**. En consonancia con las necesidades de los estudiantes, este enfoque se propone que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse eficazmente en cada situación (Abadía, 2016: 81). En este marco, nos proponemos planificar actividades dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, la cual es concebida de una manera amplia por el enfoque seleccionado. De este modo, dentro de la competencia comunicativa se contemplan las competencias lingüística, discursiva, textual, pragmática y enciclopédica.

En segundo lugar y en estrecha relación con el enfoque, optamos por un **método directo** en tanto en él el énfasis está puesto en el objetivo comunicativo y preve el aprendizaje en situaciones habituales de la vida diaria. En este sentido, consideramos de gran productividad la opción de trabajar los contenidos gramaticales de manera inductiva y descentralizada respecto del objetivo comunicativo. Así, para atender al funcionamiento real de la lengua, privilegiaremos los intercambios dialógicos a partir de *inputs* seleccionados cuidadosamente y entre los mismos estudiantes a partir de sus impresiones, opiniones y experiencias. No obstante, entendemos que las situaciones que propiciaremos no serán idénticas a las que llevarán a cabo los estudiantes en sus lugares de destino, pero pretendemos generar circunstancias similares a la de los intercambios reales a través de las que puedan construir conocimientos y herramientas que les servirán luego. Así, pretendemos construir para el estudiante un espacio que deba asumir como sujeto activo en la construcción de conocimientos.

Eje de la unidad

La unidad se desarrolla principalmente en torno a la construcción de relatos a partir de intercambios cotidianos. Para ello plantearemos actividades sustentadas en la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y lectora, y expresión oral y escrita. Esta decisión parte de la consideración de que en todo acto comunicativo los usuarios de la lengua deben dominar las cuatro destrezas para que la comunicación sea eficaz.

Objetivos

Objetivos generales:

- Que los estudiantes sean capaces de reaccionar lingüísticamente a las demandas que su intercambio les genere,
- Narrar y relacionar anécdotas.

Objetivos específicos:

- Utilizar el Pretérito Imperfecto Simple para pedir y dar información sobre acciones habituales en el pasado y descripción de personas, lugares y objetos del pasado,
- Narrar un acontecimiento pasado,
- Comprender y producir frases y expresiones que formen parte de intercambios cotidianos.

Contenidos

Sintácticos: Pretérito perfecto simple, adjetivos, adverbios temporales y espaciales.

Léxicos: Transporte, playa, rutinas diarias, deportes, cocina, parque, series, películas, programas de televisión, música, libros, viajes, comida.

Pragmáticos: Experiencias, anécdotas y opinión.

Recursos didácticos

Computadora, proyector, pizarrón, tizas, fotocopias con las historietas y video.

Evaluación prevista

Con respecto a la evaluación, pensamos que lo adecuado sería evaluar cada instancia. En este sentido, se tendrá en cuenta la participación en cada una de las actividades, en la predisposición por parte de los alumnos, la apropiación de los contenidos trabajados, el trabajo en equipo e individual. Por otra parte, se tendrá en cuenta también el progreso de cada uno de los estudiantes, los obstáculos que se les presentaron y cómo los pudieron resolver, que hayan recurrido a la docente y a otros compañeros para resolver dudas y compartir experiencias y las producciones propuestas en cada clase.

Nos interesa, además, que ellos se den cuenta de estos aspectos, que no sea solo una evaluación por parte de la docente, sino que a partir de una reflexión y autoevaluación los estudiantes puedan ver cómo fue su recorrido.

Materiales

Presentación

Vamos a repasar brevemente el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto ¿qué recuerdan ustedes? ¿pueden pensar en algunos ejemplos? Vayan anotando en sus cuadernos lo que digan sus compañeros.

¡Repasemos un poco!

A continuación los invitamos a buscar en la sopa de letras las siguientes palabras referidas a objetos que podemos encontrar en una casa:



cama
habitación
patio
baño
olla

mesa
silla
sillón
cocina
cubiertos

libro
lámpara
alacena
heladera
biblioteca

ventana
puerta
cuadro

R	O	L	L	A	V	C	F	V	E	N	T	A	N	A
Z	Ñ	J	H	L	P	Q	Ú	Q	M	E	S	A	P	U
Í	A	D	W	L	F	U	K	R	C	O	C	I	N	A
D	B	J	I	I	A	D	E	Y	T	K	Q	B	I	N
M	E	B	A	S	R	A	X	R	A	Ñ	H	I	E	E
Q	R	Ñ	H	C	J	M	E	Á	T	E	D	B	Ñ	C
O	Ñ	F	Í	A	S	I	L	L	A	A	É	L	B	A
A	W	Ó	D	J	B	Y	A	F	L	D	K	I	Q	L
Y	Á	K	Ñ	U	K	I	J	W	P	Ñ	B	O	N	A
O	Ó	N	C	É	P	A	T	I	O	Y	S	T	R	J
R	H	E	L	A	D	E	R	A	N	Q	I	E	I	F
D	J	Q	D	N	A	Í	R	C	C	X	L	C	D	E
A	E	Ó	D	M	F	V	V	Y	N	I	L	A	K	H
U	K	A	R	A	P	M	Á	L	J	L	Ó	V	Í	Z
C	A	M	A	Ó	Q	H	E	L	B	L	N	N	A	Q

Figura N° 1: Cuadro

Ahora sí ¡Trabajemos juntos!

1. Para la siguiente actividad **divídanse** entre ustedes en cuatro grupos de tres personas cada uno. Cuando estén organizados **observen** la historieta que les tocó y **conversen** sobre ella a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos y quiénes son los personajes de su historieta?
- ¿Es posible identificar un problema en la historieta? ¿Cuál?



Figura N° 2



Figura N° 3



Figura N° 4



Figura N° 5

¿Recuerdan los conectores espaciales?

Como ya saben, los **conectores** son palabras que unen las palabras, oraciones y párrafos al interior de un texto. Su función es la de organizar de manera lógica un texto para que sea coherente.

Hay distintos tipos de conectores, ahora vamos a ver, los **conectores espaciales**. Su función es la de señalar cuál es la ubicación en el espacio de aquello a lo que el texto se está refiriendo. Algunos conectores de este tipo son: **a la izquierda/derecha, abajo/arriba, adentro/afuera, al fondo/al lado, junto a, en frente de, en medio de...**

Parada técnica

Antes de seguir avanzando, **leamos** entre todos la siguiente guía para construir una anécdota. ¡Recuerden que si no entienden algo siempre pueden preguntarle al profesor!

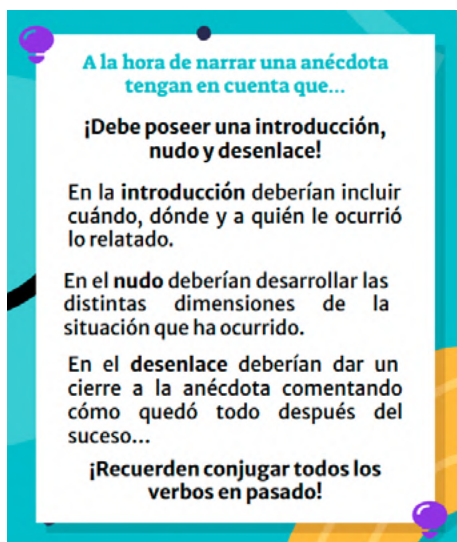


Figura N° 6

¡Repasemos los conectores temporales!

Los **conectores temporales** son palabras que se refieren al momento del tiempo en el que se realiza una acción.

Cuando usamos el pretérito perfecto lo hacemos para hablar de **un tiempo pasado cercano al presente o de un tiempo pasado que no terminó todavía**. Algunos conectores de este tipo son: **hoy** (hace 5 minutos, hace un rato, hace un momento, esta mañana, esta semana, este mes, este año), **ya, todavía, alguna vez, siempre, nunca**.

Pero, cuando usamos el pretérito imperfecto, lo hacemos para hablar de **acciones pasadas que se repiten**, por ejemplo, “Antes iba a la escuela por la mañana”. Algunos conectores de este tipo son: **antes, siempre, todos los/las ...** (días, sábados, semanas), **cundo era joven, cada vez que, mientras**.

¡Practiquemos!

Completen la oración con el conector que corresponda.

ayer - en medio de - esta tarde - ya - cuando era joven - a la izquierda - hace 5 minutos - nunca - en frente de - en 1974 - todos los veranos - alguna vez - al fondo - antes - arriba

Figura N° 7

1. Mi marido y yo nos casamos _____.
2. Mi hermano me regaló la lámpara que está _____ de la mesa.
3. Nosotros íbamos a la cabaña de la montaña _____.
4. _____ el colectivo pasaba por esta calle.
5. Mis abuelos vinieron a visitarme _____.

6. Me llamó _____.
7. El helicóptero pasó _____ dos edificios muy altos.
8. ¿_____ estudiaste para el examen de mañana?
9. _____ visité Córdoba.
10. Colgué el cuadro que compramos en la habitación,
_____ de la ventana.
11. _____ vine a la clase en taxi.
12. Mi restaurante favorito es el que está _____ la plaza.
13. Lo conocí _____.
14. ¿_____ leyeron un libro de terror?
15. Mi habitación es la que se encuentra _____ del pasillo.

¡A escribir!

1. Teniendo en cuenta los consejos de la guía para construir anécdotas, **escriban grupalmente** un relato en tres párrafos sobre lo que le pasa a el/los personaje/s de la historieta que les tocó.

- Para el relato deberán emplear la tercera persona.
- Podrán elegir narrar en pretérito perfecto simple o en pretérito imperfecto.



¡La hora de la verdad!

1. **Elijan** un representante de cada grupo. Una vez elegidos los cuatro representantes, cada uno deberá **leer** en voz alta el relato que escribió su grupo para todos.

2. Cuando ya todos hayan leído, cada grupo deberá **mostrar** a los demás grupos la historieta que describieron a través del relato. Cada vez que un grupo muestre su historieta, **piensen grupalmente** si el relato que escucharon representa claramente la historieta que ahora vieron. Para pensar esto tengan en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Resulta claro quién/quienes son los personajes de la historieta?
- ¿Se entiende qué hacen/qué les pasa a el/los personajes?
- ¿Hay una cronología clara? Es decir, ¿se entiende qué pasó antes y qué después?
- En caso de que el relato sea confuso, ¿cuál creen que es el origen de la confusión: la redacción, el empleo de los tiempos, la progresión temática...?
- En función de las respuestas a estas preguntas, pedimos a los grupos que -en caso de ser necesario- hagan sugerencias a quienes escribieron. Estas sugerencias deberán relacionarse con cuestiones de coherencia y cohesión, y no en relación a decisiones estilísticas o preferencias.

3. Cuando ya tengan una opinión sobre los relatos, el representante deberá **compartir** la opinión de su grupo para los demás. Si lo consideran necesario, pueden **hacer sugerencias** a los compañeros. Estos consejos deberían poder ayudar a sus compañeros para que su relato sea más claro.

¡Sigamos repasando!

Unan los elementos de cada columna correctamente.

Leí	una montaña
Lavé	una maratón
Vi	un premio
Rompí	en un escenario
Corrí	karaoke
Encontré	a Córdoba
Viajé	un caballo
Comí	empanadas
Bailé	una película de terror
Hice	un vaso
Escalé	un una libro
Gané	una tortuga
Monté	un auto

Figura N° 8

¡A jugar!

1. **Anoten** en un papel su nombre y **escriban** brevemente una anécdota interesante sobre algo que hayan hecho en su vida, por ejemplo, “salté de un avión en paracaídas”.

¡Recuerden que el relato debe estar escrito en primera persona del singular (yo) y en el tiempo pretérito perfecto simple!

¿Quién lo hizo?

1. Para empezar a jugar deberán **dividirse** en seis grupos de dos personas cada uno. Cuando ya estén organizados, en primer lugar, cada grupo deberá **completar** la primera columna de la tabla que está a continuación con los nombres de los integrantes de los grupos contrarios.

2. Deberán **escribir** las anécdotas que les dictará el profesor (de manera desordenada) en la segunda columna de la tabla.

3. Cada grupo deberá **adivinar** cuál de las anécdotas corresponde a cada uno de los integrantes de los grupos contrarios. Para ello pueden ir uniendo con flechas cada nombre con su posible anécdota.

Nombres	Anécdotas

Figura N°9

¡La hora de la verdad!

1. Luego de que hayan terminado, deberán **mencionar** una de las conexiones que hayan hecho y **explicar** por qué unieron ese nombre con esa anécdota. El profesor irá anotando las uniones en el pizarrón.
2. Luego de que todos hayan hablado, deberán ir **revelando** si la anécdota con la que el equipo contrario los conectó es realmente de ustedes. Al revelar la verdad, podrán **ampliar** su anécdota con más detalles.

¡Gana el grupo que más aciertos logre!

¡Repasemos un poco!

Completen la oración con la palabra correcta.

cucharón - caminando - abuela - bancos - alfajor - árboles - al principio - cuchillo - todos los días - siempre - gato - parque - salsa - esperaba

Figura N° 10

Hace dos años iba al parque _____ a las cinco de la tarde. En el _____ siempre había gente _____ o haciendo ejercicio. Ahí me encontraba con mi amiga Pilar y mi amigo Lucas. _____ Pilar iba con

su _____ sobre sus brazos, pero dejó de llevarlo. Lucas decía que era porque siempre perseguía a las palomas, se trepaba a los _____ o se escondía debajo de los _____.

_____ recuerdo cuando mi _____ cocinaba mi plato favorito: fideos con _____. Yo la miraba atentamente cuando cortaba con el _____ los ingredientes y después cuando revolvía con el _____ la salsa roja en la olla. Y, mientras _____ a que terminara de cocinar, yo comía un _____ de dulce de leche.

¿Qué pasó?

1. **Observen** con mucha atención los siguientes videos:

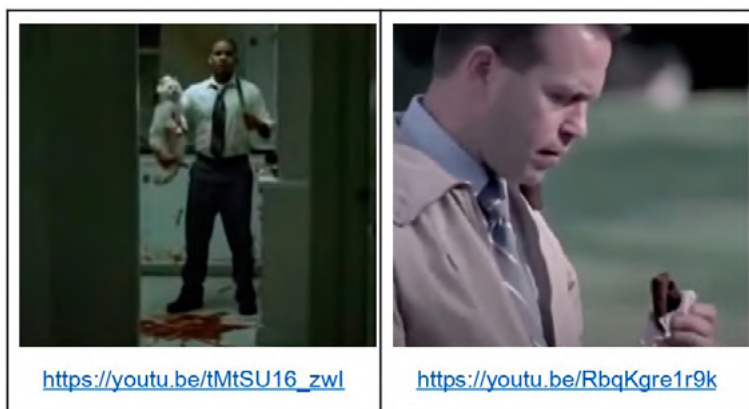


Figura N° 11

2. **Conversen** con su compañero de al lado y **respondan** las siguientes preguntas ¿Qué les parecieron los videos? ¿Quiénes aparecen? ¿Dónde están y qué están haciendo esas personas? ¿Qué creen que pensaban sobre lo que estaba pasando la señora con el perro, en el caso del video del parque, y la mujer, en el caso del video del gato?

¡De tarea!

1. Conservando los grupos de la actividad anterior, **elijan** uno de los dos videos.
2. Uno de ustedes deberá **elegir** la perspectiva de una de las dos personas que aparece en el vídeo que les tocó y el otro deberá elegir la de la/las otras personas.

¡A escribir!

1. Escriban una breve narración en pretérito perfecto simple o en pretérito imperfecto en la que cuenten en primera persona qué es lo que pasa en el vídeo desde la perspectiva de la persona que les tocó. ¡Recuerden que debe tener un inicio, un nudo y un final!

Referencias bibliográficas

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Bourdieu, Pierre (2001 [1985]). “Economía de los intercambios lingüísticos”. En *¿Qué significa hablar?* Akal: Madrid

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. PPT elaborada por la docente.

[Imagen de Bianca Avaro] (S/A). Recuperada de: <https://pin.it/5OQm-mjg>

[Imagen de Mariana Ageitos] (S/A). Recuperada de: <https://pin.it/5P-Fuxdn>

[Imagen de Nidia Azevedo] (S/A). Recuperada de: <https://pin.it/3ihSReL>

[Imagen de Tus planeaciones] (S/A). Recuperada de: <https://pin.it/74hWw6H>

Martín Martín, J. (2016). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Melero Abadía, Pilar (2016). “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”.

Sánchez, Pérez, A. (2016). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Sol Luna (S/A). *Asesino de gatos - Anuncio de Ameriquet “No juzgues demasiado rápido*. [Video de YouTube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tMtSU16_zwI

Sol Luna (S/A). *Brownie - Anuncio de Ameriquet “No juzgues demasiado rápido*. [Video de YouTube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RbqKgre1r9k>

Vázquez López, M. (2009). “Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas” en *Marco ELE, Revista de Didáctica ELE* N° 9.

Viñas Quiroga, I. (2015). Teorías, modelos, enfoques y perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En C. Defagó (Comp.) *Estudios sobre el lenguaje y la gramática*. Córdoba: Ed. Brujas.

ISBN 978-950-33-1717-4



ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

..
Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades - UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba