



# Letras

Revista de la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Pontificia Universidad Católica Argentina  
Santa María de los Buenos Aires

**Número monográfico**

**Enseñanza de español  
como lengua segunda y extranjera**

**Edición a cargo de Pablo Carrasco**

**79**

**Enero – Junio 2019**

AUTORIDADES DE LA FACULTAD

*Decana*

Dra. OLGA LUCÍA LARRE

*Directora del Departamento de Letras*

Dra. MARÍA LUCÍA PUPPO

AUTORIDADES DE LA REVISTA

*Director*

Dr. JAVIER ROBERTO GONZÁLEZ

*Secretarios de Redacción*

Dr. ALEJANDRO CASAIS

Mgtr. PABLO CARRASCO

*Consejo editorial*

Dra. CARMEN FOXLEY RIOSECO (Universidad de Chile); Dr. MIGUEL A. GARRIDO GALLARDO (Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España); Dr. ALFREDO HERMENEGILDO (Université Montreal); Dr. STEVEN KIRBY (Eastern Michigan University); Dr. JOSÉ MANUEL LUCÍA MEGÍAS (Universidad Complutense de Madrid); Dr. FÉLIX MARTÍNEZ BONATI (Columbia University in the City of New York); Dr. CIRIACO MORÓN ARROYO (Cornell University); Dr. LIDIO NIETO JIMÉNEZ (Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España); Dr. LEONARDO ROMERO TOBAR (Universidad de Zaragoza)

*Consejo de Redacción*

Dra. MARÍA AMELIA ARANCET RUDA; Dra. MAGDALENA CÁMPORA; Dra. ADRIANA CID;  
Dra. DULCE DALBOSCO; Dr. DANIEL CLEMENTE DEL PERCIO; Lic. MARÍA BELÉN NAVARRO;  
Dra. MARCELA NÉLIDA PEZZUTO; Dra. MARÍA JOSÉ PUNTE

Revista indizada por catálogo de LATINDEX, MLA Internacional Bibliography y DIALNET

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que se incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Acceso abierto:

**<http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/index/index>**

Av. Alicia Moreau de Justo 1500 - C1107AFC - Buenos Aires

(54-11) 4338-0791 - [depto\\_letras@uca.edu.ar](mailto:depto_letras@uca.edu.ar)

[www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/universidad/facultades/buenos-aires/filosofia-letras/nuestra-facultad/departamentos/depto-letras](http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/universidad/facultades/buenos-aires/filosofia-letras/nuestra-facultad/departamentos/depto-letras)

ISSN electrónico: 2683-7897

Reg. Nac. de Propiedad Intelectual

Nº: 181711

# Índice

# LETRAS

79 (enero-junio 2019)

PABLO A. CARRASCO, *Palabras preliminares* ..... 5

## **Fonética, gramática y evaluación**

SOFÍA GUTIÉRREZ BÖHMER, *Una propuesta metodológica para la investigación gramatical en ELE* ..... 9

LAURA LEVI ALTSTAEDTER Y MAURO FALASCA, *Percepciones de los alumnos acerca de las evaluaciones integrales de desempeño: hacia un modelo de evaluación eficaz enfocado en las destrezas comunicativas* ..... 28

ANA PACAGNINI, *Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias* ..... 44

## **Lenguas, migración e inclusión**

SILVIA LUPPINO y VERA CERQUEIRAS, *La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada* ..... 62

EVELIA ROMANO y LUCÍA BAIGORRÍ HAÜEN, *El español en y para la escuela: experiencias y propuestas* ..... 87

## **Experiencias didácticas**

HERNÁN GUASTALEGNANNE, *Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras* ..... 104

MILAGROS MUSCHIETTI PIANA, *La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa* ..... 121

MARÍA LAURA MECÍAS y MARÍA ÁNGELA GIMÉNEZ, *Enfoque por tareas en inmersión. ¿Cómo y cuánto aprendo en una semana?* ..... 156

MARÍA NATALIA PRUNES, *La historia de la lengua en la enseñanza de ELE* ..... 166

## Palabras preliminares

PABLO ALEJO CARRASCO

*Universidad Católica Argentina*  
*pablo\_carrasco@uca.edu.ar*

El presente volumen surge ante la inspiración de convocar a docentes e investigadores del área de la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en el seno de nuestra revista Letras. La idea consiste inaugurar un espacio dedicado a las lingüísticas en general y, dentro de ellas, a esta actividad tan específica que consiste en aplicar esos principios abstractos a situaciones concretas y problemas empíricos.

Es más que sabido que la lingüística aplicada abarca un campo de aplicación (valga la redundancia) dentro del cual caen actividades tan disímiles como la docencia, la terapia, la investigación, la clínica, etc. Esta riqueza permite que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad constituyan un modo habitual del ejercicio diario de nuestra tarea. El profesional de cualquier subdisciplina o campo de estudio y trabajo de esta área no puede llevar a cabo su labor sin tener en cuenta una constante actualización, a lo que debe siempre añadir toda pesquisa de su propio colete. Así, por vía de la naturaleza intrínseca de la actividad, es inevitable que, más allá de la diversidad de lo señalado, en el fondo de nuestras inquietudes todos nos abocamos a la ardua labor de investigar y realizar modestos (aunque significativos) hallazgos personales.

Un volumen, por tanto, dedicado a poner sobre relieve la actividad que cada uno se encuentra realizando no podía menos que ofrecer una perspectiva muy variada en cuanto a sus resultados, productos y reflexiones.

A fin de organizar este conjunto de valiosos materiales, creí conveniente agrupar los artículos según las áreas que abarcan, algunas más teóricas que estas, otras más hundidas en la materia de la enseñanza cotidiana que aquellas. Los tres ejes en los cuales catalogué estos escritos son: *Fonética, gramática y evaluación; Lenguas, migración e inclusión; y Didácticas.*

Se sobreentiende que en todas ellas la didáctica es la que atraviesa las propuestas, pero a falta de otro mejor criterio, creí adecuado utilizar estas etiquetas.

Los ensayos aquí incluidos han sido elaborados por expertos que son representativos, a mi entender, de sus áreas respectivas. Entre ellos encontramos investigadores, docentes y gestores, personas dedicadas a los movimientos migratorios, a la inclusión de lenguas en el mapa educativo de nuestro país, profesores de lengua extranjera, técnicos de certificados de acreditación, expertos en didácticas, gramática pedagógica, fonética, evaluación. Esta diversidad es la que resulta enriquecedora y una muestra eficaz de la variedad que ofrece la profesión.

En tiempos en los que la división busca como única posible salida la homogeneidad, esta heterogeneidad que ofrecemos es la mejor respuesta desde nuestro lugar. Docentes, investigadores y profesionales de todas partes de nuestro país y del exterior se han

convocado para este volumen. A falta de espacio para dedicarles todo el esmero que ameritan sus experiencias y conocimientos, me detendré a presentar una modesta e injusta semblanza a través de los temas que han elegido.

En el caso de la primera sección dedicada a *Fonética, gramática y evaluación*, **Sofía Gutiérrez Böhmer**, docente y codirectora del "Proyecto para la enseñanza de español y alfabetización en segunda lengua a inmigrantes de bajos recursos", además de investigadora de la UBA con un enfoque cognitivo prototípico, se pregunta acerca de cómo obtener descripciones operativas de la gramática pedagógica, rentables para los aprendizajes de estudiantes de español LE, echando mano de una propuesta interdisciplinaria.

Por otro lado, **Laura Levi Altstaedter**, docente, investigadora y también directora del programa de "Formación docente en lenguas extranjeras" de la Universidad de Carolina del Este (EE. UU.), junto con **Mauro Falasca**, profesor asociado de "Gestión de marketing y de cadena logística" de la Facultad de Negocios en la misma Institución, nos ofrece un modelo novedoso en el tema de la evaluación, denominado "Integrated Performance Assessment" (por sus siglas en inglés, *IPA*). Pero lo que le preocupa en esta investigación no es el instrumento en sí, sino la percepción que de su implementación tienen los alumnos destinatarios. Ambos abordan el tema con detalle y rigurosidad estadística.

**Ana María J. Pacagnini**, destacada lingüista en el área de la fonética y su didáctica en ELE, así como miembro del equipo de diseño de nuestro Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) y docente e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro, saca a la luz un tema que viene preocupando al profesorado de español: la ausencia de una formación adecuada en el área de fonética, adecuada en cuanto alineada con la idea de una adquisición que incorpore la prosodia y la entonación como parte del desempeño en LE del estudiante.

Entrando ya en el tema de *Lenguas, migración e inclusión*, **Vera Cerqueiras**, actual directora del área de ELE en FLACSO, y **Silvia Luppino**, al frente del área de ELE en la sede Buenos Aires de la Universidad de Nueva York, realizaron un trabajo casi paleográfico al rescatar cuadernos de notas de clases dictadas a migrantes con visa humanitaria. Despliegan allí discursos en los que se revelan intimidades de la actividad docente en un contexto que requiere flexibilidad, adaptación, reconstrucción y, sobre todo, mediación.

**Evelia Romano** y **Lucía Baigorri Haien**, miembros del programa de Español como Lengua Segunda para la Inclusión, que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, ponen ante nuestros ojos su experiencia en torno a los programas de inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el contexto de la escolarización pública.

En el apartado dedicado a *Experiencias didácticas*, **Hernán Guastalegnanne**, actualmente profesor de la sede Buenos Aires de la Universidad de Nueva York y coordinador de la subcomisión académica de SEA (entre otras cosas), expone distintas estrategias didácticas relacionadas con lo lúdico y la gamificación. Bien es sabido que este tipo de técnicas proveen de una alta motivación al alumnado y suelen ser muy

eficientes dentro del enfoque comunicativo, pues ofrecen una herramienta sólida y auténtica para la interacción.

**Milagros Muschietti Piana**, docente de ELE de la UCA en el nivel de extensión y también de posgrado, y generadora de programas con enfoques novedosos, nos propone innovar en nuestras clases e incluir un aspecto relegado de nuestras didácticas: desarrollar la competencia estratégica, es decir, aquella capacidad mediante la cual buscamos facilitar la autonomía en los aprendizajes de nuestros estudiantes.

**María Laura Mecías**, profesora del posgrado en ELE de la UCA, y **María Ángela Giménez**, junto con quien está al frente de una de las instituciones más tradicionales en Buenos Aires en la enseñanza de español LE, ELEBaires, exponen en este artículo su experiencia en el diseño e implementación de un programa corto de enseñanza basado en el enfoque por tareas.

Finalmente, en una propuesta muy original, **María Natalia Prunes**, docente de la UBA, destacada lingüista y profesora de ELE en la sede Buenos Aires de la Universidad de Nueva York, propone que enseñemos léxico a nuestros alumnos echando mano de la historia de la lengua española. El uso de galicismos, anglicismos, lusismos y otros préstamos léxicos, nos dice la autora, pueden servir como medio de facilitar la adquisición de vocabulario.

Creo que a partir de este breve recorrido por cada uno de los textos que en este volumen se editan podemos percibir la diversidad que subrayábamos al principio de estas líneas, la cantidad de orientaciones y líneas de trabajo que ofrece la lingüística aplicada. Abiertos a esa pluralidad y riqueza es que invito a los lectores a deleitarse y aprender de los colegas que han hecho el enorme esfuerzo de fijar por escrito sus hallazgos y reflexiones.

Buenos Aires, noviembre de 2019

# **Fonética, gramática y evaluación**

# Una propuesta metodológica para la investigación gramatical en ELE

SOFÍA GUTIÉRREZ BÖHMER

*Universidad de Buenos Aires*  
*sofia.bohmer@filo.uba.ar*

Recibido: 15 de octubre de 2019 – Aceptado: 30 de octubre de 2019

**Resumen:** En este trabajo, me propongo establecer los contornos de una heurística que haga posible que el modelo de lengua que resulte de su elaboración tenga la capacidad potencial de llevar a un hablante no nativo a un nivel (casi) nativo, intervención pedagógica mediante. Para ello, me referiré a las brechas que con frecuencia emergen de la división misma de las disciplinas que se ocupan de la enseñanza de segundas lenguas, hechos que favorecen la caída en una visión fijista de la verdad, es decir, entender que los resultados de un estudio empírico, por su propia rigurosidad, serán apropiados para cualquier realidad a la que se los aplique. Esto excede la discusión sobre el marco teórico-gramatical. Aquellos que nos dedicamos al Enfoque Cognitivo-Prototípico entendemos que es el que enfoque más comprehensivo; sin embargo, las etapas del trabajo científico están atravesadas por el sesgo del investigador, por lo que se vuelve necesario mantener una vigilancia que sea, además, específica al campo de empleo, en nuestro caso, ELE. Propondré, por tanto, que las descripciones lingüísticas que aspiren a la aplicación ELE deberán cumplir con cuatro requerimientos: economía, alcance explicativo, discrecionalidad y reversibilidad. En último lugar, haré mención a dos trabajos previos que, aunque preliminares, han sido realizados en línea con esta perspectiva.

**Palabras clave:** gramática – ELE – metodología de la investigación ELE – enfoque cognitivo-prototípico

## A methodological proposal for grammar research in Spanish AFL

**Abstract:** In this paper, I aim to outline an heuristics that would make it possible for its resulting language model to potentially take a non-native speaker to a native level - with prior pedagogical intervention. To this end, I will refer to the gaps emerging from the very division of the disciplines dealing with Second Language Teaching. This favors a fixist view of truth: understanding that results of empirical studies will be, for their

own rigor, appropriate for any field to which they apply. This surpasses the discussion on the theoretical approach. Those of us who work with the Cognitive-Prototypical Approach understand that it is the most comprehensive approach; however, every stage of scientific work is crossed by researchers' bias. This is why it is necessary to maintain a surveillance that is also specific to the field of use, in our case, ELE. I will, therefore, propose that linguistic descriptions aspiring to an ELE application must meet four requirements: economy, explanatory scope, discretionality and reversibility. Finally, I will mention two previous works which, although preliminary, have been carried out in line with this perspective.

**Keywords:** Grammar – Spanish FL – Spanish FL Research Methodology – Cognitive-Prototypical Approach

## 1. Introducción

En el tiempo que llevo dando clases, tuve la ocasión de conocer adultos no nativos con un dominio admirable del español. Estoy pensando puntualmente en una persona que ha vivido en Buenos Aires por más de 8 años y cuya lengua de comunicación predominante es el español. Adicionalmente, ha estudiado la lengua activamente por 12 años y ha residido en España y en Paraguay antes de vivir en Argentina. Me refiero a una persona que es percibida como hablante nativa por aquellos que no la conocen. Y sin embargo, hay todavía algunos aspectos de la gramática que se le escapan, no solo en el apuro de la comunicación, sino también al reflexionar sobre el tema. Muchos de estos aspectos son, sin gran sorpresa, cuestiones controvertidas de la gramática del español, aunque no son los únicos casos.

Las posibles explicaciones para estos errores persistentes podrían involucrar características personales del aprendiente (inteligencia, aptitud, personalidad, motivación y actitudes, creencias y edad de adquisición según Lightbown y Spada, (2017[2013])); otros aspectos sin duda influyentes como lengua materna y condiciones socio-económicas, la posibilidad de contacto diario con la lengua y el tiempo de estudio; de igual modo, intervienen aspectos pedagógicos (método, material, limitaciones de la currícula, etc.) entre muchos otros. Cada experto ha tratado o tratará de dar una explicación para estos casos a partir de su propia experiencia y área de dominio.

Sin embargo, con frecuencia emerge una brecha metodológica autogenerada por los límites mismos de las disciplinas involucradas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y de la Enseñanza de Segundas Lenguas (ESL) en general. Un ejemplo de esto es la brecha entre teóricos sin bajada práctica y pedagogos que no hacen teoría. La Enseñanza de Segundas Lenguas tiende a tomar los contenidos provistos por la gramática teórica (GT) tal y como estos resultan de la práctica teórica y alienta una exploración pedagógica construida sobre la base de los mismos; por el otro lado, la GT, aún cuando se ocupa de la ESL, se preocupa poco por que sus planteos sean aplicables, puesto que será el profesional ESL quien medie entre el conocimiento lingüístico y el alumno.

Los beneficios de poder salvar esta brecha son numerosos: hallar el modelo gramatical más eficiente para el proceso ESL, desarrollar un nuevo terreno en el que confrontar los postulados de la GT, desentrañar qué parte del comportamiento del adquirente de una lengua segunda (L2) le pertenece al proceso de adquisición y qué parte le corresponde a las deficiencias del modelo de lengua utilizado (objeto de interés de la Adquisición de Segundas Lenguas, en adelante ASL).

Esta propuesta aspira a consolidar los primeros lineamientos de una heurística para la investigación gramatical en ELE que logre reconstruir teóricamente la categoría completa del fenómeno observado (el modo subjuntivo, el pronombre clítico *se*, etc.) de modo tal que permita recorrer el hecho lingüístico hasta el último matiz de significado en un orden que tenga sentido para un hablante no nativo.

En la sección 2, voy a describir brevemente algunas de las dificultades con las que se topan las disciplinas tal y como quedan delimitadas; voy a recorrer, luego, los beneficios del Enfoque Cognitivo Prototípico como marco teórico para la ESL; en el apartado 4, comenzaré a delinear esta heurística para la investigación gramatical ELE; en último lugar, daré algunos ejemplos surgidos de estudios piloto previos.

## 2. El problema

Como ya mencioné, existen ciertos problemas que resultan de la delimitación de las disciplinas (GT, ESL y ASL) tal y como está dada. A continuación, trataré de identificar algunos de los conceptos que funcionan como verdaderos eslabones entre las disciplinas y las problemáticas que acarrearán. Algunos de ellos son: la problemática de qué gramática enseñar en ESL, la noción de *sobregeneralización* para ASL y el problema del rigorismo tecnológico tanto para ESL como para GT.

Empecemos entonces con la **ESL**. El objetivo último de esta disciplina es desarrollar la metodología más adecuada para la enseñanza de una L2, de modo tal que sus métodos se adecúen a los procesos naturales de adquisición de la misma (Long y Larsen-Freeman, 2014 [1991]: 38). En este proceso, a su vez, se da el debate respecto del o los enfoques teóricos más adecuados para la enseñanza. Martín Sánchez, por caso, reflexiona sobre la elección del enfoque teórico-gramatical más adecuado y dice que “el profesor debe buscar información y trabajar con las diferentes gramáticas que existen: tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica o descriptiva” (2010: 61). Por otro lado, para una aproximación didáctica a los principales usos del clítico *se*, Castañeda Castro y Melguizo Moreno toman una postura fuerte por la Gramática Cognitiva partiendo, empero, de clasificaciones propuestas por autores, muchos de los cuales no pertenecen al enfoque elegido o, incluso, al mundo de ESL (Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006).

A su manera, ambos estudios han partido de la premisa de que cualquier trabajo teórico metodológicamente riguroso será igualmente útil para la práctica áulica, siempre que haya una mediación pedagógica. Esta confianza absoluta en la rigurosidad de un

método es lo que Bourdieu, Chamboredon y Passeron han dado en llamar *rigorismo tecnológico* (2002[1975]: 21).

El problema del *rigorismo tecnológico* es que la producción científica no es un ciclo en el que, como en una línea de montaje, cada fase se organiza en orden cronológico con respecto a las otras (observación, hipótesis, experimentación, teoría) y cada una está provista de una técnica particular cuya utilización valida los resultados automáticamente y para todos los casos (Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002 [1975])). Por el contrario, lo que sucede es que en cada una de las operaciones epistemológicas de la investigación científica está presente todo el ciclo: toda experimentación contiene ya sus supuestos teóricos, todos los hechos que convalidan una teoría valen lo mismo que la teoría que validan, etc. Por esto, los autores nos instan a buscar *rigores específicos*, es decir, a reflexionar críticamente sobre la elección y delimitación del objeto de estudio, sobre el enfoque teórico, sobre los métodos de recolección de datos y sobre los procedimientos para analizar dichos datos. En suma, el proceso completo debe estar sometido a evaluación.

La **ASL**, por otro lado, se ocupa de estudiar la adquisición de una lengua no primaria. Es

the study of why most second language learners do not achieve the same degree of knowledge and proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language. Additionally, second language acquisition is concerned with the nature of the hypotheses (whether conscious or unconscious) that learners come up with regarding the rules of the second language (Gass y Selinker, 2008[1994]: 1).

De entre todas las nociones relevantes surgidas en el marco de esta disciplina, me interesa rescatar para este trabajo uno de los cinco procesos psicolingüísticos de la estructura psicológica latente que, según Selinker, modelan la interlengua<sup>1</sup>, a saber, la noción de “transferencia de la enseñanza” (*Transfer of training* [Selinker, 1972: 215]. “La transferencia de la enseñanza ocurre cuando el aprendiente de una lengua segunda aplica reglas que han sido enseñadas por instructor o por los libros de texto” (Tarone, 2006: 749). La razón por la que esta noción es relevante para ESL ya ha sido enunciada por Richards:

In a foreign language setting, where the major source of the input for English is the teaching manual and the teacher, the concept of transfer of training may be a basic analytic approach, since many of the errors observable are directly traceable to the manner of presentation of the language features in the school course (Richards, 1972: 89).

Pero la transferencia de la enseñanza también es relevante para la ASL, puesto que necesitamos primero precisar con mayor claridad qué errores producidos en interlengua

---

<sup>1</sup> Selinker define *Interlengua* como un sistema lingüístico separado basado en el *output* observable que resulta del intento del aprendiente de producir normas de la lengua meta (Selinker, 1972: 214).

son errores inducidos por el modelo de lengua utilizado para, luego, ser capaces de describir el proceso de adquisición de una L2 en sí mismo.

Ahora bien, si ESL tiende a tomar el conocimiento gramatical tal y como este surge de una práctica gramatical teórica que no pone su vigilancia crítica al servicio de ESL, los errores causados por la transferencia de la enseñanza bien podrían estar causados, en primera instancia, por los contenidos teórico-gramaticales, problema que atañe directamente a la GT. En consecuencia, el campo de la GT, y en especial de la que se ocupa de la ESL, no es sin desafíos; por el contrario, los mismos se presentan por partida triple:

- i. El desafío que conlleva hacer investigación teórica para ser utilizada posteriormente de manera práctica;
- ii. El desafío al que se enfrenta el gramático nativo al momento de plantear una teoría sobre su L1 para ser adquirida como L2;
- iii. El desafío con el que se encuentran los diferentes enfoques teóricos al momento de reconciliar sus propios postulados con los objetivos de ESL.

El primer desafío de la GT, hacer investigación teórica para su ulterior utilización práctica, es no caer en *rigorismo tecnológico* del que hablamos previamente al considerar que una gramática teórica, por ser rigurosa, será válida para todos los casos y, por lo tanto, adecuada para su uso práctico. Este problema se presentará para cualquier enfoque teórico adoptado que no haya contemplado la aplicación a ESL en todas las fases del proceso de investigación.

El segundo desafío, hacer teoría sobre una L1 para su aplicación como L2, se parece mucho a aquello que Lévi-Strauss decía sobre el pensamiento *bricoleur*:

[... ] el ingeniero trata siempre de abrirse un pasaje y de situarse *más allá*, en tanto que el *bricoleur*, de grado o por fuerza, permanece *más acá* (1964: 40)[.]

Y es que pocos objetos de estudio nos retienen *más acá* que la propia lengua materna. Y sin embargo, la lejanía es a veces mejor distancia de observación, especialmente si el fenómeno observado es de grandes dimensiones. El contacto con hablantes no nativos tiene precisamente este beneficio: la observación no naturalizada de los fenómenos de la L1 del investigador obliga a tomar distancia, beneficio que no solo repercute en la ESL, sino en la misma práctica teórica. Por todo esto, no estoy de acuerdo con la afirmación de Corder de que, para ser descriptivamente adecuada, una gramática debe estar de acuerdo con las intuiciones del hablante nativo (1981: 59). Muy por el contrario, considero que una gramática descriptivamente adecuada debe proponerse responder de manera eficiente a las dificultades que pueda tener un hablante no nativo en el proceso de adquisición de un fenómeno de la lengua meta lo más lejano posible a su propia L1.

El tercer desafío es aquel con el que se encuentran los diferentes enfoques teóricos al momento de reconciliar sus propios postulados con los objetivos de ESL. Si continuamos en línea con la propuesta por Bourdieu, Chamboredon y Passeron, aquello que una corriente teórico-lingüística entiende por lenguaje (su premisa primordial) será relevante para establecer si es más o menos adecuada para su enseñanza como L2. En otras palabras, si observación, hipótesis, experimentación y teoría son fases que están interrelacionadas y se presuponen mutuamente en cada momento de la investigación científica, entonces la concepción de lenguaje contenida en la teoría influirá necesariamente en los resultados y, en consecuencia, en la aplicación de esos resultados. A modo de ejemplo, voy a enfocarme en la concepción de lenguaje que tienen el estructuralismo y el generativismo y daré breve cuenta de los problemas que estas concepciones presentan. Para ello, voy a seguir a Cuenca (2003), quien los compara en función de tres perspectivas complementarias del lenguaje:

- a) El lenguaje es un sistema social en la medida en que es un medio de socialización y se desarrolla en entornos colectivos.
- b) El lenguaje es un sistema individual porque todos tenemos un conocimiento propio del sistema social.
- c) El lenguaje es una actividad individual porque cualquier lengua es una abstracción que resulta de la integración de las actividades individuales de todos sus hablantes.

Para el estructuralismo, deudor del modelo saussuriano, el lenguaje es una serie de convenciones codificadas colectivamente, mientras que el habla es el conjunto de combinaciones efectivamente producidas mediante el código y, por tanto, una actividad psicológica individual. Para los estructuralistas, la lingüística debe ocuparse solo del sistema social.



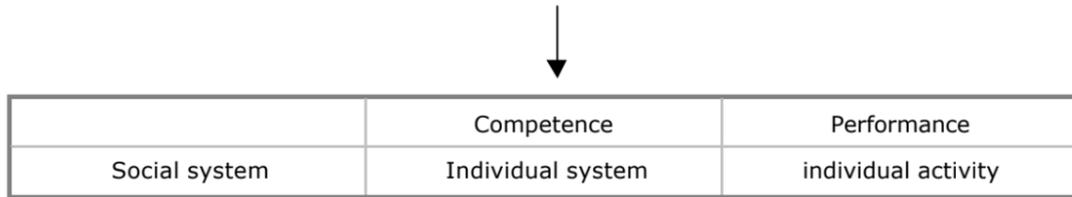
Language		Speech
Social system	Individual system	Individual activity

**Figura 1.** Estructuralismo

Pero entonces, si la lingüística debe ocuparse solo del sistema social, la teoría gramatical que de ella surja fallará en proveer herramientas teóricas para que un estudiante de L2, como individuo cognoscente, pueda apropiarse del sistema social de manera individual y ponerlo en uso.

Desde el punto de vista generativista, lo que incumbe a la lingüística es la competencia lingüística individual, entendida como la habilidad innata de un hablante-oyente de entender y producir un número teóricamente infinito de cadenas lingüísticas

con un número finito de elementos. La competencia se opone a la actuación, que es la producción real de enunciados y que contiene errores y rasgos que no derivan del sistema de manera obvia.



**Figura 2.** Generativismo

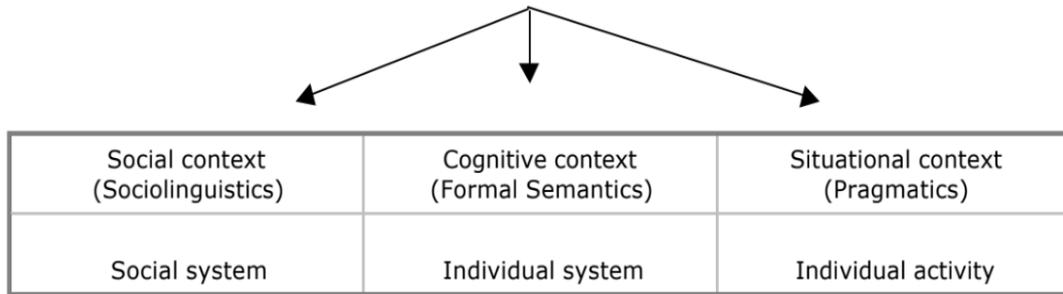
El fracaso de la aplicación de la Gramática Transformacional a la enseñanza ya fue atestiguado por Krashen, quien explica que esta es una teoría de la competencia del adulto más que una teoría del proceso mediante el cual el adulto ha adquirido esa competencia: no es una teoría del proceso de la adquisición de una lengua (Krashen, 1982: 6).

El enfoque teórico que mejor se ajuste a la enseñanza de una L2 deberá, entonces, contemplar necesariamente las tres perspectivas del lenguaje planteadas por Cuenca (2003).

### 3. Marco teórico: el enfoque cognitivo-prototípico

El ECP se puede considerar como la teoría más comprensiva del uso, pues su objetivo es estudiar e interrelacionar los tres aspectos del lenguaje: como sistema social, como sistema individual y como actividad individual (Íbid: 2). Algunos de sus principios básicos dan cuenta de esta triple concepción:

- a) El lenguaje no es una facultad autónoma, sino más bien está relacionado a otras habilidades cognitivas humanas (Lenguaje como **sistema individual cognitivo**).
- b) La gramática es emergente, es decir, el resultado de rutinas discursivas exitosas (Hopper, 1988). (Lenguaje como **sistema social**).
- c) El hablante busca comunicarse de manera exitosa, lo cual está siempre en la base de la selección de formas (buscando correlacionar una forma con un significado por claridad), sean estas formas elementos fonéticos, morfémicos, semánticos o gramaticales (Lenguaje como **actividad individual**).



**Figura 3.** Lingüística cognitiva

A decir verdad, la implementación de los principios del Enfoque Cognitivo en la enseñanza ELE no es completamente novedosa. Existen ya diversos trabajos al respecto (Melguizo Moreno, 2005; Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006; Llopis García, 2011; Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012; Real Espinosa, 2013; Alhmoud y Castañeda Castro, 2015; Ruiz Campillo, 2019; entre tantos otros).

Las diferencias entre estos trabajos y mi propuesta se derivan de la disciplina desde la que se analizan los fenómenos gramaticales: Los autores mencionados han realizado su investigación desde el marco de la enseñanza ELE o ASL, razón por la cual los estudios cuantitativos realizados, cuando los hay, están orientados a medir el desempeño de los alumnos para evaluar si el enfoque metodológico utilizado tiene un efecto significativo en el aprendizaje, entre otras cosas. Por esto, en la prosecución de su objetivo, el foco se corre del análisis empírico de la lengua y las conclusiones, así, se terminan extrayendo de analizar usos comunes en oraciones sin contexto. Aquí, en cambio, se propone analizar los datos desde la GT, más puntualmente desde el ECP, con una metodología que exige el trabajo sobre un cuerpo de datos y una evaluación de los resultados que ponga realmente a prueba su eficiencia en la aplicación.

#### 4. Un rigor específico

Esta heurística parte de la premisa de que en cada fase del proceso de exploración se deberá contemplar las necesidades de un aprendiente de la L2 bajo estudio. Esto está claro en la fase de observación, en la que el fenómeno a estudiar se desprende de las dificultades que este pueda o no presentarle a un hablante no nativo. No obstante, al momento de analizar los datos o formular una hipótesis tendemos a volvernos hacia nuestras intuiciones o conocimientos previos y nos quedamos *más acá*. Por eso, diez años después de Lévi-Strauss y el pensamiento *bricoleur*, Bourdieu, Chamboredon y Passeron reconocían para el oficio sociológico las mismas dificultades respecto de su objeto y asignaban al análisis estadístico un rol clave:

Como durante la observación y la experimentación el sociólogo establece una relación con su objeto que, en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas [...] Al desmontar las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición, [...] el análisis estadístico contribuye a hacer posible la construcción de relaciones nuevas, capaces, por su carácter

insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, (2002 [1975]): 28).

Pero los estudios estadísticos por sí mismos no bastan. En la fase de selección del objeto de estudio, se debe perseguir que el recorte de la materia gramatical sea lo más “observable” posible para un hablante no nativo. Luego, habiendo recortado cuidadosamente el objeto de estudio, la hipótesis inicial debería aspirar a no ser refutada con una simple búsqueda en Google. Esta afirmación tan evidente no lo es tanto, ya que trabajos notablemente minuciosos la han dejado pasar. En la era de internet, ya no podemos permitirnos estos descuidos. En el siguiente apartado, ejemplificaré con dos estudios piloto.

El análisis cuantitativo, previa operacionalización de las variables, buscará que sus resultados cumplan con determinados requisitos. No se pretende decir por “buscar” que se alterará los resultados para encontrar aquello que se busca; pero sí se hará pie en la convicción de que no hay una sola gramática observacionalmente adecuada (Corder, 1981: 59) y de que, por tanto, debemos “encontrar” aquella que sea más adecuada para el objetivo perseguido. Los requisitos son: *economía, alcance explicativo, discrecionalidad y reversibilidad*.

Entiendo por *economía* la propiedad del contenido explicativo de ser enseñable/adquirible desde su primera formulación. Por supuesto, se cuenta con que los resultados teóricos serán volcados en una secuencia didáctica, pero se perseguirá que los mismos requieran la menor cantidad de palabras posibles y/u otra/s medida/s de economía.

El segundo criterio es el de *alcance explicativo*. Para alcanzar esta condición, la economía antes mencionada no deberá ir en detrimento de su poder descriptivo, es decir, que los principales elementos explicativos surgidos de la investigación deberán estar presentes.

La tercera condición, la de *discrecionalidad*, controlará que haya consistencia entre la discrecionalidad que plantea una lengua como actividad individual y la discrecionalidad de la regla que lo explica. Así pues, la regla para la selección de formas discretas (*esto* o *eso*) no la puede plantear una escala gradual (más cerca, más lejos). Se deberá tratar de definir, entonces, esa línea cognitiva que hace que un hablante termine optando por una forma u otra en un determinado contexto.

La *reversibilidad* constatará que la hipótesis, tal y como queda planteada, no *sobregenera* o *infragenera*. Estas nociones, tomadas de la Lingüística Generativa, ayudan a controlar que el modelo desarrollado no “prevea muchas más combinaciones de las que son realmente posibles (sobregenerar)” (Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009: 241) o que, por el contrario, no sea capaz “de especificar todos los miembros del conjunto” (infragenerar) (Íbid: 75). Esto quiere decir, a los efectos de la ESL, que si un hablante de una L1 distante opera con esta regla de la L2, podrá potencialmente utilizar la forma en todos los contextos en los que se utiliza y en ninguno en el que no se utilice. Esta idea es complementaria al “principio de reversibilidad” de Ruiz Campillo, que distingue reglas descriptivas (Con expresiones de emoción aparece el subjuntivo) de

reglas operativas (Si usas una expresión de emoción, usa el subjuntivo) (Ruiz Campillo, 2019: 3). Este autor describe una gramática operativa como

una gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, que defina las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el significado de la forma. (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 20)

Sin embargo, añado a esta propuesta la necesidad del *rigor específico* aquí planteado, para lograr describir un hecho lingüístico más allá de los usos corrientes, cubriendo cada viso de significado en un orden que tenga sentido para un hablante no nativo y que sea cotejable con datos empíricos de la lengua en uso.

Para controlar que se cumplan los tres requisitos se esperará que los test estadísticos aplicados a la muestra devuelvan resultados de gran nivel de relevancia; asimismo, se realizarán con sujetos aprendientes experimentos, cuasi experimentos u otras formas de experimentación que presenten un nivel de complejidad que exceda los usos más comunes.

## 5. Trabajos previos

A continuación describiré brevemente dos trabajos piloto que he realizado en busca de este rigor aplicado a ELE.

### 5.1. La inacusatividad desde la perspectiva de la enseñanza ELE: el caso del verbo “florecer”

El primer estudio piloto se realizó sobre el comportamiento del clítico *se* junto al verbo *florecer* (Gutiérrez Böhmer, 2019). Lo que me ha motivado en la selección del par *florecer/florecese*, a diferencia de otros verbos posibles, es la unanimidad con que la literatura considera que este verbo pertenece a una categoría que no admite clítico *se*.

Para un breve estado de la cuestión, Mendikoetxea (1999) clasifica los verbos intransitivos en inergativos e inacusativos; los primeros son aquellos que “denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente” mientras que los últimos “denotan bien estados o bien eventos no agentivos” (Mendikoetxea, 1999: 1579). A su vez, los verbos inacusativos son divididos en dos grandes grupos semánticos: verbos de cambio de estado y ubicación (CEU) como *florecer*, *romperse*, *venir*, etc. y verbos de existencia y aparición tales como *aparecer*, *existir*, *vivir*, *morir*, etc. Los primeros se clasifican nuevamente en dos subcategorías: eventivos de causa externa (*romperse*) y finalmente eventivos de causa interna (*florecer*). Desde esta perspectiva, la pertenencia de los verbos a una u otra de las categorías propuestas se establece a través de los rasgos semánticos del verbo y de los argumentos que selecciona y se confirma mediante pruebas de transformación sintáctica. El

comportamiento del clítico *se* se toma como prueba de pertenencia: por ejemplo, un verbo intransitivo inacusativo será de causatividad interna si no acepta construcción pronominal. Escandell Vidal, Leonetti y Sánchez López (2011) también retoman la idea de Mendikoetxea para explicar otros fenómenos pronominales.

Fernández Lagunilla y de Miguel (2000) parten de la hipótesis de que los predicados verbales “pueden descomponerse en diferentes fases o no descomponerse” (Fernández Lagunilla y de Miguel, 2000: 14) y proponen ocho clases de eventos. *Florecer* queda contenida en la clase (6) un logro compuesto (L3), que es un evento delimitado que culmina en un punto (la fase final) y va seguido de un proceso. La pertenencia de un verbo a algunas de las categorías explicará que la construcción sea pronominal o no (Los L3, por ejemplo, no admiten pronombre). García Fernández (2011) critica que la estructura interna de fases pueda explicar el funcionamiento del *se* aspectual y da por contraejemplo el par *fallecer* y *morir(se)* de estructura subeventiva y significado idéntico y que, aún así, se diferencian en su comportamiento pronominal.

Hidalgo Alfageme (2013) se enfoca en el comportamiento de *se* en los verbos CEU de Mendikoetxea (1999). La explicación dada por este autor se basa en las relaciones meronímicas. A estos efectos, analiza los verbos y confecciona una tabla especificando la relación entre el todo y sus partes (La Figura 2 contiene solo verbos de cambio de estado, no los de ubicación):

	CUALQUIER PARTE SUFRE EL CAMBIO	UNA PARTE DETERMINADA SUFRE EL CAMBIO
VERB OS CON SE	(a) <i>Se rompió</i> : El todo hereda el cambio de cualquiera de sus partes, ya que si una parte se rompe, el todo se rompe también.	(c) <i>Se arrodilló</i> : El todo hereda el cambio de una parte, la cual no sufre el cambio (Si una persona se arrodilla, no se puede decir que la rodilla se arrodille).
VERB OS SIN SE	(b) <i>Creció</i> : El todo no hereda el cambio de algunas de sus partes pues, si una parte del cuerpo crece, no significa que la persona también lo haga.	(d) <i>Gritó</i> : El todo hereda el cambio de una parte determinada, que participa en el cambi (Si una persona grita, su garganta también grita).

**Figura 4.** Cuatro relaciones meronímicas propuestas por Hidalgo Alfageme.

Teomiro García (2009, 2013) adhiere al generativismo minimalista. Para explicar la imposibilidad de *se* en construcciones como “La rosa floreció” y la necesidad de *se* en aquellas como “El vaso se rompió”, las diferencia en función del nivel semántico más profundo. En un análisis muy elemental, lo que propone es que *la rosa*, en “La rosa floreció” surge en el componente semántico como Objeto de un verbo que, en este mismo nivel, carece de agente. Por el principio de proyección, que sostiene que toda oración tiene que tener un sujeto en la proyección sintáctica, *la rosa* se mueve a la posición de especificador de la flexión.

No obstante todos estos trabajos, una simple búsqueda en internet reveló lo contrario. Para el análisis, pues, trabajé con un corpus constituido por foros y blogs de cultivo y

relevé 48 ocurrencias de *florecese* y 68 de *florece* distribuidas entre 48 hablantes cada uno de los cuales utiliza ambas variantes.

La hipótesis inicial establecía que, en una oración de sujeto inanimado, el hablante utilizará el pronombre cuando el sujeto sea conceptualizado como Paciente y no lo usará cuando lo conceptualice como Agente. Esta hipótesis buscaba dar sustento teórico a la mirada provista de una alumna de nivel B1 sobre el fenómeno, quien, enfrentada a la pregunta sobre la diferencia entre 1.(a) y (b), estableció que (a) es “una acción que el celular hizo” mientras que, en (b), “puede ser que alguien le tiró algo”.

- (1)  
El celular sonó.  
El celular se rompió.

La interpretación de mi alumna (“el celular hizo algo”) va en contra de propuestas de larga tradición, como las antes expuestas, para las que el celular, por su propio contenido semántico [-voluntad], será siempre un Paciente y nunca un Agente.

Los atributos que decidí cuantificar en el corpus para dar cuenta de una mayor o menor agentividad del sujeto inanimado son (a) el motivo del florecimiento y (b) la expectativa del hablante respecto del tiempo de florecimiento. La enunciación del motivo del florecimiento por parte del hablante (“Se floreció por el calor”) indica que el hablante está conceptualizando al sujeto vegetal como afectado por factores externos, es decir, como Paciente. La expectativa del hablante en relación con el momento del florecimiento (“Se floreció antes de tiempo”) sugiere una mayor agentividad del hablante/cultivador en los procesos biológicos de la planta, lo que la ubica nuevamente en el rol de Paciente.

La presencia o ausencia de ambos atributos por separado han resultado significativos para explicar la presencia del pronombre, pero es la suma de los dos rasgos la que ha arrojado los valores más significativos ( $p$ -valor  $<.00001$ ).

En una bajada pedagógica, los resultados se podrían volcar en la siguiente afirmación: si “la cosa” de la que se está hablando “puede realizar la acción” gracias a sus propia energía inherente, entonces el verbo no llevará pronombre *se*. Si, por el contrario, la cosa no puede realizar la acción por carecer del rasgo necesario para hacerlo (no tiene la energía requerida), o si ha realizado la acción como consecuencia de un evento externo (“Se floreció por el calor”) o en contra de las expectativas del hablante (“Se floreció sola”) el verbo tendrá *se*. Algunas experimentaciones informales me han sugerido que esta manera de abordar el problema mejora el desempeño de algunos alumnos respecto del uso del clítico en estos contextos.

## 5.2. Análisis de la construcción *lo que es*. Hacia una Gramática de la Aplicación

En este trabajo, me propuse analizar el comportamiento de la construcción *lo que es* en casos como (2a), poniendo especial vigilancia crítica en que su descripción sea, si bien teórica, adecuada para su ulterior aplicación en ELE (Gutiérrez Böhmer, 2020).

(2)

[La metafísica] es una de las cosas que aprendí / lo que más me gusta ¿viste? / es *lo que es* mi cable a tierra [MONV\_M22\_022]<sup>2</sup>

La metafísica es una de las cosas que aprendí, lo que más me gusta ¿viste? Es mi cable a tierra.

Al momento de buscar respuestas, la reducida literatura teórica se movía en dos direcciones: o bien desarrollaba el fenómeno de manera muy sucinta, haciendo solo una breve mención de su significado y uso (Carbonero Cano, 2001; Pérez Álvarez, 2014), o bien lo desarrollaba de manera intrincada (Lastra y Butragueño, 2016), volviendo difícil una adaptación pedagógica. Por otro lado, se ha partido de la premisa de que *lo que es* es una perífrasis de relativo (Es Juan el que viene / El que viene es Juan / Juan es el que viene)<sup>3</sup> y se la ha comparado con otras construcciones con *lo que*. Por otro lado, desde la corrección de estilo se ha mencionado que su ausencia no afecta las condiciones de verdad (2b), razón por la cual se desalienta su uso<sup>4</sup>.

El trabajo más minucioso corresponde a Lastra y Butragueño (2016), quienes describen este fenómeno que han llamado PIR (perífrasis informativa de relativo) como un marcador de prominencia informativa que refiere siempre al foco. Para su descripción, han detallando 14 características que, en ocasiones, también son compartidas por otras estructuras con *lo que*. Las características propuestas son: (a) la invariabilidad de *lo que*; (b) el carácter objetival del correferente; (c) la naturaleza referencial de *lo*; (d) la relación predicativa entre *lo* y el correferente; (e) la explicitud y posición consecuente del correferente, así como su dominio oracional y carácter de frase nominal; (f) la función informativa desempeñada por el consecuente; (g) la concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente; (h) el carácter no extraíble del consecuente; (i) la tendencia al presente en el verbo débil y la improbabilidad de que reciba prominencia prosódica; (j) la existencia de PIR prototípicas y PIR periféricas; (k) la modulación de la fuerza ilocutiva por medio de algunos casos de PIR; (l) la naturaleza no epistémica, no evidencial y habitualmente no contrastiva de las PIR; (m) el papel de la cuantificación y de la negación; y (n) el carácter comúnmente aseverativo de los actos de habla en los que se instalan las PIR.

Sin embargo, mi primera aproximación al significado inicialmente opaco de la construcción (hipótesis inicial), señaló en una dirección diferente. Utilizando el recurso de la paráfrasis, encontré que *lo que es* podía ser reemplazado sin mayor dificultad con *por ejemplo* (3).

(3)

y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la la parte de obra / eh / *lo que es* canciones / música / coros y todo [MONV\_H11\_035]

---

<sup>2</sup> Los ejemplos, salvo especificación contraria, pertenecen al Corpus PRESEEA-Montevideo (2007), Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América [<http://www.linguas.net/preseea>].

<sup>3</sup> Esta estructura ha sido también llamada *estructura de realce, copulativa enfática de relativo, construcción o forma de relieve y oración hendida*. Para los fines de este trabajo, dichas nominaciones son permutables.

<sup>4</sup> Un ejemplo de ello se puede encontrar en el sitio Fundéu BBVA (2014).

y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la la parte de obra / eh / *por ejemplo* canciones / música / coros y todo

Así, si *lo que es* puede ser parafraseado con *por ejemplo*, se debe postular la hipótesis de que la construcción funciona como un marcador discursivo (MD), más específicamente de concreción o ejemplificación. Por lo tanto, he comparado los rasgos de las PIR con los de las perífrasis de relativo (PdR) y he encontrado que 9 de los 14 atributos atribuidos a las PIR no son compartidos por las PdR<sup>5</sup>.

Al mismo tiempo, *lo que es* se asemeja a los MDs en general y a los de concreción en particular en que los MDs también presentan diferentes grados de gramaticalización, no pueden ser destacados por una PdR ni ser negados, hay MDs de concreción cuyo correferente aparece en posición pospuesta y es de carácter nominal, hay MDs de concreción que ocurren comúnmente en enunciados aseverativos y hay casos en los que la marca de ejemplificación puede ser elidida, generando cambios en el significado; los MDs de concreción, aunque suelen referirse al foco, también pueden ser topicalizadores y ser de naturaleza contrastiva y no contrastiva. Por todo esto, he considerado pertinente incluir la forma en esta categoría.

A continuación, he organizado en una tabla (Tabla 5) los rasgos asignados por Lastra y Butragueño a las PIR (Lastra y Butragueño, 2016) que son compartidos por los MDs en general o por los MDs de concreción en particular.

<p>La invariabilidad de <i>lo que</i></p> <p>La concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente</p> <p>La tendencia al presente en el verbo débil</p> <p>El carácter no extraíble del consecuente, es decir, que el consecuente no puede ser destacado por una PdR</p> <p>El papel de la negación: es posible en la oración principal pero no dentro de la PIR</p>	MDs	<p>Los MD son unidades invariables. Se admite, no obstante, que no todos los MDs están igualmente gramaticalizados (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4060).</p> <p>Los MDs no se pueden destacar por medio de una PdR por tratarse de unidades no integradas en la oración (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4067).</p> <p>Los MDs no pueden ser negados (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4067).</p>
<p>Posición consecuente del correferente y carácter de frase nominal</p>	MDs de concreción	<p>Sobre <i>como</i>, Fernández Bernárdez dice que “precede siempre al segmento ejemplificador: carece de movilidad. Además, el ejemplo suele estar formulado como un sintagma nominal” (Fernández</p>

<sup>5</sup> En las PdR, el pronombre relativo no es invariable como en las PIR; en las PdR, el elemento escindido no es de carácter predominantemente objetival; en las PdR, el constituyente escindido es extraíble y en las PIR no; en las PdR, el pronombre relativo no es equivalente a tener que ver con, etc.; las PdR presentan mayor concordancia que las PIR; las PdR no presentan una tendencia al presente como las PIR; las PdR no son cuantificables; las PdR presumiblemente no presentan una distribución social como las PIR; ninguna de las variables de las PdR propone el verbo cópula inmediatamente después del relativo.

El carácter comúnmente aseverativo de los actos de habla en los que se instalan las PIR

La existencia de PIR prototípicas y PIR periféricas: las PIR casi siempre son prescindibles (PIR prototípicas), en contraste con las que no cumplen con criterios de eliminabilidad (PIR periféricas)

La función informativa de las PIR: refieren al foco en el 88.2% de los casos, pero que también pueden “desempeñar cualquier función informativa” (2016: 275)

La equivalencia entre las PIR y *lo que tiene que ver con* o *lo que se refiere a*, sugerida por Lastra y Butragueño en el inciso (h)

El papel de la cuantificación: cierto número de casos presentan un cuantificador, casi siempre *todo*.

La naturaleza habitualmente no contrastiva de las PIR. Cuando presenta contraste, suelen recurrir a elementos espacio-temporales.

Bernárdez, 1994-1995, 121).

Fuentes Rodríguez estableció que los marcadores de ejemplificación se distinguen de acuerdo a los diferentes tipos de modalidad oracional que permiten: *por ejemplo* puede combinarse con cualquier modalidad, frente a *así* que se utiliza con más frecuencia con declarativas (Fuentes Rodríguez, 1987, 190).

Fernández Bernárdez sostiene que la elisión de una forma de ejemplificación puede indicar que los casos expuestos son los únicos ejemplos posibles; la ausencia también puede suponer la imposición brusca de un tema en lugar de una propuesta; en tercer lugar, la presencia/ausencia a veces determina la oposición de «ejemplificación» frente a adición, entre otras razones (Fernández Bernárdez, 1994-1995, 113-115).

González Díaz encontró que 100 de los 242 casos analizados de *por ejemplo* presentan un valor focalizador y que en 50 de los 242, el elemento de concreción posee una función topicalizadora/tematizadora (González Díaz, 2013, 75).

Esto pone de manifiesto una gran relación semántica de las PIR con los MDs de topicalización. Ya hemos hablado de la doble función de los MDs de ejemplificación.

Si bien no he encontrado ejemplos de cuantificación en marcadores de concreción, sí existe en construcciones como *en lo que respecta a*, *lo que tiene que ver con*, etc.

González Díaz ha cuantificado, solo para *por ejemplo*, 27 usos contrastivos de 242 casos estudiados (González Díaz, 2013, 75).

**Tabla 5.** Comparación de los rasgos propuestos por Lastra y Butragueño (2016) con los rasgos de los MDs en general y de los MDs de concreción en particular

Esta diferencia va más allá de un problema ontológico y se constituye como un problema para la aplicación. Un estudio empírico como el trabajo de Lastra y Butragueño es observacionalmente adecuado: se describe la construcción mediante rasgos advertibles y mensurables. El problema comenzará en el momento en que se quiera aplicar el contenido en la enseñanza ELE, pues ¿cómo pedagogizar los 14 incisos propuestos para las PIR? O bien, ¿cómo hacer de la descripción genérica de la función (las PIR refieren al foco) una descripción ELE operativa? Entender *lo que es* como un marcador de concreción vuelve la construcción más “enseñable”.

## 6. Conclusión

Así como la aspiración última de un médico es ver la sanación completa de sus pacientes, el sueño de un investigador de la gramática ELE es describir los hechos lingüísticos con el mayor grado de efectividad posible, para que el modelo de lengua resultante tenga la capacidad potencial de llevar a un hablante no nativo de la lengua

más distante a través de todas las instancias de la interlengua hasta alcanzar un nivel nativo (¿por qué no soñar?).

La discusión sobre el marco teórico-gramatical más adecuado para la enseñanza de segundas lenguas se dio y se seguirá dando. Muchos investigadores piensan (pensamos) que el ECP, como enfoque comprensivo, es el que mejor puede responder a las necesidades de un hablante que desea adquirir una L2. Sin embargo, atenemos solo a los resultados del enfoque teórico elegido, tal y como estos surgen de la práctica teórica, es seguir una lógica fijista de la verdad: mal que nos pese, no existe un anillo para gobernarlos a todos.

En este trabajo, me he propuesto comenzar a bosquejar los contornos de la heurística que haría posible el sueño del gramático ESL. Para ello, es fundamental reconocer los eslabones que unen a las diferentes disciplinas que intervienen en el proceso, para tratar de salvar las brechas que con frecuencia se crean por la división disciplinar. Estas divisiones favorecen la caída en el *rigorismo tecnológico*, esta confianza absoluta en el rigor científico que valida ciertos resultados de una vez y para siempre por la mera aplicación del método científico. Sin embargo, en cada etapa del trabajo científico está presente el sesgo del investigador, razón por la cual hay que bregar por *rigores específicos*, en nuestro caso, rigores que apunten a vigilar todo el proceso que llevará a la construcción de la gramática más adecuada para la ESL.

Esta vigilancia debe controlar que no sean solo los problemas elegidos para la investigación ESL (aquellos que generan dificultades al aprendiente) y los métodos pedagógicos utilizados al final del camino los únicos que contemplan al futuro hablante en su horizonte. El recorte del objeto de estudio debe ser “observable” por un hablante no nativo, la hipótesis tiene que ser adquirible, incluso surgir de la consulta con los mismos alumnos, la operacionalización debe conducir a resultados estadísticamente significativos que, no obstante, deben ser luego probados con sujetos aprendientes.

Desde la lingüística teórica, debemos inaugurar, además de una colaboración más estrecha y un debate más abierto y fluido con quienes se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera, como recomienda Matte Bon (1998: 58), un pensamiento interdisciplinario que solo puede beneficiar a la disciplina.

## Referencias bibliográficas

- ALHMOUD, Zeina y CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro, 2015, “Más de gramática, más que gramática. De gramática cognitiva y enseñanza de ELE”, *Revista Electrónica DobleELE*, 1, Universidad de Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean Claude y PASSERON, Jean-Claude, (1975), 2002, *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI ed., 1975.
- BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ REXACH, Javier, 2009, *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Ediciones Akal.
- CARBONERO CANO, Pedro, 2001, “Las construcciones con *lo que* y su uso en el habla de Sevilla”, en *Sociolingüística Andaluza 12. Identidad Lingüística y Comportamientos Discursivos*, 1, pp. 63-98.

- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y MELGUIZO MORENO, Elisabeth, 2006, “Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE”, en *Mosaico*, 18, pp. 13-20.
- CORDER, Stephen P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CUENCA, M. J., 2003, “Cognition, Pragmatics and Grammar”, disponible en línea en [www.gencat.net/presidencia/llengcat/noves](http://www.gencat.net/presidencia/llengcat/noves)
- ESCANDELL VIDAL, María V., SÁNCHEZ LÓPEZ, María C. y LEONETTI, Manuel (eds.), 2011, *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque*, Madrid, Akal.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, Cristina, 1994-1995, “Marcadores textuales de ‘ejemplificación’ textual”, en *E.L.U.A.*, 10, pp. 103-144.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina y DE MIGUEL, Elena, 2000, “El operador aspectual *se*”, *Revista Española de Lingüística*, 30, 1, pp. 13-43.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, 1987, *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis, 2011, “Algunas observaciones sobre el *se* aspectual”, en Cuartero Otal, Juan, GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis y SINNER, Carsten (eds.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto*, Munich, Peniope, pp. 43-71.
- GASS, Susan M. y SELINKER, Larry, (1994), 2008, *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (3<sup>rd</sup> edition), New York, Routledge.
- GONZÁLEZ DÍAZ, Consuelo, 2013, “Uso de por ejemplo, por lo menos, de repente y otros operadores de concreción en el español hablado de Caracas”, en *Boletín de Lingüística*, 25, 39-40, pp. 61-91.
- GUTIÉRREZ BÖHMER, Sofía, 2019, “La inacusatividad desde la perspectiva de la enseñanza ELE: el caso del verbo ‘florecer’”, en BORZI, Claudia y MENÉNDEZ, Enrique (Comp.), *Lingüística Cognitiva. Discurso - Gramática - Enseñanza* (1<sup>ra</sup> edición), San Luis, Nueva Editorial Universitaria.
- GUTIÉRREZ BÖHMER, Sofía, 2020 (en prensa), “Análisis de la construcción lo que es. Hacia una Gramática de la Aplicación”, en *Revista Caracol*, 19, San Pablo, USP.
- HIDALGO ALFAGEME, Carlos A., 2013, “El *se* de los verbos inacusativos de movimiento y de cambio de estado. Una aproximación meronímica”, disponible en línea en <https://munishop.muni.cz/public/soubory/Obsahy/210-6657-Obsah.pdf>
- HOPPER, Paul, 1998, “Emergent Grammar”, en M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, New Jersey, LEA, 155- 175.
- KRASHEN, Stephen D., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael, (1991), 2014, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Routledge.
- LASTRA, Yolanda y BUTRAGUEÑO, Pedro M., 2016, “Allá llega a lo que es el pueblo de San Agustín: El caso de la perífrasis informativa con *lo que es* en ‘el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México’”, en *Lingüística y Literatura*, 69, pp. 269-293.

- LÉVI-STRAUSS, Claude, 1964, *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LIGHTBOWN, Patsy y Spada, Nina, (2013), 2017, *How languages are learned* (4<sup>th</sup> edition), China: Oxford University Press.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, 2011, *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Colección Monografías, 14, ASELE.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, REAL ESPINOSA, Juan M. y RUIZ CAMPILLO, José P., 2012, *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen, Colección Biblioteca Edinumen de Didáctica. Claves para la enseñanza del español.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A., 2010, “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”, en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, pp. 59-76.
- MATTE BON, Francisco, 1998, “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?”, en ASELE, *Actas IX. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramático*, Santiago de Compostela, pp. 57-79.
- MELGUIZO MORENO, Elisabeth, 2005, “El Sr. Se y su extraña familia. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de se en clase de E/LE”, Memoria de Máster en Enseñanza de Español/ELE. Universidad de Granada, disponible en línea en <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:24bebc6-886b-40e5-875e-2171e01e0519/2007-bv-07-14-melguizo-pdf.pdf>
- MENDIKOETXEA, Amaya, 1999, “Construcciones inacusativas y pasivas”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (eds.), *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 1575-1629.
- PÉREZ ÁLVAREZ, Bernardo E., 2014, “Funciones oracionales y discursivas de la construcción *lo que*”, en Bogard Sierra, Sergio (ed.), *Del léxico al discurso. La construcción gramatical del sentido en español*, México, El Colegio de México, pp. 71-98.
- REAL ESPINOSA, Juan M., 2013, “Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos del pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos?”, disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/64\\_real.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/64_real.pdf)
- RICHARDS, Jack C., 1972, “Social Factors, Interlanguage, and Language Learning”, reimpresso de *Language Learning*, 22, 2, en Richards, Jack C. (ed.), 1974, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman.
- RUIZ CAMPILLO, José P., 2019, “Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos”, disponible en línea en [https://www.academia.edu/39140058/Seis\\_reglas\\_para\\_una\\_gram%C3%A1tica\\_operativa.\\_Un\\_ant%C3%ADdoto\\_contra\\_el\\_caos](https://www.academia.edu/39140058/Seis_reglas_para_una_gram%C3%A1tica_operativa._Un_ant%C3%ADdoto_contra_el_caos)
- SELINKER, Larry, 1972, “Interlanguage”, en *IRAL*, 10, pp. 209-231.
- TARONE, Elaine, 2006, “Interlanguage”, en BROWN, Keith (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Boston, Elsevier, pp. 747–751.

- TEOMIRO GARCÍA, Ismael I., 2009, “Léxico activo y pseudo-opcionalidad en los verbos pronominales del español y neerlandés”, disponible en línea en <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es/lycc/files/teomiro2.pdf>
- TEOMIRO GARCÍA, I., 2013, “Variación y pseudo-opcionalidad en los verbos pronominales del español y neerlandés”, *Revista Onomázein*, 27, pp. 144-157.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María A. y PORTOLÉS LÁZARO, José, 1999, “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (eds.), *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 4215-4244.

# Percepciones de los alumnos acerca de las evaluaciones integrales de desempeño: hacia un modelo de evaluación eficaz enfocado en las destrezas comunicativas

LAURA LEVI ALTSTAEDTER  
*East Carolina University*  
*levialtstaedterl@ecu.edu*

MAURO FALASCA  
*College of Business*  
*East Carolina University*  
*falascam@ecu.edu*

Recibido: 10 de octubre de 2019 – Aceptado: 5 de noviembre de 2019

**Resumen:** En el campo de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, las tendencias actuales en diseño curricular se enfocan en la importancia de crear instrumentos que evalúen el progreso del alumno en cuanto al desarrollo de sus destrezas comunicativas en tres modos de comunicación: interpretativo (comprensión auditiva o lectora sin posibilidad de negociación de sentido con el creador del mensaje), presentacional (comunicación escrita u oral sin posibilidad de negociación de sentido con el lector/interlocutor) e interpersonal (comunicación oral o escrita con posibilidad de negociación de sentido con el lector/interlocutor) (The National Standards Collaborative Board 2015). Un tipo de evaluación que permite este enfoque es la evaluación integral de desempeño, cuya efectividad ha sido analizada en estudios recientes (Adair-Hauck, Glisan et al. 2006, Davin, Troyan et al. 2011, Adair-Hauck & Troyan 2013, Zapata 2016, Levi Altstaedter & Krosi 2018, entre otros). Un aspecto de suma importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje son las percepciones del alumno, ya que éstas pueden influir en su desempeño en tareas y evaluaciones. Si bien estudios anteriores se han enfocado en el análisis de las percepciones de los alumnos acerca de las evaluaciones integrales de desempeño (Zapata 2016, Levi Altstaedter & Krosi 2018), es necesario ahondar aún más esta línea de investigación. Así, el presente estudio propone un análisis de la relación de variables tales como las percepciones de efectividad de las evaluaciones, las percepciones de ansiedad frente a las evaluaciones, las percepciones del diseño de instrumentos y las percepciones de satisfacción del alumno y ofrece un modelo teórico que presenta la conexión entre dichas variables.

**Palabras clave:** evaluación - destrezas comunicativas – ansiedad percepciones

## **Students' perceptions of Integrated Performance Assessments: Towards an effective assessment model focused on communicative ability**

**Abstract:** In the field of foreign and second language teaching, current trends in curriculum development highlight the importance of creating performance-based assessment instruments focused on the three modes of communication: *interpretive* (aural or reading comprehension without the possibility of negotiating meaning with the creator of the message), *presentational* (written or oral communication without the possibility of negotiating meaning with the reader/interlocutor) and *interpersonal* (oral or written two-way communication with the possibility of negotiating meaning with the reader/interlocutor) (The National Standards Collaborative Board 2015). As previous studies (Adair-Hauck, Glisan et al. 2006, Davin, Troyan et al. 2011, Adair-Hauck & Troyan 2013, Zapata 2016, Levi Altstaedter & Krosil 2018; among others) have shown, Integrated Performance Assessments, are a viable option for this kind of assessment approach. A crucial aspect of the teaching-learning process are students' perceptions, as these can impact their performance on tasks and assessments. Although previous studies have focused on students' perceptions of IPAs, (Zapata 2016, Levi Altstaedter & Krosil 2018), more research is needed on this topic. Therefore, this study investigates the relationship among variables such as perceptions of effectiveness of IPAs, assessment anxiety, perceptions of instrument design, and students' satisfaction, while offering a theoretical model that presents a connection among those variables and offers a theoretical model that includes the connections among those variables.

**Keywords:** assessment - communicative ability – anxiety - perceptions

### **Introducción**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, la evaluación juega un papel esencial, no solo para el alumno sino también para el docente. Los resultados de las evaluaciones tienen una función dual: por un lado, le indican al alumno si alcanza o no los objetivos de aprendizaje, y por otro le proporcionan al docente información acerca del logro (o falta de logro) de esos objetivos, a la vez que aportan datos que el docente luego usa para reflexionar acerca del desempeño y progreso de los alumnos y, de ser necesario, hacer ajustes a planificaciones futuras. El diseño de evaluaciones debe enfocarse en indagar lo que el alumno sabe acerca de la lengua y cultura y lo que puede hacer con el idioma en términos de su habilidad de comunicarse. Así, se logra obtener información acerca del progreso del alumno en cuanto a los saberes, destrezas y actitudes que ha desarrollado, y aquello que todavía necesita seguir desarrollando.

Wiggins & McTighe (2005) propusieron un enfoque de diseño curricular centrado en un proceso inverso, en el que en primer lugar se redactan objetivos concretos y medibles, luego se diseña un instrumento de evaluación sumativa que permita obtener evidencia de si el alumno ha logrado (o no) esos objetivos, y por último se procede a diseñar planificaciones, que ofrecerán la formación necesaria para que alumno esté preparado para demostrar lo que ha logrado a través de su desempeño en la evaluación.

En el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, es esencial diseñar evaluaciones que permitan al alumno demostrar no solo su conocimiento declarativo de la lengua, sino también sus destrezas y habilidades en cuanto al uso de la lengua. Por lo tanto, se debe seleccionar cuidadosamente el tipo de evaluación que se va a diseñar, asegurándose de que condiga con los objetivos fijados. Un tipo de instrumento de evaluación que permite al alumno demostrar su dominio de la lengua en cuanto a la comprensión, presentación de información y comunicación interpersonal son los *Integrated Performance Assessments (IPAs)* por sus siglas en inglés) o Evaluaciones Integrales de Desempeño (Adair-Hauck, Glisan et al. 2006, Davin, Troyan et al. 2011, Adair-Hauck & Troyan 2013, Zapata 2016, Levi Altstaedter & Krosil 2018, entre otros). Estas evaluaciones miden el desempeño del alumno en una serie de tareas comunicativas interrelacionadas: una tarea de interpretación, una tarea de comunicación interpersonal, y una tarea de presentación de información. El presente estudio explora las percepciones de alumnos universitarios en clases de español como lengua extranjera acerca de las evaluaciones integradas de desempeño.

## Estado de la cuestión

En los Estados Unidos, el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras esta regido mayormente por los Estándares de Preparación Global para el Aprendizaje de Lenguas (*World Readiness Standards for Learning Languages*, por su nombre en inglés) (The National Standards Collaborative Board 2015) y sus predecesores, los Estándares para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Siglo 21 (*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, por su nombre en inglés) (National Standards in Foreign Language Education Project 1999). Estos estándares marcaron un hito de suma importancia en el campo de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, ya que proponen un marco que presenta pautas en cuanto al desarrollo curricular, el diseño de unidades temáticas, así como la planificación de actividades, tareas, y evaluaciones enfocadas en lo que el alumno puede hacer con la lengua y en sus habilidades interculturales. Así, con un enfoque en cinco Cs, que representan la *Comunicación, Culturas, Conexiones, Comunidades y Comparaciones*, el modelo pretende ofrecer una visión abarcadora del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras, alejándose de enfoques y métodos basados en la precisión lingüística sin atención a la comunicación funcional ni a las otras cuestiones presentadas en estos estándares.

## Evaluación en el campo de las lenguas segundas y extranjeras

La evaluación es un aspecto crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente recopilar datos relativos a los saberes, destrezas, y actitudes del alumno en cuanto a la lengua y cultura en cuestión. Así, como indica Purpura (2016), la evaluación tiene como objetivo la recopilación sistemática de información y datos que permitan al docente no solo determinar el nivel y alcance de las destrezas, saberes y actitudes del alumno, sino también utilizar esa información para tomar decisiones en cuanto al currículo.

Según el modelo de diseño curricular inverso propuesto por Wiggins & McTighe (2005), las evaluaciones se deben crear inmediatamente después de determinarse los objetivos que se pretende que el alumno alcance, y por ende deben adecuarse en forma y exigencia a los objetivos propuestos. Así, si un objetivo indica que el alumno podrá desarrollar exitosamente una determinada función lingüística, la evaluación debe diseñarse de forma tal que presente un contexto lingüístico y sociocultural en el que el alumno pueda demostrar que puede desarrollarla (o no). Asimismo, si se adopta un currículo alineado con los estándares nacionales, debe existir una conexión directa entre estos y las evaluaciones (Kaplan 2016).

En su análisis de la trayectoria en la profesión en cuanto a la implementación de diferentes modelos de evaluación, Purpura (2016) reconoce el valor de las evaluaciones de destrezas integradas, ya que mediante estas se consigue obtener evidencia más completa de la capacidad del alumno de integrar y sintetizar lo aprendido. Así, las evaluaciones integrales de desempeño cumplen con este supuesto a la vez que presentan una forma de evaluación que permite una articulación con los estándares nacionales.

### Evaluaciones integrales de desempeño

**Origen e importancia.** Las evaluaciones integrales de desempeño surgen en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras en los Estados Unidos a partir de la necesidad de diseñar evaluaciones que permitieran medir el progreso del alumno en destrezas alineadas con los estándares nacionales (Adair-Hauck, Glisan et al. 2006). Estos investigadores propusieron un prototipo de evaluación integral de desempeño centrado en los tres modos de comunicación que va más allá de la evaluación de cada destreza por separado, sino que las evalúa de manera integrada.

Asimismo, Adair-Hauck, Glisan et al. (2006) indicaron que las evaluaciones integrales de desempeño se clasifican dentro de las evaluaciones auténticas (Wiggins 1998), ya que: (a) son realistas, (b) requieren que el alumno sea innovador y haga algo concreto con la lengua más allá de repetir o regurgitar la información aprendida, (c) simulan contextos auténticos, (d) miden la capacidad del alumno de integrar todo lo aprendido, y (e) permiten que el alumno reciba retroalimentación y refine su desempeño. De esta manera, las evaluaciones integrales de desempeño cumplen una función dual ya que, por un lado, permiten medir el progreso del alumno en lo relativo a

los estándares nacionales en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras en los Estados Unidos de forma integrada y, por otro, permiten establecer una conexión entre un enfoque de enseñanza basado en los estándares y la evaluación (Adair-Hauck, Glisan et al. 2006).

**Estructura.** Según el prototipo propuesto por Adair-Hauck, Glisan et al. (2006), las evaluaciones integrales de desempeño comienzan con un esquema, en el cual se presenta el tema y se contextualizan las tareas que realizará el alumno, al cual le siguen tres tareas unidas por un hilo conductor temático. La primera tarea, una tarea interpretativa, incluye la visualización, lectura o audición de una fuente auténtica, ya sea un texto escrito, un audio o un video, y su posterior análisis e interpretación. En esta tarea se miden destrezas como identificación del significado de palabras y frases clave, identificación de ideas principales y subordinadas, reconstrucción del texto a partir del reacomodamiento de sus partes, inferencias del significado de ciertos vocablos, inferencias de conceptos, así como identificación de perspectivas del autor y perspectivas culturales.

La segunda tarea, la interpersonal, supone la evaluación de la capacidad del alumno de participar de manera exitosa en una situación comunicativa en la que hay posibilidad de negociación de sentido. Esta tarea puede realizarse de forma escrita u oral –aunque normalmente se trata de tareas orales– y debe tener las siguientes características: que la comunicación sea espontánea, es decir, no preparada y memorizada con antelación ni leída; que tenga una función comunicativa; y que contenga un vacío de información. La tercera tarea, la de presentación de información, supone la evaluación de la capacidad del alumno de comunicar, ya sea en forma oral o escrita, de manera exitosa un mensaje en una situación comunicativa en la que no existe posibilidad de negociación de sentido. Es en esta tarea final que el alumno crea un producto original dentro de la temática de la evaluación integral de desempeño, integrando la información y contenido de las otras tareas.

**Percepciones.** Algunos estudios previos acerca de este tipo de evaluación se han centrado en el diseño de los instrumentos utilizados (Adair-Hauck, Glisan et al. 2006), el desempeño de los alumnos en este tipo de evaluación (Glisan, Uribe et al. 2007, Davin, Troyan et al. 2011), retroalimentación en la implementación de este tipo de evaluación (Adair-Hauck & Troyan 2013), y percepciones de docentes (Kissau & Adams 2016, Martel & Bailey 2016, Martel 2018) y alumnos (Zapata 2016, Levi Altstaedter & Krosi 2018, Martel 2018).

En un reciente estudio enfocado en las percepciones de alumnos universitarios acerca de las evaluaciones integrales de desempeño, Zapata (2016) indicó que en general los alumnos tuvieron percepciones positivas acerca de este tipo de instrumento de evaluación. La investigadora recopiló datos entre alumnos universitarios de español como lengua extranjera en cursos de primer, segundo y tercer nivel. Los datos fueron recabados mediante una encuesta de tres preguntas en escala Likert de cinco niveles. En cuanto a la primera pregunta, si a los alumnos les había gustado el formato del instrumento, los resultados mostraron que en el caso de alumnos de primer y segundo nivel de clases de español como lengua extranjera las percepciones fueron positivas,

pero los alumnos de tercer nivel tuvieron percepciones significativamente inferiores a las de los otros dos niveles. Respecto de la segunda pregunta, si el instrumento se alineaba con las actividades y tareas realizadas en el aula, y la tercera, si las actividades extras asignadas estaban alineadas con el instrumento, se obtuvieron resultados positivos de los tres grupos de alumnos. Asimismo, se recabaron datos adicionales mediante preguntas abiertas. Los resultados cualitativos mostraron diferencias en la implementación; por ejemplo, algunos alumnos indicaron que había una descompaginación entre las actividades y tareas áulicas y la evaluación. Así, la investigadora puntualizó la importancia de que exista fidelidad de implementación y articulación en cuanto a las innovaciones curriculares.

Siguiendo con esta trayectoria de investigación, por medio del presente estudio se propone investigar si existe alguna relación entre las percepciones de efectividad de las evaluaciones, las percepciones de ansiedad frente a las evaluaciones, las percepciones del diseño del instrumento, y las percepciones de satisfacción de alumnos universitarios de español como lengua extranjera en cuanto a las evaluaciones integrales de desempeño.

Por otro lado, Martel (2018) en un estudio realizado en un programa intensivo de verano, recopiló datos entre profesores y alumnos en cursos de español, árabe, chino, francés y ruso como lenguas extranjeras. Los datos de los alumnos fueron recopilados a través de un cuestionario que contenía preguntas abiertas. Los resultados mostraron que a los alumnos les gustó la evaluación en general, especialmente su estructura holística, aunque también se puntualizó el desequilibrio en la dificultad que presentaron las diversas partes de la evaluación. Asimismo, otros alumnos resaltaron que la evaluación integral de desempeño se asemejaba a situaciones reales, aunque otros resaltaron que les habría gustado que se hubiera incluido un componente gramatical y que tenían demasiado contenido. Respecto de este último punto, el autor reconoció que esto podía deberse a su decisión de implementar un instrumento con cinco tareas que incluía tareas interpretativas tanto de audición como comprensión lectora, como tareas de presentación de información tanto de forma oral como escrita, en lugar de utilizar la estructura más común de tres tareas, con solo una para evaluar la capacidad de interpretar información y una para evaluar la capacidad de presentar información.

Levi Altstaedter & Kroszl (2018) llevaron a cabo otro estudio reciente sobre el tema. En dicho estudio se administró una encuesta a alumnos que tomaban un curso de español básico a nivel universitario basada en la teoría Expectativa-Valor de Eccles & Wigfield (1995), (2002). Los resultados de ese estudio indicaron que las percepciones de los alumnos en cuanto a las evaluaciones integrales de desempeño fueron significativamente positivas, comparadas con el valor neutro de 4. Asimismo, los resultados indicaron que aun aquellos alumnos que se ubicaban en el percentil más bajo (25%) tuvieron percepciones cercanas o superiores a la neutra. Los resultados cualitativos mostraron varios temas identificados por los alumnos en lo relativo a este tipo de evaluación. Así, algunos alumnos indicaron que estas evaluaciones les permitieron ver la lengua en uso en contextos reales y otros resaltaron la viabilidad de

estos instrumentos como medidas de evaluación válidas. Asimismo, otros temas surgidos del análisis fueron la colaboración, la metacognición, y el desafío que presentó este tipo de instrumento.

Si bien estos estudios previos se enfocaron en las percepciones del alumno, a través del presente estudio se propuso ahondar aún más en el campo de las percepciones de los alumnos en cuanto a las evaluaciones integrales de desempeño investigando la relación entre constructos como percepciones de efectividad de las evaluaciones, percepciones de ansiedad frente a las evaluaciones, percepciones del diseño de instrumentos y percepciones de satisfacción del alumno, y ofreciendo un modelo teórico en lo relativo a la conexión entre estos constructos.

## Metodología

### Participantes

Los participantes en este estudio fueron cuarenta y seis alumnos de español como lengua extranjera en una universidad del sureste de los Estados Unidos. Los alumnos cursaban el segundo nivel de español como lengua extranjera. Los alumnos que cursan este nivel generalmente han tomado dos niveles de español en el secundario y/o un nivel en la universidad. A este nivel, el alumno puede comúnmente realizar funciones lingüísticas básicas en tiempo presente, como hablar de su rutina diaria, describir su entorno, incluyendo personas, lugares y cosas, y dar instrucciones, entre otras.

### Desarrollo de la Encuesta y Recolección de Datos

Los datos fueron obtenidos mediante el método de encuesta. Las preguntas, algunas de las cuales fueron adaptadas de Pereira, Niklasson et al. (2017) y Martel (2018), se agruparon en cuatro constructos: percepciones de efectividad de las evaluaciones (EE) percepciones de ansiedad frente a las evaluaciones (AE), percepciones del diseño del instrumento (DI) y percepciones de satisfacción del alumno (SA). La figura número 1 presenta el modelo teórico propuesto.

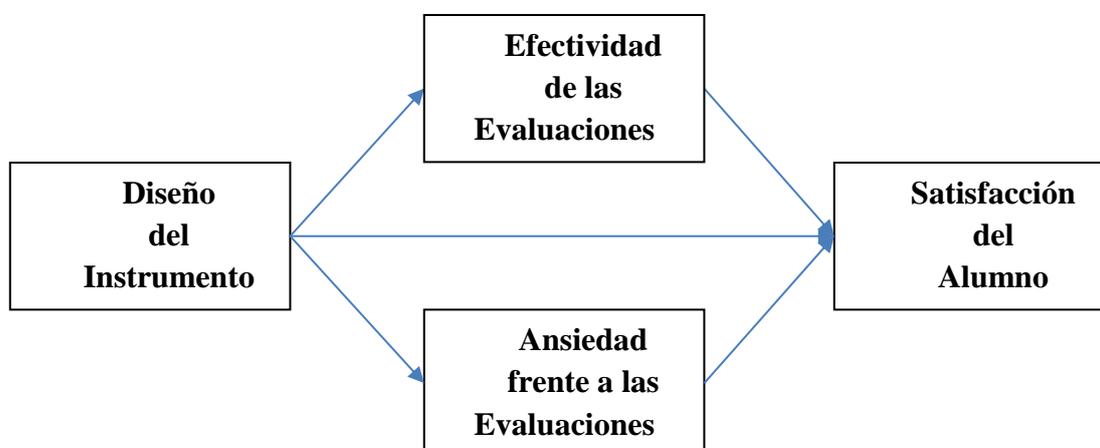


Figura 1. Modelo teórico propuesto

Escalas Likert de siete puntos (de 1 = ‘Totalmente en desacuerdo’ a 7 = ‘Totalmente de acuerdo’) fueron utilizadas para los distintos indicadores. Los indicadores utilizados en la encuesta representan medidas perceptuales de opiniones sobre desempeño, las cuales han demostrado satisfacer requisitos de confiabilidad y validez en la medición de constructos (Ketokivi & Schroeder 2004).

**Análisis de Datos**

En primer lugar, se calcularon estadísticas descriptivas para todos los constructos e indicadores incluidos en el estudio. Estos resultados son presentados en la Tabla 1. Para evaluar el potencial sesgo por utilización de una fuente común de datos (*Common Method Bias*, o *CMB* por sus siglas en inglés) se utilizó la prueba de factor único de Harman (Harman 1976, Podsakoff, MacKenzie et al. 2003). Todos los indicadores utilizados en el estudio se incluyeron en un análisis factorial para determinar si la mayoría de la varianza en el modelo era explicada por solo un factor. El porcentaje máximo de varianza explicado fue igual al 26.1%. Dicho resultado sugiere que el sesgo por utilización de una fuente común de datos no representa un problema, ya que el porcentaje de varianza explicado por un factor general fue menor al 50 por ciento (Podsakoff, MacKenzie et al. 2003).

**Tabla 1.** Estadísticas Descriptivas de Constructos e Indicadores de la Encuesta

<i>Constructo/Indicadores</i>		<b>Media</b>	<b>Desvío Estándar</b>
<b><i>Diseño del Instrumento (DI)</i></b>		<b>5.241</b>	<b>0.975</b>
<b>DI1.</b>	Las instrucciones y expectativas del IPA fueron claras.	5.167	1.248
<b>DI2.</b>	Entiendo lo que pretendía evaluar el IPA.	5.778	1.192
<b>DI3.</b>	El IPA estaba altamente conectado con las actividades de clase.	5.315	1.319
<b>DI4.</b>	El contenido de la lectura era apropiado para mi nivel.	4.704	1.437
<b><i>Efectividad de las Evaluaciones (EE)</i></b>		<b>5.071</b>	<b>0.631</b>
<b>EE1.</b>	La evaluación es más efectiva si anima a aplicar conocimiento en contextos reales.	5.071	0.677
<b>EE2.</b>	La evaluación es más efectiva cuando da lugar a mejorar destrezas técnicas como escritura, lectura o interpretación.	4.976	0.749
<b>EE3.</b>	La evaluación es más efectiva cuando contribuye a profundizar lo aprendido.	5.167	0.696
<b><i>Ansiedad frente a las Evaluaciones (AE)</i></b>		<b>4.030</b>	<b>0.716</b>
<b>AE1.</b>	Me pongo nervioso antes de tomar un examen.	4.333	0.786
<b>AE2.</b>	Me es difícil enfocarme cuando me prepare para un examen.	3.571	1.107

**Percepciones de los alumnos acerca de las evaluaciones integrales de desempeño**

<b>AE3.</b>	Me es difícil enfocarme durante un examen.	4.071	1.068
<b>AE4.</b>	Mi desempeño en los exámenes depende de factores externos (como estado de animo, ansiedad, problemas personales) en vez de mi conocimiento sobre el contenido.	4.143	1.280
<b>Satisfaccion del Alumno (SA)</b>		<b>4.889</b>	<b>0.978</b>
<b>SA1.</b>	Disfruté usar el sistema de IPAs en el aprendizaje y evaluación de la lengua este semestre.	5.148	1.152
<b>SA2.</b>	Las tareas del IPA se relacionan con cómo me veo usando el español en el mundo real.	5.000	1.216
<b>SA3.</b>	El IPA me permitió demostrar claramente lo que aprendí en este curso.	5.296	1.143
<b>SA4.</b>	El IPA me permitió demostrar claramente lo que puedo hacer con la lengua.	4.111	1.737

A continuación, los investigadores siguieron las recomendaciones publicadas en la literatura para evaluar el modelo teórico propuesto. La evaluación del modelo incluyó un análisis de la confiabilidad de los indicadores de la encuesta, así también como la consistencia interna, la validez convergente y la validez discriminante de los constructos utilizados en el estudio. En primer lugar, los factores de cargas externas (*Outer Loadings*, en inglés) fueron analizados para evaluar la confiabilidad de los indicadores de la encuesta. Este análisis es presentado en la tabla número 2.

**Tabla 2.** Factores de Cargas Externas

<b>Indicador</b>	<b>Carga Externa</b>	<b>Valor <i>p</i></b>
<b>DI1</b>	0.757	< 0.001
<b>DI2</b>	0.602	0.001
<b>DI3</b>	0.769	< 0.001
<b>DI4</b>	0.830	< 0.001
<b>EE1</b>	0.798	0.016
<b>EE2</b>	0.916	0.001
<b>EE3</b>	0.942	< 0.001
<b>AE1</b>	0.734	0.008
<b>AE2</b>	0.926	0.004
<b>AE3</b>	0.838	0.009
<b>AE4</b>	0.679	0.029
<b>SA1</b>	0.699	< 0.001
<b>SA2</b>	0.774	< 0.001
<b>SA3</b>	0.863	< 0.001
<b>SA4</b>	0.647	0.005

Todos los factores de cargas externas fueron estadísticamente significativos (*i.e.*, valores  $p < 0.05$ ). Al mismo tiempo, todos los indicadores excepto cuatro ítems de la encuesta tuvieron cargas superiores al límite sugerido de 0.70 (Hair, Hult et al. 2016). A pesar de que cuatro de los ítems tenían cargas entre 0.60 y 0.70, dichos indicadores fueron retenidos ya que su eliminación no era necesaria para aumentar por encima de los límites sugeridos los índices de confiabilidad compuesta de los constructos. Los resultados de esta parte del análisis indicaron un nivel aceptable de confiabilidad para los diferentes indicadores incluidos en la encuesta (Hair, Hult et al. 2016).

La consistencia interna de los constructos se evaluó utilizando coeficientes Alfa de Cronbach, índices de confiabilidad  $\rho_A$  (Dijkstra & Henseler 2015) y coeficientes de confiabilidad compuesta (*Composite Reliability*, en inglés). Como se muestra en la Tabla 3, todos los índices estuvieron por encima del límite de 0,70 recomendado por Hair, Hult et al. (2016), lo que sugiere una consistencia interna aceptable para los cuatro constructos incluidos en el modelo.

**Tabla 3.** Fiabilidad y Validez de Constructos

Constructo	Alfa de Cronbach	$\rho_A$	Confiabilidad Compuesta	Varianza Media Extraída (AVE)
DI	0.733	0.757	0.831	0.554
EE	0.871	1.041	0.917	0.788
AE	0.823	1.062	0.875	0.640
SA	0.738	0.765	0.836	0.563

A continuación, se calcularon estimaciones de varianza media extraída (*Average Variance Extracted*, o AVE por sus siglas en inglés) para establecer la validez convergente de los constructos. Los valores de varianza media extraída (véase la Tabla 3) indican que las cuatro variables latentes incluidas en el estudio explican más de la mitad (*i.e.*,  $AVE > 0.500$ ) de la varianza de sus indicadores. De esta forma, los resultados sugieren una validez convergente satisfactoria para todos los constructos.

Finalmente, se evaluó la validez discriminante de las variables latentes. Se utilizó el método de Fornell-Larcker (Fornell & Larcker 1981) para determinar si los constructos cumplían las condiciones básicas de validez discriminante. En este sentido, las raíces cuadradas de los valores AVE para cada uno de los cuatro constructos resultaron ser más altas que las correlaciones de dichos constructos con las otras variables latentes incluidas en el modelo (véase Tabla 4), sugiriendo que todos los constructos utilizados en el estudio representan medidas válidas de conceptos únicos (*i.e.*, los constructos son empíricamente distintos).

**Tabla 4.** Validez Discriminante: Criterio de Fornell-Larcker

Constructo	DI	EE	AE	SA
<b>DI</b>	<b>0.744</b>			
<b>EE</b>	0.147	<b>0.888</b>		
<b>AE</b>	0.132	0.089	<b>0.800</b>	
<b>SA</b>	0.629	0.238	0.077	<b>0.750</b>

*Nota: Raíz cuadrada de los valores AVE en negrita, sobre la diagonal.*

Una vez que la confiabilidad y la validez del modelo fueron establecidas, los investigadores analizaron las relaciones hipotéticas incluidas dentro del modelo. La siguiente sección presenta los resultados empíricos del estudio.

## Resultados

### Evaluación de Relaciones Hipotéticas

El modelo de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Model*, o *SEM* por sus siglas en inglés) se evaluó utilizando SmartPLS, un paquete de software de modelado de ecuaciones estructurales basado en el método de mínimos cuadrados parciales (o *PLS-SEM* por sus siglas en inglés) (Ringle, Wende et al. 2015). *PLS-SEM* representa un enfoque basado en la varianza que funciona correctamente incluso con muestras pequeñas (es decir, muestras de menos de 100 observaciones) (Hair, Ringle et al. 2011).

Las relaciones hipotéticas fueron evaluadas simultáneamente en SmartPLS analizando el nivel de significación de los coeficientes estandarizados de las distintas relaciones. Los niveles de significación estadística de los coeficientes fueron estimados en SmartPLS utilizando el método de Bootstrapping (5.000 remuestras) (Efron & Tibshirani 1986, Davison & Hinkley 1997). El resumen de los resultados se presenta en la tabla número 5.

**Tabla 5. Resultados del modelo**

Relación	Coefficiente	<i>p</i>	Conclusión
DI → EE	0.147	0.440	No confirmada
DI → AE	0.132	0.532	No confirmada
DI → SA	0.609	<0.001	Confirmada
EE → SA	0.150	0.374	No confirmada
AE → SA	-0.017	0.932	No confirmada

Por un lado, se encontró que el Diseño del Instrumento no tiene un efecto significativo tanto en las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones como en las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones. De esta forma, el análisis de los

resultados obtenidos no permite confirmar  $DI \rightarrow EE$  y  $DI \rightarrow AE$  a un nivel de significancia de 0.05.

Con respecto a la Satisfacción del Alumno, se determinó que el Diseño del Instrumento tiene un efecto significativamente positivo en la Satisfacción del Alumno a un nivel de significancia de 0.001. Por otro lado, se encontró que tanto las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones como las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones no tienen un efecto directo significativo en la Satisfacción del Alumno. De este modo, los resultados no brindan apoyo para confirmar  $EE \rightarrow SA$  y  $AE \rightarrow SA$  con un nivel aceptable de significación estadística.

### Análisis de Mediación

En función de los resultados obtenidos, los investigadores procedieron a evaluar el rol de las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones y las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones en la relación entre el Diseño del Instrumento y la Satisfacción del Alumno. La Tabla 6 muestra los resultados de esta parte del análisis.

**Tabla 6. Resultados del Análisis de Mediación**

Relación	Efecto		Conclusión
	Indirecto	<i>p</i>	
DI → EE → SA	0.022	0.609	No confirmada
DI → AE → SA	-0.002	0.962	No confirmada

Los resultados no permiten confirmar los efectos indirectos  $DI \rightarrow EE \rightarrow SA$  y  $DI \rightarrow AE \rightarrow SA$  con un nivel aceptable de significación estadística, sugiriendo que tanto las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones y las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones no explican una porción significativa del efecto del Diseño del Instrumento sobre la Satisfacción del Alumno. De este modo, los resultados empíricos indican que tanto las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones como las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones no median la relación entre el Diseño del Instrumento y la Satisfacción del Alumno.

### Discusión

El presente estudio examinó la relación entre el Diseño del Instrumento, las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones, las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones y la Satisfacción del Alumno. Tal como se reporta en la Tabla 5, se determinó que una percepción elevada del diseño del instrumento tiene un impacto positivo en la satisfacción del alumno. Por otro lado, los resultados sugieren que tanto las percepciones de Efectividad de las Evaluaciones como las percepciones de Ansiedad frente a las Evaluaciones no tienen un rol crítico en la relación entre el Diseño del Instrumento y la Satisfacción del Alumno. De estos resultados se desprende que aun

cuando el alumno se presente en el contexto educativo con ansiedad frente a las evaluaciones o con percepciones bajas o negativas en cuanto a la efectividad de las evaluaciones en general, un buen diseño del instrumento de evaluación puede tener un impacto positivo en la satisfacción del alumno.

Según se desprende de estudios anteriores (Levi Altstaedter & Krosi 2018, Martel 2018, Zapata 2016), es de suma importancia estudiar las percepciones de los alumnos en cuanto a la implementación de innovaciones curriculares, como es el caso de las evaluaciones integrales de desempeño. Así, a través del presente estudio se intentó contribuir al entendimiento aún más acabado de cómo el diseño curricular en general y de evaluaciones en particular puede impactar la satisfacción del alumno en cuanto a determinada innovación, aun cuando este pudiera tener ansiedad o percepciones negativas o bajas en cuanto a las evaluaciones en general.

Los resultados del presente estudio contribuyen al campo de la investigación de diseño curricular y de evaluaciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras en cuanto aporta al entendimiento de la relación entre la ansiedad frente a la evaluación, percepciones de efectividad de las evaluaciones, el diseño de instrumentos y la satisfacción del alumno. Así, en lo relativo a la percepción media del diseño de la evaluación utilizada en este estudio como de la satisfacción del alumno en cuanto a esta evaluación, los resultados demuestran que los alumnos tuvieron percepciones positivas. Como se desprende de los resultados, es imprescindible diseñar estratégicamente instrumentos de evaluación, ya que un buen diseño puede contrarrestar variables como la ansiedad frente a las evaluaciones o las percepciones negativas de las evaluaciones en general.

## Conclusión

Según surge del presente estudio, las evaluaciones integrales de desempeño presentan un modelo viable de evaluación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Este tipo de evaluación permite integrar en un mismo instrumento la evaluación de los tres modos de comunicación a la vez que propone una contextualización que se asemeja al mundo real. Así, por ejemplo, la siguiente cita resalta la visión desde el punto de vista del alumno de que a veces “la forma en que se enseña el español en la escuela no es cómo se usa en el mundo real” [traducción de los autores], mientras que de la cita a continuación surge evidencia de que este tipo de evaluación tiene conexión con el uso de la lengua en contextos auténticos: “la razón de cada tarea es poder escuchar, escribir, y leer en español, lo cual es necesario en el mundo del español” [traducción de los autores].

Como consta de la estructura de estas evaluaciones, la segunda tarea, la de comunicación interpersonal, exige que los alumnos participen en conversaciones de manera espontánea, sin posibilidad de ensayo previo ni uso de materiales de apoyo, como pudiera ser un diálogo previamente creado y luego memorizado. Esto se debe a que el objetivo de esta tarea es evaluar si el alumno está preparado para participar en este tipo de intercambio en una situación real que pudiera enfrentar, partiendo del

supuesto de que no habría en este tipo de situación posibilidad de preparación de lo que se va a decir con antelación. Este enfoque en comunicación interpersonal espontánea puede crear ansiedad en los alumnos, como surge de la siguiente contribución de uno de los alumnos, quien expresó: “no hubo tiempo para practicar lo que íbamos a decir” [traducción de los autores], lo cual por un lado demuestra la postura del alumno, que espera ese tiempo de práctica previo, y por otro sugiere que este tipo de evaluación pone al alumno en una situación en la que se ve obligado a usar la lengua de forma espontánea, tal como sucede en la vida real.

Como indicaron Levi Altstaedter & Kroszl (2018), uno de los mayores beneficios de utilizar este tipo de instrumento es que provee tanto para el docente como para el alumno la posibilidad de determinar lo que realmente se ha aprendido, permitiendo que el alumno se dé cuenta de sus habilidades y conocimiento desarrollados hasta el momento de la evaluación. La siguiente contribución de unos de los participantes ilustra este punto: “he aprendido más de lo que pensaba” [traducción de los autores]. Esta afirmación apoya el argumento de que las evaluaciones integrales de desempeño representan una forma de evaluación viable en un contexto de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras que se encuadra en un enfoque en el que prima el objetivo de preparar al alumno en este tipo de contexto a desarrollar habilidades comunicativas que le permitan desenvolverse en contextos auténticos, interpretando y presentando mensajes, así como intercambiando información de manera espontánea, todo en contextos auténticos, similares a aquellos a los cuales pudieran enfrentarse los alumnos en la vida real.

## Referencias bibliográficas

- ADAIR-HAUCK, B., E. W. GLISAN, K. KODA, E. B. SWENDER & P. SANDROCK (2006). "The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting assessment to instruction and learning." *Foreign Language Annals* 39(3): 359-382.
- ADAIR-HAUCK, B. & F. J. TROYAN (2013). "A descriptive and co-constructive approach to integrated performance assessment feedback." *Foreign Language Annals* 46(1): 23-44.
- DAVIN, K., F. J. TROYAN, R. DONATO & A. HELLMAN (2011). "Research on the Integrated Performance Assessment in an early foreign language learning program." *Foreign Language Annals* 44(4): 605-625.
- DAVISON, A. C. & D. V. HINKLEY (1997). *Bootstrap methods and their application*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- DIJKSTRA, T. K. & J. HENSELER (2015). "Consistent partial least squares path modeling." *MIS Quarterly* 39(2): 297-316.
- ECCLES, J. S. & A. WIGFIELD (1995). "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs." *Personality and social psychology bulletin* 21(3): 215-225.

- ECCLES, J. S. & A. WIGFIELD (2002). "Motivational beliefs, values, and goals." *Annual review of psychology* 53(1): 109-132.
- EFRON, B. & R. TIBSHIRANI (1986). "Bootstrap methods for standard errors, confidence intervals, and other measures of statistical accuracy." *Statistical Science* 1(1): 54-75.
- FORNELL, C. & D. F. LARCKER (1981). "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error." *Journal of Marketing Research* 18(1): 39-50.
- GLISAN, E. W., D. URIBE & B. ADAIR-HAUCK (2007). "Research on integrated performance assessment at the post-secondary level: Student performance across the modes of communication." *Canadian Modern Language Review* 64(1): 39-67.
- HAIR, J. F., G. T. M. HULT, C. RINGLE & M. SARSTEDT (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles, CA, Sage Publications.
- HAIR, J. F., C. M. RINGLE & M. SARSTEDT (2011). "PLS-SEM: Indeed a silver bullet." *Journal of Marketing Theory and Practice* 19(2): 139-152.
- HARMAN, H. H. (1976). *Modern Factor Analysis*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- KAPLAN, C. S. (2016). "Alignment of world language standards and assessments: A multiple case study." *Foreign Language Annals* 49(3): 502-529.
- KETOKIVI, M. A. & R. G. SCHROEDER (2004). "Perceptual measures of performance: fact or fiction?" *Journal of Operations Management* 22(3): 247-264.
- KISSAU, S. & M. J. ADAMS (2016). "Instructional decision making and IPAs: Assessing the modes of communication." *Foreign Language Annals* 49(1): 105-123.
- LEVI ALTSTAEDTER, L. & M. KROSL (2018). "Perceptions of Integrated Performance Assessments among beginning Spanish college students: A preliminary study." *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* 5(2): 99-114.
- MARTEL, J. (2018). "Postsecondary students' and instructors' evaluative comments about ACTFL's Integrated Performance Assessment." *Journal of Applied Language Learning* 28(1): 1-18.
- MARTEL, J. & K. M. BAILEY (2016). "Exploring the Trajectory of an Educational Innovation: Instructors' Attitudes Toward IPA Implementation in a Postsecondary Intensive Summer Language Program." *Foreign Language Annals* 49(3): 530-543.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Yonkers, NY.
- PEREIRA, D., L. NIKLASSON & M. A. FLORES (2017). "Students' perceptions of assessment: a comparative analysis between Portugal and Sweden." *Higher education* 73(1): 153-173.
- PODSAKOFF, P. M., S. B. MACKENZIE, J.-Y. LEE & N. P. PODSAKOFF (2003). "Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies." *Journal of Applied Psychology* 88(5): 879-903.

- PURPURA, J. E. (2016). "Second and Foreign Language Assessment." *The Modern Language Journal* 100(S1): 190-208.
- RINGLE, C. M., S. WENDE & J.-M. BECKER (2015). *SmartPLS 3*. Boenningstedt, Germany, SmartPLS GmbH.
- THE NATIONAL STANDARDS COLLABORATIVE BOARD (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA.
- WIGGINS, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- WIGGINS, G. P. & J. MCTIGHE (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development.
- ZAPATA, G. C. (2016). "University Students' Perceptions of Integrated Performance Assessment and the Connection between Classroom Learning and Assessment." *Foreign Language Annals* 49(1): 93-104.

# Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias

ANA M. J. PACAGNINI

*Universidad Nacional de Río Negro– Sede Andina  
Escuela de Humanidades y Estudios Sociales– Centro de Estudios de la Literatura,  
el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza  
apacagnini@unrn.edu.ar*

Recibido: 1 de octubre de 2019 – Aceptado: 17 de octubre de 2019

**Resumen:** El presente artículo se propone abordar la problemática de la didáctica de la pronunciación en la clase de ELSE, en particular de la prosodia, componente central (y del cual depende en gran medida la comunicación), pero que aún constituye una asignatura pendiente en el trabajo con la competencia fónica de los estudiantes. De hecho, si bien en líneas generales la pronunciación ocupa un lugar marginal en los materiales de enseñanza de lenguas, cuando esta se aborda, el eje está puesto en los rasgos segmentales (y su relación con los grafemas), en detrimento de los rasgos prosódicos, que suelen asociarse más a la llamada “fluidez” (sobre todo en lo referente a la velocidad de elocución y a la presencia de pausas) que a la pronunciación propiamente dicha (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a). En tal sentido, en este trabajo se retomarán estrategias (Pacagnini, 2013, 2017b) destinadas a abordar la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELSE poniendo el foco en los aspectos prosódicos, sin perder de vista la interrelación con otros niveles de descripción lingüística (sintáctico, semántico y pragmático-discursivo).

**Palabras clave:** enseñanza de la pronunciación – didáctica de la prosodia – competencia fónica – ELSE

## Teaching Prosody in Spanish FL: Challenges and Strategies

**Abstract:** In this paper we will address the issue of how to teach pronunciation in the *SFL* (Spanish as Foreign or Second Language) classroom and, more specifically, the challenge of how to teach prosody, a crucial component on which communication is largely dependent but which still constitutes a pending issue when working on the phonic competence of the students. In fact, even if in general terms pronunciation has a marginal place in the resources used in language teaching, when the issue is tackled, segmental features (and their relationship with the graphemes) are usually given more prominence than prosodic features, which are generally more often associated with the so-called “fluency” (especially in reference to the speed of the speech and the use of pauses) than with the actual pronunciation (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2015, 2016, 2017a). Accordingly, in this article we will rediscuss strategies (Pacagnini, 2013, 2017b) to approach the teaching of pronunciation in the *ELSE* classroom focusing on

the prosodic features but without losing sight of the interaction with other levels of linguistic description (such as syntax, semantics, pragmatics and discourse).

**Keywords:** Teaching of Pronunciation – Teaching of Prosody – Phonic Competence – Spanish FL

## 1. Introducción

En este trabajo nos proponemos abordar la problemática de la enseñanza de la prosodia en la clase de ELSE. Sin lugar a dudas, se trata de una asignatura pendiente dentro de la didáctica de la pronunciación, relegada tradicionalmente a un lugar marginal en los materiales de enseñanza (generalmente orientados a los sonidos segmentales aislados y su relación con los grafemas). Es innegable que lo segmental y lo prosódico son dos caras indivisibles de un mismo fenómeno: la pronunciación, de la cual la prosodia es un componente clave, en la medida en que las deficiencias en su percepción y producción entorpecen la comunicación oral. De hecho, el concepto de *pronunciación* no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, sino que incluye también el componente prosódico (acentuación, ritmo, entonación y pausas), sin el cual el habla humana es inconcebible (Cortés Moreno, 2002; Hidalgo Navarro, 2015). Sin embargo, y tal como hemos señalado en trabajos previos (Pacagnini, 2013, 2014, 2017b), tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en ELSE se han priorizado los rasgos segmentales por sobre los prosódicos. De hecho, los factores segmentales prevalecen como indicadores de nivel de proficiencia en el área fonético-fonológica, mientras que los factores prosódicos (fundamentalmente la velocidad de elocución, en relación con la presencia de pausas o vacilaciones) suelen asociarse a la fluidez más que a la pronunciación (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a).

Sin embargo, en la reciente revisión del MCER (2018) de las escalas correspondientes al área fonético-fonológica, se observa que se han expandido los descriptores del lenguaje oral, enfatizando los aspectos fonológicos y dando un espacio prioritario a los factores de índole prosódica. En este sentido, en el presente trabajo<sup>1</sup> nos proponemos retomar una serie de estrategias ya esbozadas en análisis anteriores (Pacagnini, 2013, 2017b), que permitan abordar la didáctica de la pronunciación en el aula de ELSE, dentro del marco de un enfoque basado en tareas (que integre conceptos como los de *autoevaluación* y *autorregulación* –Oxford, 1990; Zimmerman, 1990; Laskey y Hetzel, 2010; Hardan, 2013–), poniendo el foco en la didáctica de los rasgos prosódicos y su interrelación con otros niveles de descripción lingüística (sintáctico, semántico y pragmático-discursivo).

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la investigación enmarcada en el Proyecto PI–UNRN–40B729, el cual tiene como uno de sus objetivos abordar una serie de estrategias que permitan refinar el lugar de los rasgos segmentales y prosódicos como criterio de evaluación y asignación de nivel en ELSE, fundamentalmente en términos de *inteligibilidad*.

## 2. El lugar de la pronunciación en la enseñanza y evaluación de ELSE

### 2.1. El “Síndrome de Cenicienta”

Resulta indudable que la historia reciente de la didáctica de la pronunciación dista mucho de ser un cuento de hadas, aun en pleno auge de los enfoques comunicativos (a los que se les critica que supeditan “la corrección fonética al logro de la fluidez y de la inteligibilidad [...] hasta extremos alarmantes”, careciendo, en consecuencia, “de precisión en cuanto a los procedimientos concretos que un profesor debería aplicar” – Gil Fernández, 2007: 144–).

De hecho, las dificultades para integrar el componente fónico a la comunicación no son solo inherentes a las características de la pronunciación misma (factores lingüísticos que influyen en la adquisición fónica: aspectos fisiológicos, edad, conocimiento de la L1 y de otras lenguas, etc.), sino que también son consecuencia de su histórica exclusión de las corrientes principales en didáctica de segundas lenguas, cuya evolución metodológica no se ha dado del mismo modo en los materiales de “entrenamiento fónico” que en los que toman como eje otras áreas, como la gramática o el léxico (Pacagnini, 2013, 2017b).

De este modo, y parafraseando a Kelly (1969: 87) y a Celce Murcia *et al.* (1996: 323), podríamos afirmar que la pronunciación sufre del “Síndrome de Cenicienta”, en tanto permanece “oculta detrás de una puerta y fuera de nuestra vista”,<sup>2</sup> constituyéndose así en el componente “excluido del baile real de la pedagogía de lenguas” (Dalton, 1997, *apud* Isaacs, 2009: 2).

Así, eludida e ignorada, la didáctica de la pronunciación, “talón de Aquiles” de las corrientes comunicativas, se ha convertido en terreno fértil para una serie de mitos fundados en una brecha que parece insalvable (en tanto trasciende el área fonético-fonológica), la cual se resume en el siguiente interrogante: *¿Orientación comunicativa o atención a la forma?*

Esta falsa disyuntiva, que asocia la atención a la forma exclusivamente a los enfoques estructuralistas, en particular al audiolingualismo, se basa en un mito según el cual la didactización de aspectos formales actuaría en detrimento de la fluidez y la inteligibilidad. Dentro de los enfoques comunicativos, la idea de *foco en la forma* suele asociarse fundamentalmente con el estudio de la gramática, en menor medida con el del vocabulario y raramente con el de la pronunciación, esta última entendida en un contexto orientado estrictamente al significado referencial (oposiciones fonológicas en palabras aisladas, al estilo del audiolingualismo).

Este mito (sostenido tanto por quienes defienden la enseñanza de las formas –*cfr.* Gil Fernández, 2007: 144, citada más arriba– como por quienes abrevan en metodologías

---

<sup>2</sup> “Pronunciation is suffering from the ‘Cinderella syndrome’ –kept behind doors and out of sight” (Celce Murcia *et al.*, 1996: 323). En el mismo sentido, Gilbert (1994: 38, *apud* Isaacs, 2009: 2) ya había calificado a la pronunciación como “huérfana” en los programas de inglés L2: “an orphan in English Programs around the world”.

comunicativas) trasciende el ámbito de lo fónico y desemboca irremediabilmente en una paradoja: no se enseña la “forma” (en nuestro caso, los rasgos segmentales y suprasegmentales) para no perder comunicatividad; sin embargo, la evidencia apunta a que son los rasgos fonético-fonológicos los que más afectan la inteligibilidad y contribuyen a dificultades de índole comunicativa (Hahn, 2004, *apud* Isaacs, 2009: 6). Los resultados dejan en claro que poner el “foco en la forma” es mejor que no poner ningún tipo de foco, sobre todo cuando el objetivo final es el de lograr *fluidez e inteligibilidad*.

Como hemos señalado más arriba, es innegable que la pronunciación a menudo es responsable de fallas en la comunicación, por lo cual debe ocupar un lugar central en la instrucción pensada desde un enfoque comunicativo. Ello implicaría, lógicamente, incluirla en la formación docente; sin embargo, como esto no ocurre, se produce una carencia que se traslada al aula de L2. Hace más de 20 años, Levis (1999:37) ya mencionaba que la investigación en entonación se halla completamente divorciada de la enseñanza de L2 y raramente se ve reflejada en materiales didácticos. Esta falencia en relación con la pedagogía de la entonación afecta también a otras áreas de la pronunciación, la cual se beneficiaría ampliamente de una mayor colaboración entre investigadores y docentes de L2 (lo cual se extiende a evaluadores y a quienes elaboran materiales didácticos).

Dicho estado de situación se debe a otros “mitos” en circulación, tanto en lo referente a la formación docente, cuanto a las características del componente fónico como objeto de enseñanza.

En primer lugar, es necesario desmitificar una serie de prejuicios hacia el lugar de lo fonético–fonológico en la formación del profesor (quien sin dudas debe conocer la base articulatoria de la lengua que enseña, pero no necesariamente ser fonetista o fonólogo). De hecho, no es necesaria una gran complejidad terminológica en el metalenguaje a utilizar con los estudiantes, sino la utilización de recursos y estrategias que le brinden al aprendiz el lugar de sujeto activo y creativo, permitiéndole apropiarse del sistema fonológico de la variedad del español que está aprendiendo, de modo de ser capaz de producir y entender discursos orales y espontáneos en su conjunto (Pacagnini, 2013). Sin embargo, hay una falencia importante en la formación fonético-fonológica de los profesores, sobre todo en lo que hace a un conocimiento cabal de su propia base articulatoria. Volveremos a abordar este tema en §3, respecto de la prosodia.

En segundo lugar, podríamos relacionar esta “estrategia de evitación” del componente fónico en el aula con lo que hemos dado en llamar el *mito de la inmunidad*, según el cual la pronunciación es relativamente inmune a la mayoría de los “tratamientos” orientados a la forma (DeKeyser, 1998: 43). El origen de ello estaría en la naturaleza misma del objeto a abordar; el autor lo ejemplifica citando el caso de inmigrantes que si no reciben instrucción pueden adquirir vocabulario, pero evidencian poco progreso en morfosintaxis y fonología; sin embargo, una vez recibida la instrucción, el foco en la forma permite ver avances en gramática aunque no resulte suficiente para progresar en el área fónica. Esta postura es abonada por autores como

Isaacs (2009: 5), quien, incluso, hace referencia a una suerte de “período ventana” bastante corto en adultos alóglotas que reciben instrucción estructurada en situación de inmersión, lo cual se evidencia sobre todo en sonidos segmentales de la L2 (Piske, MacKay y Flege, 2001); afortunadamente, la evidencia demostraría que la adquisición de algunos aspectos suprasegmentales de la L2 podría extenderse por un mayor período de tiempo (Trofimovich y Baker, 2006).<sup>3</sup>

Respecto de lo argumentado por DeKeyser (1998) respecto de la disparidad en situación de instrucción entre la adquisición del componente fónico y el resto de las competencias, podemos argumentar lo observado en Pacagnini (2007, 2013, 2014) en relación con las diferencias de estadio entre la interlengua fónica y la interlengua en los otros componentes lingüísticos. Efectivamente, el progreso en la adquisición del sistema fonológico de la L2 suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia más cercana a la de la lengua meta, de modo que es frecuente hallar estudiantes con un excelente desempeño gramatical y un vocabulario muy rico, los cuales presentan serios problemas de ininteligibilidad en la pronunciación que dificultan su interacción oral.

Sin embargo, más que apuntar a las características del componente fónico como un objeto inabordable o “resistente a los tratamientos”, y sin desconocer su especificidad (dado que presenta múltiples aristas: fisiológicas, psicológicas, etc.), dentro de las posibles causas de esta disparidad hemos señalado el modo en el cual se didactiza la pronunciación dentro del aula de ELSE, que suele limitarse a una práctica basada en la repetición, con eje en sonidos aislados y a una corrección fonética simultánea (Pacagnini, 2013: 88-102).

La carencia de una enseñanza fónica integrada al resto de las competencias repercute en una mayor fosilización del componente fonético-fonológico respecto de otras áreas de la interlengua del aprendiz. Es en este sentido que se evidencia la necesidad de incorporar y planificar cuidadosamente la didáctica de la pronunciación en la currícula, tanto en la formación de docentes como en la enseñanza a estudiantes no nativos. En este contexto, la instrucción explícita es imprescindible para promover futuros avances en aquellos aspectos (tanto segmentales como no segmentales) que producen fallas en la inteligibilidad. De hecho, la *fluidez* (objetivo final del enfoque comunicativo) precisa cierta velocidad de procesamiento para recuperar la información buscada, lo cual, a su vez, requiere de un cierto grado de automatización para resultar más eficiente (Isaacs, 2009: 7).

Ello abre las puertas a la posibilidad de un *enfoque ecléctico* que permita incorporar *tareas formales*, las cuales no tienen por qué ser mecánicas e incompatibles con los principios comunicativos. En efecto, el *enfoque por tareas* permite alternar distintos tipos de actividades con un mayor o menor grado de control (cerradas, semiabiertas y abiertas) según el momento de la clase. Dichas tareas varían de acuerdo con el diagnóstico procesual que se realice de cada grupo de estudiantes, lo cual implica, en los

---

<sup>3</sup> Ya en este sentido, Piske, MacKay y Flege (2001) señalan que después de un rápido desarrollo inicial, el desempeño en L2 parece estabilizarse. En este punto es que la instrucción explícita parece ser necesaria para promover futuros avances, particularmente en aquellos aspectos segmentales que producen poca inteligibilidad (Munro y Derwing 2008, *apud* Isaacs, 2009: 11, nota 2).

casos de dificultades sistemáticas y generalizadas, el diseño de actividades *ad hoc* que permitan revisar los aspectos relacionados con la pronunciación de la misma manera en que se abordan el léxico, la morfosintaxis y las funciones comunicativas (Pacagnini, 2017b: 10). En este contexto metodológico es el alumno quien debe afianzar su propia base articulatoria<sup>4</sup> en la lengua que está adquiriendo, a partir de un proceso que incluya la estimulación y el desarrollo de *estrategias de tipo metacognitivo* (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Hardan, 2013), lo cual implica un proceso de *autoevaluación* sobre su propio aprendizaje.

Fomentar este tipo de procesos metacognitivos supone un gran desafío para el docente de L2, el cual debe motivar y guiar a sus estudiantes, de modo que sean ellos quienes tomen el control en la *autorregulación* de su aprendizaje (Zimmerman, 1990), monitoreen su desempeño a partir del *feedback* recibido de sus interlocutores y determinen cuáles son los aspectos que requieren de un mayor ajuste en la interacción (Laskey y Hetzel, 2010).<sup>5</sup>

## 2.2. El “mito” del acento nativo

La situación descrita en el apartado anterior respecto de las falencias en el abordaje del componente fónico en el aula de ELSE podría atribuirse, asimismo, a otra “brecha”, basada en la ya conocida oposición entre dos principios, en apariencia contradictorios, que subyacen a la enseñanza y a la investigación en L2 (Levis, 2005), y que se constituyen como dos modos de responder a la pregunta *¿Cuál es el objetivo final en la enseñanza de la pronunciación de la una L2?* Así, por una parte, hallamos una línea (más cercana a los enfoques conductistas y basados en el Análisis Contrastivo, cuyo punto de referencia es el hablante nativo de una L2) que tiene como meta el *acento nativo*, y por otra, un criterio que apunta a la *inteligibilidad*, objetivo final que se erige como caballito de batalla del enfoque comunicativo.<sup>6</sup> Esta última es la que se prioriza en la nueva versión del *Marco de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (MCER 2018), la cual enfatiza la importancia de las competencias plurilingüe y

---

<sup>4</sup> Podríamos afirmar que adquirir las costumbres articulatorias de una L2 consiste en sustituir paulatinamente la base motriz y fónica de la L1 por la de la L2. Para el concepto de *base articulatoria* (en términos de “hábitos y características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua” Quilis, 1999: 76) y una descripción detallada de la base articulatoria del español (sobre todo en sonidos segmentales), *cfr.* Perea Siller (2018: 3-8).

<sup>5</sup> Acerca de la posibilidad de establecer un acuerdo *a priori* con los estudiantes acerca de este tipo de modalidad (en relación con la llamada *Wrapper Activity* –Laskey y Hetzel, 2010–), *cfr.* Pacagnini (2017: 11).

<sup>6</sup> Este histórico debate entre *nativeness vs intelligibility* conduce a cuestiones como la del rol del acento como “marca de filiación étnica” (Gatbonton, Trofimovich y Magid, 2005, *apud* Isaacs 2009: 3), tema que no abordaremos aquí por falta de espacio.

pluricultural, apartándose del modelo inalcanzable (y muchas veces fuente de frustración en los aprendices) del hablante nativo.<sup>7</sup>

Si bien hemos cuestionado los enfoques que se centran exclusivamente en una perspectiva contrastiva (que parte de la L1 de los aprendientes, y toma como punto de llegada el modelo nativo idealizado) sobre la base de conceptos como la *interferencia* y la *transferencia negativa*, creemos que es necesario diferenciar dos líneas (determinadas por la composición de los grupos objeto del análisis y destinatarios de las clases de pronunciación):

a) la primera, centrada en el análisis de la enseñanza a grupos monolingües, se posiciona desde una perspectiva contrastiva, si bien en “sentido débil” (Pose, 2017: §3), por lo que toma en cuenta características de la L1 de los estudiantes;

b) la segunda línea parte de la necesidad recurrente de trabajar con grupos plurilingües, en situación de inmersión (Pacagnini, 2017b). Esto obliga a tomar distancia de un enfoque centrado en la L1 de los aprendientes y requiere del docente una especial atención hacia los fenómenos observados en la interlengua de los estudiantes, en la búsqueda de un hilo conductor.

Si bien en grupos monolingües la comparación con la L1 puede generar información útil para diagnosticar y explicar los fenómenos de interlengua y así diseñar material didáctico para tratar dificultades específicas (lo cual evidencia la utilidad de una versión más “débil” del enfoque contrastivo, que no se propone “predecir errores” como lo haría la versión “fuerte”), cuando se trabaja con grupos plurilingües, por el contrario, se hace necesario que el docente (dada su imposibilidad de conocer cabalmente la base articulatoria de las lenguas maternas de cada uno de sus estudiantes) desplace el eje de la L1 a la interlengua de los aprendientes, buscando factores comunes a tener en cuenta para la planificación de sus clases.<sup>8</sup>

En ambos casos, consideramos prioritario un cambio de perspectiva por parte de docentes e investigadores, en la que el eje se desplace de la búsqueda de “errores” basados en “interferencias de la L1” al reconocimiento y caracterización positiva de fenómenos propios de una interlengua en constante evolución.<sup>9</sup>

### **3. El abordaje de la prosodia en la enseñanza y evaluación en ELSE: una gran asignatura pendiente**

#### **3.1. Desafíos**

A pesar de lo señalado en el apartado anterior respecto de la situación en el área de ELSE, no puede negarse que en la enseñanza de L2 las unidades segmentales (sobre

---

<sup>7</sup> Así, “nativo” se reemplaza por “natural”, por “hablantes de la lengua meta” o por “otros hablantes competentes” (cfr. MCER, 2018: Apéndice 7).

<sup>8</sup> Las limitaciones de enfoques como el contrastivo (que suelen ir anclados a modelos de neto corte conductista) se evidencian en la imposibilidad real de predecir interferencias originadas en diferencias distribucionales entre fonemas de la L1 y de la L2 (Pacagnini, 2013: 90).

<sup>9</sup> En este sentido, véase la clasificación de los fenómenos de interlengua fónica propuesta por Pacagnini (2014), categorización que apunta a una mejor interpretación de los fenómenos percibidos por parte de los docentes de ELSE, facilitando el trabajo en el aula.

todo en los enfoques audiolinguales) por lo general han recibido una mayor atención que los rasgos prosódicos, los cuales han sido absolutamente relegados de un trabajo sistemático dentro del aula.<sup>10</sup>

De hecho, la pedagogía de la pronunciación suele asociarse casi exclusivamente a la enseñanza de los sonidos segmentales y a su relación con los grafemas; sin embargo, en la práctica se evidencia la necesidad de un abordaje didáctico de los desplazamientos acentuales, las curvas tonales, las pausas, el ritmo, etc., factores muchas veces incluidos más en la esfera de la fluidez (asociada con “velocidad de elocución”) que en la de la pronunciación propiamente dicha (Pacagnini, 2016, 2017a).

En este sentido, como bien señala Perea Siller (2018: 8), si se analiza la actitud de los hispanohablantes ante las producciones de los extranjeros alóglotas cuando hablan español, se puede observar una mayor transigencia hacia lo que perciben como “errores” en elementos segmentales que en los del nivel suprasegmental, quizás por sentirlos más como fallas pragmáticas que lingüísticas.

Esto nos lleva nuevamente a la paradoja mencionada en el apartado anterior entre *inteligibilidad/ comunicabilidad y didáctica de la pronunciación*, en este caso de la prosodia. Evidentemente, desde una perspectiva comunicativa, abordar el componente prosódico (estructura silábica y resilabeo, acento y entonación) se torna una necesidad imperiosa desde los primeros niveles, ya que, como hemos visto, son los factores que más influencia pueden ejercer sobre la percepción de un discurso como *fluido*. Por otra parte, consideramos mucho más rentable pedagógicamente vincular las estructuras lingüísticas con los entornos melódicos correspondientes, tema que retomaremos en el apartado siguiente.

Por otra parte, la *entonación* (en tanto componente clave de la prosodia) es uno de los ámbitos donde más se evidencian las diferencias dialectales, y por ende se constituye en un obstáculo importante para la planificación de las tareas fónicas. A esto se suma el desafío de diseñar actividades desde y para la propia variedad (el español rioplatense, en nuestro caso), dado que, como hemos señalado en Pacagnini (2017b) la mayoría de los manuales en circulación está destinada a otras normas.<sup>11</sup>

Por todo ello, la prosodia se constituye, indudablemente, en la gran asignatura pendiente dentro de la currícula de ELSE. Consideramos que, dentro de las causas posibles, la principal radica en la formación docente, la cual, si bien relegada a un segundo plano (como hemos señalado en §2.1), tradicionalmente se ha centrado en lo segmental, lo que ha dado como resultado el hecho de que muchos docentes no hayan

---

<sup>10</sup> Si bien métodos como el Audiolingual o el Enfoque Oral procuraron dar a la entonación una mayor importancia, lo hicieron en torno a las estructuras gramaticales, en forma desligada del contexto situacional (palabras o frases aisladas, audios “artificiales”, leídos o recitados, que no permiten generar inferencias acerca de los fenómenos suprasegmentales –Pacagnini, 2017: 15–).

<sup>11</sup> Además del ya clásico manual de Quilis y Fernández (1963), cabe citar, entre otros, los de Dalbor (1997), Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2002) y Gómez Sacristán (2008).

tenido oportunidad de estudiar los aspectos prosódicos (y, por ende, de trasladar sus conocimientos a la didáctica de la pronunciación).

Entre los aspectos que todo docente de ELSE debería conocer está el hecho de que, como bien señala Cortés Moreno (2002: 66), el concepto de *pronunciación* equivale al de *producción fónica*; no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, sino que incluye también el componente prosódico (acentuación, ritmo, entonación y pausas), sin el cual el habla humana es inconcebible. De hecho, coincidimos con Hidalgo Navarro (2015: 172–173) en que “pronunciar” una lengua no consiste solo en vocalizar sonidos, sino que es una habilidad global que incluye la articulación de elementos segmentales (sonidos), suprasegmentales (prosodia), e incluso paralingüísticos (aspectos vocales sujetos a un bajo grado de codificación lingüística).<sup>12</sup> En particular, los *elementos prosódicos* juegan un papel esencial en la organización de la *sintaxis* y el *discurso* (por ejemplo, en términos de relevancia informativa), de la *interpretación semántica* (no solo por la función distintiva del acento, sino también por la entonación, que permite distinguir las modalidades aseverativa, interrogativa, etc.), *pragmática* (expresión de la cortesía/ descortesía) y de la *organización interactivo-dialógica* (regulación de los turnos de habla).<sup>13</sup>

Si bien muchas veces se confunden los conceptos de *prosodia* y *entonación*, es necesario diferenciarlos: el término *prosodia*, como ya hemos dicho, agrupa otros fenómenos suprasegmentales (como el *acento* y la *duración*, por ejemplo) y por lo tanto supera conceptualmente al de *entonación*, la cual, entendida como “el movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados”, constituye el conjunto de variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido (NGLEFF, §1.6). Fonéticamente, la entonación viene dada fundamentalmente por la F0 (*frecuencia fundamental*), definida como el número de vibraciones de cuerdas vocales por segundo. Sus fluctuaciones a lo largo de un enunciado permiten la configuración de la *curva melódica* (sucesión de valores ascendentes o descendentes de la F0, con sus interpretaciones semánticas asociadas). Como hemos señalado, la entonación es un componente fundamental en la pronunciación, dado que las deficiencias en su percepción y producción pueden afectar la inteligibilidad mutua.

En español, la entonación cumple determinadas funciones que, al igual que el acento, pueden ubicarse en dos ejes de análisis: *paradigmático* y *sintagmático* (Hidalgo Navarro, 2015: 175–176; Perea Siller, 2018: 12-15). A su vez, las *funciones paradigmáticas* pueden subdividirse en *primaria* (o *gramatical*: vinculada a las modalidades oracionales aseverativa, interrogativa y volitiva y a los valores gramaticalizados asociados a estas) y *secundaria* (o expresiva, que a las otras tres

<sup>12</sup> Como, por ejemplo, carraspeos, tos de advertencia con movimiento melódico ascendente-descendente (del tipo de “ejem, ejem”), etc.

<sup>13</sup> Respecto de las características suprasegmentales del español y su relación con la enseñanza, *cfr.* Perea Siller (2018: 9-12, quien aborda el resillabeo, las funciones contrastiva y distintiva del acento en los ejes sintagmático y paradigmático respectivamente, y las relaciones entre acento y entonación), Planas Morales (2013: 73-75, quien retoma la jerarquía que abarca del grupo rítmico al grupo fónico), y Lahoz (2012: 93-131), quien trabaja sobre la entonación, el ritmo y el *tempo*.

modalidades agrega la exclamativa). Desde el punto de vista *sintagmático*, la entonación cumple una serie de funciones centradas en la organización del discurso: la *función demarcativa* (por la que segmentamos los enunciados en grupos entonativos diversos, y que por ende sirve para diferenciar funciones sintácticas) y la *función integradora* (por la que una unidad de nivel gramatical, frase u oración, se convierte en enunciado).

En relación con esto, Lahoz (2012: §2.2.2) señala que, a partir de los tres códigos de base biológica (y, por ende, comunes a todas las lenguas: *frecuencia*, *esfuerzo* y *producción*) en los que se basa la entonación, ha habido una progresiva extensión de significados “por asociación de ideas y procesos de metaforización”. De esta manera, los matices de estos significados derivados (por ejemplo, la subida o bajada de tono no exclusivamente asociada a características biológicas) serán más particulares y exclusivos cuanto más gramaticalizados estén; esto es, pueden variar de lengua en lengua,<sup>14</sup> y por ende deberían ser trabajados sistemáticamente en la clase de L2. Este autor reconoce cuatro significados que la entonación puede codificar en español:

1. Significados *afectivos* (en general, una F0 elevada se asocia con sentimientos positivos: así, la alegría se manifiesta con una F0 alta, una gran amplitud de rango y un *tempo* rápido, mientras que la monotonía, por oposición, expresa apatía, aburrimiento, cansancio);
2. significados *gramaticales* (la entonación nunca contradice lo que está expresamente codificado en la gramática; de hecho, cuando en español un grupo entonativo termina con un contorno ascendente, se marca una cierta independencia sintáctica respecto de lo que sigue: de ese modo, la entonación ayuda a interpretar la relación entre los grupos sintácticos *–función demarcativa–* (cfr. la diferencia entre cláusulas relativas explicativas y especificativas, los diferentes patrones de cláusulas interrogativas,<sup>15</sup> etc.);
3. significados *discursivos* (expresión de marcas referentes a los *turnos de habla* y a la *progresión de la información*). Lahoz (2012: 101) resume de este modo los cuatro posibles significados de la entonación respecto de los turnos de habla:

	Inicio de enunciado	Final de enunciado
Tono alto	Inicio de turno	Continuación de turno
Tono bajo	Continuación de turno	Final de turno

En cuanto a la *progresión de la información*, una clave alta puede indicar un cambio de tema o un contraste con el anterior, una clave media una continuación, y una clave baja una conclusión implícita en lo anterior; asimismo, los *focos* (información nueva) suelen ir marcados con un tono alto, un mayor esfuerzo y alargamiento vocálico –en la vocal tónica de la palabra que queremos focalizar–;

<sup>14</sup> Podríamos tomar como ejemplos el chino o el japonés, lenguas tonales en las que la modalidad interrogativa se señala sintáctica y no prosódicamente, con una marca morfológica al final de la oración.

<sup>15</sup> Lahoz (2012: 100) presenta patrones interrogativos y enunciativos, brindando ejemplos de cómo puede variar la modalidad enunciativa en otras lenguas respecto del español.

4. significados *sociolingüísticos* (en interacción con el *tempo*, la entonación expresa mayor o menor grado de formalidad o cortesía, volviéndose portadora de significado acerca de las relaciones sociales entre los participantes de una conversación: en general, se asocia un registro de frecuencia más alto con un mayor nivel de cortesía).

Dentro de las varias propuestas realizadas por este autor, consideramos interesante la idea de trabajar en clase el *reconocimiento de los focos* (informativos y contrastivos) a fin de que los estudiantes no nativos los marquen de manera adecuada. Por ejemplo, en el caso de hablantes anglófonos, que tienden a marcarlos de modo muy prominente, se procurará que reconozcan que a veces, por ejemplo, no es necesaria la entonación para focalizar un sujeto, ya que en español esto se consigue con la mera presencia del pronombre, y solo en caso de contraste se usa una entonación especial (Lahoz, 2012: 102).

Asimismo, es importante tener en cuenta que la frecuencia asociada a la formalidad puede diferir de lengua en lengua y de variedad en variedad (por ejemplo, el español rioplatense, donde los picos tonales están alineados con las sílabas acentuadas de cada palabra, y con contorno descendente abrupto al final de las oraciones enunciativas en plena sílaba tónica, lo cual da la impresión de alargamiento).

Por todo ello, insistimos en un posicionamiento desde la L2, que parta de la propia norma y variedad del docente de ELSE, quien debe ser consciente de la necesidad de abordar estas diferencias frente a destinatarios de características variadas, tal y como señalamos en §2.1. En tal sentido, en el apartado siguiente presentaremos una serie de estrategias tendientes a la didactización de la prosodia en el aula de ELSE.

## **3.2. Propuestas y estrategias en el aula de ELSE**

### **3.2.1. El primer gran paso: la formación docente**

En primer lugar, y de acuerdo con lo señalado en §2.1, creemos fundamental fomentar la *formación docente en el área fonético-fonológica*, priorizando el estudio de los aspectos suprasegmentales. Ello no implica, como ya hemos dicho, que el docente deba convertirse en fonetista, sino que conozca en detalle las características (tanto segmentales como prosódicas) de la base articulatoria de la lengua que enseña.

A continuación (de modo no exhaustivo ni excluyente), enumeraremos algunos de los factores prosódicos que los docentes deberían conocer para poder trabajar de modo integrado las competencias orales en el aula de ELSE.

Por ejemplo, para abordar la enseñanza del *ritmo*, se torna fundamental saber que el español tiene tendencia:

- a ser una lengua silábicamente acompasada (a diferencia de lenguas como el inglés, el alemán o el portugués brasileño, en las que el compás es marcado por el acento);
- a la sílaba abierta;
- a los finales trocaicos (Gil Fernández 2007, Planas Morales 2013).

Asimismo, a fin de ahondar en la *interfaz prosodia/ sintaxis*, los docentes deberían poder reconocer *grupos rítmicos* y *grupos fónicos*,<sup>16</sup> de modo de ser conscientes de su identificación con las unidades sintácticas. Ello resulta muy útil para trabajar el acento (paradigmático y sintagmático), la entonación (en particular, las funciones demarcativa e integradora), las pausas (“llenadas”, intencionales, de cierre del turno), etc. A medida que avanza en el reconocimiento de los grupos fónicos (comprendidos entre dos pausas y dotados de curva entonativa –NGLEFF, §9.8a–), el docente de ELSE debería internalizar el hecho de que nociones como *pausa* y *silencio* no siempre coinciden. En este sentido, Planas Morales (2013: 75) postula distintos tipos de pausas: algunas son breves, entre grupos fónicos internos, y no pueden catalogarse como silencios, a diferencia de otras que sí lo son, y que el hablante realiza cuando da por acabado su turno de habla; por otra parte, puede haber *pausas llenas* (muletillas) y *pausas intencionales* (para llamar la atención del oyente). Asimismo, hay *pausas lingüísticas*, que afectan el significado de la oración: *No/ hablo español vs. No hablo español*.

En consonancia con lo anterior, es fundamental estudiar la relación entre *acento* y *entonación*: por ejemplo, la identificación de la *sílaba tónica* (de tono más agudo y mayor intensidad) y sus consecuencias en la *curva entonativa*. En Pacagnini (2014) hemos analizado casos de lo que Dupoux *et al.* (2008: 700, 2010: 266) han llamado “sorderas acentuales persistentes” en aprendices francófonos de español. Este tipo de sorderas suprasegmentales suele darse en hablantes de lenguas que, a diferencia del español, no tienen acento libre (según las dificultades que presenten los aprendices de una L2 desde el punto de vista suprasegmental, se puede establecer la siguiente tipología: a) lenguas totalmente “sordas”, con acento en primera o última sílaba – francés, finés, húngaro–; b) lenguas parcialmente “sordas”, con acento en penúltima sílaba –polaco–; c) lenguas “no sordas”, de acento libre, como el español).

Otro aspecto no menor a concientizar es la relación de la *entonación* con los *turnos de habla* y la *progresión de la información* (por ejemplo, la marcación de los focos contrastivos), temas abordados en el apartado anterior.

### **3.2.2. Algunas propuestas para la didáctica de la prosodia en la clase de ELSE**

Por todo lo anteriormente expuesto, un docente de ELSE con formación en esta área se sentirá más respaldado y será más competente para la elaboración de estrategias que permitan abordar en clase el estudio de la pronunciación y, en particular, de la prosodia, ya sea de modo *directo* (dedicando un “curso de objetivos específicos” estrictamente al componente fónico) o *indirecto* (es decir, entendiendo la prosodia como “factor colateral” –*cfr.* Hidalgo Navarro, 2015: 174; Pacagnini, 2017: 15–). Por ejemplo, al enseñar la posición de los clíticos acusativo y dativo en el imperativo afirmativo (*dámelo*) se pueden trabajar los grupos rítmicos, o a través de contenidos gramaticales

---

<sup>16</sup> En el trabajo áulico con el *grupo rítmico* entran en juego el resilabeo, la unión con clíticos, el enlace de consonantes iguales, etc., en tanto que el *grupo fónico* (también llamado *acento de núcleo entonativo o de frase* –Planas Morales, 2013: 73–) permite abordar la identificación con la unidad sintáctica.

se pueden enseñar los patrones entonacionales de las oraciones relativas (especificativas vs. explicativas: *Los diputados que fueron abucheados se retiraron* vs. *Los diputados/ que fueron abucheados/ se retiraron*), interrogativas (abiertas y cerradas), exclamativas, etc., reforzando el manejo de las funciones sintagmáticas –demarcativa e integradora– de la entonación.

En cualquiera de los dos casos (cursos “de pronunciación” o generales), la prosodia debe didactizarse a través de tareas (más o menos controladas, de producción o de percepción) en las que se trabaje sobre la prosodia “real” (en una situación comunicativa concreta) y no sobre grabaciones de laboratorio que resulten mecánicas o artificiales e impidan el reconocimiento de aspectos propios del habla espontánea, como el énfasis, el ritmo, etc., imprescindibles para poder interactuar eficazmente.

Ello implica incorporar el sentido de la entonación en contexto, enfatizando el estudio y enseñanza de las funciones *paradigmáticas* (tanto de la *función modal primaria* –asociada a valores menos marcados– como de la *función modal secundaria*, asociada a valores más marcados –discursivos–, ya abordados en §3.1). Consideramos que ambas dimensiones pueden incorporarse desde los niveles iniciales, donde por ejemplo ya se trabajan funciones comunicativas como *dar y pedir información acerca de uno mismo y de terceros*, asociando los patrones entonativos a los tipos de preguntas y a su caracterización sintáctica, semántica y pragmática (preguntas cerradas/ abiertas – con pronombres *Q-*, etc.), de modo de lograr una enseñanza integrada de la prosodia a los otros niveles de descripción lingüística.

Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar materiales pedagógicos para el abordaje de la prosodia en el aula de ELSE, partiendo de una premisa fundamental en el *enfoque por tareas*: la *adaptación del metalenguaje disciplinar* a los destinatarios. En este sentido, se torna prioritaria una didactización de los fenómenos prosódicos que posibilite la comprensión de ciertas nociones, como las de *curva tonal ascendente/ descendente*, *pausa*, *sílaba tónica/ átona*, etc.

Para ello, es posible apelar a diferentes recursos: *visuales* (destacando tonos altos/bajos o sílabas tónicas/átonas con diferentes colores, correlacionando signos de puntuación con fenómenos prosódicos –como acentos o figuras tonales–, “dibujando” las curvas melódicas a partir de determinados fragmentos de audios) o *paralingüísticos* (que van desde la marcación del compás rítmico con golpeteos de manos o pies hasta el acompañamiento de la altura tonal a través de movimientos de las manos o del cuerpo),<sup>17</sup> de modo de lograr una construcción paulatina del metalenguaje, la cual se irá complejizando de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

En cuanto a la progresión del aprendizaje, es fundamental que los estudiantes partan de un *trabajo perceptivo* (que se irá profundizando a medida que se avance en el nivel de proficiencia en la lengua meta), basado en el reconocimiento de los distintos fenómenos prosódicos: el *acento* (sobre todo de la sílaba tónica, a fin de poder inferir su

---

<sup>17</sup> Véase Pacagnini (2017: 15–17), donde, además de los recursos paralingüísticos, se consigna otra serie de estrategias que, enmarcadas en un enfoque por tareas, permiten activar las inferencias de los estudiantes alóglotas en la percepción auditiva del componente prosódico.

función distintiva), el *ritmo* (y su relación con la cantidad, las pausas *llenas* o *vacías*, el resilabeo, etc., relacionando el *tempo* con estados de ánimo en los niveles más avanzados), la *entonación* (y su asociación a determinadas modalidades enunciativas, vistas en niveles iniciales desde una perspectiva “menos marcada”, lo cual progresará en niveles superiores hacia la identificación de matices derivados, que pueden variar de acuerdo con factores subjetivos como el humor, la ironía, etc.). De este modo, y a medida que se avance en el nivel de proficiencia, los estudiantes alóglotas podrán ir incorporando la *dimensión metafórica del componente prosódico* (en sus valores gramaticales, afectivos, discursivos y sociolingüísticos), para luego poder ir trasladando estos aspectos a su propia producción.

Estas tareas, como mencionamos en §2.1., pueden alternarse, yendo desde las más cerradas y formales (de observación, identificación y, por qué no, de repetición) hasta las más abiertas (que tengan como meta la construcción interactiva del sentido discursivo, reconociendo y expresando emociones a través de la prosodia). Esta perspectiva metodológica, en apariencia ecléctica, permite integrar tareas más formales con otras menos controladas, a fin de que los estudiantes no nativos logren internalizar aquellos aspectos más relevantes del componente prosódico y así puedan llegar al objetivo final de todo enfoque comunicativo: comprender y producir discursos en la L2 de un modo eficaz, fluido e inteligible.

#### 4. Conclusiones

En este trabajo hemos procurado dar cuenta de los diversos factores que hacen de la pronunciación, pero mucho más en particular de la prosodia, un componente relegado en el aula de ELSE. En nuestro recorrido, relevamos diferentes mitos que subyacen a la consolidación de la pronunciación como una entidad inasible en el imaginario de los docentes de ELSE. Entre ellos, y en pleno auge de los enfoques comunicativos, el más paralizante es el temor a abordar una enseñanza basada (aunque sea parcialmente) en tareas formales.

Frente a esta situación (surgida de la grieta, en apariencia insalvable, entre *forma* y *comunicación*, de la que derivan otras como la que se establece entre *precisión* y *corrección* –propias del casi inalcanzable “acento nativo”– vs. *inteligibilidad* y *fluidez*), hemos destacado la necesidad de apelar a un *enfoque basado en tareas que revalorice las tareas formales desde una perspectiva comunicativa*, estimulando estrategias metacognitivas en los aprendices, las cuales promuevan su autonomía, su capacidad de autoevaluarse y de monitorear su propio desempeño y las reacciones propias y de terceros. Ello, en la medida en que requiere un alto grado de flexibilidad y versatilidad, implica una serie de desafíos para los docentes, quienes, además de estar dispuestos a alternar distintos tipos de tareas (más y menos controladas, a fin de motivar y guiar a los estudiantes alóglotas en sus inferencias), deben lidiar con sus propios filtros,<sup>18</sup> que

---

<sup>18</sup> Acerca de la noción de *filtro fónico* en docentes y evaluadores de ELSE, *cfr.* Pacagnini (2013,

pueden afectar la percepción (y detección de dificultades) de la interlengua fónica de los aprendices.

Esto muchas veces se debe a la falta de estudios sistemáticos en fonética y fonología, en particular del componente prosódico, por lo cual se torna imprescindible dar un impulso a la *formación docente* en el área, que permita a los docentes sentirse más seguros frente al desafío de la enseñanza de nociones complejas y fundamentales como las de *acento, ritmo y entonación*. La didactización del componente prosódico debe realizarse de manera *integrada* al resto de los componentes lingüísticos (sintaxis, semántica y pragmática), incorporando los procesos de *metaforización* (no solo de índole gramatical sino afectiva, discursiva y sociolingüística), dado el valor que estos adquieren en una concepción pedagógica que prioriza la interrelación entre las dimensiones formal y comunicativa en el aula de ELSE.

## Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011, *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología (NGLEFF)*, Madrid, Espasa, S.L.U.
- CELCE–MURCIA, Marianne, BRINTON, Donna, y GOODWIN, Janet, 1996, *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge, CUP.
- CONSEJO DE EUROPA, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe.
- CORTÉS MORENO, Maximiano, 2002, “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente”, *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14, 65–75.
- DALBOR, John, 1997, *Spanish pronunciation*, Florida, Holt, Rinehart & Winston.
- DEKEYSER, Robert, 1998, “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practical second language grammar”, en *Focus on form in classroom second language acquisition* (Eds: Doughty, Catherine y Williams, Jessica), Cambridge, CUP, pp. 42–63.
- DUPOUX, Emmanuel, SEBASTIÁN–GALLÉS, Núria y PEPERKAMP, Sharon, 2008, “Persistent stress ‘deafness’: the case of French learners of Spanish”, en: *Cognition* 106, 682–706.
- \_\_\_\_\_, NAVARRETE, Eduardo, PEPERKAMP, Sharon y SEBASTIÁN–GALLÉS, Núria, 2010, “Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French–Spanish bilinguals”, en *Cognition* 114, 266–275.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana, 2007, *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco.
- GÓMEZ SACRISTÁN, María, 2008, *Ejercicios de pronunciación*, Madrid, SGEL.

- HARDAN, Abdalmajid, 2013, "Language Learning Strategies: A general Overview", *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, 1712–1726.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio, 2015, "Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones", *Foro de Profesores de E/LE 11*, 171–188.
- ISAACS, Talia, 2009, "Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation", en *TSL Canada Journal* 27, vol.1, 140–155.
- KELLY, Louis, 1969, *25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.–1969*, Rowley, Newbury House.
- LAHOZ-BENGOECHEA, José, 2012, "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo", en *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (Ed.: Gil, Juana), Madrid. Edinumen, 93–132.
- LASKEY, Marcia, y HETZEL, Carole, 2010, "Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21<sup>st</sup> Century Learner", en *ERIC Search Education Resources*. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511589.pdf>
- NUÑO ÁLVAREZ, María y FRANCO RODRÍGUEZ, José, 2002, *Ejercicios de Fonética*, Alcalá, Anaya.
- O'MALLEY, J. Michael. y CHAMOT, Anna, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, C.U.P.
- OXFORD, Rebecca, 1990, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle.
- PACAGNINI, Ana, 2007, "¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?", en *Actas del III Coloquio CELU*, disponible en [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)
- \_\_\_\_\_, 2013, "La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos", en *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, Buenos Aires, Ed. USAL, pp. 82–115.
- \_\_\_\_\_, 2014, "Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica", en *RASAL* 2013, 63–80.
- \_\_\_\_\_, 2017a, "¿Qué factores actúan como 'filtros' en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU", en *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (Comp.: PACAGNINI, Ana), Viedma, Editorial UNRN, pp. 89–98.
- \_\_\_\_\_, 2016, "Hacia una revisión del concepto de "fluidez" en el examen CELU" en *Actas de VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*, en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10027/ev.10027.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10027/ev.10027.pdf)
- \_\_\_\_\_, 2017b, "El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas", Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE* (Comp.: Ana

- Pacagnini), en *Signos ELE*, 11, 1–22, disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>
- PEREA SILLER, Francisco, 2018, “Enseñanza del componente fonético–fonológico”, en *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II). Enseñanza de los componentes lingüísticos* (Eds. Martínez, María y Zamorano, Alfonso), Madrid, EnCLAVE/ELE, pp. 13–42.
- PISKE, Thornsten, MACKAY, Ian, y FLEGE, James, 2001, “Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review”, en *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.
- PLANAS MORALES, Silvia, 2013, “El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE” en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2, 67–80.
- POSE, Rubén, 2017, "Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica", Dossier *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE* (Comp.: Ana Pacagnini), en *Signos ELE*, 11, 1–19, disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120/5141>
- QUILIS, Antonio y FERNÁNDEZ, Joseph, 1963, *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC.
- QUILIS, Antonio, 1999, *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos, 2002 “La percepción de la fluidez en español como segunda lengua”, en *Filología y Lingüística*, XXVIII (1), 137–163.
- TROFIMOVICH, Pavel, y BAKER, Wendy, 2006, “Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1–30.
- ZIMMERMAN, Barry, 1990, “Self–regulated learning and academic achievement: An overview”, en *Educational Psychologist* 25, 3–17.

## **Lenguas, migración e inclusión**

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

VERA CERQUEIRAS

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina*  
*vcerqueiras@flacso.org.ar*

SILVIA LUPPINO

*New York University Buenos Aires*  
*snl3@nyu.edu*

Recibido: 21 de octubre de 2019 – Aceptado: 20 de noviembre de 2019

**Resumen:** Las autoras del presente artículo participaron (en el período que abarca entre 1997 y 2008) en el dictado de clases de español a refugiados, desempeñando roles de coordinación, enseñanza y desarrollo de material didáctico, en el marco del convenio de cooperación alcanzado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Los cursos eran dictados por dos docentes, que se alternaban en las clases semanales. Para mantener la cohesión de los cursos y compartir tanto los aspectos didácticos como los emergentes en el contexto de una población con características particulares utilizamos cuadernos de notas, que con el tiempo se transformaron en bitácora de los cursos y en un registro de tipo etnográfico de la práctica docente.

Este artículo se propone dar cuenta del proceso de construcción de esta textualidad compartida (los cuadernos) entre las docentes a cargo de los cursos, describir los discursos generados y sus tematizaciones, examinar las decisiones curriculares y las intervenciones metodológicas emanadas de la consideración de esa información, analizar los cuadernos desde una perspectiva etnográfica (Guber 2001 y 2005; Rockwell 2009) y revisarlos a luz de los conceptos de notas de campo (Taylor y Bogdan, 1987) esto es, como una herramienta técnica que facilita la indagación desde la observación y la participación.

El *corpus* consta de cinco cuadernos de notas y abarca una temporalidad de tres años, que corresponde a los cursos dictados entre 1999 y 2001.

**Palabras clave:** enseñanza de español LE – población refugiada – cuadernos de notas – discursividad paralela – bitácora – registro

## The construction of a parallel discursiveness in the Spanish class for refugee population

**Abstract:** From 1997 to 2008 (Luppino) and 1998 to 2004 (Cerqueiras) we were in charge of Spanish classes for refugees, under the sponsorship of the ACNUR- High Commission of the United Nations for Refugees-, the FCCAM- Argentinean Catholic Migration Commission and the UBA -University of Buenos Aires-.

Spanish classes were shared by two or more instructors, who decided to take notes during and after classes, which became over time in a kind of “logbooks”.

This paper tries to give an account of the process of construction of this shared textuality (the logbooks) among the teachers in charge of the courses, describe the generated discourses and their topics, examine their curricular decisions and methodological interventions, analyze them from an ethnographic perspective (Guber, 2001 and 2005; Rockwell 2009) and review them based on the concepts of field notes (Taylor and Bogdan, 1987) that is, as a technical tool that facilitates inquiry from observation and participation.

**Keywords:** Spanish FL Teaching – Refugees – Journal of Notes – Logbook – Parallel Discursivity – Register

## Introducción

A partir del acuerdo alcanzado por el ACNUR -Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados-, la FCCAM -Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones- y el Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tuvimos oportunidad de participar en el dictado de clases de español a refugiados, desempeñando roles de coordinación, enseñanza y desarrollo de material didáctico. Los cursos estaban a cargo de dos docentes, que se alternaban en las clases semanales.

El programa fue creado a través de un acuerdo de cooperación celebrado a fines de noviembre de 1994 entre la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR) y la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM), por ser la agencia local de implementación de los planes de asistencia y apoyo del ACNUR. Sin embargo, en la FCCAM las primeras clases habían comenzado a dictarse en 1993, ante la llegada de solicitantes de refugio procedentes de las nuevas naciones conformadas a partir de la caída de la Unión Soviética. En este primer momento, caracterizado por la urgencia, las clases estaban a cargo de una maestra conocida del director de la FCCAM, sin capacitación ni experiencia en la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera. Muy rápidamente, la secretaria de la FCCAM, con muchos años en el trabajo con migrantes y refugiados<sup>1</sup>, consideró la necesidad de profesionalizar la enseñanza de la lengua a través del vínculo con una organización de la sociedad civil. Para la misma

---

<sup>1</sup> Se trata de la trabajadora social Mariángela Perreca, quien había comenzado trabajando en los años setenta en la asistencia y protección de refugiados y exiliados de América Latina.

época, según los testimonios que pudimos recabar, un joven de Bangladesh se presentó en el Laboratorio de Idiomas para consultar sobre la existencia de clases gratuitas. Frente a esta situación, se comenzó a dictar clases en la sede de la FCCAM a un grupo formado por cinco peticionantes de Europa del Este y el peticionante de Bangladesh.

Con la firma del mencionado acuerdo de cooperación de 1994 se definen los actores de la sociedad civil involucrados, así como sus destinatarios. Por un lado, la FCCAM y el ACNUR, y la universidad pública. Por el otro, los destinatarios del programa quedan caracterizados, en la cláusula segunda del convenio, como “los peticionantes de refugio y los refugiados, reconocidos por el Gobierno Argentino o por el ACNUR en virtud de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y el protocolo de 1967”<sup>2</sup>.

La población de los cursos mostró, durante los años que se toman como análisis para este artículo, mayoría de varones y gran diversidad de procedencias, que iban variando según la situación en las sociedades de origen, pero podemos decir que la mayoría provenía de África (Argelia, Túnez, Sierra Leona, Guinea Bissau, Nigeria, Ghana, Senegal, Gambia, Liberia, Congo, Sudáfrica, Sudán, Togo, Angola), Asia (Irán, India, Bangladesh, Sri Lanka, Vietnam), América (Haití), Europa (Albania, Serbia) y países que habían integrado la ex Unión Soviética (Ucrania, Georgia, Kazajstán, Rusia, Kirguistán, Azerbaiján, Armenia). La estructura y organización de los cursos se fue ajustando para responder a las necesidades reales de los estudiantes y de la realidad migratoria<sup>3</sup>. Es fundamental tener en cuenta que el de la población refugiada consiste en un movimiento migratorio singular, en tanto está motivado por situaciones de persecución e inseguridad en el país o región de procedencia, que se traducen en el país receptor, en una situación de vulnerabilidad material y emocional caracterizada por los temores a una sociedad y cultura nuevas, la ruptura de los lazos afectivos, las enfermedades recurrentes, la falta de documentos y de trabajo y el desconocimiento de la lengua (Luppino, Prati y Krickeberg 1997). Mientras el viaje del visitante o el turista implica el movimiento entre posiciones fijas y el conocimiento de un itinerario, en el viaje del refugiado ni el lugar de partida ni el punto de llegada son inmutables o seguros (Chambers 1995: 55). El desplazamiento de la población refugiada exige vivir en lenguas, historias e identidades que se ven sometidas a una constante inestabilidad y mutación.

---

<sup>2</sup>Según la Convención de las Naciones Unidas de 1951, un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social o por una opinión política se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no puede o no quiere, a causa de dichos temores, acogerse a la protección de su propio país”. La Argentina adhirió a este instrumento internacional en el año 1961 por ley 15.869; y en el año 1967 –por ley 17.468– al Protocolo relativo al estatuto de refugiados.

<sup>3</sup> Por ejemplo, la llegada masiva de migrantes de Europa Central y Oriental, en virtud del Tratamiento Migratorio Especial establecido por el gobierno argentino en 1994, produjo sobrepoblación en las clases, además de hacer confluir situaciones migratorias de diferente tipo. Por esta razón, en 1996 se creó el Programa de Español para Migrantes de Europa del Este, que funcionó hasta el año 2002.

## La población refugiada en relación con la clase de lengua

Además de las diferentes nacionalidades y procedencias, a la hora de describir las características de la población refugiada con impacto en los cursos de español, nos encontramos con una gran diversidad de aspectos, que trataremos de sintetizar a continuación:

- a. **Lenguas:** nos referimos no solamente a la diversidad lingüística de los aprendientes sino al grado de conocimiento de las lenguas y a las representaciones sobre ellas, debidas a la situación glotopolítica (Arnoux y Bein 2015) existentes en las zonas de procedencia y en la sociedad receptora. En ocasiones esto hacía que algunos alumnos manifestaran cierta renuencia a mostrarse ante sus pares como hablantes de una u otra lengua vernácula o colonial. Por otra parte, el grado de conocimiento o dominio de las lenguas occidentales o de colonización variaba en función del tipo de instrucción formal a la que hubieran accedido.
- b. **Grado de alfabetización e instrucción formal previos:** los grupos estaban formados por personas que no habían accedido a la educación formal en sus países de origen y que no conocían la escritura en su lengua materna, y también por quienes habían completado la escuela primaria y/o secundaria y la universidad. A esta heterogeneidad debemos sumar que además eran muy frecuentes los casos en que los alumnos estaban alfabetizados en su lengua materna (por ejemplo, urdu) pero no conocían el alfabeto latino, al tiempo que otros podían escribir, en mayor o menor medida, en árabe, por haber asistido a las denominadas escuelas coránicas, sin implicar esto necesariamente que estuvieran alfabetizados en esta lengua.
- c. **Diversidad religiosa:** la gran mayoría de los alumnos era musulmana, también había cristianos evangélicos, católicos y ortodoxos. En ocasiones, la diversidad religiosa supo generar ciertos momentos de tensión intragrupal (por ejemplo, en las acusaciones entre pares por haber tomado alcohol) y en relación con las prácticas socioculturales de la sociedad receptora (tópicos que se tematizaron en las clases, como se verá más adelante).
- d. **Género:** como dijimos anteriormente, la mayoría de los alumnos eran varones. Esto se condice con el número de solicitantes de refugio varones y mujeres, con una clara preeminencia de los primeros. Eran excepcionales los casos en que las mujeres se habían desplazado sin acompañantes varones y obedecía a causas extremas<sup>4</sup>. Si procedían de África o Asia, la mayoría de las mujeres llegaban, con sus hijos e hijas en caso de que fueran madres, gracias a las políticas de reunificación familiar llevadas adelante por el ACNUR. En los casos de Haití, Albania, Kosovo y países de la ex URSS era común que llegaran familias completas.

---

<sup>4</sup> Recordamos los siguientes casos: una sudanesa, graduada en sociología, que había huido por tierra con su hijo de dos años hasta abordar un barco en Nigeria, luego de la muerte de su marido a manos de grupos paramilitares; una keniana, estudiante de marketing en Nairobi, que debió escapar para evitar el matrimonio forzado con el líder de su comunidad; una argelina, profesora de música, por razones de persecución política.

- e. Edades: la mayoría de los aprendientes eran varones de entre 20 y 40 años, consistente en relación con el rango prevalente de edad de los solicitantes de refugio. Sin embargo, hubo un número no desdeñable de adolescentes de entre 13 y 16 años, “menores no acompañados”, que habían llegado solos, es decir, sin responsables adultos. También asistían a las clases adolescentes y niños y niñas junto a miembros de su familia (madre, padre, tíos, abuelas), con edades entre los 6 y los 16 años; además de bebés lactantes o deambuladores que concurrían con sus madres. En el otro extremo, asistían también personas adultas mayores de más de 60 años; durante algunos períodos asistieron algunos alumnos de entre 70 y 80 años.
- f. Motivos de la petición de refugio: las situaciones por las que solicitaban refugio abarcaban desde la participación forzosa en guerras civiles, la violencia física y sexual, hasta la persecución ideológica, por género, orientación sexual y pertenencia étnica o religiosa. Era bastante frecuente que las explicitaran en clase, pero siempre, evidentemente, eran condicionantes de la posibilidad para aprender en forma más o menos satisfactoria (Ager 1999, Levy 1999).
- g. Vulnerabilidad económica: los solicitantes de refugio recibían una ayuda económica por el término de seis meses provista por el ACNUR y administrada por la FCCAM como agencia de implementación local. Esta suma cubría el costo del alojamiento en los denominados hoteles familiares o pensiones - ubicados por lo general en los barrios de Balvanera (zonas del Once y Abasto), Constitución y San Cristóbal de la Ciudad de Buenos Aires-, el transporte público, medicamentos y la alimentación básica. La indumentaria era provista en su mayoría por la FCCAM, a través de las donaciones que recibía. Como es de prever en las condiciones inflacionarias siempre variables de la economía en Argentina, este estipendio no siempre era suficiente para cubrir las necesidades básicas, y se transformaba -como veremos más adelante en el análisis de los cuadernos de notas- en uno de los temas recurrentes llevados a clase por los alumnos, cuando no directamente en uno de los factores de ausencia o interrupción de los cursos.
- h. Salud: en general, las condiciones de salud preexistentes eran precarias. Esta situación se agudizaba con problemas derivados de los desajustes al cambio de clima y tipo de alimentación, más los aspectos emocionales derivados de las razones para solicitar refugio junto a los del desarraigo y las exigencias de un nuevo contexto de vida. El vivir entre mundos (y entre lenguas), entre el pasado que debió dejarse atrás como única opción de vida y un presente y futuro inciertos (Chambers 1995: 50) caracterizan las primeras etapas en la sociedad de acogida. Estas condiciones tenían un impacto directo tanto en la regularidad de la asistencia a clases como en la calidad de aprendizaje.<sup>5</sup>
- i. Diversidad cultural: está claro que la diversidad de culturas es constitutiva de toda clase de lengua extranjera en contexto endolingüe. Aquí queremos hacer

---

<sup>5</sup> Para atender estas situaciones de manera global, la FCCAM trabajaba en red con diferentes organizaciones de la sociedad civil: abogados del ACNUR, profesionales médicos, psicólogos y de enfermería de los hospitales Ramos Mejía y Argerich de la Ciudad de Buenos Aires, equipo de etnopsicólogos y etnopsiquiatras (varios de ellos con experiencia en la atención de exiliados argentinos en Europa y México), el Centro de Salud Mental N° 3 Arturo Ameghino (encargado de coordinar talleres de salud, socioculturales, laborales, etc.). En forma mensual se realizaban reuniones interdisciplinarias con representantes de las mencionadas organizaciones de las que también participaba la coordinadora del Programa de Español para Refugiados.

referencia en especial a que las diferencias culturales en el cruce con una situación de supervivencia material y en el contexto de una migración forzada adquieren otros sentidos. Por otra parte, se hace necesario señalar que las culturas de procedencia de la población refugiada resultan, en general para nuestro medio, conocidas en forma tan superficial o deficiente como estereotipada, punto sobre el que como docentes debemos tener la obligación de estar en alerta a la hora de analizar las necesidades de los aprendientes, la selección de contenidos, la elaboración de materiales y la interacción en el aula.

Los aspectos descriptos -que no agotan las múltiples variables que se condicionan mutuamente en un entramado complejo en el que deben considerarse tanto los individuos migrantes como las comunidades de origen y la sociedad receptora (Zimmermann 2007, Sancho Pascual 2013)- se intersectan en un curso de lengua para población refugiada trazando un perfil singular de los aprendientes y de la situación de aula. Junto a las características mencionadas, la urgencia por aprender la lengua es paralela a la urgencia de sobrevivir en un nuevo medio: hacer trámites, entrevistarse con funcionarios, decodificar la ciudad y moverse en ella, encontrar trabajo, relacionarse social y afectivamente con otras personas. No queremos dejar de mencionar que para este análisis postulamos como un imperativo contar con la voz de los propios refugiados. Para sortear la barrera idiomática, recurrimos a refugiados más antiguos, que nos indicaron lo que hubieran necesitado saber y saber hacer en sus primeras semanas, y a los más recientes con los que teníamos alguna lengua en común.

Considerar estas condiciones y características resulta esencial para la programación de los cursos, desde los aspectos más estrictamente ligados a lo didáctico-pedagógico, como objetivos, contenidos, actividades y materiales, hasta aquellos que podrían parecer más triviales, como la elección de los días y horas de clase. En tanto, según los lineamientos educativos propuestos por el ACNUR en diferentes documentos, el objetivo principal de la planificación es "proporcionar oportunidades apropiadas en educación y capacitación de niños y adultos", es imprescindible atender a factores que se pasarían por alto en otro tipo de grupos. Así, por ejemplo, se hace necesario evitar las clases el día viernes, ya que para quienes profesan la religión musulmana es día de oración y, en consecuencia, no asistirían a los cursos; tampoco se las puede programar para las primeras horas de la mañana porque las destinan a la búsqueda de trabajo, ni para la noche, porque se acentúa en los refugiados la sensación de inseguridad en un ámbito que les resulta desconocido. Además, en cuanto a la regularidad hay que tener en cuenta que en este tipo de cursos el número de asistencia a clase es imposible de predecir. Razones económicas y de salud física y emocional, o eventos climáticos, hacen que se produzcan ausencias y resulte afectada la regularidad individual y la del grupo en su totalidad. Las enfermedades, no contar con dinero para el transporte, el frío o la lluvia, son algunos de los factores que inciden en este aspecto, prueba de lo cual son los registros de clase que analizamos. En nuestra experiencia, el número de asistentes podía variar así de uno a tres alumnos en una clase para llegar a veinte en la siguiente, y reducirse a cinco en la tercera clase de una misma semana, sin que se tratara

necesariamente de las mismas personas, o tener cero alumnos en clases consecutivas. En otro aspecto, en atención a cuestiones de género, debíamos estimular más la participación de las mujeres y las niñas en la clase, ya que si asistían en compañía de algún varón de la familia (marido, hijo -aunque fuese un niño-, hermano) existía una fuerte tendencia a que fuera este el que tomara la palabra y la iniciativa y tratara de officiar como "intérprete" de las mujeres –incluso con menores destrezas comunicativas que ellas– tanto frente las docentes como al resto del grupo. Todos estos aspectos son los que emergen con fuerza y se pueden rastrear en los cuadernos de notas que tomamos como base para la realización de este trabajo.

## **Diseño del programa**

Para poder responder a las necesidades de la población refugiada y con el objetivo de mejorar el aprendizaje y reducir la deserción, en 1999 quedó configurada una programación específica para estos cursos. A mediados de 1998 se había dado un aumento notorio en la matriculación de estudiantes, lo que produjo sobrepoblación en las clases y solapamiento de contenidos de aprendizaje entre los alumnos que estaban asistiendo con regularidad y los nuevos. Se optó entonces por un esquema modular de enseñanza flexible, configurado por tres tipos de cursos:

- curso de nivelación para los recién llegados, de tres horas semanales; duración estimada: dos semanas
- curso de nivel elemental 1A, de seis horas semanales; duración: doce semanas
- curso de nivel elemental 1B, de 4 horas semanales; duración: doce semanas

Estos tres cursos estaban organizados en una modalidad de ingreso continua desde enero a diciembre, con un receso en las dos últimas semanas de este mes y una en julio. Según esta organización modular, los cursos no tenían un día de inicio y otro de finalización prefijados<sup>6</sup>, sino que los alumnos eran derivados en primera instancia al curso de nivelación, de dos semanas de duración, en el que se familiarizaban con los conocimientos básicos para poder incorporarse luego de una determinada cantidad de clases al de nivel elemental 1A en funcionamiento. Al completar el nivel 1A, pasaban al curso elemental 1B, integrándose al grupo que ya se encontraba asistiendo. Si bien los cursos de nivel 1A y 1B tenían una duración estimada en doce semanas cada uno, los alumnos que necesitaban más tiempo para alcanzar los objetivos de aprendizaje podían continuar asistiendo. Cabe señalar que estas clases tenían lugar en la sede de la FCCAM, en una sala acondicionada como aula, de manera de concentrar en un único espacio las cuestiones relativas a trámites legales, las entrevistas con el sector de trabajo social, la atención psicológica y la educación.

---

<sup>6</sup> La llegada de los refugiados, por definición y excepto cuando hay intervención de los estados como en el caso de los contingentes de refugiados de Siria en Argentina en estos últimos años, no es planificada. Con los cursos organizados de este modo, los estudiantes podían incorporarse en cualquier momento entre enero y diciembre: son los estudiantes los que se mueven de nivel en nivel.

El programa se completaba con un sistema de doce becas por semestre otorgadas por la Facultad de Filosofía y Letras, por el que los estudiantes que hubieran completado la etapa elemental con asistencia regular y pudieran desenvolverse en un contexto académico de aprendizaje, continuaban estudiando español en el Laboratorio de Idiomas, y se incorporaban de esta manera a los cursos abiertos a los extranjeros en general.

Debemos hacer mención también a los materiales didácticos para estos cursos. Se trata de un área sensible en tanto no se puede dar por supuesta la lectoescritura ni la gramática explícita sino más bien se debe plantear un abordaje desde un lugar que no resulta habitual para la práctica docente, consistente en una metodología casi exclusivamente oral. Ahora bien, muchos de los contenidos de los manuales de texto no resultaban aptos para estas clases, por lo que se imponía elaborar material específico. Al comenzar a trabajar en el programa en 1997, el material existente incluía imágenes tomadas de revistas infantiles y ejemplos de situaciones que se daban por hecho que correspondían a las experiencias vitales de los refugiados procedentes de África o Asia. Por ejemplo, para las profesiones todas las imágenes representaban únicamente oficios manuales en ambientes naturales o semiurbanizados de los supuestos lugares de procedencia o de la sociedad de acogida. Otra área en la que se concentra mayormente la ideología hegemónica en los manuales de lengua es la de las relaciones personales y familiares: el material incluía solamente imágenes de la llamada familia tipo de la sociedad urbana, blanca europea de clase media, a todas luces alejada de las realidades y heterogeneidad de la sociedad de acogida y de las configuraciones familiares de las sociedades de procedencia. A partir de este diagnóstico, se realizaron nuevos materiales, que dieron cuenta de que “todas las culturas son híbridas; ninguna es pura; ninguna es idéntica a un pueblo racialmente puro; ninguna conforma un tejido homogéneo” (Said 2001: 51), idea replicada en la selección de recursos y el trabajo en el aula. Como mínimo, dice Said (Chambers 1995: 117), “ver a los Otros no como ontológicamente dados, sino como históricamente constituidos, sería erosionar las parcialidades exclusivas que tan a menudo atribuimos a las culturas, y a la propia en no menor medida”.

Por otra parte, la idea de que hay “pueblos con cultura” y “sin cultura” todavía sigue siendo operativa para muchas personas e instituciones (Grimson 2011: 56), sin percibir que se trata de experiencias diferentemente situadas. En relación con los refugiados, es común que se los defina a partir de la carencia<sup>7</sup>, opacando sus diversos saberes, en tanto se suele anteponer su condición socioeconómica a su condición de aprendices (Llorente Puerta 2018: 46). En realidad, la mayoría conoce más de una lengua, con seguridad la lengua de colonización y una o más lenguas locales, para lo que, aunque no hayan tenido instrucción escolar y no sepan leer y escribir, han desarrollado estrategias de aprendizaje exitosas; tienen un oficio o profesión; tienen una visión del mundo

---

<sup>7</sup> Esta perspectiva desde la carencia es simétrica a lo que Calabre (2014:18) señala respecto a la población local de las áreas territoriales metropolitanas: “la visión de grandes regiones desprovistas de todo es comúnmente el lugar común del cual se parte para hablar de las mismas”.

organizada a través de su/s lengua/s y cultura/s; poseen sus propios recursos cognitivos para relacionarse con el mundo; han desplegado estrategias de supervivencia reales y concretas que les permitieron proyectarse hacia un futuro y emprender un viaje hacia lo incierto (son resilientes en distintas medidas). Asimismo, en un contexto global, marcado por las migraciones transnacionales desde el Tercer Mundo y las relaciones interculturales (Grimson 2011: 55), se impone redefinir el concepto de cultura y el de diversidad cultural, de modo que considerar que existen culturas homogéneas distribuidas en archipiélagos es un planteo equivocado: “los supuestos que equiparan a grupos humanos a conjuntos delimitables por valores o símbolos tienden a pasar por alto que dentro de todo grupo humano existen múltiples desigualdades, diferencias y conflictos – entre generaciones, clases y géneros-, que dan lugar a su vez a una gran diversidad de interpretaciones” (Grimson 2011: 61).

## La gestión de un discurso paralelo

Como señalamos al inicio, los cursos eran compartidos por dos o más docentes. Por lo tanto, la comunicación entre ellos era clave para poder avanzar en el desarrollo de los cursos, al asegurar su cohesión y permitir disponer de la información sobre la población de las clases que, como fue detallado, exhibía características particulares que la convertían en destinataria de un tratamiento especializado, un currículum flexible y una evaluación permanente.

Tal comunicación se apoyaba básicamente en el sostenimiento de *cuadernos de notas* compartidos por las profesoras a cargo y que, con el paso del tiempo, fueron tomando la forma de una bitácora de los cursos, a la vez que un registro de tipo etnográfico de los emergentes y de las estrategias a las que se recurría para poder conducir el aprendizaje y llevar adelante la dinámica grupal (McKernan 1999).

Pensamos los cuadernos como territorios de búsqueda, exploración de estrategias y registro vivencial, desde una *perspectiva etnográfica* (Guber, 2001 y 2005; Rockwell 2009) y como notas de campo desde una *perspectiva discursiva* (Taylor y Bogdan, 1987), esto es, como una herramienta técnica que facilita la indagación desde la observación y la participación.

El *corpus* consta de cinco cuadernos de notas y abarca una temporalidad de tres años, que corresponde a los cursos dictados entre 1999 y 2001. Los cuadernos, como notas de campo, son un registro con una doble vía de exploración: por un lado, la de la construcción de su propia textualidad; por otro, la del análisis de la información registrada y de los modos de intervención llevados a cabo. La lengua soporta, en el espacio de los cuadernos, la construcción de un saber del que es objeto.

En este artículo nos proponemos:

- caracterizar los cuadernos desde una perspectiva etnográfica y discursiva,
- dar cuenta del proceso de construcción de una textualidad compartida,
- describir los discursos generados y sus tematizaciones,
- examinar las decisiones curriculares y las intervenciones metodológicas emanadas de la consideración de esa información.

## Los cuadernos como diarios de notas

La organización de la comunicación escrita -recordemos el contexto de fines de siglo XX, comienzos del XXI, en el que la utilización de medios digitales y de circulación casi sincrónica entre emisores y destinatarios como el *WhatsApp* o el acceso a información compartida a través de las redes sociales en general o la utilización de reservorios de información del tipo *Drive* o *Dropbox* eran, cuando menos, infrecuentes- impulsó la elección de un soporte tradicional -cuadernos de papel-, un formato periódico -el diario- y un género textual -las notas- que pudiera resultar dinámico, útil, sin cargas protocolares o burocráticas que retrasaran su confección o circulación.

Así se inició la gestión de escritura compartida entre docentes con los propósitos básicos de datar y registrar impresiones y procesos inherentes a la constitución de los grupos de trabajo y al desarrollo de las clases. Esta necesidad surgió como consecuencia del carácter particular de la situación de enseñanza, como señalamos anteriormente, marcada por ausencias, deserciones, emergentes externos que determinaban la permanencia o la salida de los miembros del grupo (asignación del *status de refugiado* a los participantes, la asignación de viáticos para el transporte hacia y desde la clase, las condiciones meteorológicas imperantes, la disponibilidad de abrigo en el caso de temperaturas extremas, por ejemplo)<sup>8</sup>:

4/3 [1999]  
¡¡No vino nadie!!

9/3 [1999]  
No vino nadie

8/2 [1999]  
Oh desilusión, de 15 inscriptos vinieron 7. Hoy, que no llueve, no hace frío ni calor.  
En fin.

5/3 [1999]  
Vinieron 2: Louis → me dijo que los otros no tenían plata para el colectivo  
Zhane

8/3 [1999]  
Sólo 3: Louis, Patrick y Charles a las 14.45 [esto es, casi al final de la clase]. No tienen plata para viajar.

16/4 [1999]  
14hs: ¡No vino nadie!

---

<sup>8</sup> Las muestras que se incluyen en esta y las páginas siguientes son transcripciones de notas de los cinco cuadernos -correspondientes a los cursos de nivelación, 1A y 1B- que integran el corpus de este trabajo. Los originales de algunas de ellas pueden encontrarse en el Apéndice.

En todos los casos los nombres de los alumnos fueron modificados.

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

Día de mucho frío. Mariángela [prosecretaria de la FFCAM] dijo que van a comprar camperas y medias para repartir. Está segura de que algunos no salen de la cama (falta de abrigo, mala alimentación y fin del viático).

16/5 [1999]

Gran tormenta: cuarto día consecutivo de lluvia.

Sin alumnos

27/8 [1999]

Tormenta de Santa Rosa. Sin alumnos.

9/9 [1999]

Natalyia y Megamed: al borde del llanto porque parece que se les acaba la ayuda.

3/11 [1999]

(...) A las 15.15 [quince minutos antes de la finalización de la clase] llegó James porque no tenía plata y vino caminando.

9/12 [1999]

Día de atención de abogados y ayuda: un caos. Solo Natalyia en la clase. Los demás, pendientes de los papeles.

23/8 [2000]

Charla sobre su vida (Max). Está a punto de vivir en la calle.

5/9 [2000]

Vera: a los de Angola les rechazaron el refugio y Alberto, por lo menos hasta lo que sé, estaba internado.

22/11 [2000]

Día de mucha lluvia: los dos alumnos que le habían dicho a R. [trabajador social de la FFCAM] que iban a venir no vinieron.

1/11 [2001]

(Mismos alumnos que el lunes).

-Problemas: crisis en Haití. No podía empezar la clase. Los calmaron y pude empezar la clase. (Más o menos)

5/11 [2001]

Los haitianos no tienen plata para venir

Lo inusitado de la situación y la falta de protocolos para poder intervenir y tomar decisiones operativas procedentes, que pudieran ayudar al sostenimiento del proyecto y a la vez contribuyeran a crear o sostener un clima propicio para el aprendizaje, les dieron a los cuadernos una segunda misión: la de generar una memoria discursiva que permitiera dar cuenta de todo lo actuado para ir dejando una huella que sirviera de base para futuros procesos similares o complementarios al que se estaba generando allí, en ese momento. Se trataba de didactizar a partir de la práctica, para generar un discurso referencial e instruccional simultáneamente.

Por otra parte, se generó una dinámica entre emisores y receptores de las entradas del diario de notas que hizo estos roles intercambiables y dinámicos. Las múltiples entradas cronológicas daban cuenta de la información sobre la clase (aspectos organizativos y de contenidos impartidos, dinámicas y materiales utilizados, etc.), de la experiencia personal del profesor y de las orientaciones o sugerencias para la siguiente:

12/4 [1999]

Vinieron 2 que estaban citados a las 12. No quedó claro cómo se llamaban, pero vuelven el jueves a las 12. También vino el matrimonio de Kirguiztan (dp de 2 meses). Les dije que vinieran el jueves a nivelación.

20/5 [1999]

Gustar / encantar / molestar - Todas las personas.

Me parece que Bruce necesita nivelación (su vocabulario es 0 y no sabe inglés ni francés).

18/1 [2001]

Los 3 chicos albaneses y los 3 chicos de Sierra Leona.

Los chicos de Sierra Leona están muy atrás. Los albaneses son muy rápidos y me cuesta darles espacio a los otros. Repasaron todas las personas de ser y vimos presente regular ar - er - ir sólo en las 3 primeras personas.

No les dejé tarea.

7/1 [2000]

Módulo 9b. Presentación del pasado.

(Era necesario un corte con lo anterior y darles expectativas mirando hacia el examen).

[En referencia al examen habilitante para pasar a los cursos del Laboratorio de Idiomas a través de las becas mencionadas].

3/3 [2000]

Evaluación piloto: ejercicio de completamiento de verbos y relato en pasado y presente de rutina y hecho inesperado.

⇒ Creo que ya pueden pasar al nivel 2 del Lab.

21/3 [2000]

Se incorporaron Aboubacar y una chica serbia que hace mucho que está acá. Es refugiada. La pongo en la lista.

23/3 [2000]

Vera: pasó a Peter (de S. Leona) al 1B. Estudió el pasado por su cuenta, e incluso lo usa al hablar, en combinación con algunas formas de imperfecto. Tiene muy buena comprensión y se aburre en el 1A.

11/4 [2000] Sin alumnos

Vera: hay dos exámenes de N.1 para Oleg y fijate el caso de Aboubacar.

11/10 [2001]

Posiblemente van a empezar C. (14 años) y L. (16), hermanos de Haití, y Jeremiah (también de Haití), y M. (16), hija de Jeremiah [nota de la coordinadora]

La del diario de notas es una trama compartida: compartida en la sincronía por los profesores, como agentes productores y destinatarios simultáneamente, compartida en la diacronía como guía de procedimiento y reflexión por aquellos que siguieran en el tiempo con su tarea.

Entiéndase que cada cuaderno, relleno con la urgencia del intercambio de información, tensiona entre el pasado inmediato -la clase recién finalizada- y el futuro encuentro como una nueva oportunidad de ajustar, mejorar, avanzar. Condensa la experiencia reciente, lo conseguido y lo fallido en el desarrollo de la clase registrando la propia experiencia personal -para las que muchas veces la escritura del cuaderno llega a ribetes catárticos<sup>9</sup>- pero básicamente impulsando un registro de enseñanza aprendizaje de la lengua:

4/3 [1999]

¡¡No vino nadie!!

19/4 [1999]

Bueno, vamos mejor con el nro. y la asistencia. Vimos tener que, verbos en -ar y en -er (presente regular), con la familia Ramírez.

21/4 [1999]

¡Vinieron 12! Louis dijo q' estuvo enfermo, George también y el resto problemas económicos. Seguimos con la revisión del presente regular. George (que progresó muchísimo) preguntó por el p. continuo. Di la diferencia entre los dos presentes con ejemplos de rutina vs. "ahora", trabajamos con pág. 10 (en el bar) y 11.

Les pedí que fueran puntuales.

20/5 [1999]

Les avisé del examen a Abdou y Alí, para el próximo jueves.



cuando les dije

21/5 [1999]

Vinieron los alumnos "aplicados"

Alan, Abdou, George y Melamed

Seguimos con "me gusta" y pasamos a "me duele"

-¡Estaban super cohetes!

9/9 [1999]

¡Día fatal!

Zane vino, pero "empieza" el lunes.

Abdul: vino, pero por error (según él, le dijeron que la clase de nivelación era hoy). Lo acompañé y le mostré el cartel.

27/10 [1999] Casi muero.

---

<sup>9</sup> A estos aspectos subjetivos alude Rockwell (2009: 49-50): "¿Cuánto de esta experiencia personal habría que registrar? Lo que se pueda, lo que sea pertinente. Lo que sea publicable- (...) Siempre habrá situaciones angustiantes, siempre se recurre a defensas...".

Estuve sola con Sam una hora y media, repitiendo (él, por supuesto) los días de la semana y “quiero ir a ...” y “quiero tener amigos argentinos”.

Después, vino James, cuando terminó su entrevista y hablamos de cómo pedir información en la calle,

Todos tuyos!

28/10 [1999]

¡¡Sólo Sam!!! [otra profesora]

Todo de nuevo

18/11 [1999]

1° Sam.

Presentación / fecha

2° James.

¡¡Otra vez la hora!!

15/12 [1999]

(...) Podés seguir con partes del cuerpo como si fuera la 1ra vez.

## La materialidad discursiva de los cuadernos

La escritura de los cuadernos aparece como un emergente ante la necesidad de mantener el contacto, actualizar las prácticas y, fundamentalmente, registrar. Como señalamos, la conciencia de que nos encontrábamos frente a un contexto de aprendizaje diferente al habitual y que requería de intervenciones originales nos generó la necesidad de registrar esos procesos. Las características de los sujetos aprendientes y de los sujetos enseñantes en la clase de español para población refugiada se alejan de los paradigmas habituales que se encuentran en un salón de clases, atravesados por las motivaciones propias de una situación de aprendizaje. En este contexto, la imprevisibilidad del cambio contextual, la volatilidad en la conformación del grupo, con las tensiones aparejadas por ello, la emergencia de temáticas sociales y culturales relativas a comportamientos y procedimientos de interacción en un nuevo contexto, la irrupción del contacto y de la experimentación en la lengua de llegada inundan -y desbordan- las notas compartidas entre docentes.

8/3 [1999]

Sólo 3: Louis, Patrick y Charles a las 14. No tienen plata para viajar. Vimos receta del médico de Louis, Patrick preguntó verbos en -ar y algo de vos/ud.

8/4 [1999]

Eleonora y Moussa.

Todo oral. Moussa sólo escribe árabe y habla un poco de francés.

-Diferencias culturales hombre / mujer - familia y relaciones familiares.

5/5 [1999]

Expresión oral. Gran conversación sobre el trabajo y los precios.

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

17/5 [1999]

Verbo gustar – todas las personas.

Hablamos de travestis, bigamia, poligamia (Oh!!!)

27/6 [1999]

Sam / Moses - como si fuera la 1° clase.

Querían hablar en inglés, pero con el ejemplo viviente de Giulia entendieron que pueden intentar hablar en español.

30/6 [1999]

Conversación: las transformaciones económicas en Argentina. Empleo y desocupación. Las privatizaciones. (¿Qué tal?)

23/8 [1999]

Poder / Querer en situación de invitación y compra.

-¿Querés venir a ...?

- No, no puedo, no tengo tiempo porque...

- Ir / Venir en preguntas

- Tiempo

↙ ↘ ↙ no tengo tiempo

clima “veces”

Verbos sistematizados: poder - querer - tener - venir

(¿Cómo hablar con una chica x 1ra vez?)

15/9 [1999]

Mucha conversación sobre esclavos, historia argentina.

14/1 [2000]

Expresión oral: charla sobre profesiones, hobbies y el Mar Negro!!!

13/4 [2000]

Gregor - León - Sonya - Ludmilla

Empezamos el pasado con el módulo 9 (aprovechamos el tema de Semana Santa)

7/5 [2000]

Gran charla gran.

Tradiciones, fiesta de 15, casamientos, etc.

Los 4 de siempre.

13/7 [2000]

Sonya llegó 10.30. Conversación sobre salud femenina. A las 11.20 llegaron los dos de 1A. Ejercicios pág. 105. Completar verbos regulares y formulación de preguntas con qué / quién / cuándo / dónde / por qué

23/10 [2000]

Presentes: Ibrahim

Hicimos clase de conversación a partir de inmigración / religión / sikhs, etc.

Sin embargo, el eje nunca se corre de *la lengua*. Se mantuvo siempre la conciencia de que nuestro objetivo fundamental dentro del esquema de soporte a esta población era lograr que los cursantes pudieran utilizar eficazmente el español para comunicarse en situaciones orales y escritas de interacción tanto en términos de supervivencia

lingüística como para poder gestionar su inclusión personal social y laboral en contextos hispanoparlantes. Es por ello que el registro da cuenta de los aspectos que podríamos denominar extraclase -pero que en contextos como el que se describe aquí forman parte indisoluble de ella- para desembocar en la enumeración de contenidos, la descripción de estrategias y la selección de materiales de trabajo que dan sentido y sistematicidad a los emergentes, en apariencia algo caóticos, que se van asentando en los cuadernos:

9/3 [1999]

No vino nadie [al curso de nivel 1A]. Se convirtió en una clase de nivelación porque habían convocado a otros alumnos nuevos.

-Nora y Gregor (matrimonio) de Armenia, un año en Argentina.

-Samuel (Angola): 3 semanas – portugués – muy buena comprensión y producción aceptable.

Trabajamos rápidamente con presentación / ficha pág. 109 / diálogo pág. 108 / sistematización de presente verbos en –ar / pág. 104 oral / verbo tener

25/2 [1999]

Raimi, George y Daniel llegaron a las 2. Louis y Charles a las 3:30 porque se perdieron y llegaron, creo, hasta Palermo.

-Raimi me preguntó por “la familia”, tema que pensaba encarar hoy.

(...)

-George quería la conjugación completa de todos los verbos. Les repetí el presente regular, pero hay que tenerlo más en cuenta, como un llamado de atención, porque tal vez estamos descuidando algo que necesitan.

-Louis y Charles contaron su aventura. Charles reflexionó q’ el problema es el idioma. Así que bajé línea,

Louis y los demás quieren saber cómo hablar/pedir cuando se busca trabajo. Como era el final de la clase lo dejé para mañana.

26/3 [2001]

John y los 3 albaneses → super bajoneados: rta negativa.

Revisión general de presente (reg / irr / pronom) para ver si podemos cortar y empezar con el material de pasado → ya se los di

Los cuadernos tienen la función de dejar asentado el proceso de selección de contenidos a enseñar, a partir de la triangulación entre necesidades y demandas de los aprendientes, los saberes prescriptos y la didactización de los conocimientos previos. Por negociación entendemos el circuito establecido de un ida y vuelta entre los actores del proceso, profesores y alumnos, en cuanto a la determinación de prioridades y de dinámicas de clase, inherentes en buena medida al saber experto del docente, pero tamizadas fuertemente en este contexto por los estilos de aprendizaje y las urgencias comunicativas de supervivencia requerida y, para ello, los saberes de manual, enumerados, jerarquizados y graduados, no se adaptan a las condiciones de enseñanza que se registran en estas clases; por otra parte, al tratarse de un público heterogéneo en sus trayectorias académicas y en sus biografías lingüísticas, surge la necesidad de volver en contenido enseñable lo que muchas veces los estudiantes llevan al aula como intuiciones o hipótesis elaboradas a partir de *inputs* recibidos en la informalidad de los

intercambios comunicativos propios de la inmersión, a través de contactos orales esporádicos y breves, mediante la lectura de instructivos o planillas o bien por la frecuentación del paisaje lingüístico de la ciudad<sup>10</sup>, que se abre como un gran libro de texto a los ojos del no hispanoparlante, en esta ocasión:

17/3 [1999]

Intenté trabajar lectura sobre el pescador, pero terminamos hablando sobre Armenia y Bulgaria.

22/10 [1999]

(...) Están muy demandantes con el pasado. Les di “ir” y les expliqué que lo van a ver más adelante.

Conversación: elecciones.

Will se destapó.

25/8 [1999]

Sólo Charles y Patrick.

alfabeto: j, g, y

dictado (¡!), lectura

verbos conocer / saber

- Retomamos “poder” para orientación en la calle. ¿Cómo puedo ir a ...?

- Concepto de calle: numeración, cuadra, al 100, entre x e y - Sistema de colectivos

3/6 [1999]

Vimos “los muebles de la ciudad” → Identificar, hablar sobre ellos, ubicación, etc.

Verbo HAY - ¿Qué hay en la calle? Inicio de sistematización.

7/6 [1999]

Comparar Bs As con otras ciudades - ¿Qué hay y qué no hay? (Erevan, Johannesburgo, Mogadiscio).

18/8 [1999]

perdón / permiso

---

<sup>10</sup> De manera general, puede decirse que el Paisaje Lingüístico es “el conjunto de textos públicamente visibles en cualquier lengua escrita, a saber, letreros, carteles, pancartas, señales, graffiti y todo tipo de inscripciones, tanto las elaboradas profesionalmente como de manera improvisada, presentes en el espacio público y privado” (Moustaoui Srhir 2019: 3). En las últimas décadas, los estudios del paisaje lingüístico se han consolidado como una línea de investigación de especial interés para la lingüística aplicada.

tomar el colectivo. Pregunta de William: cómo puedo saber cuándo el boleto es de 0,65 o de 0,70. Pido 0,65 y el chofer spre marca 0,70. ¿No hay un colectivo / boleto más barato?

25/8 [1999]

Sólo Charles y Patrick.

alfabeto: j, g, y

dictado (¡!), lectura

verbos conocer / saber

- Retomamos “poder” para orientación en la calle. ¿Cómo puedo ir a ...?

- Concepto de calle: numeración, cuadra, al 100, entre x e y - Sistema de colectivos

1/12 [1999]

Solo James. Seguimos con la ciudad (tratando de hablar).

Bs As- barrio - río - mar - montaña - provincia

Nociones básicas

2/5 [2000]

León: averiguar escuela de medicina en la Cruz Roja en Bs As (?)

¡¡Sólo León: help!!

¡Quiere leer Romeo y Julieta!

Help 2!!!

18/10 [2000]

La inmigración en Argentina.

Expresión oral.

León: ya es insostenible acá. (Escribió de tarea la biografía de Goya). Tiene que ir a N.3 [en referencia al curso de nivel 3 en el Laboratorio de Idiomas]

15/2 [2001]

(5 alumnos)

-Me volvieron a preguntar por frutas, verduras, etc.

- Vimos un poco de descripción (con partes del cuerpo)

- Posesivos

- Les di una fotocopia de un dibujo de Quino (que está en el material de imágenes que ellos no tienen) y repasamos ¿qué hay? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿cómo está?

- está triste / contento ... porque...

## La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada

Se alude en los registros a toda esta mirada de decisiones y de intervenciones sobre la naturaleza de la clase, sobre el objeto a enseñar, sobre emergentes áulicos y extraáulicos, sobre contenidos lingüísticos y no lingüísticos y, fundamentalmente, se nombra lo nuevo: la conciencia de que el docente se encuentra con una situación inusitada, extraordinaria, que le demanda poner en juego todo su repertorio de recursos para hacer de ese espacio una clase y hacer de esa lengua objeto una que se fragüe en las experiencias del sujeto que aprende:

18/2 [1999]

-Corregimos la tarea de pág. 5.

-A partir del vocabulario que aparece vimos las comidas: desayuno / almuerzo / cena y las horas más usuales. C/u contó qué desayuna y qué almuerza o cena. Por eso de aquí derivamos a frutas y verduras, con ayuda de una revistita de Coto [cadena de supermercados].

-Luego, continuamos hasta la oración 5 inclusive de pág 105 y pasé a pág. 16 para comenzar con vocabulario de rutina: levantarse, peinarse, lavarse, ponerse la ropa. Aceptaron con naturalidad el “me” [subrayado nuestro], por supuesto no sistematicé nada de esto.

También empecé con la hora según pág. 16, y después chequeé vocabulario con preguntas como: ¿a qué hora se baña? etc., para que señalaran las imágenes correspondientes.

Acordate: sistematicé verbos -ar / -er, no -ir.

19/3 [1999]

Clase personalizada.

Daniel: puntual - ejercicio especial s/gustar + ej. 117 y 114 → (tarea)

Peter y Alphonse: ej. 117

-15.30 ej. 116 ) muy rápido

ej. 114

Charles y John: ej. 114

-15.00 116: sin explotar, sólo relacionar c/ dibujo

25/10 [1999]

Sólo los dos James.

Intenté con qué le pasa [producción oral a partir de imágenes]. No funcionó.

Pasamos a relaciones familiares.

28/3 [2000]

Peter empezó a adelantar el módulo 7b. ¡Sabe mucho!

Reapareció Senghor: intentamos con método hipertradicional: copiar textos.

¡Reapareció Andrei! Llegó Mijail (10:45).

28/8 [2000]

Max llegó un poco tarde. Con los de Nivel 1A trabajé en otra cosa y a él le di la pág. 123 de ordenar las frases y conjugar el verbo. Después se enganchó hablando con los dos indios y haciendo ejercicios de gro y número.

18/1 [2001]

Los 3 chicos albaneses y los 3 chicos de Sierra Leona.

Los chicos de Sierra Leona están muy atrás. Los albaneses son muy rápidos y me cuesta darles espacio a los otros. Repusaron todas las personas de ser y vimos presente regular ar - er - ir sólo en las 3 primeras personas.

No les dejé tarea.

## Algunas conclusiones

Hemos intentado en estas páginas dar cuenta de las condiciones de producción, la toma de decisiones, las funciones y el proceso de gestión colaborativa de la escritura de los cuadernos de notas.

Hemos considerado el rol que los mismos han jugado antes y después de cada clase para los enseñantes a cargo y para los potenciales docentes que pudieran acceder a su contenido. Asimismo, se trató de analizar el contenido de sus escritos encarado este desde una perspectiva situada: las huellas de un aprendizaje contextualizado, encarnado en los emergentes de enseñantes y de aprendices que marcaron el pulso de cada encuentro y de cada decisión.

Podemos entonces, caracterizar esa discursividad paralela como:

- insumo para la reflexión sobre la práctica,
- registro del seguimiento en proceso,
- establecimiento de bases y fijación de antecedentes,
- sistematización a partir de la respuesta espontánea,
- fortalecimiento de un espacio diferenciado que gira en torno de la enseñanza y de la lengua,
- generalización a partir de situaciones individuales o inéditas.

En suma, la práctica de escritura de los cuadernos de notas nos permitió contar la experiencia para aprender de ella y también de su huella discursiva. Los diarios son memoria, hacia el pasado, y bitácora, hacia el futuro. En este sentido, creemos que configura un intento por socializar y hacer colectivo este proceso de construcción del conocimiento (Rockwell 2009: 50).

## Referencias bibliográficas

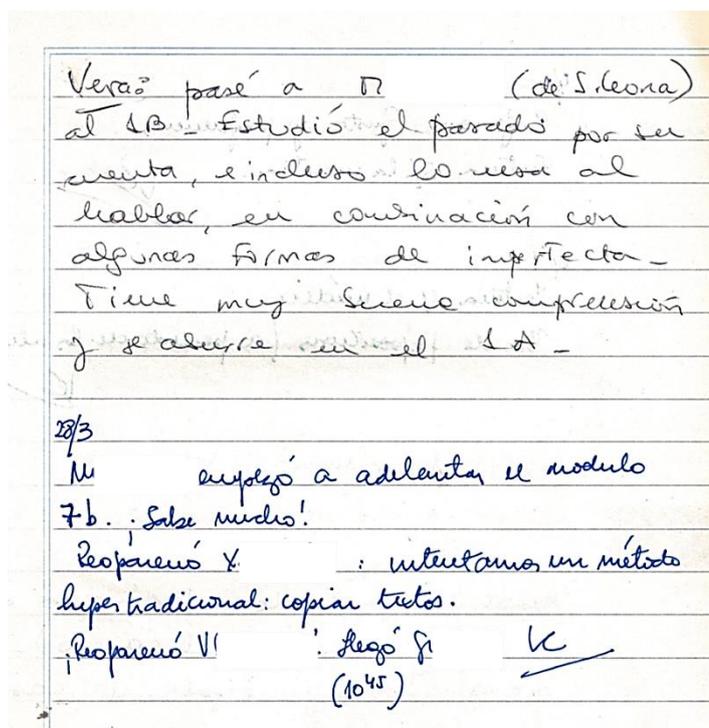
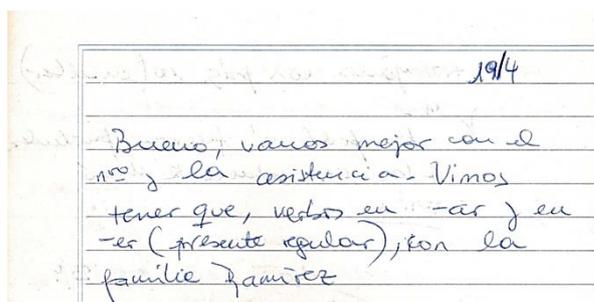
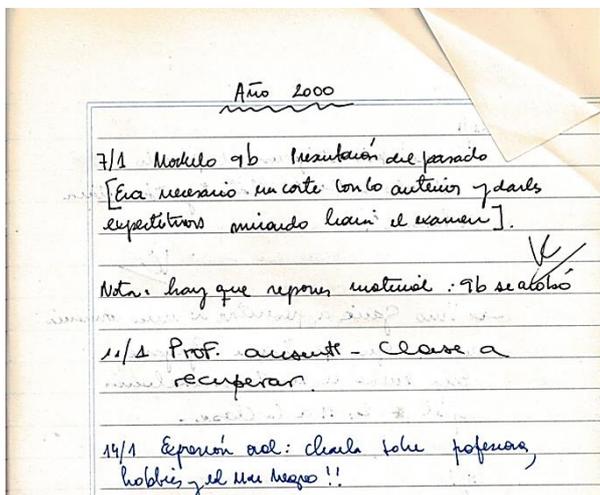
- AGER, Alastair (1999). "Perspectives on the refugee experience". En ALASTAIR, A. (ed). *Refugees. Perspectives on the Experience of Forced Migration*. London: Pinter
- ARNOUX, Elvira y Roberto BEIN (2015). "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas". En ARNOUX, E. y R. BEIN (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- CALABRE, Lía (2014). "Prólogo III. Política cultura y territorio". En: TASAT, José (comp.). *Políticas culturales públicas. Culturas locales y diversidad cultural desde un enfoque geocultural*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- CERQUEIRAS, Vera y Silvia LUPPINO (1999). "Lengua y cultura en la enseñanza de español a refugiados". En *Actas del VIII Congreso Brasileño de Profesores de*

- Español, Universidad Federal do Espírito Santo, Vitoria, septiembre de 1999: 558-562- ISBN 85-87106-25-2*
- CHAMBERS, Iain (1995). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CLIFFORD, James (1991). “Sobre la autoridad etnográfica”. En: Carlos Reynoso (ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. pp.141-170. México: Gedisa.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. 1976. *Witchcraft, oracles, and magic among the Azande*. Oxford: Oxford University Press.
- FALS BORDA, Orlando y Mohammad Anisur RAHMAN (eds.). 1991. *Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Cinep.
- GHASARIAN, Christian (ed.). 2008. *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GUBER, Rosana. 2005. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ 2001. *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- LEVY, Susan (1999). “Containment and validation: psychodynamic insights into refugees’ experience of torture”. En Alastair, A. (ed.). *Refugees. Perspectives on the Experience of Forced Migration*. London: Pinter
- LLORENTE PUERTA, María Jesús (2018). “25 años del español (L2) para inmigrantes”. En *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Número 58, mayo de 2018 (43-64)
- LUPPINO, Silvia; Silvia PRATI y Gabriela KRICKEBERG (1999). “Los refugiados políticos y el aprendizaje del español”. En *Actas del Congreso Internacional Políticas lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 1997. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, 1999 (303-322).
- MCKERMAN, James (1999). *Investigación y acción del currículum*. Madrid: Morata
- MOUSTAOU SRHIR, Adil (2019). “Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación”. En *Signo y seña*, Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Núm. 35, Enero- Junio 2019 (7-28)
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- ROSALDO, Renato. 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- SAID, Edward (2001). “Cultura, identidad e historia”. En Schödrer, G. y H. Breuninger (comps). *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- SANCHO PASCUAL, María (2013). “El estudio de la dimensión lingüística en los movimientos migratorios”. En *Lengua y migración* 5:2 (5-10)
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- VALLES, Miguel. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ZIMMERMANN, Klaus y Laura MORGENTHALER GARCÍA (2007). “Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración? De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina”. En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, N° 2 (10), (7-19).

## Apéndice

A título ilustrativo, incorporamos algunas de las notas de clase citadas en este artículo.



17/5

Verbo gustar - todas las personas - Hablamos de travestis, bisania, poligamia (oh!!!).

18/5

Gustar / encantar / molestar - Todas las personas - Ejercicios libro de NT.

Me parece que G necesita relación (su Vocabulario es O y no sabe inglés ni francés)

Están muy demandantes con el pasado. Les di "ir" y les expliqué que lo van a ver más adelante.

• Conversación: elecciones.  
B. se destapó.

28/6 Gustos y preferencias  
El trabajo

VC

30/6 Conversación: las transformaciones económicas en Argentina. Empleo y desocupación por privatización. (¿gustar?)

5/11 - Alumnos en la lista.

pasados regulares e irregulares. / deicticos

- UNA hora y 1/4 tarde

COMPRAS/fechas-  
verdes

llegaron los alumnos

nuevos de Angola. → eran orfijos,

retomaron

los haitianos no tienen plata para venir

# El español en y para la escuela: experiencias y propuestas

LUCÍA BAIGORRÍ HAÜEN  
*lu.baigorri@gmail.com*

EVELIA ROMANO<sup>1</sup>  
*paraevelia@gmail.com*

*Español como Lengua Segunda para la Inclusión*  
*Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación*  
*Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires*

Recibido: 9 de octubre de 2019 – Aceptado: 23 de octubre de 2019

**Resumen:** ELSI –Español como Lengua Segunda para la Inclusión– se enmarca dentro de los equipos de trabajo de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como un mecanismo de apoyo y orientación para directivos y docentes que reciben en el aula estudiantes cuya lengua materna es distinta del español. Si bien la coexistencia de múltiples lenguas en el territorio argentino en general y en el ámbito escolar en particular no es un fenómeno novedoso, sí es preciso observar que la discusión sobre el reconocimiento, representaciones, funciones y ámbitos de uso (solo por mencionar algunos aspectos) de las distintas lenguas que circulan en nuestro país es relativamente reciente. La diversidad que permea la cotidianeidad del aula también incluye la diversidad lingüística y cultural de los actores que la habitan; estar atento a esta realidad implica tomar decisiones en la planificación, didáctica y evaluación de los contenidos curriculares en cada nivel. En este trabajo se desarrollarán algunas de las particularidades del aprendizaje de una lengua segunda en el ámbito escolar, se

---

<sup>1</sup> Lucía Baigorri Haüen es profesora de inglés egresada del ISP Joaquín V. González. Se ha desempeñado como docente en escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y como asistente de español en la Universidad Willamette a través de una beca Fulbright. Actualmente se está especializando en interculturalidad y la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández") y es parte del equipo ELSI de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires.

La doctora Evelia Romano tiene una amplia trayectoria relacionada con distintos aspectos de la literatura y la enseñanza de segundas lenguas. Se desempeña como docente, traductora, y ensayista. Entre sus publicaciones más recientes, es la compiladora de *Enseñar español a sinohablantes, reflexiones teóricas, propuestas prácticas* (Buenos Aires, ed. Hub, 2013). Fue catedrática en la Universidad de Evergreen, en EEUU, donde desarrolló e implementó un programa sobre educación bilingüe, preparatorio para la enseñanza de segundas lenguas en el marco escolar y académico, incluida la lengua de señas. En la actualidad, trabaja como asesora de bilingüismo en la escuela bilingüe argentino-china de la ciudad de Buenos Aires, y coordina el área de Español Lengua Segunda para la Inclusión en la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

presentarán las características del trabajo que lleva adelante el área ELSI, y finalmente se reflexionará sobre los aprendizajes que se desprenden del camino recorrido, los que a su vez marcan el rumbo de futuras acciones.

**Palabras clave:** lenguas en la educación - diversidad lingüística y cultural - español como lengua segunda - lengua y currículum

## **Spanish in the school and for the school: experiences and proposals**

**Abstract:** Spanish as a Second Language for Inclusion is an area of the Direction of Languages in Education of the Ministry of Education of the City of Buenos Aires that provides guidance and support to principals and teachers of schools that have students who speak languages other than Spanish in their classrooms. Although the coexistence of multiple languages in Argentina in general, and in the school realm in particular, is not a new phenomenon, we should note that the debate on the recognition, representation, functions and usage (to mention just a few aspects) of the different languages spoken in our country is relatively recent. The diversity that permeates the dynamic of school classes includes also the linguistic and cultural diversity of the participants; to pay attention to this reality implies to make decisions on the planning, teaching and evaluation of the curricular contents for each level of the educational system. In our article, we address some of the issues related to the learning of a second language for school, present the work that is carried out by the Spanish as a Second Language for Inclusion area, and reflect upon the experiences accrued up to the present, which serve as an orientation for future actions.

**Keywords:** Languages in Education - Linguistic and Cultural Diversity - Spanish as Second Language - Language and Curriculum

### **Lenguas en la escuela**

La percepción de Argentina como un país monolingüe suele ser un lugar común y erróneo. Pese a que nuestro país no tiene una lengua oficial (no existe normativa alguna que así lo establezca), el castellano se constituye como una lengua oficial *de hecho*: es la lengua de instrucción en la mayoría de las instituciones escolares formales del territorio, se utiliza en la redacción de documentos oficiales, y es el idioma con mayor presencia en medios de comunicación, señalética, rotulado de productos y prospectos medicinales, etc. Especialmente en algunos ámbitos urbanos, esta realidad invisibiliza el diverso escenario lingüístico integrado por lenguas originarias, lenguas de inmigración, la lengua de señas argentina y las variedades que surgen a partir del contacto entre lenguas.

Para arribar a una aproximación al mapa lingüístico de nuestro país en general y de la ciudad de Buenos Aires en particular, la información estadística sobre cantidad y origen de personas extranjeras parece ser el dato más accesible. Según estimaciones de la ONU<sup>2</sup>, el porcentaje de extranjeros que reside en la Argentina es 4,9% sobre la población total. Los datos más recientes también señalan que los destinos más elegidos por los migrantes son la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, jurisdicciones que recibieron el 80,8% de las radicaciones permanentes y temporarias resueltas en 2018. En lo que refiere a los países de origen de esta población, el Ministerio del Interior, Obras públicas y Vivienda arroja que el 94,7% de los extranjeros que solicitaron residencia en 2018 provienen de países de América, seguidos por otros países en un 2,75%, Europa (1;44%) y China (1,03%)<sup>3</sup>. Por otro lado, con respecto a la cuestión indígena, el censo 2010 indica que de 955.032<sup>4</sup> personas que se reconocen pertenecientes o descendientes de un pueblo originario, el 26% reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

Mientras que la información cuantitativa sobre la población extranjera e indígena puede darnos una idea de la configuración del escenario lingüístico de nuestro país, no se trata de un indicador suficiente. Al no existir estadísticas recientes administradas por organismos oficiales que tomen la lengua como variable central de análisis, cuando se trata de relevar información más actualizada con respecto a la presencia de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad, el panorama resulta ser menos claro. Según Bordegaray<sup>5</sup> (2015), las comunas 1, 4 y 8 de la Ciudad de Buenos Aires son las mayores receptoras de población migrante y en consecuencia, “no es extraño escuchar el quechua, el aymara y el guaraní”. En la medida en que sea posible identificar las lenguas presentes en el aula, se podrán destinar recursos adecuados para la atención de las necesidades de una población que se integra a nuestra sociedad desde y con una cultura y una lengua diferentes.

---

<sup>2</sup> Estimaciones para el año 2017, según se registra en el *Informe sobre Migraciones* elaborado por la Cámara Argentina de Comercio y Servicios, disponible en [https://www.cac.com.ar/data/documentos/11\\_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf](https://www.cac.com.ar/data/documentos/11_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf)

<sup>3</sup> Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda (2018). *Radicaciones resueltas*. Disponible en [http://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones\\_resueltas\\_2018.pdf](http://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones_resueltas_2018.pdf). Este informe también indica que el 28% de las personas con residencia temporal y permanente (residencias resueltas en 2018) se encuentran en edad escolar.

<sup>4</sup> En la nota del 2012 “Lo que el censo ayuda a visibilizar”, Pedro Lipcovich observa que la identificación con un pueblo originario experimentó un claro aumento con respecto a lo revelado por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) relevada durante 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Será interesante observar si esta tendencia se mantiene y se registra en el censo poblacional a desarrollarse en 2020.

<sup>5</sup> Citada en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*, página 10.

El área de Español como Segunda Lengua para la Inclusión (ELSI) nace de una iniciativa de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires. Lo hace, precisamente, en respuesta a esas necesidades y es pionera en la región, por su trabajo con el español como lengua segunda en contextos escolares y en el marco de la enseñanza obligatoria. Hay precedentes en la Argentina misma, así como en Bolivia, Perú y Paraguay de programas destinados a la enseñanza-aprendizaje del español en y para la escuela en contextos donde convive con lenguas originarias. En Bolivia, por ejemplo, en 1989 se inició el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), cuyos buenos resultados propiciaron su desarrollo y expansión a una política pública de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) promulgada en 1994 con la Ley de Reforma Educativa. EIB garantiza el derecho de todos los alumnos a lo siguiente:

(1) la consolidación de las competencias lingüísticas en la lengua materna originaria, utilizada también para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura; (2) el aprendizaje del castellano como segunda lengua, primero en forma oral desde el comienzo del primer ciclo y, a medida que se va conociendo la lengua, también en forma escrita; y (3) el desarrollo ulterior del proceso educativo en ambas lenguas: la indígena materna y el castellano (Albó y Anaya, 2004: pp. 285-286).

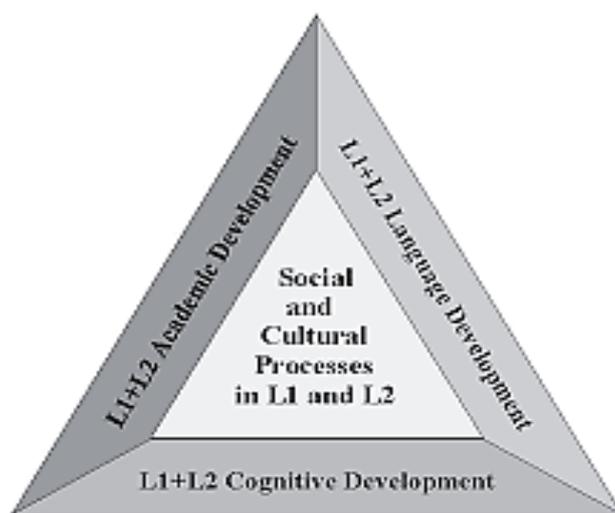
En Argentina, EIB se institucionaliza como una de las ocho modalidades del sistema con la Ley de Educación General de 2006; en Perú, EIB es el capítulo IV del Título II de la Ley General de Educación de 2003. Paraguay, por su parte, extendió el alcance de la Ley de Lenguas de 2010 a un Plan Nacional de Educación Bilingüe, que se implementará gradualmente hasta el 2030 para incluir todos los niveles y escuelas del sistema educativo.

El área de ELSI tiene por objetivo integrar a los hablantes de todas las lenguas distintas del español que han venido a enriquecer el panorama lingüístico urbano y trabaja en articulación con el programa de Educación Intercultural Bilingüe, pero abarca y enfoca un fenómeno con características propias. Lenguas más próximas como el portugués y más distantes o menos frecuentes como el chino, el wolof o el pastún se hacen presentes en nuestro sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el secundario. Estos hablantes son argentinos o están en camino de serlo y traen consigo tradiciones, valores y una cultura que debe ocupar un lugar en la escuela para que los aprendizajes —tanto del español como de los contenidos— sean no solo eficientes, sino también significativos. Antes de describir las funciones específicas del área, es relevante realizar algunas consideraciones con respecto a lo que significa ser escolarizado en una lengua segunda y en una cultura de aprendizaje que puede resultar muy distante de la ya recorrida con anterioridad.

## Ser y aprender entre culturas

Dos principios rigen las acciones del área de Español como Lengua Segunda. En primer lugar, según las orientaciones para la planificación lingüística que en su artículo de 1984 discutiera Richard Ruiz, se concibe a las lenguas y su diversidad como un recurso, trascendiendo la noción legal de la lengua como un derecho y alejándonos de la perspectiva de la lengua como un problema a resolver o una barrera a eliminar. Si bien el español es la lengua de acceso y de “progreso” en nuestros contextos escolares, el reconocimiento del espacio y los aportes de las demás lenguas solo puede redundar en una mejor adquisición del español y en la posibilidad de que todos los integrantes de la sociedad puedan ser ciudadanos plenos y activos en un mundo que exige habilidades multilingües y competencias multiculturales (al punto que Roberts, Leite y Wade, en un reciente artículo de 2018, sentencian que el monolingüismo es el analfabetismo del siglo XXI desde el título mismo). El otro principio es la concepción de la lengua como una marca identitaria que debe ser respetada y preservada para que el intercambio cultural, o la tan mentada interculturalidad, sea legítimo y no perpetúe inequidades.

Entendiendo que el compromiso de toda institución educativa es ofrecer oportunidades equitativas para el desarrollo cognitivo, académico y social de sus estudiantes, atender a las necesidades de aquellos alumnos hablantes de una lengua distinta del español equivale a considerar y trabajar sobre un número de aspectos fundamentales. Primeramente, que los procesos socioculturales están en el centro de todo aprendizaje y que será a partir del reconocimiento del ejercicio de esta identidad lingüística y cultural que los alumnos se desarrollarán académica y cognitivamente al máximo de su potencial, aun en una segunda lengua. Virginia Collier y Wayne Thomas (2007) fueron los primeros en proponer el modelo del prisma para describir el proceso de aprendizaje en una segunda lengua en la escuela. Basados en sus estudios del



biingüismos en contextos escolares, afirman que cuanto más fortalecida y desarrolladas las habilidades en la primera lengua mayor será la proficiencia en la segunda.

Según estos autores, la manera de asegurar el éxito académico y personal de los hablantes de español como lengua segunda en el contexto escolar es asegurar un equilibrio entre el desarrollo académico, lingüístico, cognitivo del individuo en ambas lenguas. Aún más importante es el hecho de que esas dimensiones están atravesadas por procesos socio-culturales que refieren al rol de la comunidad en la creación de un ambiente propicio para la inclusión y a aspectos individuales que juegan también un rol fundamental en el proceso (motivación, autoestima, auto-percepción de su status como usuario de determinada lengua). En lo académico y cognitivo, las habilidades se transfieren de una lengua a la otra; en lo sociocultural, la afirmación de la propia identidad contribuirá a una mayor apertura y diálogo con otras culturas.

En situaciones ideales en las que todos los componentes del prisma reciben la misma atención, se estima que los aprendientes desarrollarán su lengua social<sup>6</sup> en un período estimado entre 2 y 3 años. Por otro lado, llegar a un grado de dominio de la lengua segunda que permita al estudiante competir en igualdad de condiciones con sus compañeros de clase, llevará un mínimo de 5 años. Este período de tiempo será más extenso cuanto más débiles sean las bases de alfabetización en primera lengua.

En el imaginario colectivo suelen circular varios mitos con respecto al aprendizaje y adquisición de lenguas. Entre los más generalizados se incluyen la idea de que los niños pequeños pueden transitar su incipiente bilingüismo con más facilidad porque aprenden “como esponjas” y la percepción de que la lengua de origen interfiere negativamente en la adquisición de una segunda lengua. Cuando las familias y docentes operan sobre estos preconceptos, aún con las mejores intenciones, en el acompañamiento escolar de los niños, niñas y adolescentes hablantes de otras lenguas, la intervención puede dificultar el camino hacia la inclusión en la escuela y en la sociedad. Lo cierto es que la adquisición de lenguas segundas es un proceso complejo (especialmente en el caso de niños pequeños) y la transferencia que los usuarios puedan hacer de una lengua a la otra será más beneficiosa cuanto más desarrollada y fortalecida se encuentre la lengua materna.

De lo expuesto hasta el momento se desprende que una segunda lengua en la escuela implica el doble desafío de incorporar la variedad académica o escolar y los contenidos

---

<sup>6</sup> Es relevante explicitar la distinción que se realiza en la literatura entre lengua cotidiana y lengua académica. La primera supone un nivel de lengua que resulta suficiente para la interacción en contextos informales y cotidianos con mucho apoyo en el contexto inmediato y la comunicación no verbal. Por otro lado, el uso académico de una lengua requiere el uso de vocabulario y estructuras sintácticas complejas que permiten comunicar sentido de manera más sofisticada y llevar a cabo funciones lingüísticas y cognitivas como clasificar, comparar, argumentar, etc.

curriculares y las operaciones cognitivas que corresponden a cierto nivel y grado. A su vez, iniciar o continuar el camino escolar en un contexto nuevo implica conocer actores, prácticas, expectativas y demandas que pueden resultar extrañas o desconocidas. En consecuencia, resulta esencial fomentar el desarrollo de la(s) lengua(s) materna(s), recabar información sobre el recorrido escolar previo y el grado de alfabetización en su lengua primera. Por último, en consonancia con esta información, se realizarán ajustes en las etapas de planificación, selección, enseñanza y evaluación de los contenidos determinados para el grado al que el estudiante ingresa. Estos ajustes deben asumir a todo sujeto como sujeto de conocimiento, con referentes propios y experiencias vividas que sin duda implican un aporte enriquecedor a las trayectorias escolares locales. Más adelante nos referiremos en detalle a esta etapa del trabajo docente.

## Español como Lengua Segunda para la Inclusión

Sobre la base de los principios antes enumerados es que se organiza la propuesta de trabajo del equipo ELSI<sup>7</sup>, propuesta que a su vez se actualiza y reestructura periódicamente acorde a las demandas de los distintos agentes y espacios del sistema educativo formal de gestión pública. Las acciones fundamentales del área se articulan en torno a la:

- Orientación de equipos directivos y docentes a través de una entrevista inicial y posterior seguimiento del caso. Para este seguimiento resulta fundamental la instancia de evaluación de las competencias lingüísticas del estudiante (diagnóstico de nivel de lengua segunda) que ayudará luego a determinar la mejor intervención en la planificación, selección y evaluación de contenidos.
- Capacitación docente: participación en talleres de educadores, coordinación de encuentros dedicados a reflexionar sobre buenas prácticas en la adquisición de una segunda lengua.
- Publicación de materiales que puedan ser utilizados en el aula por docentes y familias en el proceso de fomentar la inclusión de alumnos hablantes de otras lenguas: *Guía para la Inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas*

---

<sup>7</sup> La existencia de este programa también se fundamenta en un cuerpo de normativa que establece como política de estado la inclusión de todo habitante de la República Argentina en el sistema educativo. Dentro de estos documentos se encuentran la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (que a su vez implementa la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe) y la Ley de Migraciones N° 25.871, a nivel nacional. En lo que refiere a la normativa local, destacamos la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires que establece en su artículo 23 que la Ciudad “Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo” y la Ley de Políticas Públicas para la Inclusión Educativa Plena N° 3331 que establece la responsabilidad del gobierno de la Ciudad de promover el desarrollo e implementación de políticas públicas para la inclusión educativa plena, entendiéndose como tal al “conjunto de procesos pedagógicos, institucionales, políticos y comunitarios que permite que la totalidad de los niños y jóvenes de la Ciudad se integren a propuestas educativas de alta calidad, a través de itinerarios escolares con modalidades regulares o alternativas, conforme a sus necesidades”.

*distintas del español en las escuelas de la Ciudad, Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión, folletos y videos informativos multilingües*<sup>8</sup>.

Estos materiales constituyen un primer paso para la sensibilización sobre la incidencia de factores lingüísticos y culturales en la trayectoria escolar de alumnos hablantes de lenguas distintas del español. Proponemos en ellos estrategias que promueven la integración de los alumnos hablantes de lenguas distintas al español (HaLeDiEs), según lo dicho más arriba sobre la centralidad de los procesos socioculturales en todo aprendizaje. A su vez, se ofrecen pautas de trabajo y actividades que hacen accesibles contenido y lengua, y sugerencias didácticas y recursos para la instrucción explícita del español.

Finalmente, se han creado también materiales audiovisuales para las familias hablantes de lenguas distintas del español. Estos recursos, producidos en diez idiomas, tienen como objetivo facilitar la interacción entre las familias y las escuelas a partir de una mejor comprensión del sistema educativo y del rol fundamental de acompañamiento y apoyo que las familias tienen en el derrotero escolar de sus hijos o hijas.

## **Habilidades lingüísticas en el aula**

En el marco de la intersección de la adquisición de segundas lenguas y la educación formal obligatoria, el proyecto “Developing language awareness in subject classes” del Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa se viene desarrollando desde 2012 y habrá finalizado su segunda fase en 2019<sup>9</sup>. El proyecto tiene como objetivo establecer descriptores de las habilidades lingüísticas necesarias para tener una trayectoria escolar exitosa. La primera publicación, “Language skills for successful subject learning” (Moe *et al.*, 2015)<sup>10</sup> establece descriptores lingüísticos para las cuatro destrezas, relacionados con el aprendizaje de matemáticas, historia y cívica para alumnos entre 12 y 13 años y entre 15 y 16 años. Esta publicación parte de un análisis de las funciones discursivas y cognitivas necesarias para el aprendizaje escolar. En la siguiente tabla, incluida en la página 16 del documento, se detalla un listado de las funciones implícitas en materias como literatura, ciencias, historia y matemática:

---

<sup>8</sup> Los documentos *Guía para la inclusión de alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad* y *Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión*, así como otros materiales mencionados en este artículo están disponibles en la página institucional de ELSI: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi>

<sup>9</sup> La estructura y el alcance del proyecto desde 2012 a 2015 se puede consultar en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>. La segunda fase, de 2015 a 2019, se puede consultar en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Languageofschooling/tabid/1854/language/en-GB/Default.aspx>

<sup>10</sup> Disponible en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>

History	Science	Literature	Mathematics
Beacco (2010: 20-21)	Vollmer (2010: 21)	Pieper (2011: 20)	Linneweber- Lammerskitten (2012: 27)
Discourse functions/cognitive operations and their verbal performance			
analyse	analyse	analyse	analyse
argue	argue	argue	argue
illustrate/exemplify	classify	classify	classify
infer	compare	compare	compare
interpret	describe/represent	describe/represent	describe/represent
classify	deduce	deduce	deduce
compare	define	define	define
describe/represent	distinguish	distinguish	distinguish
deduce	enumerate	enumerate	enumerate
define	explain	explain	explain
discriminate	illustrate/exemplify	illustrate/exemplify	illustrate/exemplify
enumerate	infer	infer	infer
explain	interpret	interpret	interpret
judge/evaluate/assess	judge/evaluate/assess	judge/evaluate/assess	judge/evaluate/assess
correlate/contrast/ match	correlate/contrast/ match	correlate/contrast/ match	correlate/contrast/ match
name	name	name	name
specify	prove	prove	prove
prove	recount	recount/narrate	recount
recount	report (on) a discourse	report (on) a discourse	report (on) a discourse
report (on) a discourse	summarise	summarise	summarise
summarise	specify	specify	specify
<i>calculate</i>	<i>assess (also</i>	<i>assess (also</i>	<i>assess (also</i>
<i>quote</i>	<i>mentioned</i> <i>above)</i>	<i>mentioned above)</i>	<i>mentioned above)</i>
	<i>calculate</i> <i>outline/sketch</i>	<i>outline/sketch</i>	<i>calculate</i> <i>outline/sketch</i>

Las habilidades necesarias para desempeñar eficientemente cada una de estas funciones se describen en relación con los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia. Por ejemplo, en inglés, los descriptores para la lectura en historia, cívica y matemática son los siguientes:

English reading – Descriptors for reading in history/civics and mathematics

	A2	B1	B2
<b>Understand factual information and explanations (21)</b>	Can understand the most important information in short, simple factual teaching materials on familiar topics.	Can identify main conclusions in clearly written argumentative teaching materials. Can deduce the meaning of words and sentences from a context when the topic is familiar. Can understand the main points in simple factual texts, if they follow a clear structure and the topic is familiar (e.g. Stone Age, French Revolution, mathematical texts)	Can understand in detail factual texts on a wide range of both abstract and concrete topics in teaching materials.
<b>Understand written instructions and tasks in teaching materials (22)</b>	Can understand simple routine instructions/tasks in teaching materials.	Can understand clearly written straightforward instructions/tasks in teaching materials.	Can understand lengthy, complex instructions/tasks in teaching materials, also when it involves several steps.
<b>Understand opinions (23)</b>	Can understand whether an author is for or against something when reading short, simple paragraphs..	Can identify different views on historical and social issues in straightforward teaching materials..	Can understand articles and reports concerned with course related topics in which the writers adopt specific stances or detailed points of views.
<b>Understand arguments and reasoning (24)</b>	Can understand the main point in simple explanations.	Can understand the general line of argument in straightforward teaching materials (e.g. in a proof).	Can follow detailed lines of argumentation and reasoning concerning abstract and concrete topics in teaching materials even when it involves several steps or different perspectives. (for example on historical and social issues or on how to prove something in mathematics).
<b>Find and localise information (27)</b>	Can find and localise specific, predictable information in simple teaching materials and on the Internet.	Can scan longer, clearly structured texts in order to locate specific, relevant information.	Can scan quickly through relatively long, complex texts and decide if closer study is worthwhile.
<b>Read and analyse graphically represented information in tables, graphs, maps, charts, symbols, as well as photographs, paintings and drawings</b>	Can identify basic information communicated in simple tables, graphs, maps, charts.	Can understand specific information and identify facts from tables, graphs, maps and charts.	Can analyse tables, graphs, maps and charts and make inferences about the data.

Hasta el momento, los descriptores se han desarrollado en catalán, finlandés, francés, inglés, lituano, noruego y portugués. A medida que la diversidad lingüística crece en nuestras aulas, un proyecto similar que analice las destrezas, el vocabulario y las estructuras necesarios para un desempeño adecuado en las distintas áreas y materias nos permitiría tener un parámetro más claro del español en y para la escuela, no solo para los hablantes de lenguas distintas sino también para los alumnos nativos. Otra vez, como decíamos antes, la presencia de otras lenguas nos hace reflexionar y enriquecer la propia: es una oportunidad de profundizar el conocimiento y abrir las perspectivas.

En el caso específico de articular el español con la enseñanza formal obligatoria, estamos en los estadios finales (y pioneros en la región) de elaboración de un diagnóstico que pueda utilizarse en la escuela para medir el nivel de español de los alumnos que ingresan al sistema con otras lenguas. Para la elaboración de este instrumento, tuvimos en cuenta los objetivos establecidos por el Diseño Curricular actual y creamos rúbricas que describen niveles de lengua en las destrezas productivas y receptivas y se articulan con los contenidos y estrategias correspondientes a cada año escolar. En otras palabras, el diagnóstico inicial se ofrece como un instrumento específico para observar, analizar y describir las competencias lingüísticas que se ponen en juego en el ámbito escolar así como las estrategias esperadas para un aprendizaje adecuado a las necesidades y objetivos curriculares.

Como en el caso de todos los documentos elaborados hasta el momento, los objetivos estratégicos a mediano y largo plazo del diagnóstico son los siguientes:

- promover una enseñanza que considere las características y necesidades específicas de estos alumnos;

- promover una mejor comprensión e interacción entre todos los alumnos y entre éstos y sus docentes;
- conseguir así una eficaz integración en el aula que redunde en una satisfactoria integración social.

Hemos considerado para el desarrollo de actividades y rúbricas los lineamientos del diseño curricular vigente en la Ciudad de Buenos Aires. Tanto en inicial, primaria y secundaria, los alumnos deberán adquirir aquellos elementos de la lengua que les permitan comunicarse, pero deberán además, con progresiva profundidad y extensión, acceder a los contenidos y desarrollar aprendizajes específicos en cada área del currículo.

En todos los casos, se supone que los alumnos ingresan al grado o año que les corresponde por edad. El diagnóstico del nivel de español no busca determinar en qué grado, según ese nivel, debe ingresar el alumno o alumna, sino cómo debe trabajarse en el contexto del grado o año que le corresponda para que pueda cumplir satisfactoriamente con las tareas escolares. Por eso es fundamental conocer la trayectoria escolar previa y entender que, en lo posible, el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos no debe interrumpirse para que aprendan español. Se trata, en realidad, de promover el aprendizaje del español al mismo tiempo que ese desarrollo sigue su curso. También es importante determinar el nivel de español y lo que los alumnos pueden o no pueden hacer en la lengua de escolarización para implementar estrategias que les permita participar y aprovechar las actividades escolares al mismo tiempo que mejoran su dominio del español.

Por ejemplo, para el primer ciclo de la escuela primaria (primero, segundo y tercer grado), se proponen para un diagnóstico de la lectoescritura en español las siguientes actividades:

### **Primer grado**

- Escribir y leer el nombre propio y el de los compañeros.
- Identificar letras y palabras (estas últimas más por anticipación que por decodificación) en textos con apoyo visual.

### **Segundo grado**

- Identificar letras y palabras en una canción, cuento o poema (previo trabajo de activación de contenidos).
- Leer un texto breve y explicar los temas o ideas principales.
- Relacionar algunos aspectos del tema leído con experiencias personales.
- Completar un organizador visual, intercalando imágenes y texto.
- Completar oraciones a partir de consignas específicas.

- Escribir dos o tres oraciones sobre la historia en imágenes que se utilizó para el diagnóstico oral.

### Tercer grado

- Leer un texto de dos o tres párrafos: responder preguntas de comprensión, deducir significado por contexto, describir los personajes, reaccionar al texto (“me gusta”, “no me gusta”, “no entiendo”, etc.).
- Completar un organizador visual, intercalando imágenes y texto.
- Completar oraciones a partir de consignas específicas.
- Escribir cuatro o cinco oraciones (pueden estar pautadas y seguir un modelo) sobre la historia leída.

La rúbrica de lectoescritura se elaboró para cada grado de este ciclo, teniendo en cuenta el progreso en el proceso de alfabetización y tomando como referencia los objetivos de prácticas del lenguaje del año inmediato anterior. Así, por ejemplo, la rúbrica de primer grado considera aquellas habilidades con las que el niño / niña egresa de inicial (4-5 años).

Para cada destreza, se describe lo que el niño / niña puede hacer según cinco niveles, correspondiendo el nivel 1 a un español emergente o muy limitado y el nivel 5 a un español equivalente o casi equivalente al necesario para la comunicación y tareas académicas del grado al que ingresa. Damos como ejemplo la de lectura y escritura para segundo grado.

### Rúbrica: Lectura y Escritura en segundo grado

Nivel	Lectura	Escritura
1	No puede seguir la lectura de un adulto.  Puede identificar algunas palabras o frases a partir de indicios visuales (imágenes, inicio de palabras) pero de manera muy irregular o limitada.	Escribe palabras en su L1 y copia con facilidad.
2	Sigue la lectura de un adulto con dificultad, siempre que se trate de un texto corto y se acompañe la lectura con gestos e imágenes. Hay que dirigir su atención a distintos portadores de texto para identificar algunas palabras de uso frecuente.	Escribe su nombre. Puede escribir el nombre de algunas cosas con ayuda del docente. Puede escribir una oración pero recurriendo a su primera lengua.
3	Puede seguir la lectura de un adulto siempre que se acompañe la lectura con gestos e imágenes. Identifica su nombre, algunas palabras frecuentes en carteles y otros portadores de texto.	Puede escribir palabras y frases cortas con guía explícita del docente.  Pregunta cómo se deletrea una palabra y la escribe sin mayor dificultad aunque puede tener errores.

## El español en y para la escuela: experiencias y propuestas

4	<p>Puede seguir la lectura de un adulto y hacer preguntas y comentarios. Intenta leer en distintos portadores palabras y frases o identifica fragmentos en textos ya conocidos.</p>	<p>Puede rotular el nombre de objetos en un organizador visual (siempre que esté familiarizado con el vocabulario).</p> <p>Recurre a soportes visuales para escribir palabras conocidas y nuevas.</p>
5	<p>Puede:</p> <p>Seguir la lectura de un adulto tanto de textos literarios como no literarios (notas de enciclopedias de estudio o de interés).</p> <p>Comentar con otros lo que se está leyendo (textos literarios y no literarios).</p> <p>Localizar una palabra o un fragmento en un texto conocido a partir de los conocimientos que los alumnos tienen sobre el texto: si está al comienzo o al final, en el estribillo, etcétera.</p> <p>Recurrir a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para leer, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se leen.</p>	<p>Puede:</p> <p>Escribir por sí mismo listas de palabras con sentido (lista de lo que lleva Caperucita en su canasta, de elementos para realizar una experiencia de ciencias, etcétera).</p> <p>Recurrir a los carteles y a distintos soportes de escritura disponibles en el aula como fuentes para escribir, estableciendo relaciones entre esas escrituras y palabras nuevas que se escriben.</p> <p>Escribir por sí mismos, solos o en parejas, descripciones breves de un personaje de cuentos leídos o renarrar un episodio de un cuento conocido.</p> <p>Escribir de manera colectiva, por dictado al docente, textos semejantes a los trabajados durante el año (cuentos, invitaciones, recomendaciones de libros, reglamento de la biblioteca del aula, etcétera).</p>

Con la intención de ilustrar la interrelación que se establece entre los distintos documentos publicados, presentamos una posible adaptación a la planificación y selección de contenidos para segundo grado. En la página 38 de la *Guía para la inclusión de alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*, se presenta el caso hipotético de dos niños que ingresan a segundo. A partir de la entrevista de diagnóstico se conoce lo siguiente:

**Kim** llegó a la Argentina con sus padres y una hermana menor en abril. En su país de origen (Corea) cursó el primer grado hasta marzo, y a su llegada con siete años fue incorporada al segundo grado. En su lengua, que tiene un alfabeto diferente al español, puede identificar palabras frecuentes al leer, puede contar hasta 100 y puede sumar y restar números de un dígito. Le gusta venir a la escuela y se lleva muy bien con sus compañeros. Su nivel de español corresponde a un inicial 1.

**Mark** llegó a Argentina antes del inicio de clases, con sus padres y un hermano. Mark tiene 7 años y estaba cursando el segundo grado en Estados Unidos hasta la partida hacia la Argentina. En su escuela estadounidense recibió algunas clases de español como lengua extranjera. Le gusta mucho leer en inglés, puede entender textos breves y escribir algunas oraciones cortas. Su nivel de español es un inicial 2.

Esta primera aproximación al nivel de lengua segunda y al recorrido escolar previo otorga al docente valiosa información que le permitirá adaptar los contenidos y objetivos establecidos en distintos documentos curriculares. Los ajustes realizados deberán describir hasta dónde y cómo los alumnos HaLeDiEs trabajarán los objetivos y

contenidos de aprendizaje. En el caso de Kim y Mark, para las áreas de Conocimientos del Mundo y Prácticas del Lenguaje se establece lo siguiente:

Conocimiento del Mundo: objetivos curriculares	Kim	Mark
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar y comparar, en diferentes animales, las estructuras que utilizan para desplazarse: los que vuelan, los que caminan, los que reptan, los que nadan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar cuatro formas de moverse de los animales, usando imágenes y dibujos.</li> <li>Aprender el vocabulario específico para identificar a los animales y sus formas de movimiento: “las aves vuelan”, “los reptiles reptan”, “los peces nadan”, “los mamíferos caminan”.</li> <li>Armar un cuadro con dibujos que relacionen animales y formas de movimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar cuatro formas de moverse de los animales, usando imágenes y dibujos.</li> <li>Aprender el vocabulario específico para identificar a los animales y sus formas de movimiento: “las aves vuelan”, “los reptiles reptan”, “los peces nadan”, “los mamíferos caminan”.</li> <li>Comparar –previa presentación de modelos que usen la estructura comparativa– distintos animales, su tamaño, sus formas de moverse.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentar con otros lo que se está leyendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguir los comentarios en grupo, prestando atención a los apoyos visuales (palabras e imágenes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguir los comentarios en grupo, prestando atención a los apoyos visuales (palabras e imágenes). Contribuir sus comentarios, relacionados con su propio conocimiento y experiencia, con palabras sueltas y frases breves.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer por sí mismos fragmentos de textos ya leídos en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer algunas palabras clave en un texto leído en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer fragmentos de textos con la ayuda del docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anotar luego de la lectura información relevante localizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Practicar la escritura de algunas palabras clave: nombres de los animales, movimiento y partes del cuerpo que hacen posible su traslado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Practicar la escritura de algunas palabras clave: nombres de los animales, movimiento y partes del cuerpo que hacen posible su traslado.</li> </ul>

## A modo de conclusión

Un rasgo distintivo de las intervenciones que ELSI ha desarrollado desde sus comienzos es la constante observación, evaluación y adaptación que requieren las prácticas docentes en el trabajo con alumnos cuya lengua materna es distinta del español. Cada consulta posee características distintivas relacionadas a la diversidad de las experiencias migrantes, los recorridos escolares previos, el grado de bilingüismo del estudiante, el apoyo de la familia y/o comunidad de origen. Sin embargo, todas ellas exigen de parte de los docentes y equipos directivos tomar decisiones que, en primer lugar, adopten una pedagogía que parta de e incorpore los conocimientos y habilidades que los aprendientes poseen. A partir de dinámicas y prácticas de trabajo contextualizadas con un marcado énfasis en la anticipación de contenido, vocabulario y estructuras, consideramos que este replanteo implica cambios que, en última instancia, son beneficiosos para todo el grupo de estudiantes.

Por otro lado, es fundamental que el mundo que habitan los niños y niñas HaLeDies sea bienvenido e incluido en la escuela. Entendemos por “mundo” el conjunto de usos,

valores, creencias y patrones de interacción que se vehiculizan a través de una lengua, en nuestro caso, distinta del español. En definitiva, es imperativo reemplazar la idea de *alumno extranjero* por la concepción de un ciudadano en formación que debe continuar su desarrollo cognitivo y conceptual y a quien debe asegurarse el pleno acceso y ejercicio de sus derechos.

A partir de las investigaciones que se han realizado a lo largo de las décadas en el área de bilingüismo en contextos escolares es posible identificar una metodología y buenas prácticas que conducen a un desarrollo integral del individuo bilingüe. Sin embargo, en reconocimiento de la diversidad y las particularidades de cada caso, es posible afirmar que se trata de una labor artesanal y de un esfuerzo colectivo que involucra a varios actores y necesitan ser sostenidos en el tiempo. Educar personas que se identifiquen como usuarios de más de una lengua y miembros validados de una o más comunidades de habla nos permitirá poner el español en diálogo con otras lenguas y construir a partir de este intercambio un puente hacia una sociedad plurilingüe y pluricultural.

## Referencias bibliográficas

- ALBÓ, X. y ANAYA, A. (2004). *La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Revista Andina 38: 281-292. Disponible en <http://www.revistaandinacbc.com/wp-content/uploads/2016/ra38/ra-38-2004-11.pdf>
- CÁMARA ARGENTINA DE COMERCIO Y SERVICIOS. *Informe sobre Migraciones*. Disponible en [https://www.cac.com.ar/data/documentos/11\\_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf](https://www.cac.com.ar/data/documentos/11_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf)
- COLLIER V.P., Thomas W.P. (2007) *Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model*. In: Cummins J., Davison C. (eds) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 15. Springer, Boston, MA.
- CONSTITUCIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Buenos Aires, 01 de octubre de 1996). Disponible en [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg\\_tecnica/sin/normapop09.php?id=26766&qu=c](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=26766&qu=c)
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2016). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Disponible en [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsiguia-docentes\\_web\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsiguia-docentes_web_0.pdf)

- MINISTERIO DEL INTERIOR, OBRAS PÚBLICAS Y VIVIENDA (2018). *Radicaciones resueltas*. Disponible en [http://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones\\_resueltas\\_2018.pdf](http://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones_resueltas_2018.pdf)
- MOE, E.; HÄRMÄLÄ, M.; KRISTMANSON, P. L.; PASCOAL, J.; RAMONIENÉ, M. (2015). "Language Skills for Successful Language Learning. CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics". European Centre for Modern Languages, Council of Europe. Disponible en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>
- LEY N° 3.331, LEY DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PLENA. Buenos Aires, 03 de Diciembre de 2009. Disponible en <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3331.html>
- LIPCOVICH, P. (30 de junio de 2012) *Lo que el censo ayuda a visibilizar*. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-197566-2012-06-30.html>.
- OVANDO, C.J.; COMBS, M.C. y COLLIER, V.P. (2006). *Bilingual and ESL classrooms Teaching in Multicultural Contexts*. Boston: McGraw Hill.
- ROBERTS, G. & LEITE, J, & WADE, O., *Monolingualism is the Illiteracy of the Twenty-First Century*. Hispania, vol. 100, no. 5, 2018, pp. 116-118.
- RUIZ, R. (1984) "Orientations in Language Planning." NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education 8.2: 15-34.

# **Experiencias didácticas**

## Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras

HERNÁN GUASTALEGNANNE

*New York University (Buenos Aires)*  
*hernan.g@nyu.edu*

Recibido: 25 de octubre de 2019 – Aceptado: 12 de noviembre de 2019

**Resumen:** El propósito de este artículo es el de establecer los lineamientos teóricos detrás del uso de juegos y actividades lúdicas en la clase de lenguas segundas o extranjeras, así como analizar los mejores momentos, modos y mecánicas para usarlos en las diferentes etapas de las clases, con materiales de varias fuentes y con diferentes temas y tipos de estudiantes.

En el artículo empieza por un recorrido por teorías psicológicas, lingüísticas y de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, que le otorgan al juego una función central en el proceso de aprendizaje, tanto del niño como del adulto.

A lo largo del artículo se exploran las razones más contundentes para usar juegos y actividades lúdicas en las clases de lenguas segundas o extranjeras. Se hace un recorrido por el tipo de actividades necesarias para llevar adelante una clase y el modo de maximizarlas usando juegos. También se recorren algunos modelos de estilos de aprendizaje y se explora como diferentes juegos y actividades lúdicas apuntan a cada estilo dentro de estos modelos.

Los juegos y las actividades lúdicas pueden explotarse para presentar o reciclar estructuras gramaticales, ítems léxicos, contenidos socioculturales, funciones comunicativas y contenidos fonéticos. Además, se prestan para trabajar varias destrezas lingüísticas en forma integrada. En el artículo se exploran los modos de adaptar cada juego para el uso que el docente le quiera dar.

Finalmente, se ofrecen consejos útiles para llevar juegos y actividades lúdicas a la clase de lengua.

**Palabras clave:** juegos – gamificación – lengua – enseñanza aprendizaje – adquisición de lengua segunda y extranjera

### Games and recreational activities for second and foreign languages classes

**Abstract:** In this article, we start by overviewing the theories that, coming from different disciplines, place games as central to human development and learning, as well as seeing them as a tool for language teaching. We also analyze ways to make games an

effective resource to use in class and ways to adapt them to all types of learning contexts. We will explore different types of interaction and skills needed to use games as presentation, practice of recycling of language items. We will see how games adapt to all types of learning styles, teaching techniques, age groups, topics, teaching approaches and class contents. We will discuss challenges that teachers face when trying to make use of this tool in their second and foreign language classes and provide advice to avoid possible failures. There is a detailed explanation on how to set rules and vary them according to levels, topics and type of classes. We will analyze how students may be affected, positively or sometimes negatively, by winning or losing games. Finally, we will offer some advice to make games an effective tool for language teaching in all contexts.

**Keywords:** Games – Gamification – Language – Teaching – Learning – Second and Foreign Language Teaching

## **Los juegos en la clase de lenguas segundas y extranjeras**

La universalidad de las actividades lúdicas durante el crecimiento y el desarrollo de las capacidades humanas nos lleva a pensar que su función es esencial en el proceso de aprendizaje.

Es cierto que el juego suele estar asociado a la edad infantil, sin embargo, es un error limitarlo a esta edad, ya que jugamos y nos embarcamos en actividades lúdicas en todas las edades. El juego no es exclusivo de la edad infantil y la época de la escolarización, por el contrario, es una actividad que perdura en la adultez y hasta en la vejez. La industria de juegos para adultos es una de las más grandes y millonarias, y los juegos tienden a ocupar en la vida diaria un importante rol social de interacción y entretenimiento. Fenómenos como los juegos en redes sociales, las consolas de videojuegos, los juegos para dispositivos móviles, las salas de escape, las reuniones lúdicas de miembros de una empresa, los juegos de roles con fines terapéuticos o los juegos de apuestas nos demuestran el impacto y la importancia del juego en la edad adulta.

Otra asociación errónea es la de oponer al juego con el trabajo, sin embargo, el juego es mucho más que ocio y recreación: a través del juego de rol, los padres y maestros enseñan a los niños a comportarse en sociedad; a través de juegos de astucia, desarrollamos el pensamiento lateral y aprendemos a resolver problemas; a través de la recreación de historias, ciertas culturas pasan tanto su historia como habilidades prácticas de generación en generación; con los juegos de azar se desarrolla la habilidad de la predicción; los juegos en equipo nos ponen en situación de interactuar y cooperar con otros para lograr un fin común; los juegos de tablero suelen ser usados por las familias como una actividad que une a varias generaciones; en los laberintos deben ponerse en juego habilidades como la paciencia, la persistencia, la memoria visual y cinética, y la resolución de problemas; a través de juegos de asociación de palabras se

desarrolla el lexicón de aprendientes de segundas lenguas, como lo demuestran investigaciones tales como las de Sökmen (1993), Greidanus y Nienhuis (2001) y Meara, (2009) y los juegos de deducción nos presentan misterios cuya resolución implica memoria, asociación y pensamiento creativo; para citar unos pocos ejemplos.

Por lo tanto, si el juego no se limita a la niñez y su importancia está mucho más allá de un fin recreativo, pareciera lógico incluirlo en la educación en general y en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras en particular, tanto en cursos enfocados a niños, como en aquellos enfocados en adolescentes, adultos y en la tercera edad.

Hagamos un poquito de historia: desde el siglo XIX, la psicología ha abordado el estudio de la actividad del juego desde polos que se nos antojan casi opuestos. Por un lado tenemos la "teoría del excedente de energía" propuesta por Spencer (1855), en la que el juego sería el canal por el que encauzamos el exceso de energía acumulada, y por otro lado tenemos la "teoría de la relajación" de Lázarus (1883), en la que propone que el individuo busca relajarse en el juego del peso que le provocan sus actividades trabajosas diarias y sus responsabilidades estresantes. Groos (1898, 1901) propone que el juego es un modo de ejercitar o practicar los instintos para llegar a desarrollarlos completamente, un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones necesarias en la vida adulta, teniendo al juego como el fin mismo de la actividad; una actividad, según Groos, que llevamos a cabo por el solo hecho de realizar algo que nos produce placer.

Ya en el siglo XX, en el marco de su teoría de la maduración, Hall (1904) llega a asociar el juego con la evolución de la cultura humana y dice que "mediante el juego el niño vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad". Freud, por su lado, propone que el juego es la necesidad de satisfacer impulsos instintivos de carácter erótico o agresivo, y asegura que el juego ayuda al hombre a liberarse de los conflictos y a resolverlos mediante la ficción.

Más recientemente, Piaget (1932, 1946, 1966) traza un paralelismo entre el desarrollo de los estadios cognitivos y el de la actividad lúdica, proponiendo que las diferentes formas de juego que podemos observar a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño. Según Piaget, además de establecer pautas morales a través de las reglas, los juegos logran en el niño el desarrollo de la asimilación y de la acomodación, ya que el juego es una actividad indispensable mediante la cual el niño interactúa con una realidad que no logra entender del todo. Sternberg (1989), al referirse a las ideas de Piaget, menciona como caso extremo de asimilación el hecho de que en ciertos juegos de fantasía las características físicas de un objeto son mutadas o simplemente ignoradas y el objeto es tratado como si fuera algo completamente diferente, a veces hasta como si fuera una persona, dándose también el caso inverso, personas actuando como si fueran objetos. El juego es fundamental para proveer al niño del andamiaje necesario que facilite su crecimiento y su paso a la siguiente etapa de desarrollo, aseguran Bruner (1984) y Rogoff (1993).

Si hablamos de andamiaje, no podemos dejar afuera la visión de Vygotsky en relación a los juegos y el aprendizaje. Sin embargo, es necesario hacer una aclaración en

este punto. Cuando en sus escritos Vygotsky habla de juegos (traducidos al inglés como *play*) se refiere solo a los juegos de roles y fantasía en los que se embarcan los niños en edad preescolar, en donde ciertos objetos se transforman en otros objetos y los participantes adquieren características o habilidades que les son ajenas. Este tipo de juego, dice Vygotsky (1967), conferencia traducida al inglés en *Soviet Psychology* 5:6–18:

[...] es un estado de transición (hacia la comprensión del valor simbólico de algo). En ese momento crítico en el que un palo (o cualquier objeto) se transforma en una herramienta para separar el significado de caballo del caballo real, una de las estructuras psicológicas básicas que determina la relación entre del niño con la realidad se altera radicalmente [traducción propia del inglés].

En lo que a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras se refiere, hay muchos estudios, muchos de ellos basados en investigaciones de campo, que demuestran la efectividad de la implementación de actividades lúdicas y juegos. Uberman (1998) y Yip & Kwan (2006) examinaron la eficacia del uso de juegos en la enseñanza de vocabulario en una clase de lengua extranjera. Sus experimentos dieron como resultado, no solo una mayor retención del vocabulario, sino también una mejor interacción y comunicación en la clase en la lengua meta, al proveer a los estudiantes de un contexto comunicativo auténtico. Esto demuestra que este tipo de actividad resulta beneficiosa tanto para la práctica de un elemento discreto, como un cierto set de vocabulario, como para el desarrollo de las habilidades de interacción oral y escrita, y de la competencia comunicativa de los aprendientes.

En un estudio llevado a cabo por Smith (2006) se demostró que mientras jugaban un juego de mesa, sin la presencia del docente o del investigador, estudiantes de inglés como lengua segunda lograban no solo mayor independencia en el uso de la L2, sino también complementar o extender frases basadas en producciones de sus compañeros, ayudándose entre sí en la construcción del andamiaje necesario para el aprendizaje de la L2.

Uno de los factores más desafiantes en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras es lograr que los estudiantes mantengan un esfuerzo constante, parejo y duradero a lo largo de muchos años de estudio. Wright, Betteridge y Buckby (1984, p.2.) luego de muchos estudios comparativos e investigaciones, expresan que “aprender un idioma es un trabajo duro. Se necesita mucho esfuerzo mantenido a lo largo de largos períodos de tiempo. Los juegos ayudan e incentivan a muchos estudiantes a mantener el interés y el trabajo” [traducción propia del inglés]. También aseguran que los juegos son “centrales para el aprendizaje” y que “[...] pueden proveer de prácticas intensas y relevantes de la lengua en estudio, por lo tanto, deben ser considerados centrales en la batería de recursos de los docentes, no un recurso a ser usado solo pasar el tiempo (p.2)” [traducción propia del inglés].

Como podemos observar, son muchos los teóricos y las teorías que, desde diferentes disciplinas y ámbitos, le han dado al juego un papel preponderante en el desarrollo humano y lo han tratado como una herramienta eficaz que nos acompaña en nuestro

proceso de aprendizaje y crecimiento durante toda la vida, a veces en forma más regulada, como en el ámbito escolar o en los deportes, y a veces en forma más libre y creativa, como en el caso de los juegos espontáneos en los que nos embarcamos cuando estamos con pares o inclusive cuando estamos solos. Si el juego y las actividades lúdicas nos acompañan en nuestro proceso de aprendizaje y crecimiento, sería lógico esperar que sean foco de estudio e investigación en el desarrollo de metodologías de enseñanza. En cuanto a la enseñanza específica de segundas lenguas y lenguas extranjeras, pudimos ver que está demostrada la eficiencia y relevancia del uso de estas actividades a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Ante lo expuesto, parece ser crucial que exploremos y pongamos en práctica estas herramientas y recursos, ya que deberían facilitar enormemente la labor del docente de segundas lenguas y lenguas extranjeras en todos los estadios de su didactización.

## **Desafíos en la implementación didáctica de juegos y actividades lúdicas**

Mientras, como vimos en el apartado anterior, muchas teorías e investigaciones apoyan y animan, desde diversas disciplinas, la implementación de juegos y actividades lúdicas en educación en general y en las clases de lenguas segundas y extranjeras en particular, hay quienes expresan su preocupación por el hecho de que los juegos, y en especial el factor competitivo inherente en muchos de ellos, puede tener efectos negativos en la confianza y el desempeño de los aprendientes de lenguas. Brynne y Triconi (2015 p.1.), demuestran en sus investigaciones que “el factor competitivo fue perjudicial para la mayoría de los participantes en ciertas tareas de memorización”, [traducción del inglés] avocando por actividades “cooperativas” en lugar de aquellas que son “competitivas”. Este planteo parecería poner estos términos en una situación de oposición. Sin embargo, debemos recordar que el elemento competitivo en los juegos es muy complejo y hasta fluido. Cuando jugamos en equipos, por ejemplo, debemos cooperar con nuestros pares y competir con los otros equipos, o sea que tanto cooperación como competencia están presentes.

Los interrogantes y el temor que experimentan los docentes cuando consideran la implementación de juegos y actividades lúdicas en sus clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras son numerosos, especialmente cuando se trata de cursos para adolescentes y adultos. Los desafíos que se presentan suelen descorazarlos, o volverlos extremadamente cautos, al momento de sumar estas herramientas a la batería de recursos que ya usan para lograr que sus clases sean más efectivas y relevantes, facilitando el proceso de aprendizaje de la lengua. Por esto, la propuesta de este apartado es analizar algunos de esos desafíos, y de esta manera, proveer a los docentes de la preparación y la confianza necesarias al momento de implementar actividades lúdicas en sus clases.

Analicemos algunos de los desafíos que se presentan al momento de considerar la implementación de juegos y actividades lúdicas en las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

### **La presión de ganar puede ser demasiado estresante**

Como se mencionó anteriormente, la naturaleza competitiva de algunos juegos puede poner demasiada presión sobre los estudiantes y esto puede actuar de manera contraproducente, creando estrés y frustración. Para evitar estos efectos negativos, pueden llevarse a cabo algunas actividades lúdicas sin puntaje o juegos en los que todos los jugadores tienen el objetivo común de derrotar al juego, es decir que, o ganan todos o no gana nadie. Cambiar las parejas o los equipos de clase en clase y de juego en juego, también ayuda a que los estudiantes no sientan demasiada presión por ganar o hacer ganar a su equipo, ya que la interacción, al ser fluida, se renueva cada vez. Variar la interacción entre participantes individuales, parejas y grupos, también puede ayudar en estos casos. Si el docente está atento a detectar cuáles de sus alumnos son los más propensos a sentir frustración o estrés por el nivel de competitividad, puede darles a ellos el rol de moderador, director o juez de futuros juegos. No es una buena idea quitar la competitividad de todos los juegos ya que muchos estudiantes la disfrutarán y, gracias a ella, se dejarán llevar por el objetivo lúdico bajando las barreras emocionales que pueden afectar su desempeño en clase en términos de fluidez.

Si hay alumnos demasiado competitivos, los juegos pueden separar al grupo.

En estos casos también ayuda mucho cambiar constantemente los equipos y dar premios a todos de vez en cuando, solo que más grande o importante al ganador. Otra dinámica muy efectiva para superar este desafío, es hacer que el estudiante juegue contra sí mismo para, por ejemplo, superar un puntaje obtenido con anterioridad en el mismo juego, esto puede hacerse individualmente o en grupos, los estudiantes juegan para mejorar sus marcas anteriores y no para ganarle al contrincante, de hecho, se puede proponer un premio especial para todos si todos los equipos logran esta superación de marcas anteriores.

### **Algunos alumnos pueden ver el juego como una pérdida de tiempo**

Como vimos al comienzo del artículo, los juegos suelen estar asociados a la niñez y eso puede hacer que los adolescentes y adultos sientan que están siendo expuestos a actividades infantiles que no son relevantes a sus objetivos o necesidades. Los profesores sabemos por qué hacemos los juegos: para practicar vocabulario, fijar reglas gramaticales, mejorar la fluidez, trabajar algún contenido sociocultural, erradicar errores fosilizados o evitar los fosilizables, para presentar o repasar contenidos curriculares, para facilitar trabajo posterior, para desarrollar habilidades lingüísticas, etc. Para evitar esta sensación de ser infantilizados, es bueno hacer estos objetivos explícitos a los estudiantes para que vean que el juego es parte integral del proceso de enseñanza y que responde a una planificación progresiva y lógica, que vean que no son solamente un momento en el que relajarse, divertirse y pasarla bien. Incorporar juegos y actividades lúdicas en todas las etapas de la clase ayuda mucho a erradicar la idea de que los juegos son rellenos para cuando sobra tiempo o para cuando los estudiantes están cansados o dispersos, momentos válidos para usar juegos, pero no los únicos. También ayuda

hablar del juego, de los juegos que los estudiantes juegan en sus idiomas, lograr que vean que en consignas anteriores, en clases anteriores, estaban jugando cuando adivinaban un verbo, cuando incluían una mentira en su relato, cuando se embarcaban un juego de roles, cuando tenían que unir dos frases o dos partes de una palabra, y que mediante estos juegos, estaban haciendo un trabajo útil con la lengua.

### **A los juegos hay que prepararlos demasiado para que sean útiles, atractivos y de buena calidad**

Es verdad que no hay muchos juegos específicamente diseñados para las clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras y que producirlos lleva muchísimo tiempo y esfuerzo, pero vale la pena. Si está bien diseñado, el tablero de un juego puede ser usado, generalmente, para más de un objetivo y para varios niveles. Llevan mucho tiempo, pero luego los usamos muchísimas veces. Muchos juegos del mercado que fueron diseñados para nativos pueden ser adaptados, algunos sin mayores transformaciones. Se pueden jugar muchísimos juegos sin material, con solo tener lápiz y papel o una pizarra a disposición del docente. Por otro lado, en el caso de ELSE, de a poco están apareciendo en el mercado juegos específicamente diseñados para la clase. Por el momento, la mayoría de las editoriales tienen algún libro con ideas para crear juegos, pero ediciones como Eli, Edinumen o Diversión ELE están lanzando al mercado juegos creados y producidos específicamente para la clase de ELE, y, seguramente, este sea el comienzo de una producción rica y variada en un futuro cercano.

### **Hay juegos demasiado complicados y es muy difícil explicar las reglas en la lengua meta.**

Para lidiar con este desafío siempre ayuda que los estudiantes ya conozcan el juego. Muchos de ellos son internacionales y con mostrar el tablero, un gráfico o una ficha alcanza para que lo reconozcan. La segunda regla básica para lidiar con este reto es mantener las instrucciones cortas, concretas y claras. Si los estudiantes no conocen el juego y este tiene muchas etapas y un gran nivel de complejidad, recuerden no dar demasiadas explicaciones y empezar a jugarlo lo antes posible, es más fácil hacer un par de vueltas de práctica para ir demostrando las reglas, que explicarlas todas de antemano. Una vez que todos comprendieron la mecánica del juego, se puede empezar a jugar “en serio”. Como en la mayoría de los juegos, uno se vuelve un mejor jugador a medida que más lo juega, por esto es que hay juegos en los que vale la pena pasar un mayor tiempo al momento de aprenderlos para luego volver a usarlos en futuras clases con otros temas y capitalizar ese tiempo invertido inicialmente.

## **Tipos de juegos**

Hay muchos tipos de juegos: Juegos de habilidad, de reto personal, de competición, de colaboración, de simulación, de asociación, adivinanzas, invenciones, juegos de mesa, los que implican movimiento y los que no, juegos para dibujar, para deletrear y para demostrar habilidad intelectual o física. Desde el punto de vista de la lengua, están

los que se centran en la forma y los que lo hacen en el significado de las palabras o expresiones, y también están los que trabajan estructuras gramaticales o léxico. Asimismo, hay juegos en los que se debe manejar cierta información sociocultural, histórica o geográfica. Están los juegos que se focalizan en la interacción oral y los que trabajan la interacción escrita, los que requieren de habilidades como las de inferir significado, parafrasear, encontrar sinónimos o antónimos, deducir reglas, construir familias de palabras, explorar colocaciones o descubrir patrones. Hay juegos que se centran en la fonética y otros en la ortografía, algunos se basan en la sintaxis y otros en diferentes tipos textuales.

Los tipos de juegos más pertinentes a la hora de hablar de la clase de lenguas segundas o extranjeras son, como dijimos anteriormente, aquellos que nos dan la posibilidad de lidiar con temas relacionados con la lengua, ya sea su estructura gramatical, su léxico, su fonética, funciones comunicativas, o el mundo sociocultural en el que dicha lengua se enmarca. También, desde el punto de vista de la clase de lenguas, es importante tener en cuenta las habilidades lingüísticas que se utilizarán para jugar el juego y llegar a buen fin, es decir, ganarlo.

Desde el punto de vista de los diferentes estilos de aprendizaje, los juegos tienen la posibilidad de llegar a muchos estilos diferentes y, por lo general, cada juego apunta a más de uno. Para dar dos ejemplos, si tomamos, en primer lugar, el modelo de Programación Neurolingüística:

“Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta que tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico” (Manual de estilos de aprendizaje. Secretaría de educación Pública de México. 2004. p. 30)

Al tomar en cuenta al modelo VAK, vemos que un juego en el que se debe avanzar sobre un tablero, respondiendo oralmente a preguntas, apunta a todos los estilos de este modelo: estudiantes visuales, auditivos y cinéticos. El tablero puede ser colorido, con imágenes atractivas, fichas y tarjetas de diferentes colores para los visuales, las preguntas son orales apuntando a los auditivos que escuchan a sus compañeros y se escuchan a sí mismos, tanto al preguntar como al responder, y para los cinéticos estarán las fichas que avanzan en el espacio del tablero, las tarjetas que levantan y los dados que tiran.

Para nuestro segundo ejemplo, tomemos el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner:

Gardner propuso en su libro *Estructuras de la mente* la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas [...]. Según el análisis de las siete inteligencias todos somos capaces de conocer el mundo de a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos. Donde los individuos se diferencian es la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos. (Manual de estilos de aprendizaje. Secretaría de educación Pública de México. 2004. p. 39)

Según este modelo, podemos ver que los juegos también abarcan todos los estilos presentados. Los juegos en los que se interactúa con otros involucran la inteligencia interpersonal; aquellos en los que se dibuja y donde abundan colores y formas apuntan a la inteligencia visual y espacial; los juegos suelen tener la posibilidad de involucrar todo el cuerpo y movimiento como las cartas, las piezas de un rompecabezas, los dados, lo que agrada mucho a estudiantes con inteligencia corporal o cinética; los que involucran números, lógica y deducción apuntan a la inteligencia lógico matemática; aquellos que requieren de respuestas reflexivas a la inteligencia intrapersonal; los que requieren de música o canciones van mejor con la inteligencia musical, y todos los juegos que llevemos a las clases de idiomas van a favorecer a los estudiantes con inteligencia lingüística ya que siempre van a involucrar un elemento de la lengua.

Podríamos hacer este ejercicio con todos los modelos de estilos de aprendizaje y encontraríamos juegos y actividades lúdicas para cada uno de ellos. Esto es porque los juegos poseen un espectro muy amplio de posibles actividades para trabajar con la lengua en todos sus aspectos, así como también para desarrollar las habilidades que se ponen en juego, y los materiales agregan aún más variedad y diversidad.

Si de estrategias de enseñanza se trata, los juegos pueden aportar actividades a todas ellas, como vimos en el modelo de PNL, los juegos se prestan a un estrategia de enseñanza multisensorial; los juegos en los que hay que agregar una mentira, inventar una historia o actuar un rol, van con la estrategia de la fantasía y la metáfora, y los juegos en los que se involucra todo el cuerpo, como las búsquedas de tesoros, en especial si son fuera del aula, se prestan perfectamente para una estrategia de instrucción basada en la experiencia directa.

En cuanto a los diferentes métodos o enfoques de enseñanza, siempre va a haber un juego que se amolde a cada uno de ellos. Por ejemplo, los juegos en los que se habla de historia, turismo o geografía se amoldan de forma ideal al enfoque por contenidos; los juegos que proponen un problema a resolver van perfectamente con el enfoque por tareas; aquellos que involucran sets de palabras relacionadas se prestan más a un enfoque léxico; los que trabajan estructuras de la lengua a uno más gramatical; los juegos que requieren de salidas al “mundo real” van con el enfoque por acción; aquellos que requieran comunicarse para intercambiar información útil para llegar a una meta, irán con el enfoque comunicativo, y siempre existe la posibilidad de darles las reglas del juego y el tema a trabajar para que los estudiantes los aprendan entre clase y clase, si del aula invertida se trata.

## Juegos y actividades lúdicas

Es buen momento para diferenciar términos que venimos usando de manera más o menos indistinta a lo largo de este artículo: “juegos” y “actividades lúdicas”. A los efectos de este escrito, consideraremos *juegos* a aquellas actividades que incluyan:

**Participantes:** Estos pueden ser individuos, parejas o pequeños grupos que compiten los unos contra los otros, puede ser toda la clase contra el profesor o el juego o, como dijimos antes, pueden ser marcas logradas en juegos anteriores.

**Objetivo lúdico:** Los juegos tienen como objetivo inherente ganarlos. Esta meta puede ser alcanzada luego de, por ejemplo, recorrer un tablero, al sumar cierta cantidad de puntos o evitando recibir penalidades. Puede ganar un juego quien obtenga un mejor tiempo que el resto de los participantes, quien logre el efecto más impactante en un juez, quienes hayan logrado descubrir un secreto o resolver un misterio, o quienes logren adivinar la mayor cantidad de mentiras o datos falsos en un contexto dado. El objetivo lúdico puede ser tan variado como cantidad de juegos se creen. Un consejo es que, además del objetivo lúdico propuesto por el juego, el docente ponga un tiempo máximo para su resolución, nada más frustrante que un juego que no termina, es decir donde nadie gana, porque se quedaron sin tiempo. A veces es difícil prever el tiempo requerido por un juego en particular, especialmente si es la primera vez que el docente lo juega en clase, pero otros factores como el nivel, el número de participantes o la hora del día en la que se juega, también pueden variar el factor tiempo en la conclusión de los juegos en las clases de lengua.

**Objetivo lingüístico:** Los juegos que no involucran ningún elemento lingüístico, es decir, que no necesitan de palabras, letras, conocimientos gramaticales, léxicos o fonéticos, aquellos que no desarrollan una habilidad o la competencia comunicativa, sociocultural o discursiva de los estudiantes, no deberían tener cabida en la clase de lenguas segundas o extranjeras. Si los estudiantes no están poniendo en práctica ninguno de los temas o ítems que aprendieron o van a aprender en clase, percibirán al juego como una pérdida de tiempo, y lo será, los juegos son una herramienta eficaz para el repaso, la práctica o la presentación de elementos de la lengua y ese debería ser su rol en las clases de lenguas segundas o extranjeras.

**Reglas:** Las reglas de un juego deberían estar por escrito, en el pizarrón o en papel, también pueden redactarse frente a los estudiantes en un póster que puede quedar sobre una pared o en un corchero, sobre todo si se planea volver a usar el juego. Si bien las reglas de un juego son sagradas, esto no implica que no se puedan modificar con el aporte de los estudiantes o ajustar al contexto dado. Sin embargo, estos ajustes y modificaciones deben hacerse antes de empezar a jugar. Es muy importante que el docente no sea quien decida si algo es aceptable para avanzar en el juego o no, esto debería estar claro en las reglas y las reglas deberían decidir si una respuesta se acepta o no. Esto le quita al profesor la carga de ser el malo de la película y pone el peso de la justicia dentro del juego, en las reglas que todos comprendieron y aceptaron antes de

comenzar el juego. De esta manera la decisión de aceptar o no una respuesta como correcta es exterior al profesor y este no aparece como el juez y *referee* del juego, sino como un facilitador o animador, asegurándose de que se desarrolle en forma justa y fluida.

**Sistema de puntaje:** Desde el planteo de la actividad, los estudiantes deben estar al tanto del sistema que se utilizará para determinar quién gana el juego y cómo llegar a esta meta. Se pueden sumar o restar puntos, obtener caramelos o monedas, avanzar en un tanteador o tablero, o ir a formar una palabra. Es muy importante que una persona se dedique a anotar el puntaje en cada etapa del juego y que lo haga a la vista de todos.

**Ganadores y perdedores:** Los juegos, al tener una meta lúdica, tienen ganadores, que son quienes llegaron a esta meta con éxito y en primera instancia, el resto, son los perdedores. Es muy importante que el docente esté muy al tanto de este resultado y piense de antemano cómo va a lidiar con los efectos que esto pueda generar en cada grupo. Se puede establecer un sistema que asigne un primero, segundo y tercer puesto, de manera que no haya ganadores y perdedores sino un resultado con grados de éxito o, como se dijo antes, que todos los jugadores jueguen en contra del juego, en cuyo caso, todos son ganadores o nadie.

**Un premio:** Es importante premiar a los ganadores. Esto va a incentivar futuros juegos. El incentivo de un premio puede ser un factor poderoso para lograr que los estudiantes se dejen llevar por el objetivo lúdico e interactúen en la lengua meta para lograr alcanzarlo. Un premio puede ser una golosina, un “tarde” perdonado, un aplauso y las felicitaciones de sus compañeros, una canción de toda la clase especialmente dedicada, un dibujo del compañero de la derecha (o del dibujante de la clase, ese que necesita dibujar algo para concentrarse), un comodín para usar un día que no pueda hacer la tarea, un mapa, una postal o cualquier elemento, de valor monetario o no, que se considere un elemento deseable de obtener.

A aquellas actividades que no incluyan todos estos elementos, es decir un juego sin puntaje ni ganadores, aquellas actividades que se realizan solo por el disfrute, para sentirse bien o por la motivación de trabajar en equipo o divertirnos todos juntos, a los efectos de este artículo, las llamaremos actividades lúdicas. Ambas actividades son válidas de acuerdo al contexto de enseñanza dado y ninguna de ellas tiene ventajas sobre la otra, si no se toma en cuenta el grupo meta.

## **Juegos según el momento o etapa de la clase**

Lo más frecuente es ver que los profesores dejamos los juegos para la última clase o como recompensa en alguna clase "especial" y excepcionalmente divertida. A veces los usamos como complemento de salidas o en clases de conversación, a veces cuando nos sobran 10 o 15 minutos al final de una clase y, a veces, después de una presentación larga y aburrida sobre un tema gramatical especialmente pesado o difícil de asimilar, para que los estudiantes no huyan despavoridos.

En realidad, los juegos pueden usarse en todo momento de la clase, tanto en las presentaciones, como en las prácticas o los repasos. Podemos hacer uso de ellos durante

el trabajo de habilidades, al principio de la clase como entrada en calor, al final como un cierre y también entre actividades a modo de separadores. En realidad, no hay ninguna razón por la cual cada actividad de la clase no pueda ser un juego. Sin embargo, no se aconseja esta última opción porque, además de que hay muchas otras herramientas muy útiles para la clase, si usamos juegos todo el tiempo, puede ser que se trasformen en una rutina esperada y se pierda el elemento sorpresa que es recomendable mantener a lo largo de los cursos.

Siempre y cuando presentemos el juego como una herramienta más en la batería de recursos del aula, los estudiantes lo percibirán como útil y relevante, y de esta manera, podremos usarlos en cualquier momento de la clase, y en más de una ocasión si así lo quisiéramos. Como dijimos en un apartado anterior, es muy importante presentar al juego con su fin didáctico, así los estudiantes están muy al tanto de su objetivo pedagógico y de su razón de ser en la etapa de la clase en cuestión. Por ejemplo, es una buena idea proponer al juego como una actividad para presentar o practicar lengua, en lugar de como un juego. En lugar de decirles "Ahora vamos a jugar al ahorcado", tal vez sea mejor decirles: "*Ahora vamos a practicar las letras con un juego*"; o en lugar de: "*Ahora vamos a jugar al Bingo*", podríamos decirles: "*Ahora vamos a practicar los pasados simples y la comprensión oral con un Bingo de verbos*". De esta manera, al poner el objetivo didáctico primero, se le da un carácter más central.

El factor más decisivo al momento de decidir qué juego es más acorde con una etapa de la clase dada puede que sea el tiempo que lleva jugarlo. Una entrada en calor o un cierre de clase, son, por definición, actividades cortas, por ejemplo. Un juego que practique solamente un ítem gramatical discreto no debería durar más de 10 minutos y mejor si dura 5, mientras que un juego donde se ponen en juego habilidades lingüísticas integradas debería durar no menos de 15 minutos. Como ya se expuso, a veces es difícil determinar el tiempo exacto de un juego, ya que puede cambiar de grupo en grupo, de tema en tema, o de nivel en nivel, pero esa variación nunca será enorme. Recuerden darles un límite de tiempo en caso de duda, como se expresó anteriormente.

Otro factor de importancia al momento de relacionar una etapa con un juego es el tipo de estrategia que se espera que los alumnos usen al jugarlo. Por ejemplo, un juego que requiere de un gran poder de deducción, mucha concentración o rapidez mental, será mentalmente más exigente que uno en el que se requiera principalmente suerte, por lo tanto, el primero es mejor jugarlo al principio de la clase, cuando los estudiantes están frescos, o inmediatamente después de trabajar el tema a practicar, mientras los tienen fresco en sus mentes.

## **Conclusiones**

A modo de conclusión, podríamos enumerar las ventajas que el uso de juegos y actividades lúdicas tiene en una clase de lenguas segundas o extranjeras:

Los juegos son variados y memorables. Hemos visto que los juegos apuntan a todo tipo de estilo de aprendizaje y van con todas las estrategias de enseñanza, ayudan,

mediante esta pluralidad, a memorizar estructuras gramaticales, conceptos lingüísticos e ítems léxicos. Los estudiantes tenderán a recordar más lo que se trabajó en aquellas actividades que los forzaron a usar más de un sentido, inteligencia, cuadrante cerebral y habilidad.

Los juegos ayudan a “olvidar”, momentáneamente, que estamos trabajando con la lengua. Según dice Jorge Giacobbe (2010), “El desarrollo del lenguaje va, según la conocida expresión de Bruner (1983), “de la comunicación al lenguaje”, es decir que la necesidad de comunicación antecede a la lengua, por lo tanto, mediante el uso de juegos logramos quitarle importancia a la corrección gramatical y poner en foco en la comunicación. Long (1991: 45-46) enfatiza “la necesidad de que siempre que pongamos el foco en la forma esta debe estar íntimamente ligada a una actividad de comunicación y que debe ser motivada por una necesidad comunicativa” [traducción propia del inglés].

Como vimos, los juegos son entretenidos y por esto ayudan a mantener la atención de los estudiantes. Elementos como un tablero, dados, fichas, un reloj de arena o una pelota hacen que el material sea novedoso y diferente, lo que lo hace atractivo y motivador y logra que los estudiantes se concentren en la meta lúdica dejando en segundo plano la preocupación excesiva por la corrección, la presión de no equivocarse y la vergüenza de hablar en la lengua meta.

Los juegos y actividades lúdicas son intrínsecamente divertidos. La asociación del juego con el disfrute y la diversión no es casual. Los juegos tienen la capacidad de entretener, interesar y dar placer. Ganar puntos para el equipo, completar una misión, resolver un problema o lograr una meta, aportan una sensación de logro (compartido cuando se juega en equipo) que nos mantiene atentos y alegres.

El incentivo de un premio o el reconocimiento al ganador los motiva a jugar. En 1918 Robert Woodworth publicó el libro *Dinamic Psycology*, en el cual propuso que la motivación tiene dos orígenes, uno intrínseco y otro extrínseco. En el caso de los juegos se suele dar que aparezcan ambos tipos de motivación, ya que, si bien las reglas del juego y su meta lúdica, así como el premio a lograr, son fuentes de motivación externa, las ganas de divertirse, de disfrutar de una actividad en grupo, de demostrar lo que se sabe y, sobre todo, la de ayudar a los compañeros de equipo a ganar el juego, son de origen intrínseco.

Los juegos y actividades lúdicas son muy flexibles y abarcadores. Como vimos, los juegos sirven para todos los aspectos de la clase de lenguas y son lo suficientemente flexibles y eclécticos para ser usados en todas las etapas de la clase, transformándose en una herramienta muy útil y efectiva en cualquier clase de lenguas, con cualquier tipo de estudiante, para trabajar cualquier tema o habilidad y se amolda a todas las estrategias y los enfoques de enseñanza.

El trabajo en equipos conecta a los estudiantes:

Se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que las rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en

interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua (*Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes*).

Las clases de lenguas segundas y extranjeras, por lo tanto, se beneficiarán en gran manera con el uso interactivo del idioma en pos de la comunicación. Actividades lúdicas y juegos, que se prestan a diferentes tipos de interacción (pares, grupos, todos juntos), logran que se establezcan y mantengan lazos afectivos de contención dentro del grupo y esto ayuda a crear un ambiente de familiaridad y comodidad, donde es más factible que los estudiantes actúen con menos inhibiciones y aprovechen su potencial al máximo.

Los juegos y las actividades lúdicas crean contextos de comunicación auténticos. Para Willis (1996), podemos decir que una tarea es auténtica cuando nos da la oportunidad de usar la lengua en estudio con una intención genuina, la de transmitir información real a un receptor que la necesita. Trabajar en equipos en juegos pone a los estudiantes en situación de dialogar para ponerse de acuerdo antes de avanzar o tomar una decisión en su turno de juego. Esto provee un contexto real para usar la lengua de manera auténtica para, por ejemplo, argumentar a favor de un táctica, criticar una decisión, expresar acuerdo o desacuerdo, o convencer a alguien de hacer, o dejar de hacer, algo.

Los juegos pueden ser un reto personal. Un enorme desafío con el que nos enfrentamos los docentes de lenguas es que los estudiantes sean conscientes de su progreso, a veces, especialmente en los niveles intermedios, es difícil percibir que se avanza ya que suele perderse fluidez en pos de lograr mayor precisión. A medida que avanzan en su estudio de la lengua, los estudiantes se van dando cuenta de lo que estaban diciendo “mal” y tratan de corregirse o dudan de cada cosa que dicen, sintiendo que están yendo “hacia atrás” en el aprendizaje de la lengua. Como vimos, los juegos pueden jugarse para mejorar una marca previa, lo que los transforma en un reto personal, un elemento “duro” que sirve para comprobar el progreso de manera objetiva.

## **Algunos consejos finales**

El entusiasmo es contagioso. El profesor debe estar muy seguro del juego que va a jugar, conocerlo y sentirse cómodo con él, sus ganas van a motivar a los estudiantes y su emoción al jugarlo contagiará el espíritu del juego al resto del grupo. No es una buena idea que el docente use un juego en el que no cree o del que duda porque su falta de confianza se notará. Es aconsejable motivar constantemente a los alumnos durante el juego y no permitirles que se desmoralicen o pierdan al entusiasmo si van perdiendo. Es una buena idea alentarlos tratando de ser lo más imparcial posible. Es muy importante ser justos en los juegos, premiando al ganador o los ganadores, esto incentivará el espíritu de sana competencia en futuros juegos.

El juego debe estar bien elegido para el grupo. El nivel y la personalidad de los estudiantes son factores clave al momento de decidir qué juegos jugar con ellos. Otros

factores importantes son el tamaño del grupo, la edad, las necesidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje. Es aconsejable que los juegos sean más fáciles al principio, para luego ir incrementando la dificultad, tanto en lo lingüístico como en la complejidad del juego en sí. Como vimos, es imprescindible que todos los juegos requieran de alguna habilidad de manipulación o conocimiento de la lengua para llegar a la meta y este lenguaje debe ser acorde al nivel de los estudiantes y al momento específico del programa en el que están. Si un juego no requiere del uso activo de la lengua, no debería tener cabida en la clase de lenguas segundas o extranjeras.

El tratamiento del error debe ser cuidadoso. Vazquez Carranza (2007, p.85) sugiere que “todas las investigaciones [sobre técnicas de corrección en el aula de lenguas extranjeras] están de acuerdo en que corregir, suele significar interrumpir; si los profesores interrumpen constantemente a los alumnos en sus intentos de hablar para comunicarse en prácticas libres, los estudiantes pueden frustrarse, adoptar una actitud negativa hacia el estudio de los idiomas y sentirse avergonzado y reacio a usar la lengua materna en clase”. [traducción del inglés]. Por lo tanto, no es una buena idea interrumpir el juego con correcciones. Algunos juegos ya incorporarán alguna regla que demande de la corrección lingüística para avanzar y ganar, esto debería ser suficiente enfoque en la forma correcta. Interrumpir el desarrollo del juego para corregir un error lingüístico, que no forma parte de las reglas, entorpecería la dinámica y los desconcentraría del objetivo lúdico. Es aconsejable tomar nota y trabajar con los errores producidos al final del juego o en otra clase, si el profesor así lo decide.

El juego tiene su propia función comunicativa. Antes de jugar, especialmente en los primeros juegos, es aconsejable enseñar los exponentes necesarios para la comunicación dentro del juego "¿A quién le toca?", "Un turno sin jugar", "¡Tramposo!", "Pasame el dado" o "¿Quién da?" son exponentes de la función comunicativa de jugar y los estudiantes los van a necesitar para el fluido desarrollo del juego. También hay un vocabulario específico como “carta”, “casillero”, "tarjetas", "retroceder", “ficha”, "tirar el dado" o "repartir", que deben verse de antemano.

Los juegos y las actividades lúdicas pueden usarse con todos los temas curriculares de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, apuntan a todos los tipos de estudiantes, con ellos se pueden trabajar todas las habilidades lingüísticas y se los puede enmarcar dentro de todo tipo de enfoque o metodología de estudio, ya que se adaptan a todas las estrategias de enseñanza. Cuidando de ciertos factores, y con la planificación adecuada, no hay razones que impidan su uso en cualquier curso de lengua para cualquier grupo etario.

## Referencias bibliográficas

- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Ma. Harvard University Press.
- BODROVA E. LEONG, D. J. (2015). *Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play*. American Journal of Play. Vol. 7, número 3. Rochester.

- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy of sciences, Washington D.C.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.
- COOK, G., (1997). *Language play, language learning*. *ELT Journal*, 51 (3). Oxford.
- BRYNNE C. Y TRICOMI E. (2015). *The power of competition: Effects of social motivation on attention, sustained physical effort, and learning*. Rutgers University, Newark.
- GIACOBBE, J. (2010). *Adquisición de lenguas extranjeras. Interacción y desarrollo del lenguaje*. *Revista Digital Puertas Abiertas* N. 6. Universidad Nacional de La Plata.
- GREIDANUS, TINE, LYDIUS Y NIENHUIS (2001). *Testing the quality of word knowledge in a second language by means of word associations: types of distractors and types of associations*. *The Modern Language Journal* 85.4: 567–577. USA.
- GROOS, K. (1898). *The play of animals*. Appleton. Nueva York.
- GROOS, K. (1901). *The play of man*. Appleton. Nueva York.
- HALL, S. (1904). *Adolescence*. Appleton. Nueva York.
- LÁZARUS, M. (1883). *Concerning the fascination of play*. Dummler. Berlín.
- LONG, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology." En K. DE BOT, R. GINSHERG, & KRAMSCH, C. (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Pp. 39-52. Amsterdam: John Benjamin.
- MEARA, Paul (2009). *Connected Words: Word Associations and Second Language Vocabulary Acquisition*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.
- PIAGET, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona.
- PIAGET, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica. México D.F.
- PIAGET, J. (1966). *Response to Sutton - Smith*. *Psychological Review*, N° 73, pp. 111-112.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado el 31 de octubre de 2019 de: [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf)
- SMITH, H., (2006). *Playing to learn: a qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play*. 20 (5). Singapur.
- SÖKMEN, Anita J. (1993). *Word association results: a window to the lexicons of ESL students*. *JALT Journal* 15.2: 135–150. Tokio, Japón.
- SPENCER, H. (1985). *Principios de psicología*. Espasa-Calpe. Madrid.

- UBERMAN, A., (1998). *The use of games for vocabulary presentation and revision*. Forum, 36.1, 1-15. Rzeszów.
- VÁZQUEZ CARRANZA, L. M. (2007). *Correction in the ESL classroom: What teachers do in the classroom and what they think they do*. Revista del pensamiento actual, vol. 7, n° 8-9. Pp. 84-95. Recuperado el 31 de octubre de <https://goo.gl/DoWk44>
- VYGOTSKY, L. S. (1933, 1966). El papel del juego en el desarrollo. En Vygotsky, L.S. (1982): *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica. Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S. (1932). *Thought and Language*. Cambridge. Mass: MIT Press. (Trad. Cast: *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, 1977. Buenos Aires).
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona. Ed.
- VYGOTSKY, Lev S. (1967). *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*. Soviet Psychology 5:6–18.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman: Londres.
- WOODWORTH, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia.
- WRIGHT, A. BETTERIDGE, D. Y BUCKBY, M. (1984) *Games for Language Learning* (2nd. Ed.) Cambridge University Press.
- YIP, F. and KWAN, A., (2006). "Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary". *Educational Media International*, 43 (3), 233-249. Australia.

# La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa<sup>1</sup>

MILAGROS MUSCHIETTI PIANA

*Universidad Católica Argentina*  
*milagros.mp@gmail.com*

Recibido: 19 de noviembre de 2019 – Aceptado: 6 de diciembre de 2019

**Resumen:** En el presente trabajo se presenta la importancia de la competencia estratégica en el proceso de aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por acción y centrado en el alumno y su proceso, y se destaca su impacto en la competencia comunicativa y lingüística.

Se ofrecerá un caso práctico sobre cómo se puede implementar el trabajo sobre la competencia estratégica en nuestras clases diarias. El propósito de carácter didáctico es proponer actividades y materiales complementarios basados especialmente en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje que puedan enclavarse perfectamente en una actividad o material de clase determinados, pero que a su vez, posea la flexibilidad necesaria para ser utilizado como complemento de otros materiales para la clase de E/LE. Subyacen este propósito dos cuestiones centrales: por un lado, la reconocida importancia que revisten hoy día la autonomía del aprendizaje, el aprendizaje reflexivo y el *Life Long Learning*, y por otro, un análisis previo que ha permitido detectar un vacío respecto de la integración de la competencia estratégica tanto en el currículo de ELE como en los materiales disponibles en el mercado para ELE.

A partir de la puesta en práctica de dichos materiales en clases pluriculturales con jóvenes y adultos en Argentina se pudo observar que los estudiantes mejoran su competencia comunicativa y lingüística cuando comienzan a hacer uso sistemático de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, para que esto suceda se necesitan profesores dispuestos a moverse del papel de director para poder guiar, facilitar y animar a los alumnos a hacer su propio camino.

**Palabras clave:** estudiante autónomo – estrategias de aprendizaje – enfoque por acción – aprendizaje orientado al proceso – enseñanza centrada en el alumno – enseñanza de español lengua extranjera

---

<sup>1</sup> Este artículo se desprende de la Memoria de Máster *Materiales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la clase de español como lengua extranjera* realizada en el marco de la *Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Segunda o Extranjera* de la Universidad de Barcelona en el año 2011.

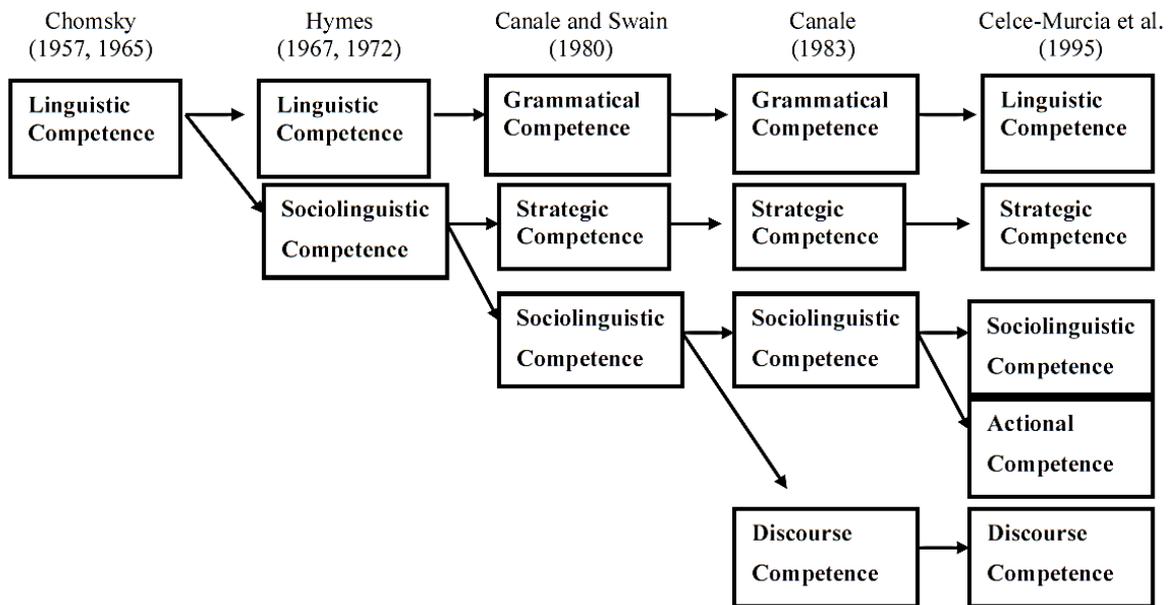
## Strategic competence as a factor in the development of communicative competence

**Abstract:** This paper presents the importance of strategic competence in the process of language learning with an approach that is action-orientated, student-centred and has a focus on the process, thus, highlighting the impact on linguistic and communicative competence. Due to lack of material, that include among their activities the development and practice of learning strategies and that are systematically diverse, we have designed a paper with this specifically in mind. Moreover, it was written based on a specific classroom manual, however, it is versatile enough to be used in correlation with any other textbook to teach Spanish as a foreign language. The use of this material in multicultural class setting in Argentina, demonstrated that students improved their communicative and language competence when they begin language learning strategies systematically. However, for this to happen you need teachers willing to shift from a directive approach to one of a guide, which in turn facilitates and encourage students to develop their own personal direction.

**Keywords:** Learner Autonomy – Learning Strategies – Action Orientated Learning – Focus on the Learning Process – Student-Centered Approach – Spanish FL

### ¿Qué es la competencia estratégica?

Hace ya varios años que en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se habla de la competencia comunicativa como el pilar o el centro de la clase de idiomas. Sin embargo, el término se ha ido ampliando desde su primera concepción hasta la actualidad. En el siguiente cuadro, tomado de Celce-Murcia (2007:43), se podrá apreciar la evolución cronológica de este concepto cuyo origen se encuentra en la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa y que luego ha recibido influencias de teorías de la antropología y de la sociolingüística. De ahí su carácter interdisciplinar.



**Figura 1.** Evolución cronológica de la “competencia comunicativa” tomado de Celce-Murcia (2007:43)

A partir de las definiciones de Canale y Swain (1980) podemos observar que la competencia comunicativa incluye:

- *la competencia lingüística* entendida como el dominio del código lingüístico (morfología, sintaxis, reglas de puntuación, de formación de palabras, etc.);
- *la competencia estratégica* entendida como las estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación;
- *la competencia sociolingüística* entendida como el uso apropiado de la lengua en los diferentes contextos.

Más tarde Canale (1983) incorpora *la competencia discursiva* entendida como el uso de elementos de cohesión para la organización coherente y articulada de los enunciados; En resumen, la competencia comunicativa implica una serie de habilidades y subcompetencias dentro de las cuales se encuentra la habilidad para comunicarse, para un intercambio mutuo entre individuos que promueve la cooperación e implica necesariamente la negociación de significados. Desde esta perspectiva, la competencia estratégica queda reducida exclusivamente a lo que en la actualidad conocemos como estrategias de compensación, concepto que desarrollamos más adelante en este artículo.

La aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el año 2002 ha explicitado una serie de competencias generales de los alumnos o usuarios de la lengua que exceden la competencia comunicativa. El mismo MCER las

clasifica como diferentes saberes interrelacionados: el saber declarativo (los conocimientos), el saber hacer (las destrezas y habilidades), el saber ser (la competencia existencial) y el saber aprender (la capacidad de aprender). Este no fue el primer documento que puso el foco en una serie de competencias dentro de las cuales encontramos a las estrategias de aprendizaje (véanse Wenden y Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990) pero son innegables tanto la fuerte influencia que ha tenido y tiene actualmente este Marco junto a su *Companion Volume*<sup>2</sup> (Consejo de Europa, 2018) como el vuelco que ha significado en todo lo relativo a la enseñanza de lenguas a nivel mundial.

Desde entonces el profesorado necesariamente tuvo que empezar a preguntarse con mayor seriedad acerca de la utilidad del uso de estrategias en la clase de idiomas. Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999) ensayan una respuesta a este interrogante:

El aprendizaje centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos específicos, en su mayor parte de tipo declarativo, sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inerte que no puede emplearse de manera funcional (p. 41).

El estudiante a menudo conoce la información relevante que le permitiría resolver un determinado problema, pero no es capaz de emplearla de forma espontánea. La utilización de estrategias, al requerir una toma consciente de decisiones, adaptadas a las condiciones de cada situación, y orientadas a unos objetivos, hace que esos conocimientos resulten accesibles y, por lo tanto, útiles.

Entonces ¿de qué hablamos cuando hablamos de competencia estratégica? La competencia estratégica podría explicarse como la habilidad de utilizar estrategias para superar ciertas limitaciones respecto del nivel de lengua. Oxford (1990) define a las estrategias de aprendizaje como “acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones” (p. 8).

El MCER define la capacidad de aprender (el saber aprender) como “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificando estos cuando sea necesario” (2002:104). Explica también que esta capacidad ayuda a los estudiantes a hacer un mejor uso de las oportunidades toda vez que colabora para que ellos puedan abordar nuevos desafíos de aprendizaje con mayor autonomía y eficacia. Este saber aprender comprende la reflexión sobre el sistema de lengua, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Vamos a analizar las destrezas de estudio que, según el MCER (2002) comprenden una variedad de capacidades, entre las cuales se señalan:

- la capacidad de hacer uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje (hacer un uso rápido, activo y frecuente de la L2, colaborar en parejas y grupos, etcétera),

---

<sup>2</sup> Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors. 2018.

la capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente,

- la capacidad de utilizar y organizar materiales para el aprendizaje autodirigido,
- la capacidad de aprender con eficacia partiendo de la observación directa y la participación en los acontecimientos de comunicación mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis),
- el reconocimiento de cualidades y carencias propias como alumno,
- la capacidad de identificar necesidades y metas propias, y
- la capacidad de organizar estrategias y procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo a las características y recursos que cada uno tiene.

Podemos equiparar este saber aprender con la competencia estratégica definida por Oxford. Es importante en este punto destacar que las estrategias de aprendizaje (en adelante EA) están orientadas hacia un fin mayor: la competencia comunicativa. Las EA son herramientas útiles que contribuyen a que los alumnos participen activamente en intercambios auténticos y se aproximen cada vez más a desarrollar plenamente su competencia comunicativa.

Según Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que les permite a los estudiantes ser **más independientes**, y que a su vez expanden el **rol del profesor**, están orientadas a la **resolución de problemas**, **no siempre son observables**, a menudo son **conscientes**, **pueden enseñarse**, son **flexibles**, apuntalan el aprendizaje **directa e indirectamente**, involucran diferentes **facetas/áreas del estudiante** (no solo la cognitiva) y son influenciadas por una variedad de factores.

Luego, las clasifica en dos grandes grupos: las directas y las indirectas<sup>3</sup>. (Ver figura 2)



**Figura 2.** Clasificación de las estrategias según Oxford (1990)

<sup>3</sup> Las traducciones de todos los nombres de las estrategias provenientes de la clasificación de R. Oxford son de la autora del trabajo.

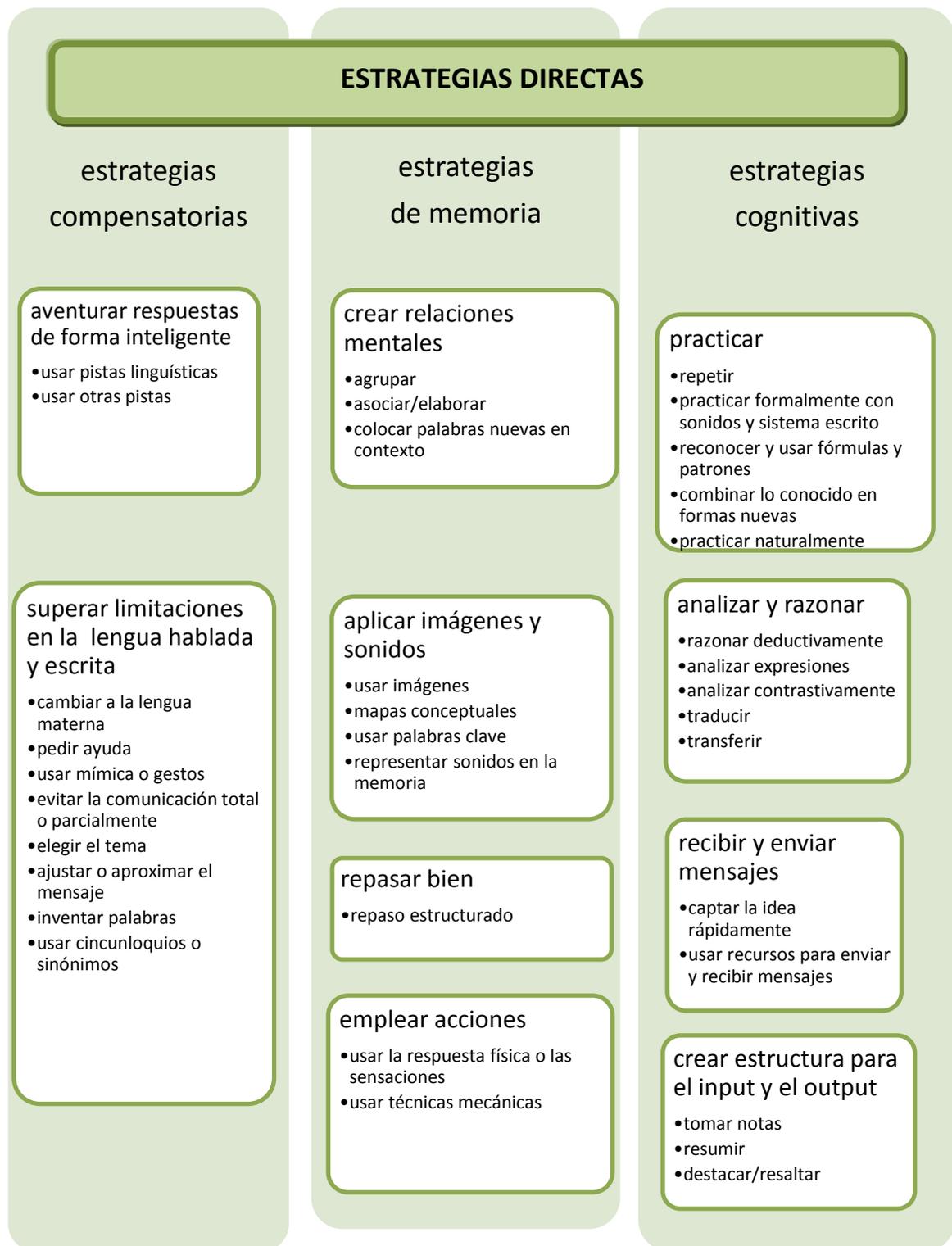
Las **estrategias directas** son usadas para trabajar con la lengua meta en una variedad de situaciones y tareas específicas y comprenden:

- **Estrategias de compensación**, para usar la lengua a pesar de los vacíos de conocimiento e incluyen aquellas para superar las limitaciones al hablar o escribir en la nueva lengua como por ejemplo usar circunloquios o sinónimos, ajustar o aproximar el mensaje, seleccionar el tema, inventar palabras, entre otras.
- **Estrategias de memoria**, para recordar y recuperar la nueva información, e incluyen por ejemplo crear asociaciones mentales entre conceptos o palabras agrupándolos o poniéndolos en contexto, hacer mapas conceptuales o relacionar una nueva palabra con una imagen o sonido conocido.
- **Estrategias cognitivas**, para comprender y producir la lengua meta, que el estudiante usa para manipular o transformar dicha lengua. Comprenden estrategias para crear estructura para el material de entrada y de salida como por ejemplo tomar notas, resaltar o destacar y resumir informaciones, y otras para practicar, analizar y razonar la lengua deductivamente.

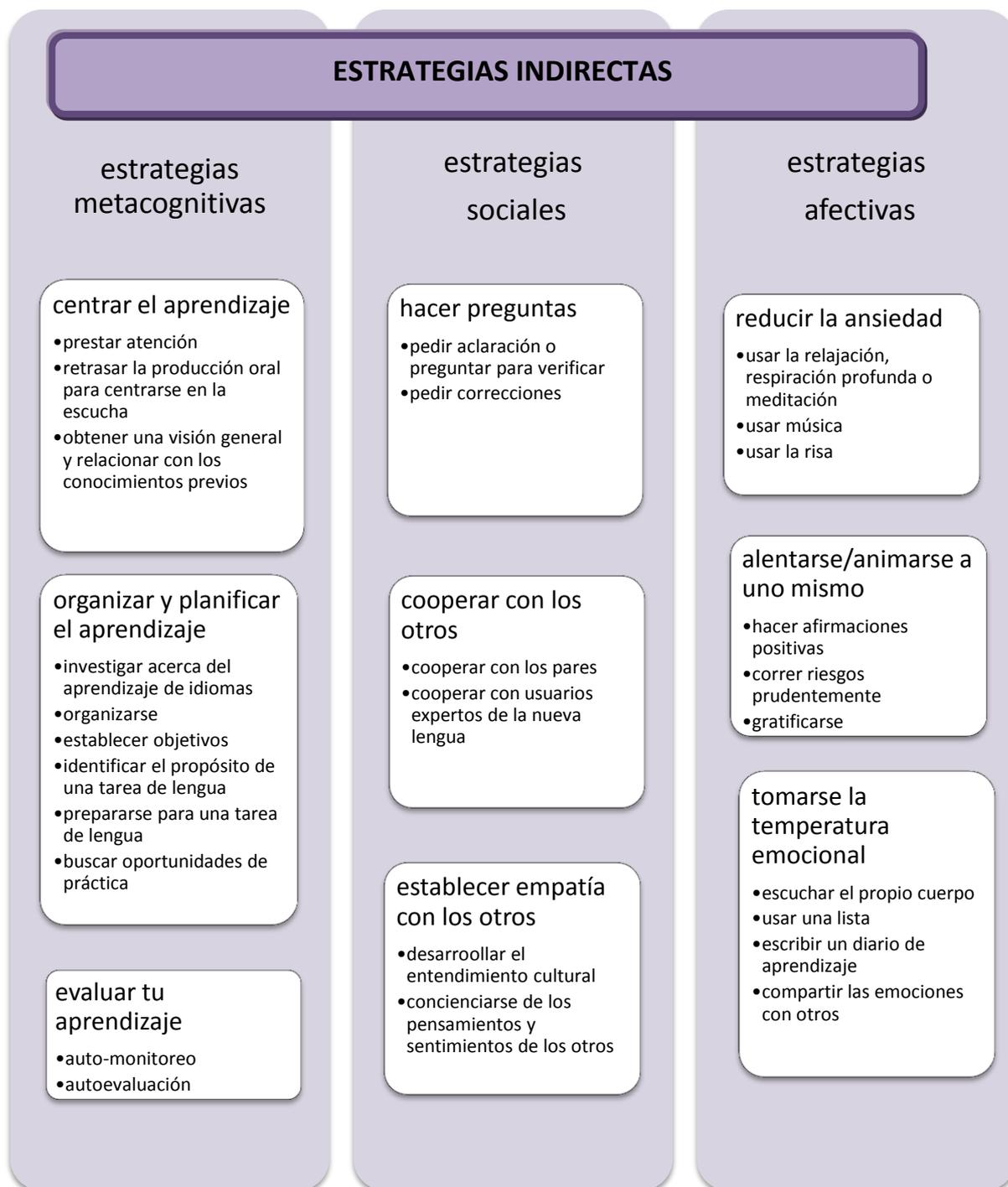
Las **estrategias indirectas**, en cambio, son usadas para el manejo general del aprendizaje y comprenden:

- **Estrategias afectivas**, para regular las emociones, dentro de las cuales se encuentran algunas utilizadas para reducir el nivel de ansiedad usando técnicas de relajación, música, o la risa y otras para darse ánimo a través de afirmaciones positivas y recompensas a uno mismo por los logros obtenidos.
- **Estrategias metacognitivas**, para coordinar el proceso de aprendizaje que incluyen aquellas que ayudan al estudiante a planificar su aprendizaje estableciendo objetivos y prioridades y a evaluarlo identificando los propios errores y autoevaluando el proceso de aprendizaje.
- **Estrategias sociales**, para aprender con otros que implican cooperar con los pares o con usuarios expertos de la lengua meta, establecer empatía a través del entendimiento cultural y hacer preguntas para verificar si hemos entendido correctamente o para clarificar una idea o concepto.

El total de la clasificación de Oxford son sesenta y tres estrategias que se pueden apreciar en las figuras 3 y 4 dedicadas a las estrategias directas e indirectas respectivamente.



**Figura 3.** Clasificación de estrategias directas según Oxford (1990)



**Figura 4.** Clasificación estrategias indirectas según Oxford (1990)

Oxford (1990) hace una analogía entre esta clasificación y el teatro asimilando las estrategias directas a los actores quienes trabajan con el director (las estrategias indirectas) muy de cerca para lograr el mejor resultado posible. “El director es el encargado de organizar, focalizar, guiar, corregir, preparar, alentar, animar al actor, a la vez que debe asegurarse de que este coopere con los demás actores en la obra.”<sup>4</sup> (p. 15).

<sup>4</sup> Traducción nuestra

Lo que plantea Oxford entonces es que el director es una especie de guía interna y apoyo del actor. Con el paso del tiempo y de las experiencias, las funciones del director y del actor confluyen en el estudiante a medida que este se responsabiliza de su aprendizaje. El profesor anima al estudiante a tomar una o varias de las funciones que antes le estaban reservadas únicamente al profesor como corregir o decidir qué hacer y en qué momento. De esta manera, las funciones de los profesores dejan de ser tan directivas y pasan a ser más facilitadoras.

A lo largo de la historia se han hecho muchas clasificaciones respecto de las estrategias de aprendizaje, e incluso hoy los expertos difieren en sus definiciones más básicas de estrategias directas e indirectas o en si una determinada estrategia pertenece a un grupo o al otro. Sin embargo, la clasificación de Oxford, ha sido recogida por numerosos autores en muchos casos sin modificaciones ni agregados lo cual implicaría dos cosas: que la clasificación es clara y útil para analizar las EA, y que existe un acuerdo tácito con la misma.

Vimos ya que el MCER trata la competencia estratégica dentro de las actividades de lengua, esto es comprensión, expresión e interacción tanto orales como escritas.

Por su lado, en el año 2007 el Consejo de Europa a través de sus Niveles de referencia para el español del Plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) hace un desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia establecidos por el MCER. Este documento establece con gran detalle lo que se espera del alumno como aprendiente autónomo distribuyendo los objetivos para esta dimensión en seis áreas: control del aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo. El planteamiento dentro de la dimensión de estudiante autónomo es modular, es decir, no se establecen objetivos determinados para cada etapa o nivel. El Consejo de Europa (2007) sugiere que el usuario del PCIC determine los criterios de distribución de estos objetivos ajustándose a las características particulares del programa, curso y de los estudiantes en cuestión como así también de otros factores pertinentes relativos a la situación de enseñanza y aprendizaje. De manera que propone objetivos en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. El minucioso inventario de procedimientos de aprendizaje de esta obra refleja en gran medida el acuerdo tácito con la descripción de las EA propuesta por Oxford que mencionamos anteriormente.

Más tarde –en el año 2018– el *Companion Volumen* introduce un mayor detalle y nuevos descriptores dentro de las actividades de lengua al mismo tiempo que amplía el concepto de mediación que propone el MCER. Así, las novedades son la *mediación de textos para uno mismo* y la *mediación de conceptos*<sup>5</sup>. En ambos casos podemos observar una relación directa con algunas de las estrategias descritas por Oxford. Por ejemplo, la mediación de textos implica procesarlos, tomar notas y transferir información<sup>6</sup>; estas son

---

<sup>5</sup> Traducción nuestra

<sup>6</sup> Traducción nuestra

estrategias descritas por la citada autora dentro de la categoría estrategias cognitivas (directas). En cuanto a la mediación de conceptos, las estrategias de colaboración en un grupo (facilitar la interacción cooperativa con los pares y colaborar para construir significado<sup>7</sup>) son equiparables a las estrategias sociales (indirectas) de la obra citada.

Luego del análisis de las características descritas por Oxford, el MCER, el *Companion Volumen* y el PCIC, podríamos afirmar que las EA son una parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como lo entendemos actualmente, es decir, orientado a la acción y a los procesos, y encaminado a la toma de responsabilidad del estudiante de su propio proceso de aprendizaje y a su autonomía.

El hecho de que las EA sean a menudo observables facilita la tarea del profesor como colaborador o guía. Sin embargo, es cierto que muchas de las estrategias no son observables a los ojos del profesor por su propia naturaleza (por ejemplo, las de memoria) o porque son utilizadas fuera de clase en intercambios naturales y auténticos. El nivel de conciencia respecto del uso de EA puede variar de un estudiante a otro (algunos usan estrategias de forma intuitiva o sin pensar) o de un momento a otro (después de mucha práctica pueden utilizarse en forma automática). Afortunadamente, y a diferencia de la personalidad y del estilo personal de aprendizaje de cada estudiante, las EA se pueden enseñar. Oxford sugiere que el entrenamiento y evaluación de las mismas se enfoque en concienciar a los estudiantes de qué estrategias están usando y cuán útiles les resultan.

Este es un punto controvertido en sí mismo, en tanto que existe una discusión acerca de si es posible ser consciente del proceso que se sigue cuando se aprende un contenido o se resuelve una tarea. Monereo *et al.* (1994) explica que puede ser consciente si entendemos al proceso mental como “el conjunto de operaciones que se encargan de gestionar los conocimientos de distinta naturaleza que intervienen en la realización de una tarea, es decir, lo que pensamos y hacemos para clasificar unos datos, comparar unas reglas, observar unos cambios, representar un fenómeno, etcétera” (p. 39). En cambio –explica que- no podemos decir que el proceso cognitivo es consciente si lo consideramos como el funcionamiento de los mecanismos mentales que se activan automáticamente cuando atendemos, comprendemos o memorizamos.

De modo que, si es posible reflexionar y hacer conscientes aquellas operaciones que gestionan nuestros conocimientos, cada estudiante puede comenzar analizando las suyas propias e ir comprobando su eficacia y eficiencia. Este puede ser un muy buen punto de partida para el desarrollo de las EA en la clase de E/LE. Especialmente para estudiantes que se muestren reticentes o demasiado confiados en sus recursos actuales y sin intenciones de probar cosas nuevas.

---

<sup>7</sup> Traducción nuestra

## ¿Por qué estrategias de aprendizaje?

Aprender una lengua es aprender a comunicarse en esa lengua y poder ser uno mismo comunicándose e integrando todos los conocimientos previos y del mundo que se tienen, todas las experiencias vividas, aprovechando “todo lo que se es, se tiene y se quiere para seguir aprendiendo” (Fernández López, 2004:413). En este sentido, es fundamental atender a las diferencias individuales de los aprendices y las consecuencias en los estilos de aprendizaje y en los resultados que se obtienen.

Todos usamos estrategias para resolver problemas o lograr ciertos objetivos en nuestras vidas cotidianas. Las estrategias que usamos son innumerables y de lo más diversas, y esto se corresponde con nuestra persona, nuestra forma de pensar, de ver el mundo, de actuar y también con las situaciones, problemas u objetivos en cuestión. No utilizamos las mismas estrategias para recordar la lista del supermercado que para descifrar un código en clave del cual tenemos ciertas pistas.

Las estrategias que usamos cuando aprendemos una lengua también son muchas y muy variadas. Muchas veces no somos conscientes de lo que hacemos, de los procesos que realizamos cuando aprendemos, y desconocemos qué estrategias podrían ser útiles para determinadas situaciones de aprendizaje. Lo que sí sabemos es que se aprende mejor cuando se aplican las estrategias apropiadas.

En este sentido, no debemos olvidar los nuevos roles del profesor como diagnosticador, guía, facilitador y co-comunicador. Si bien el rol del docente es facilitar el aprendizaje el desafío estará en encontrar el balance adecuado entre dedicarse exclusivamente al contenido y guiar a los estudiantes en su aprender a aprender.

Para esto es necesario concebir los roles del profesor y de los estudiantes de manera muy diferente a la tradicional. Como señala Fernández López (2001) el estudiante autónomo

no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya con la mejor forma de aprender (Fernández López, 2001, 10)

Y a su vez, el profesor queda atento a las necesidades de estos estudiantes, observa los procesos de aprendizaje, los guía y los motiva y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones.

## La competencia estratégica en la clase de E/LE

Dentro del aula necesitamos de cierta metodología que nos permita estructurar de forma didáctica los contenidos, el *input*, los recursos y procesos en pos de ciertos objetivos. Esto no es menos válido para el desarrollo de la competencia estratégica, dado que no se trata de la mera enseñanza de técnicas o acciones específicas, sino de una “ejercitación sistemática a largo plazo de los tres componentes, cognitivo,

metacognitivo y socioafectivo, que intervienen en el aprendizaje lingüístico” (Martín Leralta, 2008).

Si bien sabemos que algunos hemos desarrollado ciertas destrezas de estudio y heurísticas sin planificación ni organización especiales, consideramos que no podemos esperar o exigir que todos los alumnos lo logren de ese modo. Tampoco podemos dar por sentada la aceptación de responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Sugerimos entonces que se realice un trabajo paulatino de transferencia de responsabilidad del profesor al estudiante, que al alumno se lo anime a la reflexión personal y a compartirla con los compañeros, que se le provean opciones metodológicas diversas y que se despierte la conciencia metacognitiva de forma sistemática.

En la bibliografía se utiliza el término entrenamiento (*training*) estratégico porque, como indica Oxford (1990), es lo suficientemente abarcativo y hace referencia a la posibilidad de cambiar los hábitos y costumbres mediante la ejercitación de determinadas habilidades.

Uno de los puntos esenciales para la incorporación del trabajo estratégico en la clase E/LE es la negociación con los propios estudiantes del qué, cómo y porqué de este. Otro punto central es que los estudiantes puedan ver con claridad los beneficios de largo plazo –es decir, más allá del curso que están tomando– en los que dicho entrenamiento redundará. Si no conocen los objetivos o no logran ver los beneficios potenciales, difícilmente se mostrarán interesados en estas actividades.

Del mismo modo, debemos establecer que se trata de un proceso muy personal e individual y por tanto, la utilidad de cierta actividad o estrategia variará de un alumno a otro. Ante una palabra nueva, algún estudiante necesita escribir la traducción y otro prefiere inventar una frase que contenga el ítem léxico, ponerla en contexto. Cada uno utiliza una EA que le resulta rentable y significativa personal, porque como señalan Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y Simón Blanco (1996:23) hay muchos caminos de aprendizaje que pueden ser igualmente correctos.

Por lo tanto, y como sugiere el MCER (2002), es indispensable desarrollar la capacidad de reconocer cualidades y carencias propias como alumno y la capacidad de identificar necesidades y metas propias. Existen cuestionarios de análisis de necesidades y objetivos y también de estilos cognitivos y de aprendizaje que sirven como punto de partida de un portafolio del estudiante al comienzo de un curso (véase por ejemplo Giovannini et. al., 1996; Richards y Lockhart, 1994/1998). A través de ellos los estudiantes hacen una primera reflexión sobre sus estilos personales de aprendizaje, reconocen sus propias fortalezas y debilidades y también sus preferencias respecto del aprendizaje de E/LE. A su vez, se plantean objetivos para el curso y esto se negocia con el profesor transformándose así en una herramienta sumamente significativa para los estudiantes y también para el profesor. Un estudio a gran escala con alumnos adultos de inglés llevado a cabo en Australia ha demostrado que los diferentes estilos cognitivos de los alumnos afectan las preferencias por un estilo de aprendizaje concreto (Willing, 1988 citado en Richards y Lockhart, 1998). Lo interesante de estos resultados es que nos indican que los profesores debemos buscar formas de acomodar la enseñanza a dichas preferencias, pero sin poner a los alumnos en casilleros y sin olvidar que estas

preferencias o estilos pueden responder a factores culturales generales o a factores relacionados con la cultura académica de dichos estudiantes.

Otro posible punto de partida para la incorporación del trabajo estratégico en la clase de E/LE es el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL por sus siglas en inglés) desarrollado por Oxford (1990:283-291) para estudiantes angloparlantes que aprenden una nueva lengua. El mismo presenta 80 ítems con afirmaciones relacionadas al aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes deben seleccionar de una escala de del 1 al 5 lo que ellos hacen cuando aprenden una segunda lengua. La escala se refiere a la frecuencia con que hacen las actividades descritas en cada ítem. Una vez completado, los alumnos reciben una hoja de trabajo donde transcriben sus respuestas y un perfil de los resultados obtenidos. La utilidad de este inventario reside en la concienciación acerca del tipo de estrategias que cada uno utiliza y la frecuencia con que lo hace. Debe tenerse en consideración que dicho inventario fue diseñado para un contexto educativo y sociolingüístico específico y que para aplicarlo tal como está los estudiantes deberían tener un dominio alto del inglés. Se han hecho algunas adaptaciones en español y destinado a estudiantes de esta lengua en Estados Unidos -cuya lengua materna es el inglés- (véase por ejemplo Roncel, 2007).

Una vez que decidimos trabajar con las EA en clase debemos ser conscientes que se trata de un proceso y no de una acción de única vez. Y como todo proceso, requiere de un trabajo consistente y sistemático a lo largo de todo el curso de E/LE. Entonces, así como un cuestionario de análisis de necesidades, el mismo SILL o alguna adaptación del este pueden ser el punto de partida de este proceso, luego podemos valernos de autoevaluaciones que permitan reflexionar y concienciar acerca del grado de avance en el curso y evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas o en uso, o la necesidad de nuevas EA.

En síntesis, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento.

Por lo tanto, la forma de trabajo y los contenidos de clase deben contemplar todas estas cuestiones. Y para esto no debemos dejar de lado el cambio significativo que debe darse no solo en el papel de los alumnos, sino también del profesor. Si los profesores no estamos convencidos de las ventajas que tiene el desarrollo de estudiantes autónomos tanto para el proceso de aprendizaje como para otros ámbitos y momentos de la vida, difícilmente podamos fomentar la autonomía en nuestras aulas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Es interesante el cuestionario para profesores que proponen al respecto Giovannini et. al. (1996:22).

### **Cómo trabajar las estrategias de aprendizaje en la clase**

Existen dos formas de trabajar las EA en la clase: de forma aislada o con relación a los contenidos, textos y/o unidades del libro que se use. Muchos autores<sup>9</sup> insisten en que el uso de estrategias está indisolublemente asociado a las actividades de aprendizaje concretas que realiza el alumno. El modelo de instrucción de estrategias que proponen no está separado de un curso tradicional, sino que forma parte de las actividades didácticas, es decir, son actividades relacionadas con la reflexión, exploración, descubrimiento y puesta en práctica de estilos y estrategias que están dentro y forman parte de las actividades didácticas habituales. Las razones para inclinarse por esta postura son sus numerosas ventajas. En primer lugar, porque le da al material y al trabajo en clase una coherencia y cohesión que de otro modo es difícil de lograr. En segundo lugar, el hecho de trabajar o reflexionar sobre un texto o actividad que se acaba de realizar ofrece la posibilidad de aplicar una estrategia y/o evaluar su utilidad de forma práctica y directa. Además, les da a los estudiantes un sentido de completitud de la actividad en cuestión y los resultados son visibles en el momento. Esto mismo es lo que sugiere Martín Leralta (2008), quien propone una secuencia de pasos necesarios para ejercitar el uso de las estrategias de manera integrada en la situación habitual de aprendizaje formal; una sucesión de etapas flexibles adaptables al curso académico completo, independientemente de su duración.

De la investigación de Martín Leralta (2007; 2008) se desprende que si se trabajan las EA de forma independiente, se corre el riesgo de que se tornen demasiado abstractas, que los estudiantes no puedan ver la relación que tiene ese momento de la clase con los contenidos que aprendió hasta el momento y que entonces, no las transfiera ni las aplique a otras situaciones de aprendizaje. No debemos olvidar que la competencia estratégica no se reduce a una serie de herramientas utilizables en ciertas circunstancias y situaciones sino que debe ser extrapolable a innumerables situaciones comunicativas y de aprendizaje.

En definitiva, parece más indicado enseñar siempre a pensar sobre la base de un contenido específico que tiene unas exigencias y unas características particulares, pero asegurándonos de que al menos una buena parte de las operaciones mentales realizadas nos sean útiles también para pensar en otras cosas, en situaciones diferentes. Es decir, sin abdicar de las posibilidades de generalización que definen a las estrategias.

Finalmente, al incluir el desarrollo de EA dentro de las otras actividades de clase es más económico, toda vez que evita el tener que diseñar actividades o textos totalmente nuevos a este efecto. El solo hecho de proponer alguna modificación o actividad de extensión, o una nueva consigna a lo ya propuesto puede ser suficiente.

---

<sup>9</sup> Véase Ellis, Cohen, Chamot & O'Malley.

## **Situación actual: la didáctica de la competencia estratégica.**

Hace ya varios años sabemos que la competencia estratégica debe ser un componente más del currículo. El MCER lo plantea en el 2002 (en su versión en español) aunque deja en manos de sus usuarios la determinación de qué estrategias desarrollar y cómo enseñarles a los alumnos a hacerlo. Luego, en el año 2007 el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) hace su interpretación y adaptación a ELE del MCER estableciendo con gran detalle lo que se espera del alumno como aprendiente autónomo en cada uno de los seis niveles de lengua. Es decir, contamos con bibliografía valiosísima que nos guía para lograr la integración de la competencia estratégica a la enseñanza de lenguas. Sin embargo, rara vez observamos en las instituciones educativas un plan consensuado y detallado para este fin. En su lugar, observamos profesores que con escasa o nula guía y acompañamiento ponen en práctica actividades y propuestas aisladas que buscan desarrollar la competencia estratégica con mayor o menor sistematicidad según sus posibilidades. También sabemos que, ante la falta de tiempo o espacio en los programas o cronogramas de clase, las actividades destinadas al aprender a aprender serán las que primero se sacrifiquen o se posterguen.

Asimismo, existe cierto vacío en los manuales de E/LE con relación a este tema. La gran mayoría de los manuales que están en el mercado no consideran la competencia estratégica dentro de sus objetivos y por consiguiente no la trabajan. En general, muchos incluyen una sección de autoevaluación al final de la unidad o del libro con preguntas guía o afirmaciones que reflejan los descriptores del MCER ("puedo /soy capaz de..."), pero luego no proponen ninguna forma de trabajo para mejorar los aspectos débiles. Algunos llegan a hacer algún trabajo estratégico aunque insuficiente o poco consistente. Y solo unos pocos, como "Procesos y Recursos. Curso de Español para extranjeros"<sup>10</sup> y "Con Dinámica: competencias y estrategias"<sup>11</sup>, lo hacen de forma explícita y sistemática. El manual "Procesos y Recursos...", compuesto por un único libro del alumno está destinado a estudiantes de nivel avanzado o superior y trabaja a lo largo de las diferentes unidades unos módulos dedicados a las EA. Es notable el extenso, variado y sistemático trabajo de la competencia estratégica que se lleva a cabo a lo largo de dicho manual desarrollando los seis tipos de estrategias que distingue Oxford (compensatorias, metacognitivas, sociales, afectivas, de memoria y cognitivas) y promoviendo el aprendizaje autónomo y cooperativo (mediante tareas de parejas y grupo y de coevaluaciones).

"Con dinámica: competencias y estrategias" plantea el trabajo estratégico a lo largo de las unidades pero de un modo menos esquemático: a través de pequeñas actividades a lo largo del libro de clase y del libro de actividades va desarrollando los diferentes tipos de estrategias directas e indirectas.

Creemos que gran parte de los profesores observan esta misma carencia de los manuales a la vez que se sienten un poco incapaces de generar actividades de este tipo.

---

<sup>10</sup> Ver López López E., Rodríguez Castilla M. Y Topolevsky Bleger M. (1999).

<sup>11</sup> Ver Ainciburu M., González Rodríguez V., Navas Méndez A., Tayefeh E., Vázquez G. (2009).

Frente a esta realidad, con la seguridad de que el entrenamiento estratégico no es tarea sencilla y que, a su vez, requiere de un esfuerzo conjunto que lo integre en el currículo habitual de ELE, nos proponemos brindar ideas concretas de aplicación práctica y simple en las clases de ELE. Estas no pretenden ser más que una guía y buscan ser flexibles y adaptables a diferentes cursos, contenidos y situaciones de enseñanza aprendizaje.

## Propuestas para la clase de ELE

A continuación presentamos cinco propuestas para integrar en un curso de ELE. Estas fueron diseñadas como material complementario del libro *Aula del Sur 2* orientado a un nivel A2 y con la finalidad de ser utilizadas en cursos regulares y grupales de ELE dirigidos a adultos. Sin embargo, en la mayoría de los casos el lector podrá modificarlas, adaptarlas y extrapolarlas a otros materiales, contextos de aprendizaje y niveles de lengua.

### Propuesta 1. Mis objetivos en este curso.

La primera unidad del manual citado ya trabaja con las estrategias indirectas al abordar cuestiones relacionadas con el estilo de aprendizaje. A través de un texto llamado *Terror en las aulas* se abordan las estrategias afectivas (*tomarse la temperatura emocional*) al reflexionar acerca de cómo se sienten en diferentes situaciones de aprendizaje o en la clase e identificarse con problemas o dificultades de otros estudiantes de idiomas.

Nuestra propuesta está planteada como una extensión de la tarea final titulada *Para aprender español...* mediante la cual se deben dar consejos a otros estudiantes de español. (Ver Figura 5)

El objetivo que se persigue es desarrollar las estrategias metacognitivas de *organizar y planificar el aprendizaje*, especialmente la de *establecer objetivos*. Estudiar sin saber cuáles son los objetivos es como viajar sin saber cuál es el norte. De allí, la importancia de establecer al comienzo del curso objetivos de aprendizaje específicos acompañados de un tiempo límite para cumplirlos. Este tiempo debe establecerse de acuerdo a las posibilidades reales de cumplimiento y debe servir como referencia temporal para, llegado el momento, revisar si se alcanzaron los objetivos (y en qué medida) o no.

Lo que se intenta con esta actividad es integrar la reflexión (realizada a lo largo de la unidad) sobre fortalezas y debilidades, las estrategias que cada uno utiliza actualmente y los estilos de aprendizaje con el establecimiento de objetivos a corto y largo plazo para el curso. Una cuestión esencial es establecer que cada uno tendrá sus propios objetivos y que lo más importante es que sean posibles, alcanzables y acordes al tiempo establecido para cumplirlos.

Si bien esta es una actividad sumamente personal, dependiendo de las características de los alumnos y sus culturas, puede proponérseles compartir sus objetivos con los demás compañeros, siempre respetando los límites de intimidad de cada alumno, ya que algunos pueden sentirse ridículos, avergonzados o invadidos en su intimidad. Por tanto, queda a criterio del profesor hacerles la propuesta o no, sin olvidar que ante la duda, una excelente opción es dejar la decisión en manos de los alumnos. En definitiva, ellos son los dueños y los responsables de su proceso de aprendizaje.

**APRENDER A APRENDER 1 (unidad 1)**  
Planificación del aprendizaje - Mis objetivos en este curso

 **En esta actividad vamos a:**  
- Escribir nuestros objetivos para este curso

**1. Tus compañeros van a darte un listado de recomendaciones para aprender español.**

**1a. Leé las recomendaciones, pensá cuáles de esas cosas no hacés y proponete dos objetivos a realizar a lo largo del curso.**

**1b. Pensá por lo menos dos actividades muy concretas y posibles para vos.**

**1c. Escribí tus objetivos incluyendo un tiempo razonable para cumplirlos.**

*\*Para mejorar mi español voy a hacer un intercambio con un/a nativo/a una vez por semana durante el próximo mes...*

Para mejorar mi español en este curso voy a...

 Es mejor pensar en un objetivo pequeño pero posible (y no uno muy grande e imposible)

1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

 **Es muy importante saber hacia dónde vamos para poder llegar ahí.**

Figura 5. Aprender a aprender 1. Mis objetivos en este curso (Muschietti Piana, S/A)

## **Propuesta 2. ¿Cómo va todo?**

No debemos olvidar que la conciencia metacognitiva se construye poco a poco de modo que en una instancia posterior del curso deberemos incorporar alguna sección del tipo *¿Cómo va todo?*, mediante la cual los estudiantes puedan hacer una valoración de su progreso.

El objetivo de la siguiente sección es, entonces, trabajar con dos juegos de estrategias metacognitivas. Por un lado, evaluar su aprendizaje a través de una autoevaluación del progreso individual, tomando como base los objetivos planteados en la sección *Aprender a Aprender 1: Mis objetivos en este curso*. Y por el otro, organizar y planificar el aprendizaje, estableciendo nuevos objetivos de aprendizaje o reformulando parcial o totalmente los anteriores. (Ver Figura 6a, 6b, 6c)

Además, se busca integrar las estrategias mencionadas con dos estrategias afectivas del juego alentarse /animarse a uno mismo: hacer afirmaciones positivas y gratificarse por los logros obtenidos.

Oxford (1990) destaca la importancia de hacer afirmaciones positivas sobre el propio desempeño individual en forma regular y especialmente antes de una tarea de lengua potencialmente compleja. Y afirma que hacerlo puede mejorar cada una de las cuatro macrodestrezas. Estas afirmaciones pueden tener una doble función según el momento en que se hagan. Antes o durante una tarea de lengua funcionan como aliento a uno mismo, y luego de un muy buen desempeño tales afirmaciones funcionan como una autogratificación. En cuanto a este último aspecto, Oxford señala que los estudiantes necesitan muchas más gratificaciones y con mayor regularidad que las que pueden obtener de otras personas (profesores, compañeros, etcétera). Además explica que las gratificaciones más poderosas y provechosas suelen provenir de los mismos estudiantes. De allí la necesidad de que los estudiantes descubran formas de gratificarse por su buen desempeño en una tarea de lengua. Las gratificaciones varían de una persona a otra y por tanto deben ser significativas personalmente para el estudiante. Es así, que se ha incorporado en la tabla del apartado 3 la columna “Premio” para que cada alumno elija lo que personalmente le sea significativo.

En la fase 4 de la esta sección se propone la confección de un cuaderno de aprendizaje. Como explica Oxford (1990:198), estos son una especie de autorreportes en donde se vuelcan pensamientos, sentimientos, logros, problemas, impresiones acerca de los profesores y de los compañeros de clase, etc. La gran mayoría son de corte bien subjetivo y estilo libre sin restricciones en cuanto a la forma y el contenido. Sin embargo, la autora señala que darles a los estudiantes cierta guía respecto de la forma y los contenidos puede ser muy provechoso. Probablemente estos cuadernos de aprendizaje sean menos personales, pero sus autores se mostrarán menos reacios a compartirlos con el profesor o los compañeros.

Para completar la última fase de la actividad (*Tu cuaderno de aprendizaje*) se recomienda darles entre diez y quince minutos de tiempo en clase para definir las cuestiones principales del cuaderno y dejar su armado como deberes. De este modo,

cada uno podrá dedicarle el tiempo que sea necesario a la elaboración de su cuaderno (puede llevarles quince minutos o una hora). Para lograr un mejor aprovechamiento de esta herramienta es importante que los estudiantes comprendan sus bondades y puedan experimentarlas. Para esto, se recomienda que los traigan a clase y que todos los días escriban algo en él. Si en futuras clases va a utilizarse el cuaderno de aprendizaje como base para discusiones acerca de las estrategias de aprendizaje, o si el profesor planea leerlo, es esencial que los estudiantes lo sepan desde el comienzo, ya que este tipo de documento se considera privado. Al mismo tiempo, los profesores deben recordar que esta es una herramienta más que los estudiantes pueden encontrar útil y cómoda, o no. De modo que se recomienda motivarlos a su confección, y hacer uso explícito del mismo durante las clases con cierta regularidad, pero no establecer el cuaderno de aprendizaje como una obligación. De lo contrario, se perdería el sentido de autonomía del aprendizaje y se desvirtuaría el propósito que se persigue con el entrenamiento estratégico.

**APRENDER A APRENDER 5 (unidad 4)**  
**¿Cómo va nuestro aprendizaje?**

➡ **En esta actividad vamos a:**  
- reflexionar sobre los objetivos planteados para el curso y lo que hoy podemos hacer bien en español,  
- formular nuevos objetivos y crear nuestro cuaderno de aprendizaje.

**1. Lee tus objetivos de la actividad Aprender a Aprender 1 - Unidad 1.**

- ¿Estás haciendo esas actividades?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿Lograste alguno de tus objetivos?

**2. Escribí tres cosas que podés hacer bien en español en cualquiera de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Recordá ser lo más específico posible.**

\* Hoy he comprendido todo lo que la profesora ha dicho en clase.  
\* He tenido una conversación con la secretaria de la escuela casi sin problemas.  
\* Entiendo los correos electrónicos que me envía mi amigo mexicano.  
\* Hoy usé una expresión nueva en español y estoy contento/a por eso.  
\* Comprendo cuando una persona me pide o me dice la hora en la calle.

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

**Figura 6a.** Aprender a aprender 5. ¿Cómo va nuestro aprendizaje? (Muschietti Piana, S/A)

3. ¿Necesitás continuar con los mismos objetivos?  
 ¿Querés cambiar algo de esos objetivos? ¿Preferís establecer  
 objetivos totalmente nuevos?

Escribí en el cuadro tus objetivos para esta semana y este mes para cada destreza. Poné una fecha para revisarlos y elegí un premio por lograr tus objetivos. El premio puede ser muchas cosas: un helado, una sesión de masajes, un aplauso de tus compañeros, etcétera.

Objetivos de esta semana	Fecha de revisión:	Premio
Escuchar:		
Hablar:		
Leer:		
Escribir:		
Objetivos de este mes	Fecha de revisión:	Premio
Escuchar:		
Hablar:		
Leer:		
Escribir:		

\* Voy a leer una noticia del diario esta semana y anotar las ideas principales. Fecha: 7 de septiembre.  
 Premio: un chocolate.

\* Voy a hacer mapas conceptuales con los contenidos nuevos de este mes. Fecha: 30 de septiembre.  
 Premio: comprarme algo de ropa.

**Figura 6b.** Aprender a aprender 5. ¿Cómo va nuestro aprendizaje? (Muschiatti Piana, S/A)

#### 4. Tu cuaderno de aprendizaje

**4a.** Vamos a preparar nuestro cuaderno de aprendizaje. En grupos, piensen cuáles de estas secciones puede tener y qué otras prefieren ustedes.

- Mis objetivos
- Mis estrategias de aprendizaje
- Vocabulario y expresiones nuevas
- Mis reglas gramaticales

- Mis errores y cómo resolverlos
- Mis trabajos escritos
- Notas sobre mis conversaciones en español

**4b.** Ahora, cada uno va a preparar su propio cuaderno de aprendizaje y sus secciones.

##### Ideas para un cuaderno de aprendizaje:

- Elegí un cuaderno o carpeta cómoda
- Usá la cantidad de secciones que te parecen importantes a vos
- Usá un color diferente para cada sección
- Escribí algo en tu cuaderno de aprendizaje todos los días o regularmente

Revisar con frecuencia tus objetivos y tus logros te ayuda a evaluar tu progreso. El cuaderno de aprendizaje puede ser una excelente forma de organizar tu aprendizaje.



**Figura 6c.** Aprender a aprender 5. ¿Cómo va nuestro aprendizaje? (Muschietti Piana, S/A)

### **Propuesta 3. ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo?**

La siguiente propuesta se inserta dentro de una unidad del texto citado en la cual se presenta una importante cantidad de vocabulario nuevo relacionado con las viviendas, los muebles, su descripción, etc. Proponemos entonces una actividad orientada a desarrollar la estrategia metacognitiva de organizar y planificar el aprendizaje, específicamente a las formas de organizar el vocabulario nuevo. Y también dos juegos de estrategias de memoria: aplicar imágenes y sonidos, y crear relaciones mentales. El objetivo es promover la reflexión y descubrir en el intercambio con los compañeros de clase diferentes formas de organizar el vocabulario, valorar las ventajas y desventajas de cada una y seleccionar o crear una nueva para poner en práctica. La misma puede realizarse o bien al final de la unidad o, a criterio del profesor y según las necesidades de los estudiantes, en algún momento intermedio de la misma. Según lo experimentado con diferentes grupos, ha sido muy valiosa antes de la tarea final *La casa ideal* ya que ha tenido la doble función de desarrollar la competencia estratégica y repasar los contenidos léxicos de la unidad antes de realizar dicha tarea.

Se proponen tres formas de organizar el vocabulario de la unidad (ver Figura 7a y 7b). La primera propuesta es un diccionario personal mixto (monolingüe y bilingüe al mismo tiempo) y temático. Con esto se intentan mostrar algunas variantes posibles para hacer un diccionario personal. La segunda, es también una especie de diccionario personal pero con frases donde se incorporan en negritas las expresiones o palabras nuevas y se acompañan con una ilustración. La estrategia que se muestra aquí es la de poner el nuevo vocabulario en contexto y de relacionarlo con una imagen. La tercera de ellas es un mapa conceptual que permite hacer una jerarquización con un apoyo visual muy claro y simple. Si son bien elaborados los mapas conceptuales permiten visualizar lo que se sabe, construir significados más ricos estimulando el aprendizaje significativo al ser cada alumno consciente de lo que aprende, trazar rutas de aprendizaje (qué sé, dónde tengo dudas o vacíos, qué relación existe entre unos conceptos y otros), recordar mejor lo estudiado o aprendido, personalizar el conocimiento al convertirlo en un proceso de investigación y aprendizaje individual. Un papel importante que debe cumplir el profesor en este punto es el de transmitir la idea de que las opciones propuestas son solo algunas ideas, que no hay formas correctas o incorrectas de hacerlo y que algunos preferirán una forma y otros otra. Pero el profesor deberá animarlos a compartir las estrategias que usa cada uno y a valorar las de los compañeros con el objetivo de enriquecerse, conocer y probar estrategias nuevas. Para que la actividad sea realmente enriquecedora, es fundamental la realización de su fase 3, ya que es la forma de que los estudiantes pongan en práctica lo que descubrieron en esta actividad. Para respetar los tiempos de todos los estudiantes, una buena idea es que esta fase quede de

deber para la casa y así cada uno podrá disponer del tiempo que necesite individualmente.

Si las características del grupo lo permiten, puede además proponerse la elaboración de un cuaderno o libreta de aprendizaje en el que se incluyan diferentes secciones (objetivos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y vocabulario, expresiones y estructuras) para poder organizar y planificar el aprendizaje de manera más efectiva. En este punto, se debe procurar no sobrecargar a los estudiantes con tanta información nueva. Quizás determinados grupos puedan –según su entrenamiento estratégico previo– realizar su cuaderno de aprendizaje en este momento del curso y quizá otros no. Siempre hay tiempo de hacerlo, con lo cual puede dejarse para otra clase o para un poco más adelante.

Un resultado interesante obtenido con uno de los grupos pilotados fue que la mayoría de ellos reconocieron que recordaban mejor el vocabulario o las expresiones nuevas colocándolas dentro de un contexto. Esto llevó a que cuando se encontraban con alguna palabra que resultaba difícil siempre buscaran alguna frase creativa en la que insertar el nuevo ítem léxico. Así ellos mismos generaron un hábito de forma natural que además suscitaba la risa por las frases o contextos que creaban. En consecuencia, un día decidí llevarles muchas palabras recortadas de revistas y en grupos debían formar frases coherentes y bien cohesionadas. La gran mayoría de palabras eran conocidas por el grupo. De este modo fueron poniendo en práctica una variedad de estrategias de memoria haciendo relaciones mentales, poniendo las palabras en contexto, creando asociaciones con un sentido personal, pero también las integraron con una de las estrategias cognitivas del grupo de "practicar" (ver Figura 3): combinar lo conocido de nuevas y diferentes formas para producir una secuencia mayor (en este caso una frase).

## APRENDER A APRENDER 2 (unidad 2) ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo?



**En esta actividad vamos a:**

- Descubrir diferentes formas de organizar el vocabulario nuevo

1. Mirá estas tres formas de organizar el vocabulario trabajado en esta unidad y luego reflexioná con tus compañeros.

### DICCIONARIO PERSONAL

#### PARTES DE LA CASA

(la) cocina → lugar para cocinar  
(el) dormitorio/ (la) habitación → lugar para dormir  
(el) comedor → lugar para comer  
(el) escritorio → lugar para trabajar o estudiar

#### MUEBLES

(la) mesa = table  
(la) silla = chair  
(la) lámpara = lamp

#### MUEBLES

La mesa es redonda



La silla es de madera



La lámpara está sobre el escritorio



**Figura 7a.** ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo? (Muschiatti Piana, S/A)

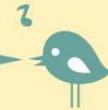
**1b. En grupos reflexionen:**

- ¿De qué forma organizan el vocabulario nuevo?
- ¿Usan alguna de estas formas para organizar y recordar el vocabulario?
- ¿Qué tipo de información incluye cada una de las opciones?
- ¿Cuál les parece más útil a cada uno para organizar el vocabulario de esta unidad?  
¿Por qué?
- ¿De qué forma se pueden combinar estas tres estrategias?
- ¿Cuál(es) podrían usar para el vocabulario y las expresiones aprendidas en la unidad?

**2 Mi propia estrategia**

Elegí una de las 3 formas propuestas u otra de las propuestas por ustedes y organizá todo el vocabulario de esta unidad.

Un cuaderno de aprendizaje es una buena forma de organizar el vocabulario, expresiones y estructuras. Además, podés incluir en el mismo tus objetivos y estrategias



**Figura 7b.** ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo? (Muschietti Piana, S/A)

#### **Propuesta 4. ¿Cómo lo explico?**

*¿Cómo lo explico?* es una actividad que puede realizarse con vocabulario o expresiones de cualquier unidad o actividad específica y que permite ir completándola con más y más expresiones o vocabulario a lo largo de un curso. Solo se necesitan las tarjetas con vocabulario o expresiones nuevas y una bolsa para colocarlas.

El objetivo es trabajar las estrategias de compensación: *usar circunloquios o sinónimos para sobrepasar las limitaciones* tanto en la expresión oral como en la expresión escrita. Al mismo tiempo, funciona como práctica y repaso de vocabulario y – en algunos casos- de estructuras gramaticales trabajadas en la unidad (por ejemplo el *se impersonal*).

El material está compuesto de la hoja de trabajo "Aprender a Aprender 8" de la unidad 6 (ver Figura 8) y un juego de tarjetas para recortar y colocar en una bolsa. Las tarjetas contendrán vocabulario acorde al nivel de lengua y unidad didáctica en los que se inserte.

Cada estudiante tomará una tarjeta de la bolsa y deberá explicar a su compañero dichas palabras usando sinónimos, explicaciones o ejemplos para que el compañero adivine.

Finalizadas todas las tarjetas, es importante hacer con el grupo de clase la reflexión sobre las estrategias trabajadas, qué utilidad tienen, cuándo podemos utilizarlas, en qué otras situaciones nos serán de utilidad. El objetivo de esta reflexión será hacerlos conscientes de que nunca conoceremos todas las palabras o términos en una lengua y que -incluso conociéndolos- es posible que en una situación determinada no podamos recordar el término exacto. En esas situaciones nos será útil poder usar sinónimos, explicar y describir con otras palabras lo que queremos decir tanto en el registro oral como escrito para no interrumpir la comunicación. Del mismo modo, cuando nuestro interlocutor no comprende algún término o idea que estamos transmitiendo (quizá porque no se corresponda con su nivel de lengua) podemos actuar como mediadores parafraseando o utilizando algunas de las técnicas anteriormente descritas para decir lo mismo con otras palabras (mediación).

Como explicaba anteriormente, esta práctica puede realizarse con expresiones y vocabulario de diferentes clases o unidades y se la puede introducir como repaso. Finalmente, en la fase 1c se propone que los estudiantes creen sus propias tarjetas para jugar con los demás compañeros. Esto les da un sentido de responsabilidad y participación mucho mayor en la actividad y en el curso. Son ellos mismos quienes deciden qué contenido practicar.

Se ha incluido la variante de que los estudiantes elaboren tarjetas doble faz con explicaciones o definiciones de un lado y la palabra o expresión correspondiente del otro porque se ha visto que en la práctica ayuda a desarrollar la estrategia de compensación en el canal escrito. Dichas tarjetas se incluyen en la bolsa y servirán para el juego pero a la inversa (los compañeros solo deberán leer las definiciones y tratar de adivinar la palabra o expresión).

Esta actividad puesta en práctica en reiteradas oportunidades con diferentes grupos ha demostrado ser una poderosa herramienta para superar obstáculos en la comunicación en español. Después de realizada, se ha observado que los alumnos comenzaban a transferir esta EA a otras actividades de clase cuando la falta de vocabulario específico resultaba ser un obstáculo. Cuando se les preguntó a los estudiantes si habían comenzado a utilizar esta EA fuera de clase, la mayoría de ellos respondió afirmativamente y valoró su utilidad para comunicarse en español tanto dentro como fuera de clase.

**APRENDER A APRENDER 8 (unidad 6)**  
¿Cómo lo explico?

 **En esta actividad vamos a:**  
*-Desarrollar las estrategias para superar las limitaciones en la expresión oral y escrita.*  
*-Repasar el vocabulario aprendido*

**1. ¿Cómo lo explico?**

**1a. Tomá una tarjeta de la bolsa y explicale a tu compañero esa palabra o expresión con una definición, un ejemplo o poniéndola en un contexto. Tu compañero debe adivinar la palabra.**

**CERVEZA**

*\*Es una bebida alcohólica amarilla que se toma muy fría.*  
*\*Quilmes es una marca de .....*

**1b. Reflexioná con tu compañero**

- ¿Qué estrategias usaron para explicar las palabras o expresiones?
- ¿Para qué sirve esta actividad?
- ¿En qué otras situaciones pueden servir estas estrategias?

**1c. Nuestras propias tarjetas**

Eliján algunas palabras o expresiones que aprendimos en este curso. Tomen una tarjeta en blanco y de un lado escriban la palabra y del otro lado escriban una explicación, un sinónimo o un ejemplo que ayude para adivinar la palabra.

Pasen las tarjetas a otros compañeros y ahora ellos deben adivinar las palabras.

Cuando no sabemos o no podemos recordar una palabra, podemos usar sinónimos, explicar con otras palabras o dar un ejemplo para poder transmitir nuestra idea.



**Figura 8.** Aprender a aprender 8 ¿Cómo lo explico? (Muschietti Piana, S/A)

### **Propuesta 5. ¿Cómo decís? Más despacio, por favor.**

Esta propuesta fue elaborada como complemento de una lectura que propone el libro *Aula del Sur 2* llamada *Lenguaje corporal* y su posterior reflexión acerca de las diferencias culturales en relación con este tema. El primer objetivo es concienciar a los estudiantes de todo lo que se puede comunicar a través del lenguaje no verbal y de que los códigos no verbales pueden ser muy diferentes entre culturas y esto puede llevar a malentendidos. Este mismo libro propone dos actividades en las que se trabaja más específicamente el uso de gestos para acompañar o reemplazar el discurso oral en diferentes contextos. Observamos así el trabajo de la estrategia social de desarrollar el entendimiento cultural. Esto significa establecer empatía con otra persona a partir del entendimiento de su cultura (en este caso, el lenguaje no verbal).

Se proponen entonces dos actividades como complemento y extensión de las mencionadas, en las cuales se trabajan las estrategias sociales de pedir aclaración o preguntar para verificar y la de cooperar con otros. Todas ellas orientadas a la comprensión e interacción oral (ver Figura 9). Es importante destacar que el profesor podrá realizar este tipo de actividades partiendo de cualquier texto que plantee la cuestión del lenguaje corporal y abra el debate sobre las diferencias culturales a este respecto.

El objetivo es animar a los estudiantes a la reflexión acerca de lo que hacen y pueden hacer cuando interactúan oralmente con un hispanohablante o un usuario experto de español. Pero también se hace extensible a la comprensión oral en general, como por ejemplo cuando escuchan la radio o ven una película o un programa de televisión.

Finalmente, para poner en práctica las estrategias anteriores se propone realizar la actividad *El consultorio: consejos para todos tus problemas* de forma oral y en pequeños grupos. De esta manera, cada estudiante presentará en el *consultorio* su problema o preocupación y los demás compañeros actuarán de consejeros. La consigna que deben cumplir es usar al menos una de las estrategias trabajadas en los apartados anteriores. Como actividad opcional se propone una representación de la situación de consultorio frente al resto de la clase y los compañeros tendrán que tomar nota de las estrategias de comprensión oral que usan sus compañeros en la interacción. De este modo, todos tienen un motivo para escuchar a sus compañeros al mismo tiempo que les permite observar desde afuera cómo otras personas emplean las diferentes estrategias.

Otra variante posible es filmar a cada grupo durante la representación. De esta manera podrán ver sus propias producciones, valorarlas, analizar el lenguaje no verbal y las estrategias de comprensión oral que cada uno utilizó. Y así, la grabación se convertirá en una poderosa herramienta de autoevaluación sobre el uso de EA.

**APRENDER A APRENDER 9 (unidad 8)**  
**¿Cómo decís? –Más despacio por favor**

**En esta actividad vamos a:**

 *Desarrollar las estrategias sociales para la interacción y comprensión oral:*

- *hacer preguntas para verificar o para clarificar*
- *desarrollar el entendimiento intercultural y cooperar con otros*

**1. Lenguaje corporal**

**1a.** Después de leer el texto de la página 67, pensá en tu propia cultura. ¿Cuál es el código que tienen respecto de los siguientes temas? ¿Qué significan en tu cultura estas actitudes durante una conversación?

- **Mirar directamente a los ojos**
- **Hablar moviendo mucho las manos**
- **La distancia física**
- **Estar de brazos cruzados**
- **Cruzarse de piernas o mover los pies**
- **Sonreír mucho durante la conversación**

**1b.** En grupos compartan sus ideas.

**2. Gestos y ¿Cómo lo digo?**

Después de hacer las actividades 5 y 6, vamos a reflexionar sobre las estrategias que usamos cuando no comprendemos a nuestro interlocutor en español (estrategias de comprensión oral).

**2a.** Cuando no entendés una palabra, una idea o un concepto que creés importante, ¿qué hacés para adivinar el significado? Compartí tus ideas con el grupo.

- **Prestás atención a los gestos de la persona que está hablando.**
- **Prestás atención a la entonación de sus palabras o frases.**
- **Esperás hasta el final de la idea para ver si el contexto te ayuda a entender.**
- **Otra idea: ...**

Gran parte del mensaje se transmite a través del lenguaje corporal. Cada cultura tiene sus propios códigos no verbales. Por eso, es importante conocerlos para entender a los nativos y expresarnos mejor en español.



**Figura 9a.** ¿Cómo decís? Más despacio, por favor. (Muschietti Piana, S/A)

**2b. Cuando hablás con un nativo o un usuario experto y no entendés algo ¿qué hacés? Mirá esta situación y relacioná las diferentes frases que puede decir el hombre con la estrategia que está usando en cada caso:**



El hombre dice:	Estrategias que está usando:
1) Tu hijo está en el techo de tu casa.	a. Repite lo que entendió y luego pregunta sobre lo que es confuso.
2) Tu hijo está ¿dónde?	b. Le pide a la otra persona que hable más lento.
3) ¿Cómo decís?	c. Le pide a la otra persona que le explique con otras palabras.
4) ¿Podés hablar más despacio por favor?	d. Repite lo que escuchó para estar seguro de que entendió correctamente.
5) ¿Querés decir que tu hijo está en el techo de tu casa?	e. Repite la frase como una pregunta para verificar si entendió correctamente.
6) No te entiendo del todo. ¿Qué querés decir con "mi hijo está en el techo de mi casa"?	f. Le pide a la persona que repita la frase o palabra.

**Figura 9b.** ¿Cómo decís? Más despacio, por favor. (Muschiatti Piana, S/A)

**2c. Reflexionen en parejas:**

- ¿Usás normalmente alguna de estas estrategias?
- ¿Usás alguna otra?
- ¿Cuál pensás que podés empezar a usar a partir de hoy?

Marcá qué estrategias de las actividades A y B creés que podés usar en el futuro.  
¡Vamos a ponerlas en práctica pronto!

Las formas de pedir aclaraciones cuando no entendemos algo o de verificar si entendimos correctamente son diferentes en las diferentes culturas.



**2d. El consultorio – Consejos para todos tus problemas**

En grupos de 3 o 4 vamos a representar la situación de un consultorio para buscar consejos sobre todo tipo de problemas o preocupaciones.

Uno de ustedes planteará su problema o preocupación y explicará sus causas. Puede ser algo real o inventado y tratarse de cuestiones de salud, trabajo, pareja, amigos, etcétera. Los demás, le darán diferentes consejos (varias alternativas posibles).

**Importante:** Cada uno debe usar al menos una de las estrategias propuestas en las actividades A y B.

**Opcional:** pueden representar la situación frente al resto de la clase y sus compañeros deben anotar que estrategias de comprensión oral está usando cada uno.

**Figura 9c.** ¿Cómo decís? Más despacio, por favor. (Muschietti Piana, S/A)

## Conclusiones

En el presente trabajo se ha presentado la importancia del trabajo estratégico y su impacto en la competencia comunicativa y en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se expusieron los argumentos a favor de la integración del trabajo estratégico en el currículo habitual de E/LE. Finalmente –frente a la escasez de materiales destinados a este fin– se presentaron una serie de propuestas para la clase de ELE con el objetivo de mostrarle al profesorado una variedad de opciones que están a su alcance para integrar el desarrollo de la competencia estratégica con las diferentes actividades de lengua que componen la competencia comunicativa: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. De esta forma, el trabajo estratégico no se encuentra escindido del proceso general de aprendizaje de E/LE sino conformando una parte sustancial del mismo.

Finalmente quisiéramos dejarle al lector algunas consideraciones finales a tener en cuenta para lograr una integración exitosa:

- El trabajo estratégico debe estar íntimamente relacionado con los objetivos y contenidos del curso o clase en los que se inserta.
- Hacer énfasis en las estrategias de organización y planificación del aprendizaje a través de la identificación, establecimiento y revisión de objetivos en diferentes secciones o momentos del curso. Estas mismas actividades son las que implican en mayor medida una toma de responsabilidad del aprendizaje por parte del alumno y, en consecuencia, una mayor implicación del alumno.
- Propiciar actividades de reflexión personal que promuevan el autoconocimiento como herramienta para el desarrollo de la autonomía del estudiante y también establecer una rutina de reflexión en pos de un aprendizaje más reflexivo, consciente y activo.
- Establecer un clima de trabajo cooperativo que logre influir positivamente sobre los posibles desencuentros que pueden existir en aulas pluriculturales y que, al mismo tiempo logre mayor sinergia en el proceso de aprendizaje de cada estudiante a través de la construcción de conocimientos en forma conjunta.
- Poner el foco en el proceso de aprendizaje y no tanto en los resultados. Y en los casos en que se focalice en estos últimos, que sea con el ánimo de analizar el camino recorrido (el proceso).

De la puesta en práctica de estos materiales con diferentes grupos y cursos de E/LE se desprende que la reflexión y la práctica de diferentes EA son en su mayoría valoradas positivamente por los estudiantes, siempre y cuando los objetivos estén explicitados y sean claros, el profesor se involucre guiándolos y animándolos, y vean en la práctica resultados claros. De otro modo, algunos estudiantes llegan a considerarlas una pérdida de tiempo.

Los estudiantes reciclan y reutilizan solo aquellas estrategias que personalmente encontraron productivas en un momento y/o actividad de lengua determinada. Sin embargo, cuando los estudiantes están comenzando a familiarizarse con el trabajo estratégico en la clase de español, no siempre deciden por sí solos volver a utilizar una

estrategia aun cuando la misma les resultó útil en otro momento. Por un lado, se ha observado que en muchas ocasiones es necesario inducirlos a reflexionar sobre cuáles pueden serles útiles en una determinada situación. Y en varias ocasiones, hacer un repaso con el grupo clase de todas las estrategias que se trabajaron hasta el momento para que luego puedan decidir cuál aplicar. Por otro lado, se ha advertido que cuando se refuerza positivamente en clase a aquellos alumnos que ponen en práctica alguna EA, esos mismos estudiantes continúan probando y transfiriendo estrategias. Mientras que, a diferencia de lo que nos inclinaríamos a pensar, en varias ocasiones no contagia al resto de la clase. Esto nos lleva a concluir que evidentemente el factor motivacional es central; que se necesita una gran implicación por parte del alumno a través de un papel activo, de retos y de la posibilidad de usos creativos y personalizados del material.

Al mismo tiempo, algunos estudiantes con baja autoestima a veces presentan dificultades en las actividades orientadas a las estrategias metacognitivas de planificar el aprendizaje y evaluar el grado de avance. En consecuencia, recomendamos integrar estas actividades con estrategias afectivas de darse ánimo a través de afirmaciones positivas y recompensas a uno mismo por los logros obtenidos.

Como alternativa o solución para ambas situaciones, sugerimos incorporar el cuaderno de aprendizaje como herramienta que permita llevar un registro no solo de las estrategias utilizadas y que dieron buenos resultados, sino también de aquellas afirmaciones positivas acerca de uno mismo y de lo que somos capaces de hacer bien.

Gran parte de las actividades que aquí presentamos son transferibles a otras situaciones de aprendizaje. Por tanto, sostenemos que este material puede ser utilizado en una multiplicidad de contextos de estudio y de niveles de lengua, como material complementario de otros manuales para la clase E/LE y como inspiración para el desarrollo de materiales específicos tanto para español como para otras lenguas.

Este es solo el comienzo de un camino que tiene mucho por recorrer. Aquí solo hemos querido plantar una semilla para el desarrollo de más materiales dedicados a las estrategias de aprendizaje. Estamos en condiciones de afirmar que la utilización de estrategias de aprendizaje colabora notablemente con la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes de E/LE y que su uso sistemático mejora considerablemente la actitud de los estudiantes frente a la nueva lengua al tiempo que los hace alumnos más eficaces. Pero que la implementación de las mismas en las clases debe ir necesariamente acompañada de un profesor dispuesto a moverse del papel de director para poder guiar, facilitar y animar a los alumnos a hacer su propio camino.

## Referencias bibliográficas

- AINCIBURU, M., GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, V., NAVAS MÉNDEZ, A., Tayefeh, E., Vázquez, G. (2009). *Con dinámica. Competencias y estrategias*. Difusión y Klett. Stuttgart.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, eds. *Language and Communication*. New York: Longman.
- CASSANY, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para E/LE*. Universitat Pompeu Fabra.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. In Alcón Soler E & Safont Jordà MP (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. Dordrecht: Springer.
- CONSEJO DE EUROPA. (2018). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya. (En línea) Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2001). “Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas”. *Frecuencia L*, no 17, pp. 6-16.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm)
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2002). “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación”. (En línea) Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004). “Estrategias de Aprendizaje”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp. 411-433). SGEL, Madrid.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Edelsa. Madrid.
- GONZÁLEZ, V., MONTMANY, B., LÓPEZ, E., ARBONÉS, C., LLOBERA, M. (2005). *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*. En CLAVE-ELE. Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ LÓPEZ E., RODRÍGUEZ CASTILLA, M. y TOPOLEVSKY BLEGER, M. (1999). *Procesos y Recursos. Curso de Español para extranjeros. Nivel Avanzado - Superior*. Edinumen. Madrid.
- MARTÍN LERALTA, S. (2007) *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español* [en línea]. Universität Bielefeld. Bielefeld: Bielefelder

- Server für Online-Publikationen, 2007. Disponible en la web:  
<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178>
- MARTÍN LERALTA, S. (2008). “Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE”. *MarcoELE*, núm 6.
- MARTIN PERIS, E., SÁNCHEZ QUINTANA, N., SANS BAULENAS, N. (2005). *Gente 3 Nueva edición. Libro del Alumno*. Difusión. Barcelona.
- MARTIN PERIS, E., SÁNCHEZ QUINTANA, N., SANS BAULENAS, N., Vañó Aymat, A. (2005). *Gente 3 Nueva edición. Libro de trabajo*. Difusión. Barcelona.
- MCGRATH, I. 2002. *Materials evaluation and design for language teaching*. University Press. Edinburgo.
- MONEREO, C. (coord.), Montserrat CASTELLÓ, Mercé CLARIANA, Montserrat PALMA, María L. PÉREZ. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Barcelona.
- MUSCHIETTI PIANA, M. (S/A) *Materiales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la clase de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Sin publicar. Universidad de Barcelona.
- NUNAN, D. 1996 (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid.
- O`MALLEY, J. & A. CHAMOT. (1990). *Language learning Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers. Boston.
- RICHARDS, J. & Charles Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press Madrid.
- RONCEL VEGA, Víctor. 2007. “Aprende-le Inventario de estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española”. *Revista electrónica Redele*. No 9. (En línea) Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471126>
- WENDEN A. Y J. RUBIN. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press. Edinumen. Madrid.

# Enfoque por tareas en inmersión. ¿Cómo y cuánto aprendo en una semana?

Una propuesta didáctica para cursos cortos

MARÍA LAURA MECÍAS

*Universidad Católica Argentina - ELEBaires*

*mlmecias@gmail.com*

MARÍA ANGELA GIMÉNEZ

*ELEBaires*

*spanish.courses.elebares@gmail.com*

Recibido: 20 de noviembre de 2019 – Aceptado: 2 de diciembre de 2019

**Resumen:** En nuestros cursos de inmersión en Buenos Aires nos enfrentamos al desafío de las estancias educativas cortas de 1, 2 a 4 semanas de duración. En ellas debemos ofrecer la mayor cantidad de *input* y lograr que los alumnos puedan desenvolverse en el contexto de inmersión sin dificultad. Llamamos *metodología activa* a la capacidad de producir, de editar, de analizar información y hacer cosas con ella para transformarla en conocimiento. El trabajo pretende mostrar cómo se implementan dos modelos de proyectos por tareas para diferentes niveles, con sus desarrollos, evaluaciones, perfiles de alumnos y conclusiones que hemos desarrollado en el instituto durante el presente ciclo lectivo.

**Palabras clave:** enfoque por tareas – contexto de inmersión – metodología ELE

## Focus on immersion tasks. How and how much do I learn in a week?

A didactic proposal for short courses

**Abstract:** In our immersion courses in Buenos Aires we face the challenge of short educational stays of 1, 2 to 4 weeks. Within these weeks we must offer the greatest amount of input, and ensure that students can interact in the context of immersion with no difficulty. We call "active methodology" to the ability to produce, edit, analyze information and do things to transform the experience into knowledge. This work aims to show how two models of projects and tasks are implemented in different levels, with their developments, assessments, student profiles and conclusions that we have designed in our Institute during this school year.

**Keywords:** Tasks Approach – Immersion Context – Spanish FL Methodology

## ¿Por qué enfoque por tareas en ELE?

En nuestros cursos de español en contexto de inmersión en Buenos Aires nos enfrentamos al desafío de las estancias educativas cortas de 1, 2 a 4 semanas de duración. En ellas debemos ofrecer la mayor cantidad de *input* y lograr que los alumnos puedan desenvolverse en el contexto de inmersión sin dificultad. Llamamos **metodología activa** a la capacidad de producir, de editar, de analizar información y hacer cosas con ella para transformarla en conocimiento. Este trabajo pretende ofrecer un testimonio de cómo se implementaron **modelos de proyectos por tareas** para diferentes niveles, con su programación y diseño, evaluaciones, perfiles de alumnos y conclusiones que hemos desarrollado en la primera etapa de este año 2019.

Compartimos con Blas Martínez Salido que

...el aprendizaje y el uso de la lengua, tal y como lo concibe el Marco Común Europeo de Referencia, son procesos **orientados a la acción**, más bien a la acción social, ya que éstas se realizan y están enmarcadas dentro de un contexto social, con el énfasis puesto en el uso social de la lengua, es decir un uso variado y diferenciado. El contexto social de uso implica un intercambio interpersonal, en el que hay que tener en cuenta los comportamientos individuales... (Pato y Fernández, 2007)

Por lo tanto y sin lugar a dudas, encontramos que **la mejor forma de planificar un curso de inmersión es partiendo del enfoque por tareas**, ya que

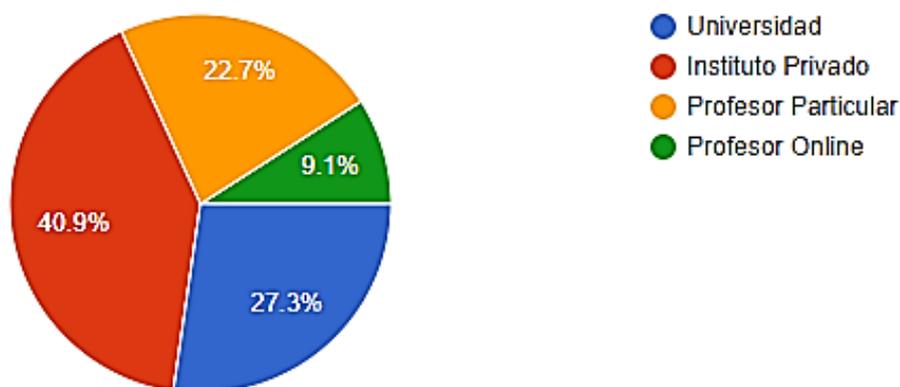
los diseños por «tareas» representan una propuesta de innovación didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Su uso permite incorporar nuevas actividades, modificar las que aparecen en el libro de texto, alterar el orden de su presentación, etc., siempre bajo la tutela de un plan de trabajo que permite evaluar el resultado de nuestra experimentación didáctica. Su enorme flexibilidad y posibilidad de adaptación a la realidad de partida de cada profesor les convierte en armas poderosas de renovación pedagógica y desarrollo profesional. Armas potenciales de satisfacción personal para profesores y alumnos que conciben la comunicación como el común objetivo de su trabajo... (CVC, 2019)

Entendemos las tareas y proyectos como estímulos de aprendizaje significativo que se centra en lo que el alumno realmente necesita y lo que le resulte interesante, que sirvan para que este se vea completamente involucrado en el proceso de aprendizaje; y así poder poner en práctica los diversos conocimientos, competencias, habilidades y destrezas adquiridos previamente de una manera integral.

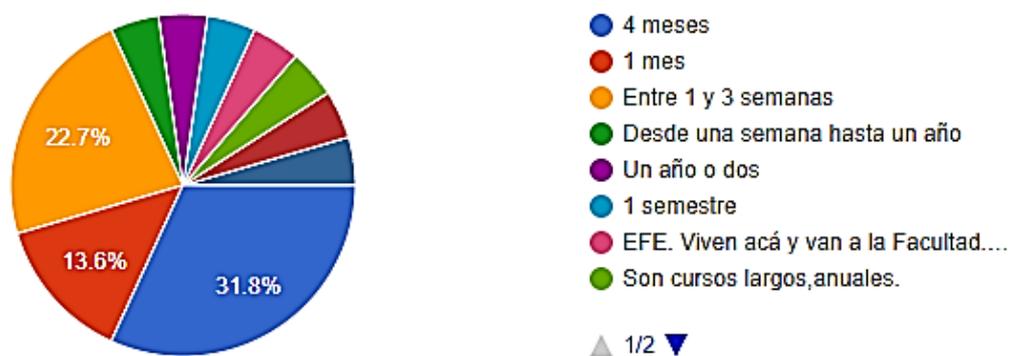
## Un panorama de ELE de Argentina

En Argentina hemos tenido la alegría de compartir un Congreso de profesores de español en Córdoba previo al Congreso de la Lengua este año 2019 con al menos cuatrocientos asistentes. Este evento ha hecho que nos pusiéramos en contacto personalmente y que desde los distintos puntos del país compartiéramos nuestra tarea, nuestra investigación y aprendiéramos juntos. Para este trabajo hemos recopilado información del intercambio con docentes luego de este evento para describir la

situación metodológica actual de ELE. Obtuvimos los siguientes datos para tener en cuenta:



Duración del curso de español:



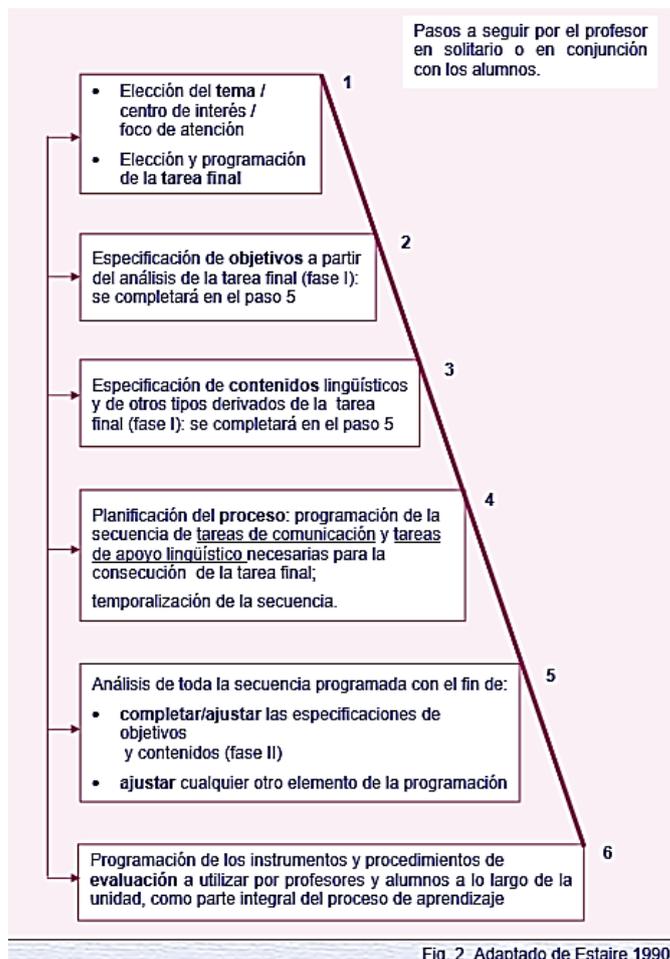
Estos gráficos representan entonces una mayoritaria presencia de estudiantes en contexto de inmersión de estancias breves y que toman sus cursos prioritariamente en institutos privados o de forma particular. También se evidencia que el grupo que le sigue representa un perfil de estudiante que viaja a Argentina para realizar un

intercambio universitario y se queda entre 4 y 6 meses y que definitivamente necesita un aprendizaje rápido y eficaz.

## ¿Qué perfil de estudiante tenemos en nuestro centro de inmersión?

Probablemente el mismo perfil que el de nuestros colegas de cualquier parte del mundo en el mismo contexto de inmersión, por eso queremos hacerles llegar este trabajo de investigación en acción. Son adultos de diversa procedencia, en su mayoría entre 18 y 40 años, europeos, brasileños, canadienses y estadounidenses. También van a ver en nuestros ejemplos y testimonios de los trabajos de adultos aún mayores, entre 60 y 70 años de edad. Todos por diversas razones llegan a Buenos Aires para viajar, conocer, permanecer unas semanas y aprender español antes de continuar viajando por otros destinos de nuestro país entre otros del continente. Su objetivo es el mismo: mejorar la fluidez, ser capaces de interactuar con los locales, de profundizar en el intercambio comunicativo. Este perfil tiene consigo un bagaje cultural diverso, todos ya han pasado por una escolarización previa en distintos grados y niveles y tienen probablemente una segunda lengua ya adquirida, por lo tanto, el español tiende a ser su

tercera lengua. Ha sido un gran desafío en la mayoría de los casos convencer de nuestra propuesta académica a los amantes de los ejercicios gramaticales para completar verbos y los espacios en blanco para aprender gramática. Sin embargo, podemos afirmar que durante el transcurso de la semana sus rostros de escepticismo se van transformando en caras de satisfacción y de orgullo al comprobar el dominio.



## ¿Cómo diseñar una semana de clases por tareas? Criterios

Para diseñar un curso semanal basado en el enfoque por tareas nuestra guía principal ha sido

Estaire (1990), quien desde hace tiempo viene marcando el rumbo en ELE en esta metodología. Sin duda en nuestro contexto, nuestro equipo docente planificó la tarea final y las microtareas para cada nivel, dejando a discusión con nuestros alumnos algunos contenidos o preferencias de acuerdo a sus gustos e intereses particulares. En todos los casos partimos de esta orientación que vemos representada en el cuadro. El proyecto tiene como duración 1 semana y en nuestro centro impartimos clases en situación de inmersión de lunes a viernes con una carga horaria de 20 horas semanales.

Elementos esenciales para diseñar el curso:

- Listar los objetivos a los que se quiere alcanzar y qué producto final puede reunir esos objetivos
- Redactar los contenidos procedimentales, actitudinales, socio culturales y lingüísticos necesarios para alcanzar esos objetivos.
- Considerar una evaluación permanente durante el curso y al finalizar la tarea.

Prácticas fundamentales del profesor durante el proyecto:

- Profesor mediador. El rol del profesor es facilitar los recursos, guiar, y monitorear la realización de las microtareas. Salir del lugar del profesor tradicional y encontrar el lugar de la clase que el estudiante necesita para ser el protagonista del aprendizaje. El profesor será un gran motivador para que los estudiantes logren utilizar esos contenidos para una tarea final exitosa.
- Evaluación permanente del progreso de la secuencia. Es fundamental que el profesor esté atento a observar el interés, la participación, la motivación y el compromiso de los estudiantes frente al enfoque. Será necesario contar con un profesor hábil para reforzar, ajustar, improvisar y mejorar el diseño de la secuencia de acuerdo a la participación de los alumnos.

Durante la planificación de estos diseños seguimos los siete principios básicos de la enseñanza de idiomas mediante tareas de Nunan (2004):

1. **Andamiaje:** Las lecciones y los materiales de clase deberían crear marcos de apoyo en los que el aprendizaje se dé. Al principio del proceso de aprendizaje, no se debe esperar que los aprendientes produzcan un lenguaje que no ha sido introducido bien explícita o implícitamente. Un papel básico del educador es garantizar ese marco de apoyo en el que se dará el aprendizaje.

2. **Dependencia de las tareas:** En una lección, las tareas deben crecer y construirse sobre las que se han realizado previamente.

3. **Reciclaje:** El reciclar el lenguaje maximiza las oportunidades de aprendizaje y activa el principio del aprendizaje “orgánico”. Tal reciclaje permite a los aprendientes encontrar ítems del lenguaje meta en un amplio rango de ambientes diferentes, tanto experienciales como lingüísticos, y cómo funciona en relación con diferentes áreas de conocimiento.

4. **Aprendizaje activo:** La mejor manera de que un alumno aprenda es usando activamente el lenguaje que está aprendiendo.

**Enfoque por tareas en inmersión. ¿Cómo y cuánto aprendo en una semana?**

5. **Integración:** A los alumnos debería enseñárseles de tal manera que puedan establecer claras relaciones entre la forma lingüística, la función comunicativa, y el significado semántico.

6. **De la reproducción a la creación:** Debe animarse a los alumnos a moverse de un uso reproductivo del lenguaje a un uso creativo, es decir que recombinen elementos familiares en nuevas estructuras.

7. **Reflexión:** A los alumnos debe dárseles la oportunidad de reflexionar sobre lo que han aprendido y cómo lo están haciendo.

**Ejemplo de planificación**

<b>Título del Proyecto</b>	Noticiero
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un noticiero con notas periodísticas, publicidades y diferentes secciones que comprenden un noticiero.</li> <li>• Analizar artículos, sus componentes y conversar sobre la realidad del mundo y del país.</li> <li>• Ampliar vocabulario con registro formal- informal según a quién va dirigido</li> <li>• Utilizar la gramática en función de la lengua y de lo que necesitamos expresar: el contraste de indefinido- imperfecto para contar lo hechos, el imperativo para el horóscopo, el imperativo para las publicidades.</li> <li>• Que los estudiantes sean autónomos e independientes en su aprendizaje guiado por el profesor.</li> <li>• Que los estudiantes sean críticos de la realidad y las diferencias culturales.</li> </ul>
<b>Nivel</b>	A2 (tercera semana de A2)
<b>Duración</b>	20 horas
<b>Síntesis de la tarea final</b>	Crear un noticiero de la televisión, con notas periodísticas políticas, económicas y sociales; publicidades y horóscopo chino.

<b>Objetivos comunicativos</b>	<p>Que puedan expresarse para contar una noticia.</p> <p>Que sean capaces de conversar y negociar sobre qué temas deberían presentar en su noticiero.</p> <p>Que logren discutir sobre temas que preocupan a la sociedad y son diferentes</p>
--------------------------------	---

<b>Contenidos socio culturales</b>	<p>Diferencias de los medios de comunicación acorde a la edad y cómo se presentan los contenidos.</p> <p>Diferentes secciones en los medios de comunicación.</p> <p>El vocabulario utilizado en las publicidades y el tipo de producto.</p>
------------------------------------	---

<p><b>Objetivos estratégicos</b></p>	<p>a los de sus países.</p> <p>Explicar lo comprendido a través de nuevas estructuras en conjunto con otras ya adquiridas.                  Parafrasear; usar sinónimos o antónimos.                  Elaborar esquemas con la información obtenida para transmitirla de forma oral.                  Autoevaluarse sobre sus propias dificultades y facilidades en el aprendizaje</p> <p>Realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua.</p> <p>Cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua.</p> <p>Desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.</p>	<p><b>Habilidades</b></p>	<p>(publicidad sobre el dulce de leche, por ejemplo).</p> <p>Expresión oral, interacción, expresión escrita.                  Pensamiento crítico, colaboración entre compañeros, aprendizaje independiente</p>
<p><b>Contenidos lingüísticos</b></p>	<p>Vocabulario propio de noticias, publicidades y horóscopo.                  Contraste del indefinido- imperfecto                  Uso del imperativo vos.                  Uso del futuro</p>	<p><b>Evaluación</b></p>	<p>Día 3: Evaluación de procesos.                  Día 5: Autoevaluación</p>

## Enfoque por tareas en inmersión. ¿Cómo y cuánto aprendo en una semana?

<b>Proyecto: <u>EL NOTICIERO</u></b>	
<b>Participantes:</b> Keith H. Inglés, 33 años/ Gordon B. Estadounidense, 64 años/ Meghan H. Estadounidense, 20 años/ Keylie H. Estadounidense, 20 años/ Lea R. Suiza, 19 años/ Kim M. Canadiense, 26 años/ Charity S. Estadounidense, 20 años	
<b>Día 1: Presentación del tema</b>	<b>Día 2: La noticia periodística</b>
<p>Hablar sobre los medios de comunicación. Qué tipo de plataformas y soportes usan para estar actualizados y comunicarse con los demás.</p> <p>Escuchar un <i>podcast</i> y leer una noticia sobre el mismo tema. Conversar sobre el tema y las diferencias entre ambas.</p> <p>Presentar el proyecto.</p>	<p>Cómo se escriben los artículos y qué elementos comprenden una noticia (qué, cómo, dónde, cuándo, por qué)</p> <p>Presentación del contraste indefinido- imperfecto. (ya conocían los tiempos verbales por separado)</p> <p>Redactar en parejas un pequeño bosquejo de una noticia de su interés.</p>
<b>Día 3: Secciones y temas</b>	<b>Día 4 : Las publicidades y trabajo de campo</b>
<p>Definir las secciones para nuestro noticiero comparándolo con un diario y un programa de televisión de noticias.</p> <p>Definir los temas y quien trabajará con qué tema. Seguimos practicando el contraste</p>	<p>Entrevista en la calle a diferentes personas para crear una entrevista de opinión sobre un tema ya hablado en clase y elaborado las preguntas en clase</p> <p>Visionado de varias publicidades típicas argentinas, trabajamos sobre los contenidos socioculturales y creamos publicidades originales.</p> <p>Presentación del imperativo forma vos.</p>
<b>Día 5: finalización del proyecto</b>	<b>Lideró el proyecto</b> y el seguimiento de los estudiantes, conclusiones, gestión de recursos: <b>Mg. María Ángela Giménez</b> (coautora de los cursos basados en el enfoque por tareas).
<p>Actividad de horóscopo, a través de una actividad lúdica, deberán redactar el horóscopo de cada signo (se reparte en parejas para que entre todos lo armen) sistematización del futuro imperfecto.</p> <p>Se crea el noticiero con todo lo trabajado.</p> <p>Autoevaluación.</p>	<p><b>Profesora del grupo:</b> <b>Analía Skoda<sup>1</sup></b></p>

## Conclusiones

Adicionalmente a este modelo que presentamos desarrollamos varios cursos semanales totalmente basados en el enfoque por tareas para diversos niveles. Desde el

<sup>1</sup> Puede verse el producto final del proyecto en este vínculo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=r2jZxHVJk5k>

nivel A1 hasta el nivel B2 se han visto grandes progresos en los alumnos principalmente en:

- **Cambio de actitud:** sin importar la diferencia de edades o procedencias, todos estaban entusiasmados en aplicar en algo concreto sus nuevos aprendizajes. Con un poco de vergüenza al principio de la semana, pero más confiados al final, resolvían sus micro tareas involucrando interlocutores locales de sus ambientes de relación en Argentina. Ver en concreto que pueden interactuar y resolver situaciones comunicativas con éxito entusiasma mucho más a continuar. La clase salió de su espacio de confort hacia negocios, plazas, amigos, es decir, multiplicamos el input de L2 y expandimos su horizonte de producción, output.
- **Vincular:** el desafío de las nuevas formas de aprendizaje de las generaciones digitales nos implica reelaborar nuestro modo de enseñar. La tecnología puede servirnos y ser nuestra aliada, los alumnos más jóvenes pueden tener algunas tareas diferenciadas de los mayores, y viceversa. El profesor es el nexo que vincula y modera, guía, facilita y gestiona esos saberes diferentes de la clase.
- **Aprendizaje espontáneo de la L2:** “Aprendí los verbos irregulares del indefinido con un solo ejercicio” (Meghan H.). “Siento que la parte de gramática fue muy breve, pero puedo decir todo” (Charity S.). “Al principio me parecía mal hablar con gente de los negocios del barrio, yo hacía muchos errores, pero la profesora estaba al lado” (Gordon B.) “Hice amigos esta semana y nos reíamos mucho en la clase” (Keith H.)

Consideramos que el estudiante que realiza una experiencia de inmersión cultural de corta duración necesita optimizar al máximo su tiempo de aprendizaje. Al mismo tiempo, en la localidad donde se encuentre necesitará diariamente resolver tareas de la vida cotidiana en la L2; por lo tanto, en las clases y fuera de ellas estará rodeado de experiencias directas que sin duda colaborarán para que ese aprendizaje sea significativo y eficaz.

El enfoque por tareas, por ende, al estar centrado en el estudiante, facilita que el aprendiente dirija y ejecute su propio aprendizaje. Presenta un contenido significativo que permite atrapar a las nuevas generaciones y motivarlos. Este aprendizaje vincula, activa y motiva, porque está en el mundo real. Tiene un sinfín de opciones y contenidos culturales que se pueden diseñar, y siempre será un producto final nuevo, diferente y original. No hay una respuesta correcta, ni una única forma correcta de llegar a la tarea final. Esta tarea final puede ser compartida, presentada, ofrecida a la comunidad, ya que conecta los contenidos académicos con la vida cotidiana del centro donde se realiza, crea oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante. Por último, gracias a este trayecto el profesor encuentra una vía para innovar en evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios, etc.).

## Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya (trad.).
- REVISTA CARABELA. 2005. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE* (1) nº 57. Madrid: SGEL.
- REVISTA CARABELA. 2006. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE* (2) nº 58. Madrid: SGEL.
- PATO, E. y Ana FERNÁNDEZ DOBAO (eds.) 2007. "La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec". *Actas del CEDELEQ II*, 10-13 de mayo de 2007. Montréal: Université de Montréal/ Tinkuy 7. ISSN: 1913-0481
- ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M.J.; "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Centro Virtual Cervantes. Antología Didáctica*. Recuperado el 05 de octubre de 2019, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/hernandez\\_zanon05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon05.htm)
- MELERO ABADÍA, P. (2004). "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 689-714.
- CIFUENTES, I. (2006) "La enseñanza por proyectos en el aula de ELE: La experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania". *Memoria del Máster de FPELE*. Universidad de León, 71p. En: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15545/TFM.APG.pdf.txt;jsessionid=8CBBFD02D84C0306041474CE1DE8F797?sequence=4>
- ESTAIRE, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". En: *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* ISSN: 1571-4667, Año 2004, número 1. 20p.
- FERNÁNDEZ, S. y NAVARRO, A. (2011). *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. Coordinación editorial Antoni Lluch Andrés. Brasilia, DF: Consejería de educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2011. (Colección Complementos; Serie Didáctica) 96 p.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001) *Tareas y proyectos en clase, Español Lengua Extranjera*, Colección E, Serie Recursos, Madrid (Ed. Edinumen) 303pps.
- NUNAN, D. (2004) *Task-based Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 222p.

# La historia de la lengua en la enseñanza de ELE

MARÍA NATALIA PRUNES

*Universidad de Buenos Aires  
New York University (Buenos Aires)  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina  
nataliaprunes@filo.uba.ar*

Recibido: 1 de octubre de 2019 – Aceptado: 31 de octubre de 2019

**Resumen:** En el presente trabajo nos proponemos demostrar que el conocimiento por parte de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) de ciertas nociones esenciales de la historia de la lengua puede resultar de especial interés, sobre todo, para trabajar en el nivel léxico. Es frecuente que los alumnos asocien de forma natural un vocablo nuevo con el equivalente de su lengua materna, sobre todo cuando se trata de equivalencias léxicas y semánticas provenientes de un mismo étimo. No obstante, también es habitual que propongan relaciones inapropiadas, a partir de homónimos que inducen a pensar en falsas etimologías, a la vez que en una gran cantidad de casos no establecen relaciones entre palabras que están vinculadas por su origen, ya que la relación no es transparente, aunque sí evidente cuando se conocen algunas reglas fonéticas básicas del cambio lingüístico regular. Por lo tanto, en este trabajo pretendemos orientar al docente en ese sentido para que adquiera determinadas herramientas de la historia de la lengua, de modo tal de poder ayudar a sus estudiantes a establecer asociaciones léxicas adecuadas que faciliten el aprendizaje del español, lo que incluirá algunos lineamientos para desarrollar distintas propuestas metodológicas.

**Palabras clave:** historia de la lengua – lingüística diacrónica – didáctica de español para extranjeros

## The History of Language in the Teaching of Spanish FL

**Abstract:** In this paper we propose to demonstrate that the knowledge by teachers of Spanish as a foreign language (SAFL) of certain essential notions in the history of the language may be of special interest, especially working at the lexical level. It is common for students to naturally associate a new word with the equivalent of their mother tongue, especially when it comes to lexical and semantic equivalences from the same origin. However, it is also usual to propose inappropriate relationships, based on homonyms that lead to thinking about false etymologies, while in a large number of cases they do not establish relationships between words that are linked by their origin, since the relationship is not transparent, although it is evident when some basic phonetic rules of regular linguistic change are known. Therefore, in this work we intend to guide the teacher so that he /she acquires certain tools of the history of the language, so that he /she can help the students to establish appropriate lexical associations that facilitate the

learning of Spanish, which will include some guidelines to develop different methodological proposals.

**Keywords:** History of Language – Diachronic Linguistics – Teaching Spanish FL

*¿Qué río es este  
que arrastra mitologías y espadas?  
Es inútil que duerma.  
Corre en el sueño, en el desierto, en un sótano.  
El río me arrebató y soy ese río.  
De una materia deleznable fui hecho, de misterioso tiempo.*

Jorge Luis Borges, *Héclito* (OC 2:357).

## La inexorabilidad del cambio lingüístico

Ya en el siglo VI, Heráclito de Éfeso afirmaba que “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”<sup>1</sup>. La metáfora del río que no vuelve a correr jamás por el mismo punto por el que alguna vez pasó es probablemente el mejor ejemplo para comprender la idea del cambio continuo, producto, a su vez, del paso del tiempo: todo fluye y nada permanece. Son muy conocidas las interpretaciones de esta metáfora por las cuales se entiende el río como la realidad: lo real -el agua- cambia todo el tiempo, pero no de modo anárquico, sino que siempre sigue el cauce del río. A partir de allí se puede pensar en una tensión que rompe, de un modo casi paradójico, con las dicotomías clásicas del pensamiento binario, en tanto el río es entendido como la expresión viva de algo que está en permanente cambio y que, sin embargo, nunca deja de ser el mismo.

Incontables son los filósofos, pensadores, artistas y poetas que han expresado de distintas maneras, desde los tiempos más remotos hasta la actualidad, su inquietud acerca de la inexorabilidad del cambio, el que, implícitamente o no, viene asociado con la muerte. Así, la tríada “cambio-corrupción-muerte” se ha aplicado infinidad de veces también al plano lingüístico. Esto se advierte particularmente en el Medioevo con la idea de la *corruptio linguae*, en un momento en el que los hablantes comenzaban a tener conciencia de que ya no se hablaba el latín que unía a toda la Romanía en tiempos del Imperio. La mutación era tan evidente que finalmente se había llegado a la no inteligibilidad en las distintas regiones. De este modo, si bien el latín, en sus diferentes variedades según los distintos territorios y épocas, permaneció durante muchos siglos como medio de expresión vehicular de la lengua culta, particularmente escrita, existen fuentes tempranas que dan cuenta de la falta de comprensión por parte del vulgo. Baste

---

<sup>1</sup> Si bien esta frase célebre ha pasado a la historia, no puede encontrarse como tal en ningún fragmento filosófico atribuido a Heráclito. No obstante, la idea está presente en la obra del pensador, a la vez que Platón se la atribuye al pensador en *Crátilo* (402a).

pensar en el *Canon 17* del Concilio de Tours (813), en donde se observa que los obispos reunidos por Carlomagno toman la decisión de que, a partir de ese momento, las homilías se hagan en *rusticam Romanam linguam aut Thiotiscam*, es decir, en la lengua vernácula de los territorios que actualmente corresponden a Francia y Alemania, para que los fieles pudieran comprender los mensajes con mayor facilidad<sup>2</sup>. En palabras de Rafael Cano (2005: 98):

En 842 el habla espontánea adquiere su propia forma escrita en los Juramentos de Estrasburgo; y la Secuencia de Eulalia, de ese mismo siglo, muestra que la división era ya irreversible.

Se habría generado, entonces, una situación de diglosia, ocurrida de forma paulatina a partir de la caída del Imperio Romano de Occidente en el año 476 y de las posteriores invasiones germánicas que dio lugar a una gran depresión de la cultura y a la interrupción de las comunicaciones entre todos los territorios de la Romania, quedando el latín “abandonado a sus propias tendencias” (Lapesa: 123). Naturalmente, la falta de control por parte de una norma de prestigio reguladora (Roma) habría llevado a la fragmentación del latín, al igual que, según el mito de Babel, se habría disgregado la lengua única original a partir de la construcción de la célebre torre. En la misma línea, Dante Alighieri en su célebre ensayo *De vulgari eloquentia* escrito poco antes de partir al exilio (1302-1305) reivindica el valor de la lengua vulgar, no sin referirse a las causas de la inevitable mutabilidad:

[...] y porque el hombre es un animal muy inestable y cambiante, el lenguaje no puede ser duradero ni nada continuo sino que, como otras cosas que nos son propias, por ejemplo, las costumbres y los modos de vestir, es preciso que se diferencien a causa de las distancias de tiempo y lugar. Creo que no se puede dudar sobre esta causa que llamamos “del tiempo”, sino que opinamos mejor que debe tenerse muy en cuenta: pues si investigamos otras realizaciones nuestras pareceremos discrepar mucho más de nuestros antiguos conciudadanos que de los contemporáneos más remotos. Por lo que nos atrevemos a atestiguar que, si ahora resucitaran los más antiguos habitantes de Pavía hablarían una lengua muy distinta de los actuales habitantes de Pavía. (Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, IX, 6-7).

Para el caso de la Península Ibérica, si nos remontamos a la Alta Edad Media, notamos que Isidoro de Sevilla da cuenta en el año 615 en sus *Etimologías* de la corrupción de la lengua<sup>3</sup>, al igual que, tal como apunta Sarmiento (1992: 406), la que se percibirá en la *General Estoria* de Alfonso X “El Sabio” de la Castilla del siglo XIII. En ambos casos, la mutabilidad lingüística se adjudica por lo general a la imperfección del

---

<sup>2</sup> Citamos el fragmento correspondiente del *Canon 17* del Concilio de Tours: “Nos ha parecido, por unanimidad, que todo obispo debe tener homilías que contengan las admoniciones necesarias para instruir a los fieles, esto es: acerca de la fe católica, según la capacidad de comprensión que tengan, acerca de la eterna recompensa para los buenos y la eterna condena para los malos, y también acerca de la futura resurrección y del juicio final, y con qué obras se alcance la dicha y con cuáles se pierda y que se procure traducir de forma comprensible las mismas homilías la lengua romana vulgar o a la germánica para que todos puedan comprender más fácilmente aquello que se dice”. [La traducción es nuestra].

<sup>3</sup> Cf. Isidoro de Sevilla, *De barbarismo*, en *Etymologiae*, Liber I, caput XXXII.

ser humano, al ser vivo racional que se va degradando con el correr del tiempo. Más adelante, hacia el fin de la Edad Media, Antonio de Nebrija, autor de la célebre *Gramática castellana* (1492), aludirá reiteradas veces a la *corruptio linguae*, lamentando la fragmentación del latín. Baste aquí un ejemplo:

De donde manifiestamente demostraremos que no es otra cosa la lengua castellana, sino latín corrompido. (GC: folio 12 r).

A partir de entonces, siguiendo la directriz nebricense de la lengua como compañera del Imperio<sup>4</sup>, el temor a la supuesta corrupción y posterior fragmentación del castellano/español se repetirá incansablemente en diferentes obras con reflexiones sobre la lengua, llegando hasta el día de hoy, especialmente, de la mano de los defensores de la política panhispánica, bastión actual de la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE)<sup>5</sup>. Esto se remite, directamente o indirectamente, a la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”, repetida incesantemente en las poblaciones adultas de gran parte de las culturas occidentales: tan natural como la mutabilidad de las cosas es que el ser humano se lamente por aquello que se ha perdido con el tiempo. Así, es extremadamente común encontrar artículos periodísticos en distintos idiomas sobre el “descuido” y la “pereza mental” (Cf. Aitchison, 1993: 16) de los hablantes que conducen a cambios que empobrecen la gramática o el caudal léxico de una lengua, sin dejar de mencionar el supuesto riesgo de contaminación de los extranjerismos o préstamos que se van incorporando como fruto de los contactos lingüísticos<sup>6</sup>. Curioso es, sin embargo, que las poblaciones más jóvenes no compartan esos juicios de valor, ya sea en lo que respecta a la lengua, puesto que no se identifican con hablas anacrónicas, así como tampoco en lo que atañe a otro tipo de códigos sociales. Esto sería un indicio, en principio, de que incluso el purismo –entendido en términos lingüísticos– también está sujeto a variación. Así, en cada época histórica es común advertir, en mayor o menor medida, un cierto rechazo por parte de la élite intelectual de cada país hacia los préstamos que se toman, especialmente, de lenguas (no necesariamente variedades) asociadas con culturas imperiales en términos económicos y políticos, tal como sucede hoy en día con el caso de la influencia del inglés en el resto de las lenguas del mundo.

No podemos entrar en detalles aquí sobre el origen de la creación de la *Académie Française*, modelo de la Real Academia Española (RAE), ni en los lamentos de muchas grandes figuras británicas del siglo XVIII, como Jonathan Swift, por no poseer una Academia de la Lengua Inglesa que condenara las incorrecciones y frenara los cambios, ideología dieciochesca muy afín a la de la institución lingüística española. Sin embargo, conviene destacar que es indudable que las instituciones que determinan la norma culta y el (¿utópico?) estándar demuestran una clara inclinación hacia el purismo lingüístico, que se refleja, en general, en sus instrumentos (diccionarios, gramáticas, ortografías,

---

<sup>4</sup> Cf. Nebrija (1492). “Prólogo”, en *Gramática Castellana*.

<sup>5</sup> Para más detalles, cf. Prunes (2018).

<sup>6</sup> Crystal (1984) elabora una lista de las quejas más frecuentes sobre los usos considerados incorrectos del idioma inglés y señala que muchas de ellas están documentadas desde hace siglos.

manuales de estilo, etc.). Retomando un ejemplo dado más arriba, la política panhispánica que lleva a cabo la RAE junto con la ASALE aboga de forma explícita e insistente por la unidad de la lengua. En ese sentido, el lema actual (que reemplaza al tradicional “limpia, fija y da esplendor”, promulgado por RAE desde el siglo XVIII) es “Unidad en la diversidad”. Cabe notar aquí que dicho lema fue acordado en el III Congreso Internacional de la Lengua Española de Rosario del año 2004, momento clave para la gestación de la política panhispánica, concebida bajo la presunción de que la lengua española es una mercancía que cotiza al alza en los mercados lingüísticos internacionales y las políticas de la lengua se orientan a la explotación de ese valor (Cf. Del Valle y Arnoux, 2010)<sup>7</sup>. Dejando de lado aquí la problemática del supuesto de la lengua como “activo económico”<sup>8</sup> y la verdadera existencia o no una norma pluricéntrica<sup>9</sup> para el español, es conveniente tener en cuenta que el peso de la RAE ha sido y es fundamental en la conformación de la variedad estándar, no solo porque su creación data de 1713, es decir, posee más de dos siglos de historia que la ASALE, sino porque hasta el día de hoy sigue considerándose *primus inter pares*. El propio Francisco Marcos Marín (2011:70), defensor de la política panhispánica y promotor de la gestión mancomunada de la lengua, afirma que en la conciencia del hablante de cualquier lugar de la lengua hispana el peso de la academia española es evidente. Y su modelo, como es lógico suponer, es el de la variedad del centro-norte peninsular, dado que su sede se halla en Madrid, al igual que la del Instituto Cervantes, gran promotor del español como lengua internacional y de la “marca España” establecida en 1992.

Ahora bien, a menudo todas estas cuestiones parecen ajenas a la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, por cuanto en muchas formaciones de profesores de ELE el foco está puesto en lo gramatical (¿cómo enseñar las conjugaciones verbales, la morfología, el léxico, etc.?) y no en la gestión de la lengua (¿qué español enseñar?), como si realmente la lengua fuera una abstracción de reglas que se pudieran transmitir a partir de listas o análisis inductivos sin posicionamientos críticos. Tal acriticidad es producto, indudablemente, de una formación académica que parte de una abstracción universalista de la lengua basada en un oyente-hablante ideal, propia de las disciplinas que marcan la lingüística de los siglos XX y XXI, es decir, el estructuralismo y el generativismo, las cuales ignoran o subestiman la centralidad de los factores sociolingüísticos. Sin embargo, es importante destacar, como bien apuntan Zullo y Raiter (2008:33), que:

---

<sup>7</sup> Nótese que este lema es casi idéntico al de la Unión Europea adoptado desde el año 2000 “Unida en la diversidad”, a partir de la unión económica realizada a partir de la sustitución de casi todas las monedas locales por el euro.

<sup>8</sup> En todos los informes realizados por el Instituto Cervantes sobre la situación del español en el mundo existe una referencia explícita (con apartados enteros) sobre la lengua como activo económico (Cf. *Anuarios del Instituto Cervantes*: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/>).

<sup>9</sup> Existen numerosos artículos que objetan el supuesto de la política panhispánica de que existe una gestión mancomunada de la lengua, una norma consensuada por todas las academias de la lengua española, en los cuales no entraremos en este trabajo (Cf. Del Valle y Arnoux: 2010).

[...] el significado de los signos no se mantiene constante, no está dado de una vez y para siempre [...] los signos no ‘significan’ aislados sino [...] como resultado de toda la producción discursiva de determinados emisores, personas o instituciones.

Desde Dell Hymes (1971) en adelante, nadie puede dudar de que no pueden abstraerse por completo los rasgos socioculturales de la situación de uso, en tanto dominar una lengua extranjera es mucho más que conocer a la perfección una gramática y un diccionario. Si eso no fuera así, solo por dar un ejemplo básico, todos los traductores automáticos deberían ser perfectos, y es evidente –al menos, por ahora- que están muy lejos de serlo. La concepción del lenguaje en uso es central en la enseñanza de lenguas segundas desde los años sesenta del siglo pasado, cuando el objetivo primero del aprendizaje pasó a ser la competencia comunicativa, en lugar de la competencia lingüística, tanto desde la lingüística funcional británica (Firth, Halliday), como la sociolingüística norteamericana (Gumperz, Hymes, Labov) y la filosofía del lenguaje (Austin, Searle). De ese modo, en didáctica de L2, el enfoque oral o audiolingüe, afín al estructuralismo (que, a su vez, había reemplazado al método de gramática-traducción, afín al paradigma de estudios lingüísticos del siglo XIX), se vio reemplazado por el comunicativo-nocional o funcional. En la enseñanza de lenguas extranjeras, entonces, al igual que en las diversas ramas de la Sociolingüística, lo que importa hoy son los hablantes hablando, más que el sistema lingüístico aislado. El objetivo del profesor ha pasado de ser el desarrollo de la competencia gramatical del alumno al de la competencia comunicativa y, finalmente, al de la competencia intercultural, tan importante en un mundo marcado por la globalización.

En vistas de lo anterior, para pensar la clase de español consideramos que es esencial tener en cuenta la historia de la propia lengua: tanto los factores *internos* que afectan los cambios fonéticos, léxicos y morfosintácticos, como los factores *externos*, que determinan la norma de prestigio y la variedad estándar. Esas herramientas ayudarán al docente de ELE a definir un posicionamiento sobre el contenido que se quiere transmitir para que este, a su vez, sea reinterpretado críticamente por parte del alumnado. Por ejemplo, en un contexto de inmersión, es decir cuando los alumnos aprenden español en sus países de origen con profesores nativos, a la hora de seleccionar los materiales didácticos con los que se trabajará en clase, el docente debería tener muy claro si esos manuales elegidos reflejan la variedad culta del lugar desde donde se está enseñando la lengua y cómo tratan la norma frente al uso, para desarrollar de modo eficaz la competencia comunicativa. En caso de que no sea así, se deberían realizar las aclaraciones y/o correcciones correspondientes, fundamentando una posición acerca del supuesto policentrismo de la norma.

En resumen, si bien la mutabilidad del cambio lingüístico es inherente a la lengua, existen factores e instituciones que, de alguna manera, intentan controlar su direccionalidad e incluso frenar algunos procesos de evolución popular. Asimismo, mediante la acción de determinadas instituciones asociadas al poder político y económico, se establecen parámetros de prestigio o condena sobre las variedades

consideradas estándar que, por definición, implican el establecimiento de un subestándar. Lengua, poder e instituciones conforman, así, un trinomio inseparable que ningún especialista debería ignorar.

## La historia de la lengua en la clase de ELE

No siendo en absoluto la diacronía el eje central de las didácticas de español como lengua segunda o extranjera y partiendo de la base de que, por el contrario, suele estar totalmente ausente en los programas de capacitación de profesores, intentaremos en el presente trabajo dar cuenta de algunas herramientas muy sencillas para poder ayudar a los estudiantes a establecer asociaciones entre distintas lenguas de origen románico que faciliten el aprendizaje del español, con el fin de realizar una clasificación que sirva para establecer un criterio de selección de temáticas en la planificación de un curso de español como lengua extranjera. Así, gracias a determinadas nociones históricas relacionadas tanto con la comparación de lenguas europeas como con el estudio del cambio lingüístico, centraremos el foco de atención en el léxico, ya que a lo largo de nuestra trayectoria como profesores de lenguas extranjera hemos comprobado que se trata del nivel lingüístico que presenta mayores dificultades a la hora de encontrar una metodología para poder incorporarlo.

Para comenzar, conviene recordar que el Imperio Romano de Occidente tuvo lugar a partir de la gran expansión de Roma, que extendió su control en torno al Mar Mediterráneo, alcanzando su máxima extensión en torno al año 150 de nuestra era hasta disgregarse definitivamente en el año 476. El control y la influencia de Roma abarcaron casi la totalidad del mundo conocido, desde Egipto y el norte de África, Grecia, Macedonia y buena parte de Europa occidental. Para el caso de la Península Ibérica, el proceso de romanización y latinización fue temprano, pero lento y progresivo, desde la llegada de los romanos a Ampurias durante la Segunda Guerra Púnica (218 a.C.) hasta que se completó en torno al año 19 d.C., cuando el emperador Augusto sometió a cántabros, astures y galaicos y con la incorporación de Hispania como provincia romana. La introducción de la cultura grecolatina, entonces, produjo *una radical transformación en todos los órdenes de la vida* (Lapesa, 1997: 55), lo que conllevó un nuevo orden social, político, administrativo, militar y jurídico, a la vez que se introdujeron nuevas divinidades y nuevas costumbres y se experimentó un desarrollo gigantesco de la arquitectura, la urbanización, la agricultura, además de la cultura y el arte. Como resulta evidente, la lengua latina no estuvo aislada, sino que se introdujo como una lengua franca en todos los territorios del Imperio. Como consecuencia de ello, las lenguas herederas del latín que sobreviven hasta la actualidad son el italiano, el provenzal, el español, el catalán-valenciano, el gallego-portugués, el francés, el romanche y el rumano. Cada una de ellas, a su vez, ha sufrido modificaciones y se ha ido desplazando por distintos territorios, en función de las acciones políticas y militares de sus hablantes. El caso más claro es el del español que, a partir de la conquista de América, se ha extendido a lo largo de todo un continente, siendo, paralelamente, idioma implantado en Filipinas, en donde llegó a ser lengua común y vehicular desde

mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Por otro lado, es sabido que en los territorios actuales correspondientes a Grecia, los Balcanes, el Norte de África, Alemania e Inglaterra el latín se perdió, ya sea porque la cultura original poseía mayor prestigio que la de los conquistadores, como en el caso de Grecia, porque una nueva fuerza invasora resultó ser más poderosa, como en el caso del Norte de África y Asia menor, en donde se implantó el árabe, o en la Península Balcánica, en donde se desarrollaron las lenguas eslavas, o bien porque la romanización fue tan poco intensa que, al caer Roma, las lenguas originarias, que jamás habían dejado de usarse, recobraron su papel preponderante, como en el caso de Germania y Britania. En ese sentido, sabemos que el latín no tenía el mismo arraigo social ni el mismo peso cultural en todas las tierras del Imperio Romano. No obstante, el hecho de que el latín se haya perdido en esos territorios no significa en absoluto que no haya tenido ninguna influencia y que no tenga su impronta en las lenguas correspondientes habladas actualmente. A esto hay que sumarle el hecho de que en todo Occidente el peso de la cultura grecolatina y de a tradición judeo-cristiana es notable: no en vano en los registros escritos formales, como la universidad o la Iglesia, por ejemplo, el latín fue lengua de cultura hasta bien entrado el siglo XIX e incluso en épocas más recientes.

De este modo, si la historia externa está indisolublemente ligada a la historia interna, es evidente que la lengua latina (y, a través de ella, la griega) tendrá una impronta enorme en gran parte de las lenguas occidentales, así como hoy en día –salvando las distancias del caso– se advierte una inconmensurable influencia del inglés en el mundo, fruto del prestigio y poderío político y económico de los pueblos angloparlantes.

Por consiguiente, habiendo hecho unas aclaraciones básicas respecto de la importancia del conocimiento de los factores externos que afectan el estatus de una lengua o variedad, así como también de los factores internos que determinan el cambio lingüístico, dedicaremos este apartado a estos últimos. En esta ocasión, nos centraremos en un análisis comparativo entre el español y las tres lenguas romances más habladas por los estudiantes de ELE: francés, italiano y portugués. Asimismo, haremos algunas alusiones al inglés y, ocasionalmente, al alemán, por su proximidad y por ser también la lengua materna de muchos estudiantes de español.

Nuestro objetivo principal es que el docente de ELE sea consciente de la importancia del peso de la historia dentro de la sincronía y que, a partir de algunos lineamientos generales relacionados con los préstamos léxicos, pueda elaborar propuestas propias en función de su contexto en el aula y necesidades de sus cursos de español. Recuperaremos asociaciones propias del método histórico-comparativo<sup>10</sup>, superado desde las diversas corrientes lingüísticas de los siglos XX y XXI, pero aún útil para establecer analogías como las del presente análisis. Cabe reiterar en este punto que fue seleccionado el nivel léxico-semántico por ser uno de los mayores desafíos del aula de ELE. Esto se debe en gran parte a que no existe una progresión de contenidos tal como

---

<sup>10</sup> Cf. Tagliavini, Carlo (1993): *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

la que se verifica en el nivel sintáctico-gramatical, así como tampoco una clasificación limitada como en el caso del nivel fonético-fonológico, por lo cual los parámetros de enseñanza suelen ser menos claros, a la vez que se observa una menor cohesión respecto de qué léxico proponerles a los estudiantes, sobre todo en los niveles intermedios y avanzados, en los materiales didácticos, por lo cual hemos querido darle un espacio de peso a este nivel del lenguaje. No obstante, haremos una breve alusión al plano fonético-fonológico, ya que consideramos que sería conveniente que el docente de ELE también estuviese familiarizado también con la fonología histórica: en particular, con fenómenos propios del cambio fonético regular, como la sonorización de consonantes oclusivas sordas intervocálicas o seguidas de consonantes líquidas, los procesos de diptongación en romance, el comportamiento de la *f*- inicial latina, etc. Todos estos fenómenos pueden resultar altamente productivos para comprender la unidad etimológica de diversos vocablos en varias lenguas romances. Así, por ejemplo, en lo que atañe al comportamiento del último fenómeno mencionado en la anterior enumeración –la *f*- inicial latina–, si se sabe que dicho fonema se perdió en español probablemente de modo definitivo en el siglo XVI, habiendo pasado por una etapa de aspiración<sup>11</sup>, es más fácil comprender la presencia de una hache en la escritura, que sigue un criterio etimológico según el cual dicha grafía muestra la huella del fonema [f] latino perdido<sup>12</sup>. Así, por ejemplo, una palabra tan simple y cotidiana como “harina”, pronunciada /arína/<sup>13</sup>, es decir, sin consonante inicial, se escribirá en español con hache porque proviene del latín *farina*, mientras que en otras lenguas como el italiano (*farina*), el francés (*farine*) o el portugués (*farinha*) mantendrán el sonido etimológico tanto en la escritura como en la pronunciación, independientemente de los otros cambios fonético-fonológicos que hayan experimentado en las demás sílabas. Lo mismo sucederá con infinidad de vocablos que poseían una *f*- inicial latina, tales como FACERE > *hacer* (it. *fare*; fr. *faire*, port. *fazer*); FICU > *higo* (it. *fico*; fr. *figue*, port. *figo*); FILIU > *hijo* (it. *figlio*; fr. *fil*, port. *filho*); FILU > *hilo* (it. *filo*; fr. *fil*, port. *filho*), FORNU > *horno* (it. *forno*; fr. *four*, port. *forno*), etc.

---

<sup>11</sup> Durante la Edad Media la grafía representaba un sonido bilabial o labiodental ante [w], [r] y [l], mientras que ante vocal se aspiraba ([h]) o se perdía en el centro-norte peninsular, manteniéndose en el sur. Esta distribución de alófonos entró en crisis a partir de la gran incorporación de latinismos y galicismos, que mantenían la *f*- inicial latina (como en los vocablos *figura*, *fortuna*, *fin*, etc.). En consecuencia, los dos alófonos entraron en oposición y se fonologizaron, lo cual permitió una diferenciación entre los derivados cultos y las palabras populares, reflejada en los dobletes léxicos *forma/horma*, *fondo/hondo*, *fierro/hierro*, etc. que recién comenzó a reflejarse en la escritura a mediados del siglo XVI. Por su parte, la aspiración que estaba en covariación con el cero fonético desde hacía varios siglos, terminó perdiéndose en el centro-norte de la Península Ibérica, mientras que en zonas como Andalucía y Extremadura, en el sur, la mantienen hasta hoy en palabras como “harto”realizada [háрто]. (Cf. Torrens Álvarez, 2017: 75-76).

<sup>12</sup> La discusión sobre la causa de la síncope del sonido fricativo labiodental sordo (*f*- inicial latina) ha generado grandes polémicas: una corriente filológica recurre a una influencia de sustrato (vasco) sobre el latín de Cantabria, mientras que otra aduce razones de carácter interno del propio latín (Cf. Penny: 1993, 89).

<sup>13</sup> Usamos en este y en todos los casos el alfabeto fonético de la Revista de Filología Española.

Del mismo modo, en lo que respecta al comportamiento de los fonemas oclusivos sordos [p], [t], [k] en posición intervocálica, se advierte que dichos sonidos en castellano se fricativizaron y sonorizaron en [b], [d], [g], tal como se comprueba en los siguientes ejemplos<sup>14</sup>:

LUPU(M)<sup>15</sup> > lobo (español); lobo (portugués); lupo (italiano); loup (francés).  
VITA(M) > vida (español); vida (portugués); vita (italiano); vie (francés).  
SECURU(M) > seguro (español); seguro (portugués); sicuro (italiano), sûr (francés).

Como se puede observar, en castellano y portugués, lenguas muy próximas tanto por su cercanía geográfica como por su historia política en común hasta bien entrada la Edad Media, hay grandes similitudes, por cuanto en contexto intervocálico los fonemas en cuestión siempre sonorizan, a diferencia del italiano que siempre mantiene el fonema sordo y del francés que suele perderlo en la oralidad, pese a que en algún caso se pueda reflejar en una grafía etimológica.

Basten estos pocos ejemplos, simplemente, para dar cuenta de algunas transformaciones consonánticas cuyo conocimiento permite asociar vocablos de distintas lenguas. Como hemos dicho previamente que nos centraríamos en el plano léxico, a ello nos dedicaremos en las próximas líneas.

## La enseñanza del léxico

Retomando la idea de los factores externos o extralingüísticos que marcan la historia de la lengua, es fundamental comprender el concepto de contacto lingüístico, en la medida en que da origen a los llamados “préstamos lingüísticos”: cuando dos sociedades se interrelacionan, por motivos económicos, políticos, culturales (o incluso geográficos, como en el caso de las emigraciones por catástrofes naturales), los hablantes deben comunicarse entre sí y, al hacerlo, se producen cambios de diversa índole en uno o varios niveles lingüísticos. Si bien el estudio del contacto lingüístico siempre ha resultado de particular interés para los historiadores de la lengua, en las últimas décadas, la investigación sobre lenguas en contacto cobró nuevas dimensiones a partir del estudio del *cambio lingüístico inducido por contacto* (Thomason y Kaufman: 1988) que dio lugar a numerosas publicaciones en el área de las tipologías lingüísticas, así como también la Sociolingüística y la Dialectología, entre otras.

No podemos detallar aquí todas las situaciones de contacto de lengua ni sus consecuencias en el nivel lingüístico. No obstante, cabe destacar que el nivel léxico es aquel que se ve más afectado por esta situación, en la medida en que un encuentro de

---

<sup>14</sup> Valga aclarar que existen casos en donde no se producen tales sonorizaciones, ya sea en vocablos en donde hubo una síncope de las vocales pre o postónicas previa, en cultismos y semi-cultismos y en otro tipo de casos especiales, frecuentemente relacionados con el contacto lingüístico.

<sup>15</sup> En este y en todos los casos se indica la “m” como marca de acusativo entre paréntesis porque dejó de pronunciarse tempranamente en latín vulgar.

culturas requiere nombrar nuevas realidades para los hablantes. Así, el vocabulario es el elemento históricamente más susceptible a la variación, en la medida en que la necesidad de comunicación producto del contacto entre los distintos hablantes de lenguas o variedades diversas hace que se generen constantemente cambios. La creatividad léxica, ya sea por mecanismos propios de una lengua (neologismos por derivación), por uso (variación sintáctica o semántica) o por la introducción de elementos ajenos a una lengua (préstamos) es una característica común de todos los hablantes, quienes son innovadores por naturaleza. Todos, especialmente durante la primera infancia, en donde el peso de la norma social, escolar o académica es menor, hemos creado alguna vez palabras o derivaciones inexistentes en nuestra variedad, más allá de que ellas no hayan éxito como para ser incorporadas en la lengua general. En ese sentido, el vocabulario puede considerarse el mayor desafío, la montaña más difícil de escalar para los aprendientes de L2, en especial, en los tiempos modernos, en donde la velocidad del cambio, acelerada por la inmediatez producida por las nuevas tecnologías, es exponencial. No es casual que una de las mayores quejas de los estudiantes de los niveles medio y avanzado sea, precisamente, que sienten que tienen herramientas necesarias para expresarse tanto de forma escrita como oral y, pese a algunas dificultades, dominan mayormente la sintaxis, la morfología y la fonética, pero en muchas ocasiones suelen sentir que no han adquirido el suficiente caudal léxico para expresar todo lo que quieren decir. Por ende, para el profesor siempre es complejo abordar la enseñanza del léxico, particularmente cuando ya se ha superado un determinado umbral y el rango de campos semánticos de los estudiantes se amplía de manera considerable. Es aquí, entonces, cuando creemos que puede resultar útil recurrir a la historia de la lengua para poder buscar estrategias y herramientas para la enseñanza del vocabulario.

Para ello, en primera instancia, conviene aclarar que existen varios criterios para clasificar el léxico de una lengua.<sup>16</sup> Uno de ellos, el que usaremos aquí por ser el más simplista y útil para nuestros fines prácticos, es el que establece una división binaria entre *léxico nuclear* y *léxico incorporado*. Por un lado, el primero estaría constituido por los vocablos de origen latino, es decir, tanto las palabras consideradas patrimoniales –heredadas del latín, que experimentaron lo que se conoce como “evolución” fonético-fonológica– como los cultismos, semicultismos y latinismos. Por el otro lado, el segundo estaría conformado por préstamos de otras lenguas, sin importar que su introducción se haya dado en el plano de la oralidad o de la escritura, así como también por los neologismos, es decir, palabras de nueva creación, ya sea a partir de la derivación de elementos existentes en ella o en otra lengua o completamente innovadores.

Partiendo de esas bases, en el presente análisis abordaremos cuestiones relativas exclusivamente al léxico incorporado, ya que el tema de los cultismos (los cuales, son en realidad, la verdadera base de unión de casi todas lenguas y culturas occidentales) requiere un estudio aparte, que esperamos poder realizar en un futuro próximo.

---

<sup>16</sup> Cf. Torrens Álvarez (2017: 122-126).

## Préstamos lingüísticos en español

Partiendo de la base de que el préstamo lingüístico es el mecanismo más desarrollado para aumentar o modificar el vocabulario de una lengua, por distintas vías, creemos que, al menos, unas mínimas bases históricas, pueden llegar a ser de utilidad para los profesores de ELSE. Por lo tanto, damos a continuación un ínfimo resumen de los préstamos tomados por el español en diversas épocas. Pese a que el contacto entre pueblos –y, por ende, entre lenguas– es mucho más amplio y complejo, nos ceñiremos a establecer una clasificación de los préstamos provenientes del portugués, italiano, del francés y del inglés, como ejemplos de cierta unidad etimológica<sup>17</sup> en distintas lenguas que representan la mayoría de las L1 de los aprendientes de ELE tanto en América como en Europa. Asimismo, haremos referencia a algunas voces amerindias que ingresaron a las lenguas europeas a partir de la conquista de América. Al final de cada uno de los apartados incluiremos una sugerencia para trabajar con el léxico en cuestión.

### Lusismos

Analizar los contactos entre la lengua gallego-portuguesa<sup>18</sup> y el castellano merecería un estudio aparte, dada la proximidad entre ambas culturas, producto de la inicial unidad románica de la Península Ibérica. Sin embargo, resulta paradójico que, como nota Ramírez Luengo (2016: 897) aún no se haya realizado ningún “análisis riguroso que establezca una base teórica sólida desde donde se puedan interpretar las situaciones en las que ambas lenguas se ven involucradas para, de este modo, poder valorar de forma más correcta las mutuas influencias que se dan entre ellas”. Quizás esto se deba, justamente, a la extremada cercanía estructural entre ambas lenguas y culturas, en la medida en que, de alguna manera, se diluyen los límites entre *lo propio y lo ajeno* (Ramírez Luengo, 2016: 899) y eso dificulta todo tipo de análisis comparativos, ya que es muy difícil establecer si un determinado vocablo es un lusismo o un occidentalismo peninsular.

Este fenómeno se ve reflejado a menudo en los estudiantes que poseen la lengua portuguesa como lengua materna o L1 –en particular, los de origen brasileño, quienes representan un gran mercado para el aprendizaje de ELE–, por cuanto, al resultarles casi

---

<sup>17</sup> No poseemos espacio aquí para dar cuenta de las correspondencias de todos los vocablos dados como ejemplos de préstamos en las lenguas de origen, a la vez que tampoco podemos analizar si esos mismos préstamos han pasado a otros idiomas. Por ese motivo, hemos seleccionado términos de uso común conocidos por cualquier persona con conocimientos básicos de portugués, italiano, francés y portugués.

<sup>18</sup> Como bien indica Penny, desde una perspectiva diacrónica, es prácticamente imposible discernir, en función de las formas, si los préstamos provienen al castellano provienen del gallego o portugués. Por lo tanto, hablamos en este caso de lusismos (cf. Penny, 1993: 253), no sin aclarar que para épocas actuales son muy importantes los intercambios con el portugués de Brasil, cuya población supera en aproximadamente veinte veces la galaico-portuguesa.

transparente la comprensión tanto oral como escrita<sup>19</sup>, suelen estancarse en una meseta al adquirir las herramientas gramaticales básicas del español, sin distinguir en muchos casos lo ajeno de lo propio, es decir, sin ser conscientes de su nivel de interlengua. Por lo tanto, es fundamental que el docente de ELE tenga en cuenta esta situación para poder trabajar desde la perspectiva del análisis de errores en los puntos en los que dicha metodología pueda resultar útil y conveniente<sup>20</sup>. Al mismo tiempo, es importante que el docente esté atento a las necesidades del alumnado y proponga desafíos léxicos que motiven el aprendizaje de la lengua. Por supuesto, de más está decir que, desde un enfoque comunicativo-nocional, este siempre deberá ir unido a la transmisión de contenidos culturales, lo cual resulta de particular importancia en estos casos, ya que existe la falsa creencia de que en países limítrofes como Argentina y Brasil, por ejemplo, hay una cierta uniformidad de códigos compartidos, cuando las diferencias son abismales, en muchos casos, incluso desde la pragmática. En este caso, solo por dar un par de ejemplos, sería interesante darle relevancia al español de especialidad, en donde la precisión léxica es requerida, o con los llamados “falsos amigos”, para evitar malentendidos y fallas graves en la comunicación que, en apariencia, parecía tan transparente. Aunque no podemos entrar aquí en las causas por las cuales se originan los falsos amigos, ya que habría que dar cuenta de la historia de cada una de las palabras de la lista, mencionaremos algunos pares de vocablos que, debido a su homofonía, se prestan a confusión: *rato* (esp.: “momento” / port.: “ratón”); *oficina* (esp.: “lugar de trabajo” / port.: “taller”); *embarazada/ embaraçada* (esp.: “mujer que lleva en el útero un embrión o feto producto de la fecundación”/ port.: “avergonzada”), *borracha* (esp.: “ebria”/ port.: “goma de borrar”), *barata* (esp.: “de bajo precio” / port.: “cucaracha”), *azar* (esp.: “casualidad”/ port. “mala suerte”), *exquisito/esquisito* (esp.: “delicioso” / port. “extraño”), etc.

Como actividad sugerida, proponemos en este caso un juego tipo *role play* de tipo humorístico. El profesor distribuiría una lista con dos o palabras o tres frases a cada grupo para que sus integrantes armaran un diálogo basado en una serie de malentendidos causados por los falsos amigos y las diferencias culturales. Por ejemplo: “El azar hizo que conociera a mi marido”, “Estas pastas están exquisitas”.

### Italianismos

Sin duda, cuando pensamos en el léxico de origen italiano que influye en otras lenguas europeas y -de ellas, en particular, en el español- lo primero que tenemos que

---

<sup>19</sup> No podemos entrar aquí en los procesos de cambio fonético-fonológico de la historia de la lengua portuguesa ni de la situación de diglosia existente entre la oralidad y la escritura formal en el portugués de Brasil. Baste decir, solamente, que las grafías tienden a ser conservadoras respecto de la etimología y, por lo tanto, se acercan al español (cf. Bagno, Marcos (2002): *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. San Pablo, Loyola). Por ese motivo, no parece tan extraño los estudiantes brasileños suelen demostrar mayor facilidad para aprender español que los hispanohablantes para aprender el portugués de Brasil.

<sup>20</sup> Por ejemplo, esta metodología puede ser útil para el caso del diferente comportamiento de los diptongos que, para el caso del castellano, provienen de las vocales medias palatales “e” y “o” que en latín eran breves y tónicas.

considerar es la relevancia cultural del Renacimiento, que tuvo un alto impacto en toda Europa, por lo cual muchísimas voces referidas al campo semántico de la música, la arquitectura y al arte en general son comunes en muchas lenguas romances, con las adaptaciones fonéticas correspondientes. Ejemplos de este tipo de léxico son los vocablos: *aria, ópera, serenata, solista (solo), concierto, cúpula, fachada, pedestal, pórtico, terraza*, etc. A su vez, la empresa militar desarrollada por los españoles en Italia influye especialmente en el léxico español, así como las actividades comerciales y sociales, pero su número e importancia disminuyen a partir del siglo XVIII, desplazados por la influencia francesa. En el caso particular de la Argentina, es importantísima la influencia de la inmigración de origen italiano que se da a principios del siglo XX, la cual tiene ecos incluso en la morfología, como en los casos de algunos diminutivos y sufijos, así como también en la sintaxis, en algunos usos de preposiciones<sup>21</sup>. A su vez, la repercusión de la gastronomía italiana en todo el mundo, especialmente, a partir del siglo XX, de la mano del proceso de globalización del siglo XXI, hace que determinados vocablos se incorporen tal cual en diversas lenguas (*pizza, spaghetti, pesto*, etc.).

Como actividad sugerida, proponemos aquí valernos del léxico común compartido por la difusión de la gastronomía italiana en el mundo para una clase de nivel elemental. Si se quiere poner el foco, por ejemplo, en la diferencia entre los verbos del tipo de “gustar” (*gustar, encantar, parecer, molestar*, etc.) o en la práctica de las conjugaciones de verbos en presente, puede resultar útil apelar a este tipo de vocabulario transparente para alumnos hablantes de diversas lenguas maternas para no entorpecer los ejercicios con las dificultades propias de un vocabulario menos familiar.

### **Galicismos<sup>22</sup>**

El caso de los galicismos en español, al igual que en otras lenguas europeas, es especial porque la relación entre España y Francia ha sido muy estrecha e intensa a lo largo de los siglos, a la vez que los principios de la Revolución Francesa determinaron el modo de ver el mundo desde Europa y que la cultura francesa gozó de máximo prestigio y esplendor desde el siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XX, cuando se vio desplazada por el predominio del inglés. A continuación, hacemos una breve división en períodos de influencia.

---

<sup>21</sup> Por supuesto, no todos los productos del contacto lingüístico pasan al español estándar ni son aceptados por la norma, como en el caso de frases incorporadas al uso cotidiano de muchos hablantes argentinos, tales como “Voy de mi tío”, en lugar de “Voy a la casa de mi tío”.

<sup>22</sup> Se incluyen en este apartado los occitanismos dado que era muy frecuente en la Edad Media el préstamo de galicismos y occitanismos a la lengua castellana, dada la importancia septentrional y meridional durante la Baja Edad Media: en especial, en el ámbito de la política, la religión, la literatura y el comercio. No obstante, cabe aclarar que los occitanismos se limitan al período medieval, ya que en fechas posteriores la cultura septentrional francesa absorbe la cultura occitana (Cf. Penny, 1993: 246-248).

### **Siglos XI-XIII/ XIV-XV**

Aunque la datación en este caso es compleja, sabemos que la llegada a la Península de monjes cluniacenses y, posteriormente, cistercienses, que acaparan prebendas eclesiásticas y el ámbito de la enseñanza, junto con la peregrinación a Santiago y los modelos literarios de la época (épica y cantares de gesta) genera una gran entrada de préstamos del francés al castellano, que disminuirá considerablemente en la Baja Edad Media sin llegar a agotarse. De este modo, se incorpora vocabulario referido a múltiples campos semánticos, como la religión (*capellán, fraile, monje, fraternidad, hereje*, etc.), el ocio del mundo feudal, caballeresco y cortesano (*dama, galán, jardín, deleite, doncella, duque, homenaje, linaje*, etc.), el ámbito militar o naval (*corcel, flecha, botín*, etc.) y muchos otros.

### **Siglos XVI- XVII**

En esta época, hay luchas y enfrentamientos constantes entre Francia y España, por lo cual se incorporan numerosos términos militares, como *arcabuz, batallón, coronel, jefe, etc.* De todos modos, la enemistad no impide que se sigan importando costumbres de la vida refinada del país del norte, lo que trae aparejado vocablos, entre muchos otros, como *banquete, galán, moda, peluca, parque*, etc. Sin embargo, el prestigio cultural y político de España hace que ingresen hispanismos (y, a través del español, los americanismos que se van incorporando) al francés y otras lenguas, por lo cual la influencia del francés en esta etapa es menor.

### **Siglos XVIII-XIX**

El siglo XVIII es el momento de mayor entrada de galicismos al español y a todas las lenguas, a partir de la importancia del movimiento de la Ilustración y, más tarde, de la repercusión política de la Revolución Francesa en todo el mundo. Además, no hay que olvidar que comienza en España la dinastía borbónica, con la llegada de Felipe V (duque de Anjou, nieto de Luis XIV), lo cual supone una influencia francesa enorme, ya que se trata de la misma casa real que se mantiene hasta la actualidad. En el siglo XIX, la invasión napoleónica impone la primacía de Francia como imperio político y cultural. En este período se introducen, entre muchas otras, numerosas voces referentes al ámbito doméstico, tales como *pantalón, satén, bisutería, corset/corsé<sup>23</sup>, bidet/bidé*, etc., así como también adquieren mucha importancia el comercio, con términos como *finanzas, bolsa, garantía, burocracia*, etc., la moda, con vocablos del tipo *boutique, blusa, frac, beige/beis*, etc. y la gastronomía, cuyos ejemplos léxicos pueden ser *flan, paté, cognac/coñac, champagne/champán, consomé, croissant/cruasán, restaurant/restaurante/ restorán*, etc.

---

<sup>23</sup> La adaptación de préstamos del francés al español se manifiesta también en la co-variación gráfica: mientras que en España se tiende a adaptar fonéticamente la escritura de acuerdo con los procesos de adaptación de la pronunciación, en América se observa una tendencia a un mayor conservadurismo etimológico, tal como se observa en este ejemplo y los siguientes.

**Siglo XX- XXI**

Los galicismos retroceden ante el avance de los anglicismos, pero Francia sigue siendo una potencia cultural y económica. Penny (1991: 246-247) destaca que muchas palabras que el hablante considera anglicismos, en realidad, son galicismos porque, si bien su étimo remoto proviene del inglés, pasaron a nuestra lengua a través del francés, como *camping*, *footing*, *auto-stop*<sup>24</sup>, *smoking*, etc. A su vez, muchos galicismos de origen británico se usan exclusivamente en España, mientras que a América llegaron directamente del inglés norteamericano. Un ejemplo claro de ello es el uso de la palabra “computadora” o “computador” en América (préstamo del inglés *computer*) y la preferencia en España por el término “ordenador” (del francés *ordinateur*).

Como se puede observar a partir de los ejemplos dados desde la Edad Media en adelante, muchos de los préstamos del francés al español carecen del morfema “-a”, tradicionalmente asociado al género femenino, y del morfema “-o”, asociado al género masculino, por lo cual o bien terminan con “e”, la otra vocal aceptada en final de palabra en la evolución del latín vulgar al español<sup>25</sup>, o bien terminan con las consonantes aceptadas en posición final, es decir, *-d*, *-l*, *-n*, *-r*, *-s* o *-z* (en palabras como *salud*, *árbol*, *canción*, *amor*, *cosas*, *pez*). Debe tenerse en cuenta en este caso que la causa de ello es que el francés ha sido una lengua mucho más innovadora que el castellano, de manera que ha llevado mucho más lejos su evolución fonético-fonológica (de ahí que palabras latinas como *aqua(m)* diera como resultado la voz “agua” en español y *eau* – realizada/ó/– en francés) y posee con menor peso del latín por el enorme influjo de la cultura germánica, en particular, de los francos (no es casualidad que el país no se llame “Galia” sino “Francia”). A su vez, existen problemas de adaptación gráfica que se reflejan en dobles (algunos ya mencionados más arriba), como en el caso de *garage/garaje*, en donde incluso varía la pronunciación, acercándose más a la original o españolizándose.

Por lo tanto, una actividad posible para trabajar en el aula este tipo de léxico es realizar un ejercicio basado en agregar el artículo correspondiente a determinadas palabras no terminadas ni en “a” ni en “o”, para pasarlas luego al plural, aprovechando las correspondencias de determinados campos semánticos. Esta propuesta estaría pensada, principalmente, para estudiantes de español que demostraran dificultades para asignar género a sustantivos o adjetivos (probablemente, debido que en sus lenguas de origen ese rasgo no está marcado). Por lo tanto, se podrían agregar aquí ejercicios ligados a sustantivos que resultan problemáticos porque terminan con una “o” que se interpreta como morfema de género masculino cuando en el realidad no lo es: por ejemplo, un estudiante puede decir “el foto” o “el moto” en lugar de usar el artículo femenino correspondiente porque no comprende que se trata de palabras compuestas

---

<sup>24</sup> Nótese que “auto-stop” es un término usado preferentemente en España para lo que en Argentina se conoce mediante la expresión “hacer dedo” y en México y otros países corresponde a “dar un aventón”.

<sup>25</sup> Las vocales finales “i” y “u” no son terminaciones de palabras patrimoniales del español sino que, por lo general, suelen ser préstamos (ejemplo, *marroquí*) o cultismos (como *espíritu*).

que han perdido el segundo sintagma de la composición (*fotografía, motocicleta*). Asimismo, para trabajar con los artículos y el género, también podrían incorporarse a la misma propuesta, junto con los préstamos propios del francés, vocablos que se han acomodado de modo diferente en las distintas lenguas romances, dado que no provenían del masculino ni del femenino, sino que en latín se correspondían con el género neutro: por ejemplo, “la leche” o “la sangre”, palabras femeninas en español, pero masculinas en italiano, francés y portugués (*il latte, le lait, o leite; il sangue, le sang, o sangue*).

### Anglicismos

No creemos necesario extendernos en este apartado, ya que es sabido que desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, el inglés se ha posicionado como la lengua que genera más préstamos en todo el mundo, debido al predominio político y económico de Estados Unidos, unido al desarrollo de la ciencia y la tecnología. En efecto, con anterioridad a esa fecha la gran mayoría de los préstamos del inglés al español y a otras lenguas provenían de Gran Bretaña (en particular, debido a la influencia de la Revolución Industrial), y luego se expandió el léxico proveniente del inglés norteamericano. Al igual que en el caso de los galicismos, a menudo se encuentran distintas realizaciones en el plano fonético y suele haber confusión de grafías. Por lo demás, es conveniente destacar que a través del inglés se han incorporado a nuestra lengua y a muchas otras lenguas romances términos provenientes de culturas no occidentales, tales como *bikini/biquini, slip/eslip, anorak/anorac*, etc. Los campos semánticos abarcados por los anglicismos abarcan multitud de áreas, como la tecnología (*scanner/escáner, mouse/ratón*), el deporte (*fútbol/football, básquet/ básquetbol, béisbol, golf, etc.*), el comercio y las finanzas (*devaluación, inflación, holding, márketing/mercadeo, leasing, mánager, etc.*), la moda (*short/pantalón corto, pullover/pulóver, suéter/sweater, tweed, etc.*), etc.

Como sugerencia didáctica, considerando que muchos anglicismos son frecuentes y transparentes en todas las lenguas, se podría plantear un ejercicio similar al de los italianismos gastronómicos, para estudiantes de nivel inicial, o bien, en los casos de niveles intermedio o avanzado, se podría trabajar la cuestión de las adaptaciones morfosintácticas, como, por ejemplo, en los verbos *googlear, taguear, escanear, postear*, etc., en sus distintas personas, modos y tiempos.

### Americanismos

Existen múltiples discusiones acerca de la definición de americanismo, en especial entre quienes consideran que son términos propios y/o exclusivos del español americano (también llamados “americanismos patrimoniales”) y quienes argumentan que el criterio de aceptación debe estar basado en su procedencia geográfica. Según lo anterior, la palabra “chocolate”, por ejemplo, podría entenderse para algunos como una voz amerindia o préstamo americano, puesto que se originó en América, mientras que para otros no lo sería, dado que ha pasado a formar parte del español general. Sin entrar en una discusión al respecto, baste señalar que existen americanismos de distintas

procedencias: fundamentalmente, del Caribe –caribe, arauco/taíno–, de México --náhuatl– y del Imperio Inca –quechua–; con menor influencia: chibcha (Ecuador y Colombia), tupí guaraní (cuencas de los ríos más importantes del Sur y Paraguay) y araucano o mapuche (Chile central y Patagonia). Por ese motivo, dadas las distintas zonas de influencia en el hemisferio norte y sur, existen casos de distintos significantes para designar un mismo significado: un ejemplo claro de ello es la voz *palta*, usada en América del Sur por influencia de la lengua quechua, junto con *aguacate*, usada primordialmente en América del Norte, proveniente del náhuatl. Conviene destacar aquí que muchos términos del náhuatl pasaron a otras lenguas europeas, debido a que los territorios del norte fueron conquistados más tempranamente. De ahí que existan numerosísimos préstamos del español de origen náhuatl a otras lenguas, tales como *aguacate*, *tomate*, *cacao*, *chocolate*, etc. También de incorporación temprana son términos del taíno, como *hamaca*, *huracán*, *maíz* o del tupí guaraní, como *ananá*, *tiburón*, *tucán*, etc. Para el caso del hemisferio sur, en general, y del español de Argentina, en particular, es importante la influencia de la lengua quechua, en voces como *cancha*, *cóndor*, *mate*, etc., que raramente han pasado a otras lenguas europeas.

Dada la importancia de los americanismos y, en especial, de nuestro posicionamiento americano como profesores de español, consideramos muy importante trabajar el léxico de origen amerindio. Una actividad posible sugerida para trabajar este tipo de léxico es realizar un juego de roles enfocado a la desarrollar la competencia intercultural, en donde se reflejen hábitos culturales propios (ir a la cancha, tomar mate, hacer una receta de un guacamole, etc.).

## Conclusiones preliminares

Si bien no hemos podido explayarnos en los ejemplos ni en los detalles de las explicaciones de tipo histórico, hemos querido dar un panorama básico con el que deberían contar los profesores de ELE para poder ayudar a sus alumnos a incorporar el vocabulario en función de determinados campos semánticos, según las épocas históricas de influencia de una determinada cultura en nuestra lengua, lo cual les evitaría tener que recurrir a la memorización de las viejas listas de léxico, las cuales, por más extraño que parezca, incluso hasta el día de hoy siguen apareciendo en muchos libros de texto

Para finalizar, si bien es cierto que el estructuralismo ha sido superado (aunque, como hemos apuntado al comienzo del trabajo, es indudable que ha marcado los estudios lingüísticos con los que nos hemos formado muchos profesores de ELE), recordemos que Saussure establecía un quiebre con la escuela neogramática, propulsora del método histórico comparativo en su afán de incluir a la Lingüística dentro de las ciencias naturales. Así, la perspectiva diacrónica se deja de lado y se circunscribe a estudios particulares meramente descriptivos de determinados estados de variación, sin interés para la lingüística aplicada, pese a que, paradójicamente, “toda discusión sobre el cambio fonético se basa en la existencia de variables en la comunidad lingüística” en cuestión (Lloyd, 2004: 45). Dentro de esa directriz, en el *Curso de lingüística general* se

expresa que el foco de interés mayor de los estudios lingüísticos radica en la sincronía, en la medida en que para el hablante la diacronía no existe:

Lo primero que sorprende cuando se estudian los hechos de la lengua es que, para el sujeto hablante, su sucesión en el tiempo no existe: él está ante un estado. Por eso, el lingüista que quiere comprender ese estado debe hacer tabla rasa de todo cuanto lo ha producido e ignorar la diacronía. Sólo puede entrar en la conciencia de los sujetos hablantes suprimiendo el pasado. (Saussure: 1980, p. 121)

Bien es cierto, entonces, que en la conciencia del hablante poco y nada quedan de las huellas lingüísticas del pasado. Sin embargo, creemos que el estudio de la propia historia es esencial en la formación de profesores, quienes, a partir de la diacronía, podrán entender mejor la sincronía y, por ende, organizar mejor sus materiales didácticos.

Habiendo hecho una breve introducción al tema, entonces, esperamos poder profundizar estas cuestiones en futuras investigaciones para motivar a los docentes a que produzcan, a partir de nuevas herramientas, distintos tipos de ejercicios que resulten de interés en la clase de ELSE. Queda pendiente, asimismo, un análisis sobre el conjunto de latinismos, cultismos y semicultismos comunes a diversas lenguas europeas, que no hemos podido abarcar aquí por cuestiones de espacio.

Si debemos resumir en pocas palabras lo que hemos querido transmitir aquí, diremos que lo fundamental para cualquier especialista docente no es reproducir una determinada tradición de manera acrítica, sino, por el contrario, comprenderla para poder avanzar en el camino que cada uno considere mejor. Los invitamos, por ende, a producir contenidos, en lugar de reproducirlos. Porque *somos el río que arrebatamos y somos ese río*.

## Referencias bibliográficas

- AITCHISON, Jean (1993): *El cambio en las lenguas. ¿Progreso o decadencia?* (versión esp. a cargo de L. Castro Ramos y V. Forcadell Durán). Barcelona, Ariel.
- CANO, Rafael (2005): *El español a través de los tiempos*. Madrid, Arco Libros.
- CRYSTAL, David (1984): *Who cares about English language?* Harmondsworth, Middix, Penguin.
- DEL VALLE, José y ARNOUX, Elvira (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”, en *Spanish in context*, 7(1), 1-24.
- HYMES, Dell (1971) [2001, reimpr. Routledge]: *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Vol. 6. Londres, *International Journal of Cross Cultural Management*.
- LAPESA, Rafael (1997): *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- MARCOS MARÍN, Francisco (2011): “De imperio a emporio. La unidad de la lengua española”, en *Nueva revista de política, cultura y arte*, 135, pp. 65-76.
- LLOYD, Paul (1993) (versión esp. de Adelino Álvarez Rodríguez): *Del latín al español*. Madrid, Gredos.

- PENNY, Ralph (1993): *Gramática histórica del español*. Barcelona, Ariel.
- PRUNES, María Natalia (2018): “Panhispanismo”, en CASSIN, B. (dir. del original francés), LABASTIDA, J. (dir. de la traducción al español) y PRUNES, M. N. (coord.): *Vocabulario de las Filosofías Occidentales. Diccionario de los intraducibles*, México, Siglo XXI.
- RAMÍREZ LUENGO, José Luis (2016): “Lusismos, falsos lusismos, casi lusismos. El aporte portugués en la historia del léxico español (americano)”, en *Etimología e historia en el léxico del español: estudios ofrecidos a José Antonio Pascual (Magister bonus et sapiens)* (coord. Mariano Quirós García, José Ramón Carriazo Ruiz, Emma Falque Rey y Marta Sánchez Orense), pp. 899-918
- SARMIENTO, Ramón (1992): “La teoría de la corrupción en Antonio de Nebrija (1492)”, en *Bulletin Hispanique*, 94-2, pp.405-409.
- TAGLIAVINI, Carlo (1993): *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús (2007): *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid, Arcos.
- THOMASON, Sarah Grey y KAUFMANN, Terrence (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. University of California Press.
- ZULLO, Julia y RAITER, Alejandro (2008): *Lingüística y política*. Buenos Aires, Biblos.