

Guadalupe Nieto Caballero (coord.)

Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA

ÍNDICE

PORTADA

ÍNDICE

Nuevas aportaciones al estudio
de la enseñanza y aprendizaje de lenguas

PORTADA

ÍNDICE

PORTADA

ÍNDICE

Guadalupe Nieto Caballero (coord.)

Nuevas aportaciones al estudio
de la enseñanza y aprendizaje de lenguas



Cáceres
2017

PORTADA

ÍNDICE

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



- © De los autores, para esta edición
- © Universidad de Extremadura, para esta edición

Tipografía utilizada: Bembo Std (para cubierta y páginas iniciales) y Palatino LT Std (para el texto de la obra)

Edita:
Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
Plaza de Caldereros, 2. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N. de méritos: 978-84-608-9678-4

Impreso en España - *Printed in Spain*

Impresión: Dosgraphic, s. l.

PORTADA

ÍNDICE

ÍNDICE

	<u>Páginas</u>
Introducción.....	9
Posibilidades de aplicación de un enfoque léxico a la enseñanza comunicativa del español	11
<i>Francisco Jiménez Calderón y Anna Sánchez Rufat</i>	
En torno a la Competencia Comunicativa Intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica.....	25
<i>Yeray González Plasencia</i>	
Tabú y eufemismo en ELE: el papel de los diccionarios.....	41
<i>Helena Mirón Zamora</i>	
Aplicación didáctica del subjuntivo en la clase de ELE.....	57
<i>Marta Belmonte Treviño</i>	
Las nuevas fuentes fraseológicas en el aula de ELE.....	71
<i>María Varilla Margallo</i>	
La importancia de la literatura en el aula de E/LE.....	85
<i>Ana Margallo Ros</i>	
Project Work as a Tool to Develop Intercultural Competence from an ELF Perspective in Secondary Education.....	107
<i>Rosana Villares Maldonado</i>	
Bilingualism, CLIL and Immersion Programs: The Case of Costa Rica	123
<i>Damaris Castro García</i>	
Cómo el uso de un enfoque AICLE puede afectar al vocabulario receptivo en estudiantes de secundaria	137
<i>Irene Castellano-Risco</i>	
Estrategias de enseñanza-aprendizaje de inglés desde una perspectiva inclusiva	151
<i>Ignacio Fernández Portero</i>	

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el interés por las lenguas modernas se ha incrementado de manera notoria, sobre todo en el ámbito del inglés y el español. Atendiendo a esa tendencia, el presente libro aún estudios centrados en distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de estas lenguas. Esta tarea ha sido llevada a cabo por diferentes especialistas, tanto nacionales como internacionales. Estos trabajos pretenden convertirse en una herramienta más para el profesor de idiomas con la que ayudarle en la toma de decisiones y en la previsión de posibles situaciones dentro del aula.

Se ha procurado atender un amplio número de parcelas de información que consideramos imprescindibles para manejarse en este ámbito, tales como el papel del vocabulario como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, los problemas y soluciones surgidos de la aplicación de diferentes enfoques en la enseñanza de segundas lenguas, o aspectos gramaticales y socioculturales que deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar una lengua. A lo largo de los diez capítulos que articulan *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* se ha buscado delimitar una serie de contenidos necesarios –y actualizados– que profundicen en la comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua, tanto desde el punto de vista del profesor como desde el del aprendiente.

Los seis primeros capítulos del libro se centran en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), y en ellos los autores abordan cuestiones relacionadas con el desarrollo de un enfoque léxico basado en modelos comunicativos para la enseñanza del español (F. Jiménez Calderón y A. Sánchez Rufat), o las posibilidades y debilidades que plantea la adopción de un enfoque panhispánico en la enseñanza de la lengua (Y. González Plasencia). En esta primera parte del libro también se recoge el análisis del tratamiento del eufemismo en los principales diccionarios que se manejan en el ámbito de ELE (H. Mirón Zamora) y las dificultades que plantea la enseñanza de un aspecto gramatical como el subjuntivo (M. Belmonte Treviño). Este primer bloque se cierra con las aportaciones de M. Varilla Margallo y A. Margallo Ros en torno a nuevas fuentes fraseológicas y la importancia de la literatura en el aula de ELE respectivamente.

El segundo bloque de contenidos gira en torno al proceso de enseñanza y adquisición del inglés como segunda lengua. R. Villares Maldonado describe en su trabajo el proceso llevado a cabo a la hora de diseñar un proyecto para dar a conocer el papel

de la competencia intercultural entre estudiantes jóvenes. En esta parte se incluyen también trabajos que parten del enfoque AICLE (o CLIL, por sus siglas en inglés) en dos contextos diferentes de la enseñanza del inglés: la educación secundaria en España (I. Castellano-Risco) y los programas de inmersión y adquisición de esta lengua en Costa Rica (D. Castro García). El último capítulo se centra en la presentación de estrategias y pautas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés siguiendo los principios del Discurso Universal para el Aprendizaje (DUA) (I. Fernández Portero).

El campo de estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas se va ampliando cada vez más con investigaciones como las que articulan este libro. En definitiva, los capítulos que aquí se recogen pretenden ser una piedra más en este camino y satisfacer la demanda de información de docentes, investigadores y alumnos universitarios interesados en la adquisición de lenguas.

Guadalupe Nieto Caballero

Febrero de 2016

POSIBILIDADES DE APLICACIÓN DE UN ENFOQUE LÉXICO A LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DEL ESPAÑOL

FRANCISCO JIMÉNEZ CALDERÓN Y ANNA SÁNCHEZ RUFAT
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto proporcionar las bases para el desarrollo de un enfoque léxico en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). Entiéndase por *un enfoque léxico* la aplicación de principios metodológicos que concedan al dominio de vocabulario un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin renunciar por ello al marco de la enseñanza comunicativa de la lengua. No debe confundirse este planteamiento, por lo tanto, con los presupuestos del Lexical Approach desarrollado por Lewis (1993, 1997, 2000), aunque comparta con él determinados rasgos.

Las razones que alientan esta propuesta responden, en primer lugar, al protagonismo que ha alcanzado la consideración del vocabulario en el terreno de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) durante las últimas tres décadas, aproximadamente. Las siguientes citas, ya muy difundidas, ilustran bien esta tendencia: «while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed» (Wilkins, 1972: 111-112); «when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries» (Krashen, 1981; citado en Haastrup, 1991); «language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar» (Lewis, 1993: 6). Tales afirmaciones sintetizan muy certeramente el impulso que ha recibido la atención hacia el componente léxico, pero forman parte de una corriente mucho más amplia, como luego se verá. Por otro lado, en el ámbito concreto del español también se ha dejado sentir el interés por el aprendizaje del vocabulario, pero las aplicaciones pedagógicas y metodológicas se han desarrollado, en general, de manera asistemática y poco profunda, acaso sin considerar todo el conocimiento que, gracias a la investigación en varios frentes, se tiene en la actualidad sobre la naturaleza y adquisición del vocabulario.

En relación con ello, conviene, en primer lugar, aclarar cuál es el papel del léxico en la Adquisición de Segundas Lenguas, en general, y en la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, en particular. En segundo lugar, se hace necesario recoger las aportaciones de la investigación que puedan sustentar con rigor un planteamiento metodológico basado en el aprendizaje del vocabulario. Y, por último, han de establecerse las líneas maestras para el desarrollo de tal planteamiento.

2. EL LÉXICO EN ASL Y ELE

Como decíamos, el interés por el léxico ha ido aumentando de manera singular en los últimos tiempos, hasta el punto de que puede hablarse de un desplazamiento de este componente desde un lugar marginal a una posición central en diferentes ámbitos. Esto ocurre, en primer lugar, en la teoría lingüística. Desde los años 70, los enfoques pragmáticos ponen en cuestión la separación entre léxico y gramática, lo cual ha alimentado una tendencia general hacia enfoques lingüísticos de orientación lexicalista, caracterizados por la asociación entre el significado, que reside en el léxico, y la construcción o sintaxis (véase Fillmore *et al.*, 1988; Hunston y Francis, 2000; Sinclair y Mauranen, 2006). Por otro lado, la teoría psicolingüística considera el papel primordial del léxico –referido tanto a palabras como a *chunks* o secuencias formulaicas– en el proceso de adquisición de una lengua (Licerias y Carter, 2009), pues constituye el significado vertebrador del pensamiento que se adquiere a partir del contexto y la base del desarrollo de las destrezas y de las habilidades comunicativas en una lengua segunda o extranjera (Wray, 2002 y 2008; Tomasello, 2003; Alderson, 2005). Por último, y en gran parte como consecuencia de lo anterior, en la teoría pedagógica surgen enfoques metodológicos que priman la enseñanza del vocabulario para lograr el dominio de la LE, como se muestra en *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990), *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y De Carrico, 1992) o *Lexical Approach* (Lewis, 1993, 1997 y 2000).

Este desplazamiento del léxico hacia posiciones preeminentes se ha dejado sentir también en los documentos que suelen servir de referencia para la enseñanza de lenguas. Se comprueba, en primer lugar, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), en el que, por ejemplo, se afirma que «la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (Consejo de Europa, 2002: 108); no se contempla, de este modo, una escisión entre el léxico y la gramática, sino que se asume que la competencia léxica implica una competencia gramatical. En el terreno específico del español, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), subsidiario en gran parte del MCER, sostiene en su apartado «8. Nociones generales» que «un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar», de ahí que en sus inventarios incluya «unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas». En esa misma sección, además, se alude repetidamente a la dimensión combinatoria de las unidades léxicas, con lo que, en efecto, el léxico se concibe como un componente transversal. Por su parte, el *ACTFL Proficiency Guidelines* incide especialmente en el aspecto de la amplitud léxica, e incluye entre sus descriptores para los distintos niveles el manejo de variadas secuencias formulaicas.

Aparte de estas consideraciones en los documentos de referencia, han aparecido libros y números monográficos en revistas especializadas que versan sobre el papel del vocabulario en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, como *Aprender y enseñar vocabulario* (Cervero y Pichardo, 2000), el monográfico de la revista *Carabela* (2004), *Léxico del español como segunda lengua: enseñanza y*

aprendizaje (Romero Gualda, 2008) o *Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE* (Sánchez López, 2013). A pesar de ello, siguen siendo pocos los estudios que encuentran un equilibrio entre el aspecto más práctico de la enseñanza y el discurso teórico; muchos de ellos, además, no suelen incorporar perspectivas interdisciplinarias en sus análisis; y, otros, en fin, no presentan contenidos actualizados a causa del tiempo transcurrido desde su publicación (véase una actualización de planteamientos en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2015). Por lo que respecta a materiales didácticos, los manuales específicos de vocabulario no suelen incorporar los nuevos planteamientos teóricos ni los avances proporcionados por la investigación. Entre los manuales comunicativos, aún son escasos los que llevan a cabo un tratamiento del vocabulario sistemático y acorde con el conocimiento que actualmente se tiene acerca del componente léxico. Nos ocupamos de los principales aspectos de dicho conocimiento a continuación, aspectos que serán, por tanto, imprescindibles para trazar las bases de desarrollos metodológicos fundamentados en un enfoque léxico para la enseñanza-aprendizaje del español.

3. CONOCIMIENTO DEL LÉXICO Y SU ADQUISICIÓN

Para el diseño de aplicaciones pedagógicas efectivas, resulta fundamental partir de los resultados que proporcionan las distintas investigaciones en torno tanto al análisis teórico sobre el léxico y sobre las particularidades asociadas a su adquisición, como al análisis práctico que se desprende de lo que sucede en el aula. Gracias, en gran parte, a ciertos desarrollos tecnológicos, hoy poseemos más datos sobre el conocimiento léxico y sus componentes, en relación, por ejemplo, con el tamaño del lexicón, la profundidad del conocimiento de cada unidad léxica, el grado de conexión de la unidad con las demás –organización en redes– y la velocidad de recuperación y uso de la unidad (Read, 2004). Toda esta información proveída por las investigaciones puede sintetizarse en una serie de *principios* que conforman la raíz del conocimiento actual que tenemos sobre el componente léxico, y que habrán de tenerse en cuenta tanto en los estudios teóricos como en los desarrollos metodológicos sobre la materia. Enumeramos, a continuación, dichos principios (Schmitt, en su trabajo de 2010, proporciona principios similares para la investigación sobre el vocabulario del inglés, pero no existe una correspondencia completa con los señalados aquí). Los tres primeros son principios lingüísticos; los cinco restantes, principios psicolingüísticos. De cada uno de ellos extraemos una implicación pedagógica, atendiendo, así, a las tres dimensiones del componente léxico.

3.1. Vocabulario como base de la competencia comunicativa

Si comunicar es transmitir significado, como afirma Lewis (1993: 389), las palabras contienen más significado que la gramática; basta con pensar en los actos mínimos de comunicación que se desarrollan en un taxi, en una panadería o en la taquilla del cine para reparar en el protagonismo que cobran las unidades léxicas. El dominio del vocabulario, por lo tanto, se convierte en el fundamento de la expresión comunicativa. La implicación pedagógica que se desprende de ello es que el vocabulario ha de ocupar un lugar central en las programaciones de enseñanza de

lengua extranjera y en todo el espectro de actividades. Al equiparar el vocabulario a la comunicación, se asume que este no es solo forma (ortografía y morfología) y significado (semántica), sino también sintaxis (las unidades léxicas imponen restricciones al combinarse entre sí), pragmática (el vocabulario está marcado por la frecuencia, el registro, la situación de uso...) y cultura (presente, por ejemplo, en el fenómeno de la connotación). De hecho, la falta de dominio activo de vocabulario receptivo o productivo suele provocar más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento o falta de aplicación de las reglas gramaticales (Cervero y Pichardo, 2000), por lo que las actividades dirigidas al aprendizaje y uso adecuado del vocabulario deben ocupar un lugar preeminente en cualquier programa de enseñanza de lenguas.

3.2. Amplitud léxica

El conocimiento léxico comprende una amplia gama de elementos: 1) unidades léxicas monoverbales (palabras); 2) unidades pluriverbales, integradas por los compuestos y las unidades fraseológicas; y 3) otras secuencias formulaicas, entendidas como combinaciones composicionales de dos o más palabras que forman una unidad psicológica, cuyo grado de fijación es variable y que se recuperan de la memoria de manera holística. Estas secuencias pueden ser de tres tipos: a) arbitrarias, como *en blanco y negro* vs. **en negro y blanco*, o *estatua ecuestre* vs. **estatua equina*; este ejemplo, por cierto, muestra el problema que conlleva el uso del diccionario en el aula si no se completa la definición con precisiones sobre la combinatoria, o de recurrir a sinónimos con comportamiento léxico-sintáctico diferente; b) bloques con rentabilidad comunicativa, como *¿te apetece + infinitivo*, *cuanto más + subjuntivo*, *más + futuro*, etcétera; o c) colocaciones, entendidas como coapariciones frecuentes en las que un predicado selecciona un rasgo semántico de otra unidad léxica, por lo que todas las unidades que comparten ese rasgo conforman una clase léxica que es seleccionada por tal predicado; por ejemplo, *cometer un crimen* es una coaparición fruto de la restricción semántica del verbo al seleccionar los sustantivos que designan «diversos resultados de la acción de quebrantar leyes o normas», como *delito*, *infracción*, *atentado*, *robo*, *pecado*, *crimen*, etcétera.

La implicación pedagógica es que deben considerarse todos estos tipos de unidades léxicas, y también que conviene aprovechar la rentabilidad del concepto de selección léxica. Las combinaciones sujetas a él poseen un gran potencial pedagógico y una gran rentabilidad comunicativa, ya que a partir del conocimiento de la restricción semántica de un predicado se pueden crear múltiples combinaciones; al respecto, resultarán útiles los diccionarios combinatorios basados en estas secuencias, como *Redes y Práctico*.

3.3. Profundidad léxica

Al igual que el conocimiento léxico es complejo en lo que se refiere a las unidades que lo integran, es igualmente complejo en relación con los aspectos implicados en el conocimiento de una unidad. Piénsese en lo que sabemos sobre la unidad *miedo*

(tomado de Sánchez Rufat, 2016): sabemos que se pronuncia [mjédo] y no [maidou], por ejemplo, y que guarda relación con *miedoso*, *miedica* y *miedito*, pero que no da lugar a verbos denominales, a diferencia de otros sustantivos que denotan otros estados anímicos como *odio* > *odiar*, *gusto* > *gustar*, *susto* > *asustar*; pero *miedo* > **miedar*, **amiedar*. En oraciones complejas constituidas por dos acciones, este sustantivo puede aparecer en diferentes construcciones sintácticas en función de los referentes de los agentes experimentantes: si coinciden, a *miedo* lo acompaña un infinitivo, y, si no, lo acompaña *que* + presente de subjuntivo (*me da miedo volar frente a me da miedo que vueles*). En cuanto a su significado, sabemos que se trata de «una alteración del ánimo que produce angustia ante un peligro o un eventual perjuicio». Así, no es un sustantivo polisémico; en cambio, *de miedo* sí tiene más de un sentido, a saber: «de terror», «muy bien» o se emplea para ponderar algo (*casi me muero de miedo*, *lo pasamos de miedo*, *nos hizo un frío de miedo*), si bien estos dos últimos usos están marcados desde una perspectiva diafásica, pues pertenecen a un registro coloquial-conversacional, al igual que la expresión *casi me cago de miedo*, con la que podría reemplazarse el primero de los tres usos anteriores de *de miedo* en contextos muy concretos, pues contiene un matiz vulgar. Desde una perspectiva semántica, en una escala gradual tiene por encima *pánico* y *terror*, y por debajo *respeto*, *recelo* o *aprensión*. Además, sabemos que el *miedo* es una sensación que no solo se siente, sino que también se desata, impera, acecha, le entra a uno, le asalta, le invade, se tiembla de miedo; el miedo puede ser atroz, aterrador y cerval, pero este último estaría marcado desde una perspectiva diafásica, pues pertenece a un registro más culto. Conocemos la expresión formulaica *miedo me da* para indicar, en la conversación casual, que «se teme (en mayor o menor grado) las consecuencias de algo o de lo que alguien vaya a hacer», y el proverbio *El miedo es natural en el prudente, y el saberlo vencer es ser valiente*. Por otro lado, cada hablante asocia esta unidad con otras unidades, en función de las experiencias individuales, como la oscuridad, la muerte o volar; además, la unidad puede traer a la mente, por ejemplo, el título de la película protagonizada por Robert de Niro, *El cabo del miedo*.

Este ejemplo ilustra la complejidad del conocimiento léxico, que implica el dominio receptivo y productivo de la forma, del significado, de la función gramatical, de las asociaciones paradigmáticas y coapariciones sintagmáticas, y, en fin, de la dimensión pragmática y sociolingüística de la unidad. La implicación pedagógica resultante es que debe atenderse a todos estos aspectos e integrarlos (progresivamente) en las actividades. Saber usar una unidad supone, por tanto, conocer unos rasgos que van más allá de su forma y significado. El dominio de la unidad es lógicamente mayor cuanto más aspectos se conozcan sobre ella, pero no se puede proporcionar toda esta información cada vez que aparece una unidad en el aula o en los materiales; se trata de ofrecer progresivamente todo ese contenido conceptual, relacionando lo nuevo con lo conocido, de modo que el aprendiente vaya almacenando y fijando el vocabulario a través de significados y relaciones para superar, así, el olvido.

3.4. Influencia de la lengua materna (L1)

Durante el proceso de construcción del lexicón en la interlengua, la L1 influye en el procesamiento de la lengua meta (L2); todos los subsistemas lingüísticos –fónico,

morfológico, semántico, etcétera– de la L2 se interpretan a través de los parámetros ya fijados. Así, el proceso de desarrollo léxico comienza con una proyección del léxico de la L1 en la L2, y solo después se desarrollan las estructuras de la L2. Todo ese proceso obliga al aprendiente a realizar continuos reajustes en su lexicón.

Hay transferencia positiva, como ocurre con los cognados, esto es, unidades con forma y significado similar que comparten un mismo origen etimológico en ambas lenguas: *internacional, international*; o como la transferencia del significado de la L1 a una nueva etiqueta, aunque existe el peligro de que esto funcione con uno solo de los significados: *play > jugar*, pero *jugar ≠ tocar (un instrumento musical)*.

Como implicación pedagógica, es recomendable la realización de actividades que evidencien la singularidad de las lenguas para conceptualizar y expresar, de modo que se busque la consciencia de semejanzas y diferencias entre ellas. La L1 y la L2 conceptualizan el mundo de diferente manera, por lo que asignan etiquetas lingüísticas a parcelas de significado distintas. Los materiales deben integrar actividades de léxico que evidencien que cada lengua tiene su propia manera de conceptualizar el mundo y de expresar los conceptos mediante las unidades léxicas, pues, como señala Swan (1997), el no nativo podrá aprender el léxico con mayor facilidad si es consciente de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas.

3.5. Aprendizaje gradual en redes

La adquisición del vocabulario es un proceso lento y gradual. Hay varias hipótesis que describen dicho proceso, como la propuesta por Aitchison (1994), que basa la adquisición en tres tareas interconectadas: etiquetado, empaquetado y construcción de redes. En el proceso de etiquetación se crea una conexión entre el concepto, la imagen acústica del signo y el referente; la información categorial también queda registrada, y de ella se desprende el comportamiento sintáctico de la unidad. A continuación, se comprueba qué conceptos se agrupan (empaquetan) dentro de la misma etiqueta, y se van fijando sus matices diatópicos, pragmáticos, sociolingüísticos y metafóricos. Mientras estos dos procesos se desarrollan, comienza, de manera paralela, una tercera tarea: la construcción de redes, que va estableciendo los diferentes tipos de relaciones entre las palabras. Esta manera de organizar el lexicón se conoce como la *metáfora o modelo de la red* (Collins y Quillian, citado en Aitchison, 1994): las palabras son los nudos que se intercomunican por medio de numerosos hilos, estableciendo una red de relaciones extremadamente complejas; se trata de un sistema dinámico, en modificación constante, motivado por la información nueva que entra y que puede modificar la información existente.

La implicación pedagógica apunta al fortalecimiento de las relaciones y redes entre las unidades léxicas. El lexicón mental no está constituido por un listado de palabras (al modo de las entradas del diccionario), sino que se encuentra altamente organizado en redes interrelacionadas de distinta naturaleza. Así pues, el aprendizaje del léxico no es un acto acumulativo, basado en la memorización, sino un proceso cognitivo complejo basado en el fortalecimiento de las relaciones y redes entre las unidades léxicas de la L2.

3.6. Procesamiento mental profundo

Los enfoques comunicativos han venido defendiendo el potencial del aprendizaje implícito del vocabulario, pero ya hay muchos planteamientos que reclaman la enseñanza explícita. Craik y Lockhart (1972) defienden que la verdadera adquisición del vocabulario se produce solo si se alcanza un nivel de procesamiento mental profundo, lo que equivale a establecer asociaciones cognitivas; ayudará a ello la *implicación* (del inglés *engagement*, de Schmitt, 2008), la *elaboración* (Barcroft, 2002: operación mental compleja que opone al bajo nivel de procesamiento cognitivo que exigen muchas veces las actividades sobre léxico comunicativas) o la *manipulación* o procesamiento de una nueva unidad.

Resulta de ello una implicación pedagógica que se refiere a la combinación del aprendizaje implícito y la enseñanza explícita. Se establece la necesidad de incluir estrategias pedagógicas destinadas al aprendizaje explícito del léxico, de la forma, del significado y del uso de la unidad léxica, que acompañen al aprendizaje implícito. Dicha enseñanza explícita debe fundamentarse en un procesamiento mental profundo por parte del aprendiente. Así, pueden enseñarse las colocaciones –basadas en la restricción semántica de los predicados– a partir, por un lado, del concepto de *elaboración* y del uso de los diccionarios combinatorios (por ejemplo, el aprendiente elabora las clases léxicas que selecciona *dar* tras localizar el verbo en *Práctico*; al ser él quien hace este descubrimiento, aumentan las posibilidades de que fije esta combinatoria en su lexicón y de que sea capaz de producir combinaciones nuevas); y, por otro lado, a través del enfoque conocido como *Data-Driven Learning* (DDL), iniciado por Tim Johns (1991; ver también Asencion-Delaney *et al.*, 2015), que propone el uso de las concordancias (líneas que presentan la palabra buscada en su contexto) generadas a partir de un corpus de referencia nativo informatizado: los aprendientes exploran las regularidades en la lengua y en la combinatoria del léxico, y resuelven actividades basadas en la producción de concordancias (Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2012).

3.7. Retención

El lexicón mental está contenido en la memoria a largo plazo, y el conocimiento organizado en el lexicón permite reconocer y recuperar en el acto comunicativo los elementos léxicos con facilidad y rapidez, lo que demuestra una relación estrecha entre el lenguaje y la memoria. Así, todo aquello que se retiene en la memoria a corto plazo no forma parte del lexicón mental ni podrá ser recuperado con el paso del tiempo, de ahí la necesidad de que el vocabulario seleccionado como objetivo de aprendizaje se almacene en la memoria a largo plazo.

Algunos de los factores que pueden favorecer la memorización del vocabulario son los siguientes: 1) *recurrencia*, es decir, exposición repetida a la unidad en el *input*, pues está demostrado que son necesarios varios encuentros con una unidad para poder etiquetarla en nuestro lexicón mental (Teoría del Rastro: Baddeley, 1997); 2) *reglas mnemotécnicas*: la asociación con imágenes (Teoría del Código Dual: Clark y Pavio, 1991) o con otras unidades léxicas conocidas (redes temáticas, colocacionales

o de coordinación, redes de semejanza formal) permite clasificar las unidades y organizarlas en la mente, y la asociación con situaciones de uso facilita la fijación en la memoria y la recuperación de la unidad; 3) vinculación emocional: aquello que tiene relevancia personal y valor psicoafectivo se recuerda mejor; 4) esfuerzo cognitivo, referido al procesamiento mental profundo mencionado más arriba: el desafío hace que la unidad tenga más posibilidades de ser recordada.

Debe contarse, como implicación pedagógica de lo anterior, con recursos para la retención del vocabulario. Por ejemplo, con respecto a la recurrencia, conviene promover encuentros del elemento léxico en contextos nuevos (progresión de aprendizaje en espiral, que consiste en revisar lo aprendido a corto y medio plazo, mediante una unidad escala u otros procedimientos), y proporcionar oportunidades para que se usen las unidades léxicas de manera significativa; esto es, que el aprendiz tenga que recuperar el elemento de la memoria por necesidad comunicativa. En cuanto a la vinculación emocional, es fundamental conocer las características, los intereses y necesidades de los aprendientes, y que estos dispongan de un espacio para desarrollar ese léxico más personal.

3.8. Conocimiento generativo y formulaico

La competencia léxica se distingue por un equilibrio entre el conocimiento generativo (basado en reglas) y el formulaico. El primero contribuye a elaborar mensajes planificados y resulta muy rentable, pues tiene un gran potencial combinatorio, como sucede con las coapariciones basadas en la restricción semántica de los predicados, a las que nos hemos referido como colocaciones en sentido estricto (recuérdese, por ejemplo, que *cometer* no solo se combina con crimen, sino con todos los sustantivos que designan «diversos resultados de la acción de quebrantar leyes o normas», como *delito*, *infracción*, *atentado*, *robo*, *pecado*, *crimen*, etcétera); o con los bloques semiconstruidos, del tipo a *cuanto más... más...* Por otro lado, el conocimiento formulaico o memorístico, que se manifiesta cuando toda una secuencia de palabras está disponible en el habla y en la escucha como una sola unidad, aporta fluidez y precisión en la lengua espontánea y al mismo tiempo también contribuye en la lengua planificada (Sinclair, 1991).

La implicación pedagógica consecuente consiste en desarrollar ambos tipos de conocimiento, el generativo y el formulaico. El conocimiento generativo puede trabajarse a través de las secuencias frecuentes de dos o más palabras que están basadas en reglas, pues a partir de una determinada estructura se obtienen múltiples coapariciones (piénsese de nuevo en casos como el de *cometer*; véanse las actividades propuestas por Sánchez Rufat, 2016). El conocimiento formulaico se desarrolla con la práctica recurrente y espaciada de aquellas coapariciones frecuentes que constituyen el objeto de enseñanza.

4. SELECCIÓN DEL VOCABULARIO META

Hasta el momento, no existen materiales para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera –ni siquiera los manuales específicos de vocabulario– que contem-

plen los anteriores principios y sus correspondientes implicaciones pedagógicas en conjunto. Por otro lado, otros principios complementarios, que surgirán de los estudios empíricos que se realizan actualmente, podrán pronto añadirse a los citados aquí, y deberán ser también tenidos en cuenta. Surge, entonces, la necesidad de desarrollar nuevos métodos y materiales que consideren todos estos avances.

Para ello, deben tomarse algunas decisiones para las que no siempre existe una respuesta incuestionable. Una de ellas es la selección del vocabulario meta. Si se manejan varios manuales de español, se reparará en que cada uno realiza su propia selección de unidades léxicas y las distribuye por las unidades didácticas de manera diferente. Esto provoca que los contenidos léxicos por nivel no coincidan en los distintos materiales, en tanto que la distribución depende de los criterios de sus autores. Al respecto, el *PCIC* ofrece en su apartado de «Nociones específicas» una distribución por niveles de conceptos y nociones, pero, tal y como se indica en la presentación del apartado, esta distribución

debe consultarse, en todo caso, como una lista de carácter orientativo [...]. Las entradas [...] han sido seleccionadas con el objetivo de dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada uno de los niveles, pero no son una lista cerrada. En función del análisis que se haga de las necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características de cada situación particular de enseñanza, podrán añadirse nuevas entradas de exponentes en uno u otro epígrafe, de manera que pueda darse una respuesta adecuada a los requerimientos de un currículo o programa determinado.

Se añade que, para la selección de unidades por nivel, se ha tenido en cuenta la frecuencia de uso de las unidades y los tipos de texto asociados a los distintos niveles que establece el *MCER*. Sin embargo, ya han aparecido estudios que demuestran que la distribución realizada no se corresponde en todos los casos con el uso mayoritario de los hablantes nativos: usos muy frecuentes en corpus nativos de ciertas unidades no aparecen en los inventarios de los niveles iniciales, o sencillamente no aparecen (Sánchez Rufat, 2015); por otro lado, el *PCIC* no incluye sistemáticamente ciertos tipos de unidades, como secuencias formulaicas o colocaciones. En efecto, la frecuencia de uso entre los hablantes nativos ha de ser un criterio fundamental para la selección del vocabulario meta, como lo es también el análisis de necesidades de los aprendientes. Pero faltan aún muchos estudios que nos proporcionen resultados generalizables en torno a esa frecuencia de uso, estudios que habrán de centrarse en el análisis de corpus y en los datos que proporcionan los test de disponibilidad léxica. Con respecto a los análisis de corpus, será de gran utilidad el *CORPES XXI*, al cuidado de la Real Academia Española, aunque aún no se ha completado en todas sus fases; en cuanto a los estudios de léxico disponible, puede explorarse el léxico disponible para cada uno de los ámbitos que proporciona el *PCIC* mediante las herramientas adecuadas (como, por ejemplo, la aplicación *Lexicalex*, desarrollada recientemente por el grupo de investigación *El Habla en Extremadura* y supervisada por la Dra. Elena Fernández de Molina Ortés: <<http://www.lexicalex.com>>; ver también Paredes García, 2015, y Ávila Muñoz, 2016).

Al respecto, el diccionario de Davies, *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners* (2006), es un instrumento valioso: recoge las cinco mil familias de

palabras más frecuentes del español de un corpus basado en veinte millones de palabras de textos de ficción, no ficción y conversaciones. El conocimiento de esas familias bastaría para mantener una conversación cotidiana –aunque habría que discriminar los usos orales de los únicamente escritos–, pero no para comprender cualquier tipo de texto. Se requieren, por ello, nuevos estudios de corpus que ayuden a configurar nuevas listas de frecuencia más amplias y otras específicas, como listas de vocabulario académico, listas por modalidad (oral o escrita) o listas por registro (formal, coloquial o neutro). Asimismo, hay que tener en cuenta que las listas de frecuencias o los diccionarios de frecuencias disponibles excluyen las coapariciones frecuentes e incluyen palabras con múltiples significados –lo cual podría explicar su alta frecuencia–, pero no contemplan la frecuencia de cada uno de los sentidos de la palabra (Sánchez Rufat, 2016). Conocer las coapariciones y los sentidos con un alto índice de frecuencia permitiría seleccionar aquellos que deberían ser de gran utilidad en el aula; aun así, los sentidos que son menos frecuentes en general pueden ser muy frecuentes en relación con un tema determinado que resulte de interés para los aprendientes. Por todo ello, es importante que el profesorado adapte las listas de frecuencia en función del contexto de enseñanza y de las necesidades específicas de su grupo de alumnos.

En cualquier caso, el trabajo con palabras frecuentes es relevante porque constituyen el soporte de la comunicación, y sirven para el aprendizaje de otras palabras imprescindibles en áreas más especializadas. Ahora bien, también cabe plantearse si todas estas palabras pueden enseñarse desde una perspectiva de instrucción directa; sin duda, las unidades que aparecen con frecuencia en los textos o tareas con los que el grupo de aprendientes se ha de familiarizar deberían motivar su selección por parte del profesorado. Asimismo, toda programación de niveles iniciales debería incluir la práctica habitual con las palabras más frecuentes del español, ya sea durante la instrucción regular en el aula o en las actividades fuera de ella (Gardner, 2013: 59).

5. HACIA UN ENFOQUE LÉXICO

Además de considerar el asunto de la selección del vocabulario meta, el diseño de un método para el aprendizaje y enseñanza del español basado en un enfoque léxico ha de considerar los principios e implicaciones pedagógicas tratados más arriba, y otros que puedan surgir de investigaciones futuras. Por otro lado, adoptar un enfoque léxico no significa, a nuestro entender, renunciar a los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua. De hecho, proponemos aquí aprovechar un paradigma correspondiente al enfoque por tareas centrado en el vocabulario, que daría como resultado un método estructurado en cuatro fases, que resumimos a continuación.

1. Presentación contextualizada del léxico. En esta primera fase, el aprendiente procesa textos y documentos muy variados, mediante los cuales se enfrenta fundamentalmente a actividades de comprensión. Estas actividades, al mismo tiempo, sirven para formular hipótesis sobre la forma, significado o uso de unidades léxicas nuevas que puedan haber llamado la atención del aprendiente. El *input* ha de ser abundante, y estará compuesto por textos –diseñados o seleccionados– que presenten, en contexto, el contenido léxico que se trabajará en toda la unidad.

2. Observación, reflexión y sistematización del vocabulario presentado en los textos anteriores. Este vocabulario es ahora recuperado a partir de muestras de lengua o pequeños corpus, junto a las que se incorporan actividades esporádicas de apercebimiento y descubrimiento de los fenómenos lingüísticos –partiendo, fundamentalmente, de elementos léxicos–. Conviene llamar la atención de los aprendientes hacia las características de la lengua que están aprendiendo (unidades monoverbales, coapariciones frecuentes, patrones pragmáticos, reglas de combinatoria léxica, expresiones idiomáticas y su registro, etcétera), a fin de que se produzca una adquisición de la forma, de los significados que alcanza la lengua en la comunicación y de su uso.
3. Consolidación de dichos elementos léxicos a través de prácticas guiadas. Estas prácticas serán lingüísticas, es decir, se corresponderán con actividades cerradas en las que se busque automatizar la forma, el significado y el uso de las unidades; y comunicativas, a través de microtarefas basadas en la experiencia del aprendiente en las que se activa el empleo de los contenidos léxicos de la unidad. Se trabajarán aquí los diferentes aspectos que integran el conocimiento de la unidad léxica, siempre con vistas al establecimiento de relaciones y redes léxicas, en función de criterios como una forma parecida, un significado próximo, la presencia en una situación comunicativa similar, etcétera.
4. Producción o práctica abierta por medio de tareas. Estas tareas han de estimular la interacción comunicativa e implicar diversas destrezas, para lo cual el léxico es un elemento imprescindible que el aprendiente debe ser capaz de recuperar en el acto de habla con la inmediatez que caracteriza a la producción oral nativa.

6. CONCLUSIONES

Dada la preeminencia alcanzada por el componente léxico en el ámbito de la ASL, así como en la teoría lingüística y en la psicolingüística, y teniendo en cuenta los precedentes que existen en el ámbito del inglés, es momento de plantear el desarrollo de un enfoque léxico para la enseñanza del español. Dicho enfoque debe fundamentarse en todo el conocimiento que tenemos actualmente sobre este componente. De los resultados de las investigaciones deben extraerse implicaciones pedagógicas concretas, que habrán de conformar los principios que sustentarán los métodos desarrollados amparados en este enfoque. Dichos principios son abiertos y ampliables, en función de los resultados que la investigación continúe proporcionando.

Una vez asumidos esos principios, deben considerarse fundamentalmente dos aspectos: la selección de contenidos léxicos, que dependerá del análisis de necesidades del grupo de aprendientes y, desde un punto de vista más general, de los resultados de estudios de corpus y de disponibilidad léxica; y la adopción de un paradigma en el que integrar los principios pedagógicos que sustentan el enfoque, lo cual determinará la estructura del método resultante. Vemos adecuado, para ello, recurrir a modelos comunicativos, como el expuesto en el apartado anterior, que requiere, como próximo paso, el diseño de actividades adecuadas a cada fase, si bien nada impide que se tomen otros modelos para concretar el enfoque proyectado aquí.

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, J. (1994): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Blackwell.
- ALDERSON, J.C. (2005): *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. London, Continuum.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (2012): *ACTFL Proficiency Guidelines*. Alexandria (VA), American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ASENCION-DELANEY, Y., COLLENTINE, J.G., COLLENTINE, K., COLMENARES, J. y PLONSKY, L. (2015): «El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus: optimismo con precaución». En Sánchez Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (eds.): *New Perspectives on the Acquisition and Teaching of Spanish Vocabulary / Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español* (número monográfico de *Journal of Spanish Language Teaching*, 2.2). Nueva York y Londres, Routledge.
- ÁVILA MUÑOZ, A.M. (2016): «El léxico disponible como herramienta didáctica en la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la Teoría de los conjuntos difusos», *Journal of Spanish Language Teaching*, 3.1, en prensa.
- BADDELEY, A.D. (1997): *Human Memory: Theory and Practice (Revised Edition)*. Hove, Psychology Press.
- BARCROFT, J. (2002): «Semantic and Structural Elaboration in Lexical Acquisition», *Language Learning*, 52 (2), 323-336.
- CERVERO, M.J. y PICHARDO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya.
- CLARK, J.M. y PAVIO, A. (1991): «Dual Coding Theory and Education», *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- CRAIK, F. y LOCKHART, R.S. (1972): «Levels of Processing: A Framework for Memory Research», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), 671-684.
- DAVIES, M. (2006): *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Londres, Routledge.
- FILLMORE, C., KAY, P. y O'CONNOR, C. (1988): «Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *Let Alone*», *Language*, 64 (3), 501-538.
- GARDNER, D. (2013): *Exploring Vocabulary. Language in Action*. Londres, Routledge.
- HAASTRUP, K. (1991): *Lexical Inferencing Procedures or Taking about Words*. Tubinga, Gunter Narr Verlag.
- HUNSTON, S. y FRANCIS, G. (2000): *Pattern Grammar: Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam, John Benjamins.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.
- JOHNS, T. (1991): «Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials». En Johns, T. y King, P. (eds): *Classroom Concordancing* (special issue of *ERL Journal*, 4). Birmingham, University of Birmingham.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, Language Teaching Publications.
- (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove, Language Teaching Publications.
- (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, Language Teaching Publications.
- LICERAS, J.M. y CARTER, D. (2009): «La adquisición del léxico». En De Miguel, E. (ed.): *Panorama de Lexicología*. Madrid, Ariel, 371-404.

- NATTINGER, J.R. y DE CARRICO, J.S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- PAREDES GARCÍA, F. (2015): «Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula». En *V Jornadas Lengua y Comunicación. Léxico, Enseñanza e Investigación* (número monográfico de *Linred*). En línea, sin paginación: <http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-presentacion.pdf>.
- READ, J. (2004): «Research in Teaching Vocabulary», *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- ROMERO GUALDA, M.V. (2008): *Léxico del español como segunda lengua: enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Arco/Libros.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, I. (2013): *Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE*. Madrid, ASELE.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015): *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.
- (2016): «La enseñanza del componente léxico». En Martínez-Atienza de Dios, M. y Zamorano Aguilar, A. (eds.): *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular*. Madrid, EnClaveELE, en prensa.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. y JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2012): «Combinatoria léxica y corpus como *input*», *Language Design*, 14, 61-81.
- (eds.) (2015): *New Perspectives on the Acquisition and Teaching of Spanish Vocabulary / Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español* (número monográfico de *Journal of Spanish Language Teaching*, 2.2). Nueva York y Londres, Routledge.
- SCHMITT, N. (2008): «Instructed Second Language Vocabulary Learning», *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363.
- (2010): *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- SINCLAIR, J.M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- SINCLAIR, J.M. y MAURANEN, A. (2006): *Linear Unit Grammar: Integrating Speech and Writing*. Amsterdam, John Benjamins.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- VV.AA. (2004): *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera* (número monográfico de *Carabela*, 56). Madrid, SGEL.
- WILKINS, D. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. London, Arnold.
- WILLIS, D. (1990): *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London, Collins ELT.
- WRAY, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2008): *Formulaic Language. Pushing the Boundaries*. Oxford, Oxford University Press.

EN TORNO A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN E/LE: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA ACTITUD PANHISPÁNICA

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA¹
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Desde que Hymes (1972) introdujera el concepto de *competencia comunicativa* la didáctica de lenguas segundas y extranjeras ha sufrido una constante revolución. El foco gira paulatinamente del componente gramatical a la situación comunicativa, siendo, muy probablemente, la teorización de Sperber y Wilson (1994) sobre el *contexto* en que se produce la interacción uno de los principales hitos de esta renovación. En la frontera con el nuevo siglo surgen, a su vez, voces que proclaman la necesidad de concebir al estudiante de lenguas ya no como un copista del hablante nativo sino como un *hablante intercultural* (Kramersch, 1993; Byram, 1997), o lo que es lo mismo, aquél que es capaz de interactuar con otras personas, mediar entre diferentes culturas y aceptar otras percepciones del mundo (Byram *et al.*, 1998: 5).

Estos antecedentes han situado la *competencia comunicativa intercultural* (en adelante, CCI) como objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCERL) sitúa como una necesidad el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en los currículos de lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2002). Pese a que sus propuestas son todavía de carácter muy general, puesto que resuelve este aspecto a través de las competencias generales, el Consejo de Europa reconoce su laxitud respecto a este nuevo enfoque, subsanándolo recientemente con la publicación del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (en adelante, MAREP), obra que está gozando de menos repercusión mediática pero que supone una precisa estructuración y jerarquización de los *saberes, saber ser y saber hacer* (Candelier *et al.*, 2013).

2. LOS CONTENIDOS DE LA CCI

Debido a la naturaleza de nuestro estudio, se hace necesario partir de una conceptualización operativa para la enseñanza de lenguas extranjeras de la CCI. Como

¹ Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación «Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1», financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e «IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language» (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

veremos, no es una tarea sencilla. Spitzberg y Changnon (2009) recopilan más de 300 constructos teóricos –con su consecuente terminología– a través del análisis de los modelos de Competencia Intercultural (CI) más influyentes de los últimos cincuenta años. Una de las conclusiones a las que llegan es que en la literatura especializada se equiparan los términos *Competencia Intercultural*, *Competencia Comunicativa Intercultural*, *Competencia Comunicativa Transcultural*, *Efectividad Intercultural*, *Competencia Cross-Cultural*, etc.

Esta profusión de modelos se debe a dos causas: en primer lugar, la comunicación intercultural es uno de los objetos de estudio de múltiples disciplinas, tales como las Ciencias de la Comunicación, la Enseñanza de Lenguas Segundas o Extranjeras, la Psicología del Lenguaje o la Administración y Dirección de Empresas. Por otra parte, pero intrínsecamente ligado a ello, el siglo XXI ha traído consigo una novedad para la que la mayoría de los países no estaba preparada: la sociedad pluricultural. Hasta finales de la década de los 90 los estudios sobre comunicación inter y transcultural se abordaban desde el punto de vista del ‘extraño’, es decir, desde el enfoque de la persona que se introducía en una nueva comunidad lingüística y cultural. Actualmente, la realidad es otra, puesto que la mayoría de estas sociedades acogen inmigrantes de primera, segunda e incluso tercera generación. Ante este nuevo panorama, en los últimos años ha habido un auge de las investigaciones sobre comunicación intercultural con el ánimo de ofrecer soluciones que cubran estas necesidades.

No es nuestro propósito hacer una revisión de todas las propuestas que se han hecho para conceptualizar la CCI en este artículo, amén de que sería físicamente imposible. Sin embargo, consideramos oportuno ofrecer algunas de las definiciones más significativas para ilustrar que, en esencia, todas ellas comparten la misma visión respecto a los rasgos específicos de esta competencia.

Meyer² la define como la «habilidad de una persona de comportarse adecuadamente de un modo flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de elementos representantes de culturas extranjeras» (Meyer, 1991: 137). Chen y Starosta, por su parte, conciben la CCI como la «habilidad para comportarse de manera adecuada y efectiva en la comunicación para obtener la respuesta deseada en un contexto específico» (Chen y Starosta, 1998: 241-242), mientras que Bennett y Bennett consideran que es «la habilidad para comunicarse de manera eficaz en situaciones multiculturales y relacionarse apropiadamente en una diversidad de contextos culturales» (Bennett y Bennett, 2004: 149).

Sirvan estos ejemplos para ilustrar que, en general, todos los especialistas comparten los lineamientos básicos respecto a la CCI, basados en concebir esta competencia como

- a) una habilidad
- b) vinculada al comportamiento y a la comunicación
- c) que se pone en juego en contextos en los que hay más de una cultura
- d) y que depende de la adecuación a la situación
- e) para ser efectivos y obtener un/os fin/es

² Todas las traducciones son propias. Obras originales en inglés.

2.1. Los subcomponentes de la CCI

Desde que Byram (1997) describiera la CCI como la suma de un *saber hacer*, *saber aprender*, *saber comprender*, *saber implicarse*, *saber ser* y unos *saberes* generales han proliferado los modelos que pretenden estructurar y jerarquizar los diferentes elementos de esta competencia. Spitzberg y Changnon (2009), pese a que para ello dejan fuera los modelos diseñados exclusivamente para medir y evaluar la CI así como los que abordan la CCI con un fin específico –educativo, ventas, dirección de empresas, salud, negociación de conflictos, recursos humanos, inmigración, etc.–, describen cinco tipos generales:

- a) *Compositional models*: identifican los componentes pero no especifican la relación entre ellos. Son una suerte de listas, características o destrezas.
- b) *Co-orientational models*: están concebidos para conseguir la efectividad en las interacciones y focalizan su atención en uno de sus elementos (empatía, precisión, etc.).
- c) *Developmental models*: enfatizan el proceso a través del cual se alcanza una mayor madurez en la comunicación intercultural. Normalmente se vertebran en etapas o fases.
- d) *Adaptational models*: reconocen múltiples elementos que influyen en la comunicación y proponen procesos de ajustes entre ellos para conseguir la efectividad. Conciben diferentes resultados o productos finales en la interacción, fruto de esa modelación que tiene lugar durante el proceso.
- e) *Causal process*: reflejan las interrelaciones entre los componentes en base a un conjunto de conceptos organizados según su cercanía a la efectividad en la comunicación. Esta estructuración facilita la evaluación y medición de la CI de los candidatos.

Como indican los autores, esta clasificación no implica que los modelos «sean exclusivos», aunque existan «importantes diferencias» entre ellos (*ibid.*, 2009: 10). En nuestro caso, el objetivo de este estudio es aplicar las bases teóricas de la comunicación intercultural a la enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto del español, por lo que nos encontramos, según Spitzberg y Chagnon, dentro de las propuestas diseñadas con un fin específico. Esto supone que la propuesta no tratará de dar respuesta a cómo se lleva a cabo la comunicación intercultural desde un punto de vista teórico, sino a cómo podemos ayudar a desarrollar la CCI en nuestro alumnado, es decir, un enfoque aplicado.

En cuanto a los subcomponentes de la CCI, hay consenso entre los diferentes modelos al reconocer la existencia de tres factores constituyentes: el componente cognitivo, el afectivo y el procedimental. En nuestro caso adoptamos la terminología empleada, entre otros, por el MAREP: conocimientos, actitudes y destrezas respectivamente (Fig. 1) puesto que en una segunda fase de concreción es más sencillo individualizar y especificar los elementos que forman parte de cada una de estas esferas, es decir, los *recursos* (Candelier *et al.*, 2013).

Los conocimientos hacen relación a aquellos saberes generales que han de poseer los hablantes de lenguas extranjeras para desenvolverse en una interacción intercultural. Dentro de estos saberes está incluido también el dominio lingüístico, aunque,

para un enfoque aplicado a la enseñanza de lenguas este se suele desdoblarse en la denominada *competencia comunicativa*. Las actitudes se refieren a la disposición que tiene el hablante respecto a la interacción intercultural, es decir, el componente afectivo que interviene en la comunicación. Por último, las destrezas recogen las habilidades o estrategias que posee o ha de desarrollar el aprendiente para actuar de manera eficaz y adecuada en una situación intercultural.

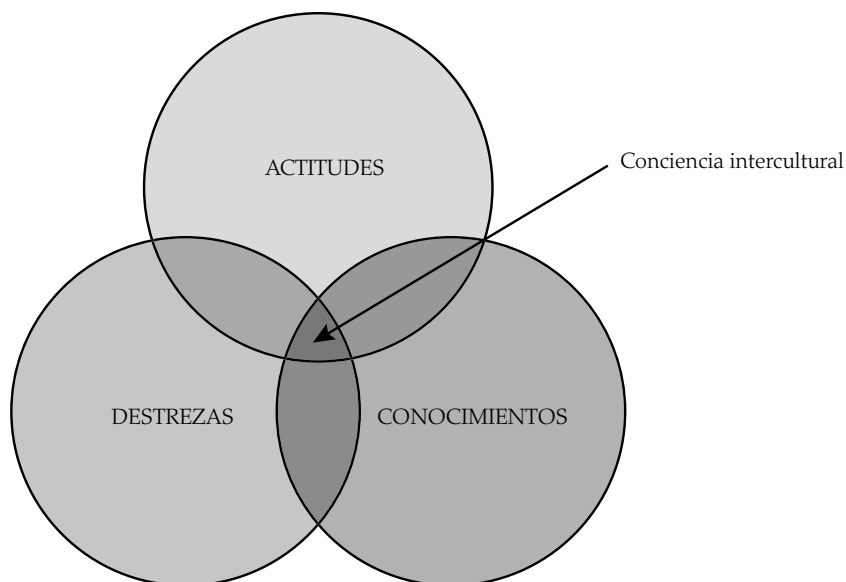


Figura 1. Conceptualización de la CI para un enfoque aplicado a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Fuente: elaboración propia.

Estos tres componentes son de naturaleza universal, es decir, deben ser aplicables a cualquier lengua/cultura. En realidad, su existencia se debe a una razón operativa puesto que actúan como una suerte de mecanismos gracias a los cuales los miembros de una cultura determinada pueden aproximarse, introducirse o sumergirse en otra cultura que les es ajena. Esto no quiere decir que no se puedan especificar para cada comunidad cultural, pero la propia esencia de la CCI es la de desarrollar la capacidad de desenvolverse efectiva y adecuadamente en un entorno multicultural, sin importar el grado de conocimiento que se tenga sobre la cultura de origen de los interlocutores. Recuérdese la figura del hablante intercultural como mediador, capaz de apartarse de su cosmovisión gracias a su competencia plurilingüe y pluricultural (Instituto Cervantes, 2002).

Existe un cuarto componente que hemos de tener en cuenta, la *consciencia intercultural*. Mientras que algunas propuestas lo consideran una esfera aparte o un tipo de conocimiento, otras –entre las que nos incluimos– lo interpretan como el lugar común a todos los factores, del que se parte y al que se llega en un ciclo continuo. En otras palabras, a mayor consciencia intercultural, mayor competencia comunicativa intercultural.

Antes de concluir este apartado hemos de llamar la atención sobre la visualización de nuestro modelo: consideramos que para un enfoque aplicado a la enseñanza de lenguas es más útil concebir, también, las interrelaciones que se producen entre las diferentes esferas de la CCI. De este modo, asumimos que hay destrezas, actitudes y conocimientos interculturales que se activan simultáneamente ante una situación determinada. Por ejemplo, pensemos en un estudiante egipcio que llega a España por primera vez y quiere tomar un autobús. Si posee una buena CI es probable que en ese escenario recurra a lo siguiente:

1. Experimento con diferentes maneras de comportarme para saber cuál es la más adecuada en un entorno cultural ajeno.
2. Estoy dispuesto a distanciarme de mi propia identidad cultural para comprender mejor otras culturas.
3. Conozco prácticas sociales o costumbres de mi cultura que son diferentes en otras culturas.
4. Tengo interés por descubrir cómo funcionan otras culturas.
5. Conozco gestos que tienen significados diferentes en otras culturas.
6. Presto atención a los indicios que proporcionan sobre mi comportamiento³.

Para ser efectivos en otro entorno cultural es necesario mostrar una actitud positiva hacia lo desconocido (4), además de ser muy útiles los conocimientos generales que se tengan sobre las diferentes realidades culturales (3). Es muy frecuente que en la enseñanza de E/LE se interprete este tipo de conocimiento como el *componente cultural* y se trate de ofrecer al discente un espectro amplísimo y variadísimo de datos para que conozca la 'cultura X'. Como veremos más adelante, esto plantea dos dificultades: qué aspectos consideramos propios de la cultura que queremos enseñar y qué rentabilidad tienen para el alumnado. Los conocimientos interculturales como (3) y (5) no hacen relación a una comunidad específica sino que son universales: no se puede pretender enseñar todas las peculiaridades de una cultura pero sí podemos aspirar, como docentes, a despertar la sensibilidad hacia aquellos temas que pueden resultar controvertidos en otros entornos.

Además de conocimientos (3) y actitudes (4), el estudiante egipcio necesitará recurrir a sus destrezas interculturales para resolver eficazmente esa situación. Es probable que recurra a (1) –consciente o incluso inconscientemente, puesto que los patrones culturales de *proximidad/distancia* y *simetría/asimetría* de su cultura son diferentes a los de la cultura española (Grupo CRIT, 2003, 2006; Raga Gimeno, 2005)–. Si este estudiante pone en juego (1) es probable que obtenga una reacción por parte de los miembros de la comunidad de acogida y, para interpretar esta reacción, deberá activar otra estrategia (6). Finalmente, casi con total seguridad, el éxito de (6) dependerá del grado de conocimiento de (5) así como de la voluntad hacia (2).

Como vemos, las actitudes, los conocimientos y las destrezas se interrelacionan en la comunicación intercultural. De hecho, se puede pensar en la existencia de *micro-*

³ Ítems o recursos pertenecientes a la *Intercultural Communicative Competence Scale (ICCS)*, la cual se está aplicando en estudiantes universitarios egipcios de E/LE.

habilidades que operan en situaciones y escenarios concretos. En el caso anterior, (3), (4) y (1) pueden formar parte de una microhabilidad denominada ‘predisposición y flexibilidad hacia el encuentro intercultural’, mientras que (2), (5) y (6) de ‘planificación y comprensión del encuentro intercultural’.

Por último, ha de aclararse que las microhabilidades no deben estar compuestas siempre por un recurso de cada esfera de la CI. De hecho, es frecuente que haya mayor presencia del componente procedimental y que incluso estos operen en fases posteriores de manera individual, apoyados en los conocimientos y en las actitudes previas. En el caso anterior, un ejemplo pueden ser (7) y (8) después de que el estudiante egipcio de E/LE haya resuelto esta situación:

7. Compruebo si mis interpretaciones sobre esa cultura son precisas hablando con gente de esa cultura.
8. Trato de revisar lo que descubro sobre esa cultura con informaciones adicionales.

2.2. La cultura en la CCI: cómo delimitarla

Como hemos visto, en la CI se contemplan los saberes, entre los que están –además de los conocimientos lingüísticos– los conocimientos culturales. El concepto de cultura es tan amplio que, según el enfoque del que partamos, incluirá unas realidades u otras. Muestra de ello es el estudio de Kroeber y Kluckhohn (1952) en el que se recogieron más de 160 definiciones sobre el término *cultura*. Aunque parezca una cuestión baladí o incluso de puro ejercicio epistemológico, de la decisión que se tome dependerá en el futuro qué contenidos asumimos que son propios de este componente –y por lo tanto deben figurar en la didáctica de lenguas extranjeras– y cuáles no.

Harris (1990 [2011]) entiende que en cualquier cultura prima la parte material sobre la parte intelectual o conductual, donde se sitúa el lenguaje. Concibe la cultura como una interrelación entre estructuras, las cuáles se influyen unas a otras, siendo la dominante la relativa a la supervivencia, es decir, producción y reproducción. Nuestra concepción cultural, sin embargo, se basa en la antropología simbólica (Geertz, 1973 [1992]), la cual describe la cultura como un conjunto de símbolos que operan en todas las caras de la sociedad y cuyo significado es accesible únicamente a los miembros de ese grupo. De esta manera, la cultura se concibe como un ejercicio de interpretación que es posible en una comunidad gracias a que sus miembros conocen los modos de codificar y descodificar los símbolos que se manifiestan.

Tomar como punto de partida la antropología simbólica supone vincular lo cultural a lo comunicativo y a lo pragmático, puesto que nos referimos a hechos que por una parte se *codifican* y *descodifican* y por otra se interpretan, es decir, se llevan a cabo procesos de *ostensión* e *inferencia*. Esta perspectiva se opone al punto de vista tradicional en nuestra disciplina, en el que se diferenciaban dos tipos de culturas: la gran cultura o *highbrow culture*, en la que se encuentran las artes, la política, la historia o la economía; y la cultura de superficie o *lowbrow culture*, donde se ubican las tradiciones o las normas de comportamiento (Bueno, 1995). Miquel y Sans (1992 [2004]) añaden un tercer tipo, la *kultura con k* o *dialectos culturales*, es decir, variedades de un grupo social o de una zona concreta.

Sin embargo, caracterizar el objeto de estudio no supone clasificarlo. En otras palabras, sabemos cómo entender la realidad cultural pero aún debemos jerarquizarla. Nuestra propuesta a este respecto surge de la perspectiva que contempla los hechos culturales en una doble vertiente: aquellos que influyen directamente en el éxito de la comunicación y los que no. El Grupo CRIT (2003, 2006) denomina a la primera categoría *cultura comunicativa* y a la segunda *cultura material*. Según ellos, la cultura comunicativa

se manifiesta básicamente en las formas de conversar, en las formas de interactuar. Los individuos de cada cultura, [...] tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etc. (Grupo CRIT, 2006: 26).

Imaginemos que la cultura de una comunidad es como una cebolla⁴ (Fig. 2): las capas más externas son las más permeables y susceptibles al cambio con el paso del tiempo mientras que las interiores son más resistentes a la variabilidad. En el núcleo de la cebolla encuentra la cultura comunicativa y en las esferas más externas la cultura material, la cual está formada, a su vez, por dos subcomponentes: la *cultura latente* y la *cultura presente*.

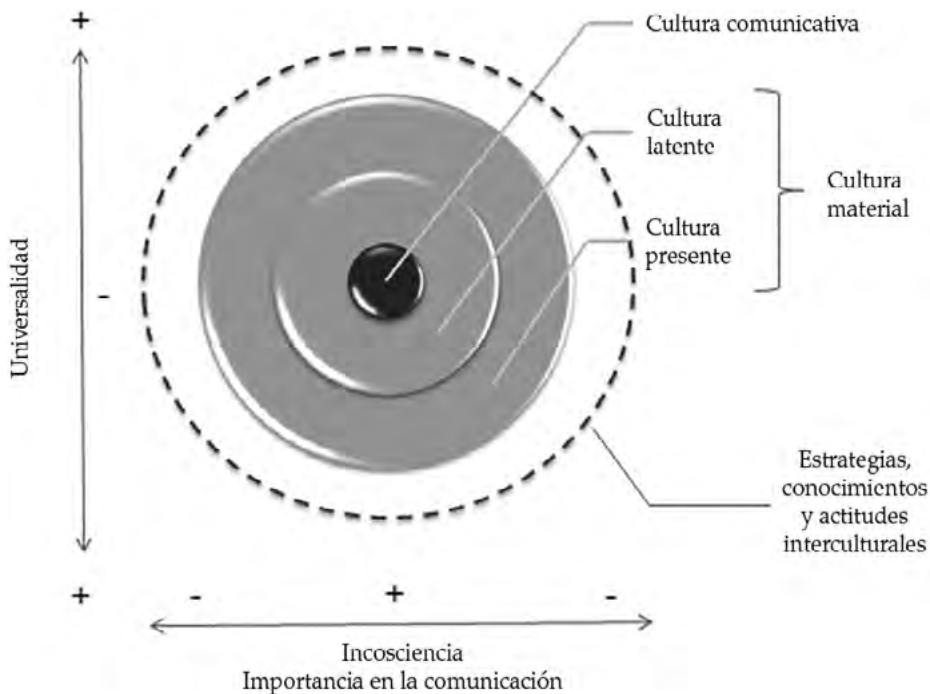


Figura 2. Visualización de la cultura para una aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras. Fuente: elaboración propia.

⁴ Esta visualización surge de la reinterpretación del símil utilizado por Hofstede (1999) en busca de una aplicación para la didáctica de lenguas extranjeras.

Consideramos que esta sencilla clasificación es muy operativa para la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que permite segmentar el *continuum* que es la cultura y visualizar, de una manera clara, qué contenidos son más propicios a formar parte del currículo de E/LE y cuáles lo son menos. Veamos algún ejemplo:

9. El transporte urbano en España.
10. Cantidad y tipo de información.
11. Iker Casillas.
12. La Semana Santa.
13. Solapamientos en la conversación.
14. Hacer o recibir un regalo.

Retomemos el caso del estudiante egipcio que llega por primera vez a España. Excluyendo aquellas conversaciones en las que el tema sea (11) o (12), el conocimiento o desconocimiento de estos hechos culturales no afecta a la eficacia comunicativa del hablante. De hecho, un hablante nativo puede no saber nada acerca de (11) y ser muy eficaz comunicativamente, del mismo modo que alguien que no sabe ni una palabra de español puede ser el mayor especialista en la Semana Santa zamorana. Estos contenidos forman parte de la cultura presente, la cual recoge las realidades culturales más conocidas, es decir, hechos representativos de la *highbrow culture*.

Además de la cultura presente, en la cultura material se integra la cultura latente. Esta alberga aquellos hechos culturales asumidos por una comunidad en su vida diaria que no forman parte de los grandes referentes de esa cultura –aquí se incluyen, entre otros contenidos, los hábitos, las rutinas o las costumbres–. En parte es lo que Miquel y Sans (1992 [2004]) denominaron *cultura con c o*, según otros estudiosos, *lowbrow culture*. La cultura latente tampoco influye en la eficacia comunicativa: un aprendiente de E/LE no necesita conocer (9) y (14) para alcanzar sus objetivos en la interacción. Sin embargo, es fácilmente observable que (14) está más relacionado con el éxito comunicativo que (11). Esto se debe a que (14) recoge un conjunto de patrones de actuación –verbales y no verbales– ligados a una situación ritualizada en la que se alcanza el éxito combinando ambos⁵.

En el centro de la cebolla se encuentra la cultura comunicativa la cual, como hemos visto, es determinante para conseguir la eficacia en la interacción. Parece evidente que nuestro estudiante debe conocer (10) y (13) para desenvolverse felizmente en la comunidad idiomática y cultural española. Por ejemplo, es probable que sea necesario explicarle en qué situaciones está aceptado o incluso es necesario que ofrezca información personal y cuándo no (Ortí Teruel, 2003) o de lo contrario incurrirá en una interferencia pragmática.

Por último, a modo de satélites encontramos las actitudes (2) y (4), las destrezas (1) y (6) y los conocimientos interculturales (3) y (5). Como vimos, estos componentes no

⁵ En esta situación no solo es importante qué tipo de regalo se puede hacer, cuándo se debe entregar o en qué momento se puede abrir, sino también qué expresiones acompañan la entrega –exhortación a que se abra–; el recibimiento –tratar de adivinar qué es–; la espera mientras se abre –no desvelar el contenido– o el desenlace –agradecer el regalo, restar importancia, ofrecer un posible cambio, etc.–.

forman parte exclusiva de una cultura sino que son de naturaleza universal y sirven para facilitar el encuentro intercultural.

Dos ejes complementan esta concepción. El eje horizontal describe dos características: la consciencia con la que se activan los hechos culturales y la importancia que tienen en la comunicación. Como se puede observar, es un eje alterno: mientras que la cultura comunicativa se activa de manera inconsciente y es crucial para ser eficaces, a medida que nos alejamos hacia las capas más exteriores nos encontramos con fenómenos más conscientes –pero menos importantes para obtener el éxito comunicativo– hasta llegar a la cultura presente. A partir de aquí, los fenómenos culturales representados –estrategias, conocimientos y actitudes– vuelven a ganar en importancia y a activarse de manera no consciente.

Esta alternancia en el eje horizontal se debe en gran parte a la universalidad de los hechos culturales, representada en el eje vertical. Las capas más externas de la cultura –estrategias, conocimientos, actitudes y cultura presente– son más universales, mientras que a medida que nos internamos los hechos responden a fenómenos más específicos de cada cultura. Un claro caso de ello es la cultura comunicativa, que no solo varía entre culturas sino que la adecuación depende del rol de los participantes en cada situación concreta. Por ejemplo, no se mantiene el mismo contacto corporal o la misma distancia física en una interacción distante –los hablantes tienen papeles asimétricos en cuanto al poder en la conversación– que próxima –en la que los papeles son simétricos–. Este hecho, como veremos en el apartado siguiente, es una de las causas de que se plantee la sustentabilidad de una actitud panhispánica.

2.3. Estructuración de la CCI para un enfoque aplicado a E/LE

Como se vio en el apartado anterior, la CCI aloja contenidos de naturaleza muy diversa. En realidad, nos encontramos ante una macrocompetencia que recoge todas las subcompetencias necesarias para interactuar de manera efectiva y adecuada en situaciones en las que intervienen varias culturas, de ahí que muchos autores la describan como una habilidad general. La importancia de este enfoque radica en la nueva jerarquización que se establece, puesto que el dominio lingüístico o *competencia comunicativa*⁶ se incluye como un tipo de conocimiento o *saber* más (Fig. 3).

Según esta concepción teórica, la CCI está compuesta por tres esferas: las actitudes, las destrezas y los conocimientos. Por su naturaleza, el componente cognitivo de la CCI engloba los saberes socioculturales –cultura material y cultura comunicativa– y el dominio lingüístico o competencia comunicativa, aunque se debe precisar que esta división es artificial y se fundamenta exclusivamente en la fuerte tradición del concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras⁷. En realidad, la lengua es un producto cultural más de una comunidad, si

⁶ Debido a la finalidad de este estudio no vamos a entrar en disquisiciones respecto a las diferentes tradiciones del concepto de *competencia comunicativa*. Para una introducción a la evolución del término consúltense Llobera (1995) o Cenoz Iragui (2004).

⁷ En este caso hemos seguido la propuesta del MCERL por su importancia y por la claridad con la que se estructuran los diferentes subcomponentes. Sin embargo, podría tomarse cualquier otra, como la

bien es cierto que individualizarla respecto al resto de hechos culturales en este caso es necesario y justificable debido a la disciplina en la que nos encontramos insertos.

Tanto el componente afectivo como el procedimental de la CCI son de pretensión universal, esto es, deben poderse aplicar a cualquier lengua y/o cultura. Sin embargo, no sucede lo mismo con los conocimientos puesto que la mayor parte de ellos hacen referencia a una realidad específica. En otras palabras, cuando enseñamos una lengua hemos de transmitir actitudes, destrezas y conocimientos universales pero, al mismo tiempo, insertarlo dentro de un código lingüístico específico y de la cultura de la comunidad en la que se habla esa lengua. Existe la posibilidad de ampliar los conocimientos específicos –por ejemplo, atendiendo a todas las variedades de una lengua o incluyendo referentes culturales de todas las comunidades en las que se habla– pero nunca podrán llegar a ser universales.

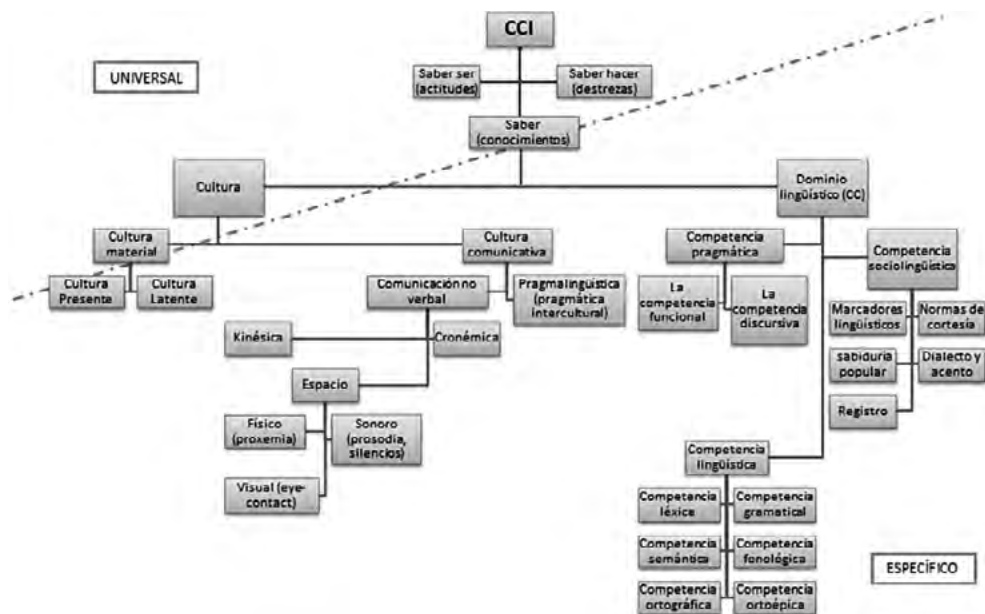


Figura 3. Estructuración de la CCI para un enfoque aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Fuente: elaboración propia.

La cuestión, entonces, es la siguiente: ¿cómo podemos encajar los aspectos universales y los específicos de la CCI en la enseñanza de español como lengua extranjera? Y, en caso de que no se pueda, ¿qué actitud se debe tomar? Para ello debemos acudir al PCIC, puesto que es la propuesta regidora de los *curricula* de E/LE y, por ello, orienta las segundas y futuras concreciones, es decir, planes de estudio, materiales didácticos o acreditaciones lingüísticas.

del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) (en adelante, PCIC), puesto que el resultado final no se vería alterado ya que comparten las mismas directrices.

3. LA CCI EN EL PCIC: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ACTITUD PANHISPÁNICA

Como rasgo general, podemos afirmar que el *PCIC* se posiciona en un punto intermedio respecto a los presupuestos teóricos de la CCI. Hemos de tener en cuenta que esto se puede deber a que en el momento de la elaboración del *PCIC* la CCI gozaba de una importante tradición teórica, pero eran escasos los modelos desarrollados para el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Suponemos que la publicación del *MAREP* por parte del Consejo de Europa obligará al Instituto Cervantes a reelaborar su propuesta.

Más importante, sin embargo, es la actitud que tomó el *PCIC* respecto a la interculturalidad, puesto que la ha circunscrito al mundo hispánico. Este enfoque lo aparta de los presupuestos del hablante intercultural, aspecto que, por otra parte, el propio *PCIC* establece como uno de sus tres objetivos principales y transversales. Veamos los contenidos por separado para dilucidar las ventajas e inconvenientes de esta actitud panhispánica (Tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre la propuesta del PCIC sobre la CCI y su conceptualización teórica					
Contenidos				Propuesta del PCIC	Enfoque teórico CCI
Conocimientos	Dominio lingüístico (CC)			Variedad lingüística	Específico (una lengua)
	Conocimiento cultural	Cultura material	Cultura presente	Panhispánico	+ Universal
			Cultura latente	Variedad sociocultural	- Universal
		Cultura comunicativa		X	Específico (una comunidad)
Actitudes				Panhispánico	Universal
Destrezas				Panhispánico	Universal

En cuanto a la elección de la variedad lingüística, el *PCIC* especifica que se ha escogido «la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española [debido a] los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico» (Instituto Cervantes, 2007: 59, vol. I). Pese a que los enfoques plurales de las lenguas –como la *didáctica integrada de las lenguas* o la *intercomprensión de las lenguas de la misma familia*– abogan por una enseñanza plurilingüística, debemos considerar que el *PCIC* tiene como objetivo recoger los contenidos necesarios para la enseñanza de español. Por lo tanto, es innecesario considerar y nivelar exponentes lingüísticos de otros idiomas. Sin embargo, esto no significa que se obvien el resto de variedades –puesto que se pretende la comunicación más allá de las diferencias– y en el *PCIC* destaca muy por encima del resto una de ellas. Como vemos en la tabla, esta especificidad contrasta con la actitud adoptada en el resto de los componentes

y se debe, en nuestra opinión, a que el *PCIC* es de corte eminentemente gramatical, por lo que se han concedido ciertas licencias al resto de los componentes pero no al estrictamente lingüístico.

Los contenidos culturales, por su parte, los divide en *referentes culturales* –concepción cercana a nuestra cultura presente– y *saberes y comportamientos socioculturales*, apartado que recoge en gran medida la cultura latente. Si bien en el apartado del *PCIC* dedicado a la justificación de la elección de la norma lingüística y de las variedades se hace hincapié en la «importancia y frecuencia de la presencia de elementos referentes a Hispanoamérica» (*ibíd.*, p. 60, vol. I) para los inventarios culturales, posteriormente se matiza que los saberes y comportamientos socioculturales que se incluyen

se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica (...) debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos (*ibíd.*, p. 399, vol. I).

Como se comentó anteriormente, las capas más externas de la cultura son más universales y por lo tanto es más fácil adoptar una actitud panhispánica, propósito que sin embargo gana en complejidad cuando abordamos las esferas interiores. Aun así, es sorprendente que no se mantenga un criterio estable para definir y clasificar los contenidos de la cultura material. Domínguez y González (2015) consideran que esta situación se debe a la división que establece el *PCIC* entre referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales, la cual no tiene ningún vínculo sostenible con la interacción comunicativa. El *PCIC* adopta una actitud panhispánica en aquello que es más externo a la lengua, pero no opera de la misma manera con los contenidos que tienen más influencia en la interacción comunicativa. En este caso, optan por escoger exclusivamente los relativos a la comunidad española, aspecto que de nuevo lo aleja de los presupuestos de la CCI.

En cuanto a la cultura comunicativa, el *PCIC* no le reserva ningún apartado. Consideramos que esto es un error por dos razones: en primer lugar, los patrones comunicativos se activan en un nivel de no-consciencia por lo que es importante que se traten de manera explícita en la enseñanza de lenguas extranjeras. De lo contrario, se corre el riesgo de que el alumno opere según los esquemas de su cultura materna y cometa interferencias pragmáticas, las cuales son mucho más sensibles al interlocutor que las puramente lingüísticas (Hernández Sacristán, 1999). Por otra parte, la cultura comunicativa es, junto con el dominio lingüístico, el componente más específico de la CCI. Estos dos motivos hacen de la cultura comunicativa un factor clave para el éxito comunicativo.

Ante tal complejidad, el *PCIC* decide no abordar estos contenidos y, en los pocos comentarios que hace al respecto⁸ –especialmente respecto a los diferentes tipos de saludos– considera que el profesor es el que debe decidir qué aspectos enseñar. Debemos plantearnos, en este caso, qué contenidos puede llevar al aula un docente cuya cultura materna no pertenece al mundo hispanohablante.

⁸ La mayoría se refiere a los gestos o al contacto corporal y visual y se incluyen en el apartado ‘saberes y comportamientos socioculturales’.

Por último, respecto a la selección de las habilidades y actitudes interculturales se afirma que se ha decidido «no marcar ninguna distinción» (Instituto Cervantes, 2007: 60, vol. I) entre las variedades del español, hecho que se debe a que su objetivo es que los hablantes se aproximen «a otras culturas, particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural» (*ibíd.*, p. 447, vol. I). Es decir, equipara de nuevo lo panhispánico a lo universalista.

Por lo tanto, podemos concluir que la actitud que toma el PCIC respecto a la CCI es inconsistente. No mantiene una postura sólida a lo largo de los apartados, sino que opta por tratar cada uno de los componentes desde una perspectiva diferente. Estos enfoques van desde los más específicos, como la elección de una variedad lingüística concreta para la competencia comunicativa, hasta los más generales –considerar las actitudes, las destrezas y la cultura presente desde el panhispanismo–. Estas incongruencias se hacen notables en dos apartados: la cultura latente, la cual circunscribe los contenidos a España, y la cultura comunicativa, que no aparece.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿ES POSIBLE UN EQUILIBRIO?

La tensión entre la especificidad y la universalidad de los contenidos de la CCI es un obstáculo muy complicado de salvar en la enseñanza de lenguas extranjeras. La postura universalista es muy útil para enseñar destrezas, actitudes y cierto tipo de conocimientos, pero es difícilmente aplicable en las esferas de la cultura comunicativa y del dominio lingüístico. Por mucho que se fomente que los discentes se apoyen en otros idiomas para conseguir la eficacia comunicativa, lo que los estudiantes demandan es la enseñanza de una lengua, e incluso a veces, de una variedad de esta. Se pueden incluir las variedades del idioma que se enseña pero no se puede no seleccionar un idioma concreto que enseñar.

La actitud ‘especifista’, asociada al axioma ‘una lengua, una cultura’ es tan posible como pobre. Su principal ventaja es que el alumno es muy efectivo en un contexto determinado, puesto que conoce la lengua y los patrones comunicativos y de actuación de esa comunidad. Sin embargo, esta postura genera hablantes indefensos ante entornos culturales desconocidos, ya que no cuentan con las suficientes destrezas, actitudes o conocimientos necesarios para actuar fuera de su zona de confort. Además, y no menos importante, el componente afectivo siempre se ha de trabajar desde un enfoque universal para evitar actitudes como la minorización o el etnocentrismo cultural.

La postura intermedia es, en nuestra opinión, la más adecuada para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto supone transmitir actitudes, destrezas y conocimientos universales, exceptuando en los conocimientos el dominio lingüístico y la cultura comunicativa. Además, cuando sea posible, es necesario relacionar estos saberes específicos con los de otras realidades lingüísticas y culturales, con el fin de dotar a los alumnos de todas las herramientas posibles para alcanzar el éxito comunicativo, objetivo primordial de la CCI.

Finalmente, como docentes de E/LE debemos evitar asociar lo panhispánico con lo universal. Desde la perspectiva de la CCI el panhispanismo está más próximo a

la actitud especificista que a la universalista y no es, por mucho que se pretenda, la manera adecuada de trabajar la interculturalidad. Hemos de superar las fronteras del mundo hispanohablante y pensar en una enseñanza del español que posibilite a los estudiantes ser efectivos y adecuados en comunidades culturales no afines a la nuestra. En esos entornos, solo tiene posibilidades de alcanzar el éxito comunicativo aquél que posee conocimientos, actitudes y destrezas verdaderamente interculturales, esto es, universales.

BIBLIOGRAFÍA

- BENNETT, J.M. y BENNETT, M.J. (2004): «Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity». En Landis, D. et al. (eds.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, Sage Publications, 249-265.
- BUENO, A. (1995): «Sociolinguistic and Sociocultural Competence». En McLaren, N. y Madrid, D. (eds.): *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Marfil, 345-374.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M., NICHOLS, A. y STEVENS, D. (1998): *Developing Intercultural Competence in practice*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOS IRAGUI, J. (2004): «El concepto de competencia comunicativa». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL (Sociedad General Española de Librería), 449-465.
- CHEN, G.M. y STAROSTA, W.J. (1998): *Foundations of intercultural communication*. Boston, Ally and Bacon.
- DOMÍNGUEZ, N. y GONZÁLEZ, Y. (2015): «Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en E/LE», *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, 23-49.
- GEERTZ, C. (1973 [1992]): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GRUPO CRIT (2003): *Claves para la comunicación intercultural*. Castellón, Publicaciones Universitat Jaume I.
- (2006): *Culturas cara a cara*. Madrid, Edinumen.
- HARRIS, M. (1990 [2011]): *Antropología cultural*, 3.ª ed. Madrid, Alianza Editorial.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Octaedro.
- HOFSTEDE, G. (1999): *Cultura y organizaciones: el software mental*. Madrid, Alianza Editorial.
- HYMES, D.H. (1972): «On Communicative Competence». En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC-Grupo Anaya.
- (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva.
- (2013): *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. European Centre for Modern Languages. Disponible en: <<http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>>.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C. (1952): *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge (Mass.), The Museum.

- LLOBERA, M. (coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- MEYER, M. (1991): «Developing Transcultural Competence: Case studies of Advanced Foreign Language Learners». En Buttjes, D. y Byram, M. (eds.): *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education*. Avon, Multilingual Matters Ltd., 136-158.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992 [2004]): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Red ELE*, 0. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>>.
- ORTÍ TERUEL, R. (2003): «Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre arabo-hablantes e hispanohablantes. Aplicaciones didácticas». En Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, Centro Virtual Cervantes, 653-668. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0653.pdf>.
- RAGA GIMENO, F. (2005): *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid, Iberoamericana Vervuert.
- SPEERBER, D. y WILSON, D. (1994): *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor.
- SPITZBERG, B.H. y CHANGNON, G. (2009): «Conceptualizing Intercultural Competence». En Deardorff, K.D. (ed.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (Ca.), Sage, 2-51.

TABÚ Y EUFEMISMO EN ELE: EL PAPEL DE LOS DICCIONARIOS

HELENA MIRÓN ZAMORA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera supone no solo el estudio de las reglas que la componen sino que exige además un conocimiento profundo de todos los elementos extralingüísticos que intervienen en ella, es decir, requiere un dominio de la dimensión social.

Existen una serie de convenciones que varían de una sociedad a otra. Estas presiones externas que pueden ser de diferente naturaleza, motivan la no utilización de ciertas formas originando el proceso eufemístico. Se definen de forma general como tabú, aunque es más preciso emplear los términos *tabú* en el sentido restringido de interdicción mágico-religiosa, *interdicción* para hacer referencia a la presión externa, psicológica o social y *eufemismo* como el resultado lingüístico de la interdicción o del tabú¹.

Ninguno de nosotros somos ajenos a este fenómeno. De manera más o menos consciente, todo hablante emplea o sustituye ciertos términos por otros que considera más adecuados en un contexto concreto. Su variabilidad es uno de los aspectos a los que se tiene que enfrentar el estudiante de una lengua extranjera con la dificultad añadida de que, además de las prácticas sociales de la L2 que aprende, arrastra las de su propia comunidad.

Al contrario de lo que ocurre con otros fenómenos (disfemismo, jerga, argot...) los procesos eufemísticos se han visto relegados a un segundo plano en el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE, y en los casos en los que se analiza el fenómeno, éste se ha visto limitado al ámbito del lenguaje sexual aunque las esferas en las que aparece son muchas y muy diferentes (*descripción física, necesidades fisiológicas, partes del cuerpo, profesión, muerte y enfermedad, etc.*). Afecta además a todos los niveles del aprendizaje y en todos ellos el diccionario se presenta como una herramienta clave, imprescindible para aprender una LE.

¹ Siguiendo la misma terminología empleada por Casas Gómez (1986: 37) que a su vez sigue las precisiones de N. Galli de Paratesi (1973: 25-27) seguidas igualmente por R. Senabre (1971: 176) y E. Montero Cartelle (1981: 23).

2. EL PAPEL DE LOS DICCIONARIOS

A diferencia de la amplia bibliografía sobre el disfemismo y otras modalidades lingüísticas², tan solo contamos con un diccionario exclusivamente dedicado al eufemismo, el *Diccionario de eufemismos y de expresiones eufemísticas del español actual*, de José Manuel Lechado (2000)³.

Conscientes de la dificultad que entraña incluir como marca un fenómeno en el que el significado depende directamente del contexto y de la intención comunicativa, los diccionarios tratan el fenómeno de maneras muy diversas. Como afirma Senabre, no siempre un término funciona como sustituto eufemístico (1971: 179): «No se puede decir que una palabra sea un sustituto eufemístico, sino que, en un contexto dado, tiene un uso eufemístico. Por eso el eufemismo no pertenece, aprovechando los términos saussureanos, a la lengua, al sistema, sino al habla»⁴.

Con el fin de analizar el tratamiento que de este fenómeno hacen los principales diccionarios monolingües que se manejan en la enseñanza/aprendizaje de ELE se han seleccionado varios términos de los campos semánticos más proclives a la aparición del eufemismo (*descripción física, partes del cuerpo, sexo, y funciones fisiológicas*). La mayoría de las voces analizadas son también, aquellas que tienen un mayor porcentaje de probabilidad de resultar sustitutos eufemísticos: *relleno, cosa, pompi(s), trasero, miembro, marica, mariquita, caca, popó y pipí*.

Los diccionarios examinados serán normativos: DRAE y *DRAE estudiante* (que también se analizará como ejemplo de diccionario didáctico), de uso: *Diccionario de Uso del español*, María Moliner (DUE) *Gran Diccionario de Uso del español actual*, (GDUEsA), *Diccionario de Salamanca* (DiSAL), y *Diccionario del español Actual* (DEA), didácticos: *Diccionario de español para extranjeros* y en versión digital: el propio DRAE, *WordReference* y la aplicación para dispositivos electrónicos *Reverso*.

2.1. Diccionarios normativos

2.1.1. DRAE

Es el diccionario de referencia que muchos estudiantes de ELE utilizan por su carácter normativo. Posiblemente las connotaciones añadidas de prestigio y excelencia motiven la consulta de muchos aprendientes de niveles avanzados para los que el concepto de «correcto» e «incorrecto» está muy presente.

Diferencia marcas de nivel de uso: nivel de la lengua (culto, vulgar...) y registro del habla (coloquial) e incluye, además, marcas relativas a la intención del hablante (despectivo, irónico) y a la valoración del mensaje (malsonante, eufemismo...).

² Entre otros: V. León (1992): *Diccionario de argot español*, Madrid, Alianza Editorial, 1980; J. de Dios Luque, A. Palies y F.J. Manjón (2000): *Diccionario del insulto*, Barcelona, Península.

³ *Diccionario de eufemismos y de expresiones eufemísticas del español actual*, Verbum Lengua, 2000.

⁴ Pongamos como ejemplo el término *moreno* en *María se ha casado con un chico moreno*. En este caso, *moreno* no es el resultado de un proceso eufemístico si el chico no es negro (*moreno* ≠ *rubio*, *moreno* = *negro*).

Si analizamos los términos consultados, el diccionario académico no registra *relleno* con acepción relacionada con la descripción física⁵:

relleno, na: 1. adj. Muy lleno. 2. m. Material con que se llena algo. 3. m. Picadillo sazonado de carne, hierbas u otros ingredientes, con que se llenan tripas, aves, hortalizas, etc. 4. m. Acción y efecto de rellenar. 5. m. Conjunto de cosas con que se acaba de llenar algo en que los objetos contenidos han dejado huecos, para asegurar aquellos, adornarlos o complementarlos. 6. m. Acción de llenado que se efectúa en los espacios vacíos de las minas, generalmente con tierra o gravas. 7. m. Parte superflua que alarga una oración o un escrito. 8. f. Méx. **morcilla** (|| tripa **rellena**).

Tampoco incluye acepción de *cosa* relacionada con algún aspecto propenso a ser considerado tabú.

Dentro del campo semántico de las partes del cuerpo solo aparecen con marcas de eufemismo los términos *pompis* (aparece en plural) y *traseo*:

pompis. (De *pompa*²). 1. m. eufem. **culo** (|| nalgas).
traseo. 3. m. eufem. **nalgas** (|| porciones carnosas y redondeadas).
miembro. (Del lat. *membrum*). 2. m. **pene**.~ viril. 1. m. Pene del hombre.

Tampoco incluye marca de eufemismo en las voces *marica* y *mariquita*:

marica 3. m. coloq. Hombre afeminado y de poco ánimo y esfuerzo.
mariquita 6. m. coloq. Hombre afeminado.

En cuanto al léxico relacionado con las necesidades fisiológicas, ni *popó* ni *pipí* figuran como eufemismos:

popó. 1. m. infant. Chile. **nalgas** (|| porciones carnosas y redondeadas).
caca. (Der. regres. del lat. *cacāre*). 1. f. coloq. Excremento humano, y especialmente el de los niños pequeños.
pipí². (Voz expr.). 1. m. infant. **orina**.

2.2. Diccionarios de Uso

2.2.1. Diccionario de uso María Moliner (DUE)

Incluye marca de registro que expresa la adecuación de determinada palabra o expresión en la comunicación. Las principales son *literario*, *culto*, *formal*, *informal*, *vulgar*... pero además de las marcas de registro, figuran otras caracterizaciones según distintos criterios, las más frecuentes son *argot*, *popular*, *despectivo*...

Sin embargo, lo más destacable es que incluye catálogos. Se trata de un listado de palabras o expresiones afines relacionadas con el tema (muchas de ellas podrían funcionar claramente como sustitutos eufemísticos) y aunque solo mediante la búsqueda del término concreto se puede ver si se incluye marca específica de eufemismo,

⁵ Al tratarse del primer caso, se incluye el listado de acepciones completo, pero en lo sucesivo, cuando una voz no incorpore acepción relacionada con la esfera de la interdicción, no se agregará.

pueden suponer un útil glosario para el estudiante de ELE (tanto para trabajar con la interdicción como para el tratamiento de la sinonimia). Los breves aparecen introducidos por este símbolo →:

nalga (del lat. vulg. *Natīca*). 1. f. Cada una de las dos porciones carnosas situadas debajo de la espalda en el hombre y debajo del lomo en los animales encima de los muslos. En plural, es el nombre para esta parte del cuerpo → Antífona, antifonal, antifonario, asentaderas, bul, bulla, bullarengue, cacha, canco, cola, culamen, culera, culo, donde la ESPALDA pierde su [casto, honesto, honroso, etc.] nombre, fondillos, fundillo, pandero, salva sea la PARTE, petaca, pompo, pompi [o pompis], pupa, popó, posaderas, posas, potó, rabel, rabo, rulé, salvohonor, sentaderas, tabalarío, tafanario, tambembe, tras, trascorral, trasero, traspontín [o trasputín], traste.

En el campo semántico de la descripción física, aparecen *rellenito*⁶ y *relleno* como entradas. En ambos casos, aunque se marca el uso en diminutivo, no especifica su función mitigadora. Asimismo, resulta curioso el empleo de *regordete* en la definición de *rellenito*:

rellenito, -a, adj. Dim. de RELLENO, con el significado de «algo gordo».

relleno, -a, 3. (gram. en dim.) *regordete*: algo gordo.

En el ámbito de las partes del cuerpo, de los términos consultados aparece marca de eufemismo en *trasero*:

trasero, -a (de tras) 3 m. Eufemismo empleado para designar las *nalgas.

pompi, m.inf. *pompis*.

pompis (de *pompa*1) m.inf. *nalgas.

posaderas (de *posar* 1) f. pl* nalgas.

miembro 2 con referencia al hombre y a los mamíferos superiores *pene.

En cuanto a las voces *marica*, *maricón* y *mariquita*, las marcas coinciden en vulgar, aunque *mariquita* añade infantil:

marica 2 (vulg.) adj y n. m. o, menos frec., f. Hombre* afeminado u *homosexual o Se emplea como insulto aun sin atribuirle su significado preciso.

maricón 1. (vulg., más grosero que «marica») adj. y n. m. Aum. de «marica» (hombre afeminado u homosexual e insulto). 2. (Vulg) Hombre malintencionado o (vulg.)Se emplea también como insulto.

mariquita 4 (inf.) m. o, menos frec., f. Hombre afeminado u homosexual.

En los casos de *popó* y *pipí*, el primero sí se considera eufemismo mientras que el segundo se considera propio del lenguaje infantil. No parece un criterio que se ajuste a la realidad puesto que también *popó* es propio del habla de los niños o de los adultos que se dirigen a los niños. No es frecuente escucharlo en boca de un adulto y si ocurre, resulta extraño o afectado. *Pis* aparece como sinónimo de *pipí*.

⁶ Para un estudio exhaustivo consúltese el completo esquema de sustitución y creación léxica de Casas Gómez (1986: 111).

popó 1m.euf (Hacer) caca.

pipí 2 (de or. expresivo, procedente del lenguaje infantil) 1m. pop.*pene de los niños.
2 inf. Pis, particularmente el de los niños.

HACER PIPÍ. En lenguaje infantil, orinar ≈ Hacer pis [o pis pis].

2.2.2. Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEsA)

Las entradas se presentan con división silábica además de transcripción fonética. A diferencia del DUE que no incluye ejemplos, aporta ejemplos de uso extraídos de un corpus (*Cumbre*) expresamente diseñado para este diccionario, con veinte millones de palabras.

Al igual que el DUE, incluye acepción de *relleno* relacionada con la descripción física e incorpora el diminutivo *gorditos* en este caso aparece en el ejemplo⁷:

re•lle•no [rre•léno]. 3. Se dice de quien está un poco gordo: *Colesterol, ácido, etc: nos recuerdan que los gorditos rellenos son de otro siglo.*

Si se realiza una búsqueda de la voz *gordo* también aparecen sinónimos como *grueso, obeso, rollizo, orondo, voluminoso, corpulento...* pero no se dice nada de que puedan tener un uso eufemístico.

En caso de los términos relacionados con las partes del cuerpo encontramos *pompis*⁸:

pom•pis [pómpis] s/m término eufemístico usado para referirse a las nalgas o trasero de una persona: *El niño llevaba el pompis al aire.*

SIN Culo

tra•se•ro [traséro]II. s/m Nalgas de una persona: *Su madre le quitó los mocos y luego lo despidió con un cariñoso azote en el trasero.*

SIN II. Nalgas, culo, posaderas, asentaderas.

miem•bro [mjiémbro] 2. Órgano sexual masculino: *Los doctores esperan que su miembro se recupere y funcione después de la intervención.*

SIN pene, falo, verga.

miembro viril, ANAT órgano sexual del hombre: *La acusada cortó de un tajo el miembro viril de su marido.*

En este diccionario sí figura *cosa* como eufemismo:

co•sa [kósa]. 7. Eufemismo por el órgano sexual del hombre o de la mujer (o del animal macho o hembra): *El niño se tocaba la cosita así que lo llevé al médico por si tenía alguna infección.*

⁷ Como se observará en otros casos, la mayoría de los ejemplos seleccionados tienen una voluntad de reflejar el uso real del término por lo que en numerosas ocasiones, las muestras pertenecen a registros coloquiales e informales.

⁸ Nos remite a varios sinónimos (que de nuevo funcionan como sustitutos eufemísticos). Si buscamos *culo*, se incluye diferentes diminutivos (*culín, culillo, culito...*).

No incluye marca de eufemismo pero sí incluye marca de tabú (TAB). En las notas sobre las abreviaturas que incorpora el diccionario se explica que cuando aparezca esta marca «debe usarse con cautela según el contexto»:

ma•ri•ca [maríka] I.s/m TAB Hombre homosexual o afeminado. Se usa a menudo, como insulto: *Tanto aguantar para que lo maten a uno seis maricas sin poder hacer nada*. P. ext. Se aplica también al hombre miedosos o de poco ánimo, gen también como insulto: ¡Será marica! no ha podido aguantar allí ni dos meses.

SIN I. Maricón, mariquita, amanerado, afeminado.

ma•ri•cón [marikón] s/m VULG TAB AUM de ‘marica’. Hombre homosexual o afeminado. Se usa a menudo, como insulto sin tener necesariamente connotaciones sexuales: *Parecéis maricones, todo el día juntos*. Se usa también entre amigos sin implicar insulto: *Tú sí que lo tienes fácil, maricón*.

ma•ri•co•na [marikóna] s/f VULG TAB Maricón.

En cuanto a los términos relacionados con el ámbito de las necesidades fisiológicas, es destacable la marca de eufemismo en los casos de *pipí* y no en *popó* (al contrario de lo que encontrábamos en el DUE):

ca•ca [cáca] coloquial.

po•pó [popó] s/m (Con *hacer*) (Hacer) del vientre, (expulsar) los excrementos: *Niño, no se puede hacer popó con la puerta abierta*.

SIN Caca.

pi•pí [pipí] s/m (Hacer) término habitualmente usado para referirse a la orina de los niños; referido a los adultos adquiere matiz eufemístico o cómico: *El ser humano produce litro y medio de pipí al día*. LOC **Hacer pipí**, COL orinar: *Me entraron unas ganas violentas de hacer pipí*. **Hacerse pipí**, orinarse alguien por falta de control de esta función fisiológica: *La niña se hace pipí de noche en la cama*. SIN Pis, orina.

2.2.3. Diccionario de Salamanca (DiSAL)

Es el único de los diccionarios consultados que incorpora de forma explícita un catálogo de marcas de pragmática de manera que diferencia entre tecnicismos, marcas de uso, marcas de pragmática e hispanoamericanismos. En los primeros se señala además el campo y la especialidad mientras que en las marcas de uso se diferencian el uso normal (aquello que se puede decir o escribir públicamente sin peligro de ofender. Lo no marcado se considera normal y no destaca ni como elevado ni vulgar) y el uso restringido (*rural, coloquial, jergal, literario, elevado, administrativo, afectado...*). En el caso de las marcas de pragmática existe una voluntad de señalar las posibilidades de uso e incluyen entre otras: *amenaza, ánimo, sorpresa, ironía, infantil, humorístico, tratamiento, insulto...y eufemismo*⁹.

Al igual que en ocurría en el GDUEsA, destaca el uso del diminutivo en el ejemplo que se incluye en la definición. Tanto en este como en los anteriores casos, la marca

⁹ Diccionario de Salamanca (2006: 11).

de uso utilizada es *coloquial* pero llama la atención que no añada la de *eufemismo* cuando hay una evidente intención mitigadora:

relleno, -na 2 (estar) COLOQUIAL. Que está un poco gordo: *Sandra está un poco rellenita. El portero es un señor bastante relleno.*

marica vulgar.

maricón COLOQUIAL, PEYORATIVO, INSULTO.

En DiSAL, las marcas de eufemismo aparecen especialmente en los campos semánticos más comunes al fenómeno de la interdicción (*el sexo y las partes del cuerpo*):

miembro s. m 2. EUFEMISMO. Pene ~ **viril**.

trasero || s. m. 2. EUFEMISMO Nalgas: *María lo amenazó con darle una patada en el trasero si no la dejaba en paz y se fue.* SIN culo (COLOQUIAL).

pompi (se usa mucho pompis para singular y plural) s. m. AFECTADO, EUFEMISMO. Nalgas, trasero SIN. CULO (COLOQUIAL).

En la esfera de las necesidades fisiológicas no incluye *popó* aunque sí encontramos *caca*:

caca s.f. 1. (no contable) COLOQUIAL, INFANTIL.

pipí s.m COLOQUIAL; INFANTIL, AFECTADO. Orina: *El niño se ha hecho pipí. Tengo pipí.* SIN pis.

pis s.m COLOQUIAL; INFANTIL. Orina: hacerse pis. *Tengo pis*, SIN pipí, pichi (AMÉRICA DEL S.).

2.2.4. *Diccionario del español Actual (DEA)*

En último lugar (al no tratarse propiamente de uso) analizamos este diccionario descriptivo que se basa en su propio catálogo (utiliza un corpus procedente de documentos de diferente índole: prensa, folletos, textos literarios...) pero que además, contiene parte del léxico considerado normativo por la RAE.

Aunque está destinado a un público general es un diccionario de referencia para aquellos, estudiantes y profesores, que trabajan en ELE por su voluntad de registrar el léxico de uso real. De hecho, es el diccionario consultado que más atención presta al eufemismo. Además del uso eufemístico, especifica otros niveles de la lengua: coloquial, literario, vulgar, despectivo y humorístico. Incluye igualmente marcas de registro (de frecuencia, de uso restringido, de apreciación...).

Al realizar el análisis, comprobamos que el término *relleno* no incluye acepción relacionada con el campo semántico de la descripción física.

La marca de eufemismo solo aparecerá en las voces relacionadas con el ámbito de las partes del cuerpo, lo sexual y las funciones fisiológicas:

miembro, 2. En el hombre y en los mamíferos se sexo masculino: Órgano de la copulación. Referido al hombre tb ~ **viril** || Goytisoló *Recuento* 529: La cólera de ese médico de pueblo que al proceder al examen del miembro del paciente, descubre que la pretendida enfermedad venérea se reduce a una simple irritación local debida a la

falta de higiene. *País* 27.10.77, 8: Un presunto violador, al comparecer ante un juez barcelonés, cortó su miembro viril y lo arrojó sobre el estrado.

pompi remite a **pompis**.

pompis (*tb más raro pompi*) m. (euf col) Trasero. *Frec en lenguaje femenino*. || La iglesia *Fulana* 147: Recuerdo que en otra ocasión me confundí también, y le puse a la nena por el pompis unas gotas nasales. Carandell *Madrid* 105: Chicas con mucho pompi, chicas con poco pompi. Chicas culibajas, chicas culialtas.

trasero Iin Am 3 Nalgas. Nalgas. *Tb fig, referido a animales* b) euf por *CULO*, en locs cols como **lamer el ~**, **perder el ~** Freguera- March *Cuba* 112: Le ha hecho teniente el general Linares, a base de lamerle el trasero. || Delibes *Tri* 25.5.68,74: ¿Allá vería usted a los dirigentes del partido perder el trasero para buscar al general!

marica' m (*raro, f*)1. (*col, desp*) Hombre homosexual. *Tb fig, referido a animales. Tb adj. Más o menos vacío de significado se usa frec. Como insulto*. V Montalbán *Pájaros* 200. El businessman marica con su chulito dorado. Medio *Bibiana* 17: Ahí le tienes, dejándose embaucar por cualquier mariquita. Cela *Scamilo*140. A Matitas no le gustan las mujeres, no llega a marica viciosa. V Náger *SAbc* 22.2.70,39: No disponemos de datos sistemáticos y fidedignos del comportamiento del «Toro marica».

2 (*col, desp*) Hombre afeminado. *Tb adj. Tb fig, referido a animales*. Laforet *Mujer* 154: Se volvía como loco si alguien, por su aspecto delicado, le aplicaba la palabra marica.

mariquita² m o f (*col y euf*) Marica', *Frec se usa como insulto*. || GPavón *Hermanas* 33: Los mariquitas del coche, cantaban corto y gritaban largo. Grandes *Lulú* 191: Quiero sodomitas, no mariquitas. ¿Está claro? Chamorro Sin raíces 53. Lloraba ya sin querer evitarlo con el propósito de provocar lástima. -¡Mariquita! Mendicutti *Palomo* 59: Los bañadores de colorines eran para las mariquitas como Cigala, el manicura.

caca f (*infantil o euf col*) Heces (excremento) *Frec en la constr. hacer ~* || *Ya* 9.6.73,42: Próspera, la abuela, se siente con derecho a decir maldiciones cada vez que reprende a un nieto que hace caca junto a la puerta de su casa. A Millán *Damas* 57: -Abelardo es mi perro, un caniche listísimo al que quiero como a un hijo. -¿Y no hace caca' -Desde hace cinco días.

popó² I (euf col) Trasero o nalgas || Paso *Sirvientes* 76: Procura, como quien no quiere la cosa, ponerle el popó al inglés cerca de la mano.

II Loc v 2 **hacer ~**. (inf o euf col) Exonerar el vientre. || *SSur* 5.4.03,74: No disponen ni de un metro cuadrado de intimidad. Un metro donde poder hacer «pipí» o «popó». Mendoza *Tocador* 158: De milagro no me han hecho sacar al caniche a hacer popó.

pipí' m 1 (*infantil o euf col*) Orina. *Frec en la constr. hacer ~*. || La iglesia *Tachado* 152: Pidiendo permiso al profesor para ir a hacer pipí 2. (*col*) Pene. || Cela *Inf* 28.11.75, 19: He decidido convertirme en señora...Ya he consultado con el médico y dice que la operación es muy fácil...Si me arreglo el pipí y pongo los papeles en orden, ¿te casarás conmigo por la iglesia?

En *cosa* encontramos diferentes acepciones (órgano sexual, menstruación y necesidades fisiológicas) en las que se incorpora la marca de eufemismo:

cosa 13 (*euf*) Órgano sexual, esp. Masculino Montero *Reina*161: Tras hacer un apresurado recuento de sus tropas, Antonio sacó la amarga conclusión de que solo podía intentar

tres asaltos en tres días, es decir, un envite por noche como mucho, porque la cosa, su cosa, no daba para más elasticismos. || Aparicio *Año* 59: Él lo tenía grande por los dos, y se lo puso detrás, oculto bajo la gabardina, con la única intención de que ella lo notara, de que ella supiera qué clase de cosa tenía él.

14 (*euf*) Menstruación. *Frec con un posesivo, en pl con sent sg*. A Millán *Damas*: No salí de casa... estaba indispueta con mis cosas. G Hortelano *Amistades* 161: -¿Y la criada? - La mandó a comprar aspirina. Dijo que tenía un cólico. Se sobrentendía que eran sus cosas.

15 (*euf*) *En pl*: Necesidades fisiológicas. *Con un posesivo*. || Cela *Pirineo* 183: Para evitar que el perro Llor se le vaciase en cualquier rincón, le abrió la puerta...- Tú, a la calle a hacer tus cosas son meterte con los gatos.

2.3. Dicionarios didácticos

Especialmente interesante será el análisis en los diccionarios destinados al aprendizaje de una segunda lengua puesto que al estar dirigidos expresamente al estudiante de ELE, aprendiente no solo de la lengua sino de su dimensión social, las marcas de uso deberían ser un elemento clave. Entre las condiciones que *a priori* se requieren para este tipo de diccionarios debemos considerar la conveniencia de eliminar todo aquello que no resulte práctico, la primacía del uso por encima de la norma y el predominio de ejemplos que reflejen un uso real de la lengua.

2.3.1. DRAE, *Diccionario del estudiante*

Se ha incluido este diccionario para comprobar si al tratarse de una obra adecuada a la enseñanza y dirigida especialmente a estudiantes (destinada en un principio a hispanohablantes de edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años pero por supuesto, consultada también por estudiantes de ELE), presentaba diferencias respecto al DRAE. Lo cierto es que incluye información sobre los ámbitos sociales y normas de uso en cada acepción y en ciertos casos, además del significado principal, incorpora información complementaria sobre el modo de empleo y significados relacionados.

Coincide con el DRAE y no registra ni *relleno* ni *cosa* con acepción relacionada con la descripción física y el ámbito sexual.

En cuanto a las entradas relacionadas con el ámbito de las partes del cuerpo, las marcas de uso coinciden con las del DRAE pero se añade *coloquial*:

pompis. m. coloq., eufem. Nalgas (parte del cuerpo humano). *El bebé tiene el pompis escocido*.

trasero • m. 2. Coloq., eufem. Nalgas (parte del cuerpo humano). ¡O te vas o te echo de una patada en el trasero!

miembro. m. 3. Pene de un hombre o de un animal. También ~ viril para designar el del hombre. *pene.

Sí se aprecian diferencias en las acepciones de *marica* (además de *coloquial* figura *despectivo* como registro de uso) y sus variantes (*maricón, mariquita...* que aparecen

como *malsonantes*). *Marica* es una de las voces seleccionadas en las que se añaden precisiones de uso:

marica. m. coloq., despectivo. Hombre afeminado u homosexual. Se usa como insulto.

De la misma manera que el DRAE tampoco *pipí* aparece como eufemismo (*popó* ni siquiera aparece como entrada):

caca f. infant.

pipí. m. infant. Orina. Tengo pipí, mamá. ¿Te has hecho pipí?

pis'. m. coloq. Orina. Tengo ganas de hacer pis.

2.3.2. *Diccionario de español para extranjeros (DIPELE)*

Este diccionario incorpora información de naturaleza sociolingüística y estilística en acepciones que, a juicio del equipo que se ha encargado de su elaboración (Universidad de Alcalá de Henares), así lo requieren. En las páginas introductorias de la obra ya se advierte de la dificultad de incorporar estos datos puesto que los valores no son constantes en toda la extensión del ámbito hispanohablante. Sin embargo, hay una voluntad de proporcionar información que permita el uso adecuado al contexto en cualquier lugar que hable español por lo que presenta la información sobre el nivel de uso y sobre el sentido de cada acepción (si no se acompaña de datos referidos a estos aspectos, debemos interpretar que tal acepción no se adscribe a un uso estilístico determinado).

Se señalan además las acepciones de las que se hace un uso formal, las que aparecen en situaciones informales o cuyo uso es considerado bajo o vulgar, las que suelen usarse en tono irónico o jocoso o las que tienen un valor despectivo o hiriente. En este último caso, se suele incluir una observación tras los ejemplos que llama la atención sobre este mismo aspecto.

Sin embargo, el resultado es que las marcas que aparecen son escasas puesto que en muchos de los términos consultados no se incluye información pragmática (*relleno*, *miembro*, *trasero*) y en otros casos como *pompi*, ni siquiera figura. La marca predominante en los términos consultados suele ser *familiar*.

Como el GDUEsA se incluye división silábica y transcripción fonética:

tra•se•ro, **-ra** [traséro, ra]–2 trasero m. parte inferior y posterior del tronco del ser humano sobre el que descansa el cuerpo al sentarse. *El padre dio un azote al niño en el ~.* → **culo**.

miem•bro [miémbro]2. Órgano sexual masculino: el ~permite al macho practicar la cópula → **pene**. △ También se usa *miembro viril*.

nal•ga [nalga]f. Parte carnosa y redondeada que, junto con otra, está situada donde acaba la espalda: *el chico le dio un pellizco en las nalgas y ella le dio una bofetada.* → **culo**, **glúteo**. △ Se usa frecuentemente en plural.

pi•pí [pipí] m. fam. Líquido de color amarillo que se forma en el *riñón y se expulsa: *estos pañales absorben muy bien el ~.* → **orina**, **pis**. **hacer~** expulsar la orina: *mamá, quiero hacer ~.* → **mear**, **orinar**.

Después de este breve análisis, el cuadro sobre el tratamiento del eufemismo en los diccionarios aparecería esquematizado de la siguiente manera:

	<i>DRAE</i>	<i>DUE</i>	<i>GDUESA</i>	<i>DiSAL</i>	<i>DEA</i>	<i>DRAE estudiante</i>	<i>DIPELE</i>
relleno	no acepción	no marca	no marca	coloquial	no acepción	no acepción	no marca
cosa	no acepción	no acepción	eufemismo	no acepción	eufemismo	no acepción	no acepción
pompi(s)	eufemismo	infantil	eufemismo	afectado eufemismo	eufemismo coloquial	coloquial eufemismo	no entrada
trasero	eufemismo	eufemismo	no marca	eufemismo	eufemismo	coloquial eufemismo	no marca
miembro	no marca	no acepción	no marca	eufemismo	no marca	no marca	no marca
mariquita	coloquial	infantil	tabú	no acepción	coloquial y eufemismo	coloquial	familiar despectivo
popó	infantil	eufemismo	no marca	no entrada	eufemismo coloquial	no entrada	no entrada
caca	infantil coloquial	no acepción	coloquial	coloquial infantil	infantil eufemismo coloquial	infantil	familiar eufemismo
pipí	infantil	popular infantil	eufemismo en adultos	coloquial infantil afectado	infantil o eufemismo coloquial	infantil	familiar

2.4. Diccionarios digitales

Las nuevas tecnologías han supuesto una revolución en todos los ámbitos de la sociedad y por tanto, también en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En los últimos tiempos, el uso en el aula del diccionario en formato tradicional es casi anecdótico. Determinados dispositivos (teléfonos móviles y tabletas especialmente) permiten que el estudiante pueda acceder en pocos segundos a una gran cantidad de información, y por supuesto, ponen a su disposición la posibilidad de consultar diferentes diccionarios y aplicaciones de una cómoda y rápida.

Esta situación ha transformado incluso la autonomía del aprendiente puesto que en muchas ocasiones, el uso de estos soportes evita la consulta al propio profesor en situaciones de duda lingüística o problema.

Si estas nuevas plataformas en el aula pueden incitar actualmente y en el futuro a un aprendizaje aislado y menos comunicativo (de nuevo nos encontramos ante la paradoja de las nuevas tecnologías) es una circunstancia que debe empezar a valorarse pues conlleva inevitablemente al análisis del papel del docente como guía.

2.4.1. WordReference.com

Este diccionario *online* es uno de los más populares en la red. Su fuente principal es el *Diccionario de la lengua española, Espasa Calpe, 2005* pero además incorpora enlaces directos al DRAE.

La marca más frecuente es *coloquial* y no incluye marca de eufemismo en ninguno de los términos consultados:

relleno, na. 2. *col.* [Persona] que está un poco gorda: *no está obeso, sino solo relleno.*

pompis 1. m. *col.* Culo.

◆ No varía en pl.

trасero. 1. *Tengo el trasero dolorido con tanta inyección.*

Sin embargo, resulta interesante el hecho de que incorpore referencias a otras entradas y que además añada algo que supone una novedad; la remisión a un foro en el que se plantean distintos debates relacionados con el léxico, por ejemplo:

‘**trасero**’ aparece también en las siguientes entradas:

abatimiento – bandeja – chiripá – generador – limpiaparabrisas – luneta – nalga – opulento – pandero – rebotica – spoiler – trasera – zotehuela.

Preguntas en los foros con la(s) palabra(s) ‘trасero’ en el título: culo/trасero/pompis/nalgas/cola

miembro. 1. Órgano de la reproducción del hombre y algunos animales.

‘**miembro**’ aparece también en las siguientes entradas:

activista – afiliación – afiliado – agarrotamiento – agarrotarse – almirantazgo – alto – amputación – amputar – anomalía – antropología – aportar – aposición – apuntar – areopagita – aristócrata – atrofia – azulgrana – burocracia – cabeza – mullido – mónada – boy scout – brazo – brigadista – cegri – celota – cenobita – cínico – cola – colegiado – congregante – conselleiro – conseller – cornear – correspondiente – cortar – decano – demócrata – derviche – desentumecer – desentumecimiento – directivo – dormir – edil – entumecer – entumecimiento – envarar – ertzaina – escayolar.

marica. 1. m. *desp.* Hombre afeminado. 2. *desp.* Hombre homosexual. **marica’** aparece también en las siguientes entradas: cacorro – joto – julay – maricón – mariconada – mariconería.

Definición de **marica, maricón** de *WR*

marica.

marica/homosexual: diferencia.

palomo cojo (marica): etimología.

mariquita. 2. m. *desp.* Hombre afeminado u homosexual.

El término *popó* no aparece en el diccionario pero remite a un foro en el que puede encontrarse:

mierda/popó/caca.
pipí y popó (género).

Si se consulta *caca*, la marca que aparece es *coloquial* al igual que ocurre con *pipí*:

caca. 1. f. col. Excremento humano: *este niño se ha hecho caca.*

2. col. Suciedad, porquería.

♦ Se dice a los niños: *no toques eso, que es caca.*

3. col. Bodrio, cosa mal hecha: *vaya caca de libro.*

pipí. 1. m. col. Orina, pis, en lenguaje infantil.

♦ pl. pipís.

2.4.2. Reverso

Este popular diccionario en línea que incluye definición, traducción y sinónimos en diferentes pestañas, busca información en diversas páginas web, enciclopedias y noticias. Utiliza como base distintas fuentes: sitios de Internet (Wikipedia, WordReference...), diccionarios conocidos (DUE, DRAE...) y otros sin especificar de editoriales como Espasa Calpe, Grijalbo y Larousse.

Si realizamos una búsqueda de los términos seleccionados, *relleno* no incorpora marca de uso, *cosa* no ofrece acepción relacionada con las partes del cuerpo, necesidades fisiológicas o cualquier ámbito propenso al tabú. Lo mismo ocurre con términos *pipí* o *popó* que no disponen de entrada y remiten a *orina* y *excremento* respectivamente, *caca* que no incluye marca y *mariquita* que añade *diminutivo peyorativo*.

En los casos de *pompis* y *trasero* en un primer momento no aparece marca alguna relacionada con el eufemismo pero al realizar una búsqueda en el apartado de «enciclopedia», remite a una página de Wikipedia donde aparece la definición de la voz *nalgas* (lo mismo ocurre con *miembro* que remite a *pene*):

El término glúteo es ampliamente utilizado dentro del lenguaje popular hispano como un eufemismo que sustituye la palabra *nalga*; otros términos populares incluyen: *trasero*, *pompas*, *pompis*, *cachas*, *derrier*, *posaderas*, *culo* (malsonante en Latinoamérica), *ancas*, *asentaderas*, *cola* (en Argentina y Colombia), *poto* (en Perú, Bolivia y Chile) *rabo* (en Venezuela), etc.

El aspecto más novedoso y el que puede resultar en un principio de gran utilidad para el estudiante es la posibilidad de utilizar junto con las ya mencionadas opciones de traducción, definición, gramática y corrección, el nuevo recurso *Reverso Context* que ofrece traducciones en contexto. Se escribe la palabra y se obtienen varios ejemplos de utilización de forma instantánea en la lengua elegida. A pesar de no tratarse de un diccionario monolingüe propiamente dicho sino de una herramienta de traducción, la gran variedad de ejemplos que ofrece pueden iluminar al estudiante en la selección y elección de un término en lugar de otro, dependiendo del contexto en el que se encuentre.

Después del análisis, el tratamiento del fenómeno en los diccionarios digitales quedaría resumido en el siguiente cuadro:

	<i>DRAE</i>	<i>WordReference</i>	<i>REVERSO</i>
relleno	no acepción	coloquial	no marca
cosa	no acepción	no acepción	no acepción
pompi(s)	eufemismo	no acepción	remite a <i>nalgas</i> eufemismo
trasero	eufemismo	coloquial	remite a <i>nalgas</i> eufemismo
miembro	no marca	no marca	remite a <i>pene</i> eufemismo
mariquita	coloquial	despectivo	diminutivo peyorativo
popó	infantil coloquial	despectivo	no entrada remite a <i>excremento</i>
caca	eufemismo coloquial	no acepción	no marca
pipí	infantil	coloquial	no entrada remite a <i>orina</i>

3. CONCLUSIONES

El eufemismo es un fenómeno de gran complejidad al que debe enfrentarse el aprendiente de una LE sin más herramientas, en la mayoría de las ocasiones, que la figura del profesor y su propia intuición.

Esta situación plantea varios problemas. Por un lado, supone delegar en la figura docente una enorme responsabilidad. No solo porque como parte activa en la enseñanza se ve afectado de manera directa por la interdicción sino porque además, consciente de los problemas que pueden surgir durante la clase a causa de la terminología empleada, debe seleccionar de manera cuidadosa el léxico, adecuándose al nivel y buscando la neutralidad para no herir sensibilidades. Por otro lado, el profesor debe conocer las particularidades socioculturales de cada estudiante ya que los aprendientes de una L2/ELE deben hacer frente tanto a las variables propias de su L1 en los procesos eufemísticos como a las particulares de la L2 que están aprendiendo.

Otro de las cuestiones que debemos considerar está relacionada con la intuición del propio aprendiente porque como se ha expuesto en líneas anteriores, el eufemismo afecta al individuo en dos estadios: uno general, común a la sociedad en la que vive y otro personal, único en cada hablante. Así, el eufemismo afecta a cada uno de los participantes en el aula doblemente. De esta situación se deduce que las particularidades propias de cada individuo alcanzan una dimensión de tal relevancia que la intuición puede no ser suficiente para resolver posibles conflictos léxicos.

Ante esta realidad, el diccionario se presenta como una herramienta imprescindible en el aprendizaje/enseñanza de una L2/LE que podría servir de gran utilidad para abordar el fenómeno del tabú y sus consecuencias en el léxico. Sin embargo, la realidad es confusa. Las formas analizadas no siempre incluyen acepción relacionada con un ámbito propenso a tabuizarse (*relleno, cosa...*), otras veces no se incorpora marca (*miembro*) y normalmente las observaciones son muy diferentes de unos diccionarios a otros de manera que un término puede figurar como *coloquial, infantil* o *vulgar* dependiendo del diccionario que manejen (*popó, pipí...*).

Indudablemente, resulta una tarea compleja incorporar marcas de pragmática en aquellas voces que se ven afectadas por fenómenos tan variables como el eufemismo. Sin embargo, y en especial en los diccionarios didácticos especializados en ELE, no parece demasiado complicado añadir información pragmática al final de la definición que resultara útil para el aprendiente: *en diminutivo, para hablar con niños, en contextos informales... se usa con valor eufemístico*. Por supuesto, se debe considerar la rentabilidad de añadir indicaciones de uso en los diccionarios, pero en muchos casos, bastaría con unificar criterios, fundamentalmente en aquellos más demandados en el ámbito del aprendizaje de ELE¹⁰.

El objetivo de este tipo de diccionario debe ser el de favorecer el uso correcto de la lengua no solo conocer el significado de las palabras. Como apunta Bajo Pérez:

Dos son los requisitos que debe cumplir todo diccionario monolingüe para extranjeros: en primer lugar, que registre el léxico real de la lengua que se usa (tras eliminar todo aquello que no tenga evidencia) y, en segundo lugar, que ayude a hablar y a redactar y no solo a entender lo que se oye o se lee (Bajo Pérez, 2000: 165).

En el caso concreto de los diccionarios digitales y de las aplicaciones para dispositivos electrónicos la situación es incluso decepcionante. La calidad de las herramientas, si exceptuamos la versión digital del DRAE, es discutible. No parecen seguir ningún criterio; las bases de datos (de orígenes dudosos) resultan incompletas, ofrecen pocas indicaciones de uso y aportan ejemplos poco seleccionados.

La escasez de entradas y la poca información pragmática tienen difícil justificación ya que entre otras cosas, no dependen de tantas limitaciones como los diccionarios tradicionales y por tanto, la rentabilidad en cuanto a espacio-contenido no debería suponer un problema.

No obstante, es cierto que el desarrollo de estas aplicaciones acaba de empezar y que además, su evolución es imparable. En los próximos años, todas las carencias que ahora presentan por supuesto, se solventarán y asimismo, surgirán otras herramientas innovadoras. Este nuevo panorama que se presenta permitirá combinar los recursos ahora conocidos con otros inéditos, y trabajar en el aula aspectos de carácter sociolingüístico, esenciales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como por ejemplo, la interdicción, la sinonimia y otros fenómenos relacionados con el tabú.

¹⁰ Nos referimos a aquellos que sin ser propiamente didácticos resultan de gran utilidad para los usuarios no nativos del español como DUE, GDUEsA, DiSAL y DEA.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (2010): *Diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*. Alcalá de Henares, Vox.
- BAJO PÉREZ, E. (2000): *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*. Gijón, Trea.
- CASAS GÓMEZ, M. (1986): *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y del disfemismo*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GALLI DE PARATESI, N. (1973): *Le brute parole. Semantica dell'eufemismo*, 3.^a ed. Torino, Arnoldo Mondadori Editore.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.) (2006): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca.
- LECHADO, J.M. (2000): *Diccionario de eufemismos y de expresiones eufemísticas del español actual*. Madrid, Verbum Lengua.
- LUQUE, J. de Dios, PALIES, A. y MANJÓN, F.J. (2000): *Diccionario del insulto*. Barcelona, Península.
- LEÓN, V. (1992): *Diccionario de argot español*. Madrid, Alianza Editorial (1.^a ed. 1982).
- MOLINER, M. (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- MONTERO CARTELLE, E. (1981): «El eufemismo en Galicia (su comparación con otras lenguas romances)», *Verba. Anexo 17*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (2005): *Diccionario del estudiante*. Madrid, Santillana.
- SÁNCHEZ, Aquilino (dir. y ed.) (2001): *Gran Diccionario de uso del español actual*. Madrid, SGEL.
- SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del español actual*, 2 vols., 2.^a ed. actualizada 2011. Madrid, Aguilar.
- SENABRE, R. (1971): «El eufemismo como fenómeno lingüístico», *Boletín de la Real Academia Española*, LI, 175-189.

APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL SUBJUNTIVO EN LA CLASE DE ELE

MARTA BELMONTE TREVIÑO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace no muchos años, a la enseñanza del español como lengua extranjera se le ha concedido un interés creciente. Esto ha originado multitud de investigaciones y propuestas didácticas que los estudiosos plantean para intentar aportar un halo de luz a cuestiones tan complicadas como el uso del subjuntivo para hablantes extranjeros.

El principal objetivo del presente estudio es indagar en un tema que ha venido adquiriendo una especial relevancia y que, si bien ha sido muy investigado, sigue suscitando verdaderos quebraderos de cabeza tanto a profesores como alumnos. La complejidad que presenta el subjuntivo nace desde su propia definición, pues han sido muchas las conceptualizaciones de este término y, pese a los años, no se ha llegado a una clara conclusión sobre qué es el subjuntivo en español y cuál es la mejor forma de explicarlo a extranjeros.

El acercamiento al subjuntivo ha originado multitud de propuestas que lo han considerado como el modo de la subordinación o lo han estudiado desde una perspectiva semántica. Sin embargo, las diversas teorizaciones sobre la naturaleza del subjuntivo, lejos de aclarar las dudas de los alumnos de ELE sobre su empleo, las acrecientan. Por ese motivo, hemos planteado dos propuestas didácticas más cercanas a una clase de español como lengua extranjera, realizadas por Matte Bon y Ruiz Campillo.

Tras el recorrido teórico, consideramos que lo más adecuado a la hora de hablar del subjuntivo es sistematizar el contenido. Para ello hemos creído conveniente emplear los dos currículos básicos en la enseñanza de ELE –el MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*) y el PCIC (*Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*)– que pretenden unificar la enseñanza de lenguas extranjeras y concretamente de la española.

Por otro lado, no es de extrañar que en multitud de ocasiones se hayan realizado análisis de la enseñanza de subjuntivo en los manuales de ELE, puesto que es uno de los contenidos más complejos que tiene nuestro idioma. No hay un consenso sobre cuál es la mejor forma de explicarlo y son muchos los teóricos que se aventuran a realizar una propuesta de enseñanza diferente y, a su juicio, más apropiada.

Nuestra labor como docentes de L2 es conocer tanto las polémicas existentes como las diversas teorizaciones sobre el subjuntivo, además de analizar los materiales di-

dácticos y las numerosas propuestas con el fin de adoptar un enfoque ecléctico, y no reproducir de forma lineal lo que el manual del profesor nos indica.

Cada clase a la que nos enfrentamos y cada alumno al que enseñamos posee unas características determinadas que, sumadas a las contextuales y ambientales, hacen de la enseñanza una labor de gigantes. Una explicación nos puede ser útil en un determinado momento y no al siguiente, pues la clase y los alumnos varían, así como sus necesidades. Lo primero que debe hacer un docente al enfrentarse a un tema tan espinoso como el subjuntivo es realizar un análisis de las necesidades de aquellos que van a recibir la explicación. Hay que determinar el nivel en el que se encuentra el grupo y, con el tiempo, veremos con qué métodos de enseñanza adquieren mejor los contenidos explicados.

El manual propuesto por el currículo del centro académico puede sernos muy útil, sobre todo en la aplicación de los contenidos y la realización de actividades, pero no debe ser el único material utilizado en clase, pues la enseñanza es dinámica y el empleo del recurso adecuado en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 es esencial. Por estos motivos, los profesores deben estar actualizados en las teorías y propuestas de los mejores materiales de español para extranjeros, deben investigar y ser críticos con el contenido, seleccionar lo que consideren más oportuno para sus destinatarios e incluso crearlo si fuese necesario. En definitiva, este trabajo pretende demostrar que es necesario ser crítico y consecuente con el material didáctico empleado para la realización de una buena labor docente.

2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El subjuntivo en las clases de ELE es uno de los grandes problemas tanto para alumnos como para profesores. Tradicionalmente, el subjuntivo se enseña con largas listas de casos y con un sinnúmero de reglas que el alumno es incapaz de memorizar y que incluso llegan a ser contradictorias.

Sin embargo, aunque la enseñanza de este modo es vista en ocasiones incluso como un reto, la dificultad hacia este tiempo verbal disminuye cuando los alumnos son nativos de una lengua romance, ya que el sistema verbal es semejante y las diferencias las encontramos en el uso.

En primer lugar, nos centraremos en el concepto de ‘modo’ y ‘modalidad’. El modo es una de las manifestaciones de la modalidad y uno de sus rasgos más característicos, como aporta la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1866), es informar sobre la actitud del hablante y su punto de vista ante la información ofrecida. La conexión entre el concepto de ‘modo’ y de ‘modalidad’ es muy estrecha en contenido y funcionamiento. Bello, por su parte, considera como modo a «las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado» (Bello, 2002: 136).

Según María Luz Gutiérrez Araus, en su libro *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, el modo «es la categoría verbal que denota la visión que el hablante tiene de la acción verbal o su actitud respecto de lo dicho». En su concepción más estricta, los modos representan paradigmas flexivos o pueden coincidir con

otros. Si el emisor considera la acción verbal como cierta, experimentada o neutral, emplea el indicativo. Si, por el contrario, duda de la acción verbal y la presenta como hipótesis o incierta, utiliza el subjuntivo o condicional. Por último, si manifiesta una orden, emplea el imperativo (Gutiérrez, 2011: 89).

Los dos grandes modos verbales son el indicativo y el subjuntivo, y los otros dos, considerados modos también –imperativo y condicional– parecen estar relacionados con el subjuntivo y el indicativo respectivamente. Por lo tanto, Gutiérrez Araus prefiere hablar de la existencia de dos únicos modos: el indicativo y el subjuntivo, de los cuales este último es la forma marcada y el indicativo aparece concretado por esta investigadora como el «no modo». La autora afirma que las formas verbales de imperativo son sustituidas por las de subjuntivo cuando no se utilicen con sujetos de segunda persona (singular y plural), cuando el interlocutor sea tratado de Ud. / Uds., cuando se sitúen en la perspectiva temporal del pasado o del futuro, cuando estén insertas en una oración negativa o cuando los pronombres enclíticos no aparezcan pospuestos (Gutiérrez, 2011: 90).

Hay autores que consideran el imperativo como una variante del subjuntivo no regido o independiente. Sin embargo, según la *NGRLE*, «los argumentos a favor del imperativo como un modo son más fuertes, lo que es congruente con el hecho de que el paradigma que le corresponde forme parte de los modelos tradicionales de la conjugación» (RAE, 2009: 1867-1868).

El concepto de ‘modo’, descrito anteriormente, está estrechamente relacionado con el de ‘modalidad’.

Suele llamarse modalidad a la manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes. El concepto de ‘modalidad’ entronca con el tradicional *animus loquendi*; uno y otro concepto expresan la idea de que las informaciones lingüísticas se interpretan en múltiples casos como acciones verbales que se atribuyen al que las emite, y también como expresiones de sus puntos de vista o de sus reacciones afectivas hacia los contenidos del mensaje (RAE, 2009: 3113).

Gutiérrez Araus determina como modalidades del enunciado la aserción, la interrogación y la apelación (Gutiérrez, 2011: 89). Además, esta autora nos plantea diversos obstáculos a la hora de usar ciertos modos y modalidades:

- a) El modo subjuntivo no puede aparecer como núcleo de una oración independiente en oraciones con modalidad interrogativa (1a), pero sí formando parte de oraciones subordinadas (1b).

(1a) *¿De qué forma lo *tenga*? [Gutiérrez, 2011: 89].

(1b) ¿Harás siempre lo que te *venga* en gana? [Gutiérrez, 2011: 89].

- b) Resulta apropiado el uso del subjuntivo cuando se emplea en el terreno de lo incierto con la modalidad asertiva negativa.

(2a) La madre *veía* que sus hijos *estaban* cansados [Gutiérrez, 2011: 89].

(2b) La madre *no veía* que sus hijos *estuvieran* cansados [Gutiérrez, 2011: 89].

En segundo lugar, trataremos diversas conceptualizaciones del modo subjuntivo que han surgido a lo largo de la historia y que, o bien lo han considerado como el modo de la subordinación estudiado desde una perspectiva sintáctica, o bien lo han estudiado desde una perspectiva semántica. El modo subjuntivo es, por su función en la sintaxis del español, el modo de la subordinación, como así lo destaca Bello:

El subjuntivo común tiene un carácter que lo diferencia de todo otro Modo, y es que subordinándose o pudiéndose subordinar a palabras o frases que expresan *mandato, ruego, consejo, permisión*, en una palabra, *deseo* (y lo mismo las ideas contrarias, como *disuasión, desaprobación, prohibición*), significa la cosa *mandada, rogada, aconsejada, permitida*, en una palabra, *deseada* (y la cosa *disuadida, desaprobada, prohibida*, etc.) (Bello, 2002: 137).

Por lo tanto, según Bello, el subjuntivo es posible únicamente en las oraciones subordinadas y, en el caso de las independientes, se consideran reducciones donde el verbo principal está implícito. Bello diferencia entre el subjuntivo común y el hipotético; este último lo presenta como un modo alternativo, cuyas formas son cedidas por el subjuntivo (Bello, 2002: 143).

Esta forma de entender el subjuntivo según la regencia de otros verbos, es decir, como modo de la subordinación, lleva a multitud de confusiones, lo que explica que las propuestas de tipo semántico sean mejor acogidas por los estudiantes de español como lengua extranjera.

Las definiciones tradicionales del modo subjuntivo en estudios lingüísticos han sido muy diferentes. Lo más habitual entre los gramáticos de la lengua española es apreciar el modo subjuntivo como el *modus irrealis* de la subjetividad, donde se presenta al subjuntivo como propio de los contextos modales no factuales.

Así, en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973), la RAE establece la distinción en los modos verbales de realidad e irrealidad, y determina el modo subjuntivo como aquel que representa hechos a los que no atribuimos existencia fuera del pensamiento (RAE, 1973: 454). Por lo tanto, tiene una carga semántica volitiva, dubitativa o afectiva y se encuentra en oraciones de posibilidad, dubitativas, desiderativas y exhortativas (RAE, 1973: 455). Sin embargo, también se señala que en muchos casos será el arbitrio del hablante el que seleccione el modo, ya que puede haber alternancia.

Alarcos Llorach, por su parte, considera que el modo indicativo expresa la acción como *real* o *posible* y el modo subjuntivo como *ficticia*. En su *Gramática de la lengua española* (1994) describe el indicativo como «el modo de mayor amplitud de uso; designa la “no ficción” de lo denotado por la raíz léxica del verbo, esto es, todo lo que el hablante estima real o cuya realidad o irrealidad no se cuestiona». En oposición a este modo, Alarcos indica que el subjuntivo «es el modo de menos capacidad de aplicación y señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal» (Alarcos, 1994: 154).

Por otro lado, Igualada Belchí (1989) propone la temporalidad/intemporalidad como distintivo entre los modos, y no la realidad/irrealidad, como se ilustra en esta cláusula adverbial de lugar:

(3) Deja el libro donde está/esté [Igualada, 1989: 653].

Cuando aparece indicativo, la relación temporal entre el verbo subordinado y el principal es de simultaneidad; sin embargo, con el subjuntivo, la relación temporal es indeterminada (simultaneidad y posterioridad). «Se podría argumentar que la no temporalidad es una forma de irrealidad. Pero si por irreal entendemos aquello que no existe, tan irreal es lo expresado mediante el subjuntivo como lo expresado mediante el futuro de indicativo» (Igalada, 1989: 661).

Sin embargo, según Emilio Ridruejo, esta característica no es suficiente para definir el modo subjuntivo, puesto que las diferencias de sentido entre los tiempos son innegables. Así, aporta diferentes propuestas para definir el subjuntivo:

El subjuntivo se ha descrito como el modo de la no-realidad (Alarcos Llorach, 1994), de la incertidumbre (Badía Margarit, 1953), de la subjetividad (Hernández Alonso, 1984), de la futuridad indefinida (Beardsley, 1921), de lo prospectivo (Charaudeau, 1971), etc., frente al indicativo, modo de la realidad, de la objetividad, de lo seguro o de lo actual (Bosque y Demonte, 1999: 3218).

Emilio Ridruejo terminará afirmando que el indicativo es el modo propio de la aserción, mientras que el subjuntivo es el modo propio de la no aserción o cuando esta no resulta suficientemente independizada, es decir, este investigador entiende el subjuntivo como un marcador de modalidad (Bosque y Demonte, 1999: 3219).

Ridruejo opone la modalidad epistémica (conocimiento y creencia) y deóntica (normativa). Sin embargo, afirma que «las variaciones morfológicas de los modos transportan en algunos casos también significados que no parecen tener una clara relación con la modalidad» (Bosque y Demonte, 1999: 3215) y, a veces, el uso del subjuntivo es obligado por vinculaciones semánticas existentes entre el modo exigido y otros elementos del predicado superior (Bosque y Demonte, 1999: 3249).

Luquet, a su vez, aporta sobre la distinción entre ambos modos:

La distinción básica entre el indicativo y el subjuntivo depende del valor de verdad que el hablante otorga a la oración subordinada [...] Se suele considerar que forman parte de dos conjuntos que reflejan distintas actitudes del hablante en la construcción de un enunciado (Luquet, 2006: 16).

Así, al igual que Bosque, adjudica el indicativo para los enunciados asertivos y el subjuntivo para los no asertivos o cuando la aserción «no resulta suficientemente independizada».

Por otra parte, Manteca (1981) declara que el criterio semántico no explica el subjuntivo, pues el indicativo también puede expresar inseguridad y, en ocasiones, el modo aparece de manera automática. Considera que el modo verbal es seleccionado por el concepto chomskiano de estructura profunda de la oración, ya que existe una oposición significativa cuando hay una alternancia modal por la existencia de otras reglas como la negación. «El modo verbal en una gramática generativa del español sería, pues, un constituyente de la frase verbal sensible a operaciones de transformación, que debe ser generado en la estructura profunda» (Manteca, 1981: 151).

Sin embargo, todas estas definiciones son poco aplicables a la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera, por lo que, tras ver las diferencias

entre los conceptos de 'modo' y de 'modalidad' y la multitud de conceptualizaciones del subjuntivo, hemos creído conveniente incluir dos propuestas de enseñanza de este modo aplicadas a las clases de ELE.

3. PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA DE ELE

Desde el inicio de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha surgido la polémica de cómo y cuánta gramática se debe enseñar a los alumnos. Actualmente, con el auge de los métodos comunicativos y de los métodos por tareas, la enseñanza explícita de la gramática ha quedado en desuso y se opta por un aprendizaje implícito, cuyo centro son los contenidos comunicativos, los significados y no la forma o las estructuras gramaticales, como si del aprendizaje de la lengua materna se tratase. Sin embargo, el aprendizaje implícito no siempre es posible y la gramática, en ciertos momentos, requiere de una enseñanza explícita, pero siempre con el fin de comunicarse.

La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones de subjuntivo u otros aspectos gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín y Nevado, 2007: 65).

Dos autores han intentado acercarse al modo subjuntivo desde la perspectiva del alumno y no del lingüista: Francisco Matte Bon con su *Gramática comunicativa del español* (1992) y Plácido Ruiz Campillo, como demuestra Montserrat Varela Navarro en su artículo publicado en *MarcoELE: Revista de didáctica*: «Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en clase de ELE. Una propuesta didáctica» (2005).

3.1. La aportación de Francisco Matte Bon

Matte Bon en su *Gramática comunicativa del español* (1992) determina que:

La característica esencial que distingue al subjuntivo de todos los demás tiempos del español es que no presenta informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando solo quiere referir a la relación entre un sujeto y un predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo. Al contrario, con los verbos en indicativo o en condicional tenemos informaciones nuevas sobre el sujeto de cada verbo (Matte Bon, 1992: 49).

Este autor establece un cambio, ya que sitúa la explicación del subjuntivo dentro de la comunicación, tiene en cuenta el contexto discursivo. Así, el emisor elige un modo u otro dependiendo de la jerarquía de informaciones que posea, de si informa o de si las da por sabidas.

Matte Bon (2008) intenta explicar el subjuntivo desde una perspectiva pragmático-textual, como una forma única en todos sus casos. Determina que el indicativo es el

verbo de la aserción (aporta información nueva), mientras que el subjuntivo presupone la información. Este autor habla de términos de información:

(4) El hecho de que me haya llamado demuestra su buena fe [Matte Bon, 2008: 5].

Sin embargo, no es tan fácil llevarlo al aula como tal, ya que como plantea Ruiz Campillo, no siempre aparece indicativo cuando el emisor quiere informar o realmente informa al receptor (Ruiz, 2004: 96).

3.2. La aportación de Plácido Ruiz Campillo

Ruiz Campillo (2004) propone dotar de sentido a la selección modal en español, sobre la base de la oposición declaración/no-declaración, donde la declaración es «lo que un sujeto sabe o piensa sobre el mundo». Según este autor, el subjuntivo obedece a unas leyes estrictas en virtud de las cuales se interpretan los enunciados, pues el español es un sistema de comunicación lógico, al igual que el resto de lenguas; lo que difiere es la materialización de esa lógica previa y universal, que es la lógica de la comunicación.

Así pues, Ruiz Campillo explica su teoría a partir de tres contextos: el contexto de matrices intencionales, el contexto de matrices veritativas y el de matrices de comentario:

- a) Matrices intencionales: son matrices del tipo *Quiero que X, Te pido que X, Pretendo que X, etc.*, donde X es un objeto no-declarable, ya que es un objeto intencional, algo no disponible. Por lo tanto, no hay ninguna circunstancia que influya en la selección modal, el subjuntivo es preceptivo en todos los casos. Y así lo explica en su ejemplo (5):

(5) Quiero que lo sabes «Si yo declaro que lo sabes, es que lo sabes, y si lo sabes, ¿por qué digo que “quiero” algo que ya es efectivo?» [Ruiz, 2004: 2].

- b) Matrices veritativas: son las destinadas a manejar declaraciones para informar de hechos, confirmarlos o ponerlos en cuestión (*Creo que X, Pienso que X, Sé X, Es verdad X,...*). Ruiz Campillo declara que se empleará indicativo cuando el objeto de la matriz sea declarable y subjuntivo cuando el significado de la matriz impida la declaración del mismo.

(6a) Creo X «Indicativo (Si digo que creo X, X es una declaración. Es más: es lo que realmente quiero declarar)» [Ruiz, 2004: 3].

(6b) No creo X «Subjuntivo (Si niego X, X no es, evidentemente, una declaración: no es, por supuesto, lo que quiero declarar)» [Ruiz, 2004: 3].

- c) Matrices de comentario: «destinadas a declarar qué es lo que un sujeto piensa sobre un hecho dado, del tipo *Es fantástico X, Me gusta X, Odio X, Me parece horrible X, Lamento X,...*». Se emplea subjuntivo cuando X es el objeto del comentario, es decir, se declara el comentario y no X, que solo se menciona. «El objeto de un comentario será representado de manera no-declarativa».

(7) Es fantástico X «Subjuntivo (No es X lo que quiero declarar, sino simplemente que “Eso es fantástico”)» [Ruiz, 2004: 4].

Es importante, según Ruiz Campillo, explicar bien a los alumnos la discriminación conceptual entre estas dos últimas matrices por la enorme proximidad formal entre algunas de ellas (*Es verdad X, Es obvio X vs. Es lógico X, Es estupendo X / Me parece X, Considero X vs. Me parece horrible X, Considero acertado X*).

Ruiz Campillo, por lo tanto, diferencia los conceptos de ‘informar’ y ‘declarar’ al tiempo que expone que la declaración no implica «ni la intención de informar ni el resultado para el oyente de ser informado». Y es este principio de declaración sobre el que se fundamenta su teoría, que permite determinar una regla sencilla para el uso del subjuntivo. El indicativo es el verbo de la declaración y el subjuntivo el de la no declaración, lo único que declara el hablante son las matrices (*Es fantástico, Me gusta, Me parece, Lamento,...*). Esta concepción del subjuntivo permite, según él, eliminar las listas de verbos que pueden expresar irrealidad, sentimientos o duda, ya que son inoperativas.

En definitiva, la propuesta de este autor es que el alumno tome conciencia del significado del subjuntivo, independientemente de los contextos sintácticos, para poder distinguir el significado a partir de esta ley.

Las múltiples publicaciones que han tratado el tema del subjuntivo permiten hacer un esbozo más amplio del marco teórico donde se inserta la explicación del subjuntivo. Sin embargo, las aportaciones teóricas planteadas en este trabajo parecen suficientes, puesto que ayudan a esclarecer el valor del modo subjuntivo en el entorno didáctico de la enseñanza de español como lengua extranjera.

4. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES: CONTENIDOS SOBRE EL SUBJUNTIVO

4.1. El subjuntivo en el MCER

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) es un estándar europeo que permite medir el nivel de comprensión y expresión (oral y escrita) en una lengua. Su fin es la sistematización en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es el resultado de la iniciativa del gobierno federal suizo, cuyo documento final fue elaborado por el Consejo de Europa y presentado en el año 2001. El MCER centra el proceso de aprendizaje en tareas comunicativas, donde el contenido y la función de la comunicación son esenciales; intenta contextualizar el aprendizaje de las estructuras gramaticales dentro de una situación real y adopta, por tanto, un enfoque basado en la acción.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y escribir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar (Consejo de Europa, 2002: 9).

Posteriormente, el Instituto Cervantes continúa con esa labor unificadora de las lenguas y presenta una adaptación del MCER a la lengua española, pero adecúa sus directrices a las características de nuestro idioma. Como el propio Instituto Cervantes afirma: «el Plan curricular sitúa al español en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico para su estudio por parte de los hablantes de otras lenguas». El PCIC se define, por lo tanto, como «la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular».

Aunque el MCER es la guía de referencia para la enseñanza de lenguas, su aplicación a las lenguas europeas y su concepción del aprendizaje como tarea comunicativa ha provocado que no aparezcan señalados los contenidos que corresponden a cada nivel. Esto no es extraño, puesto que el MCER plantea unas nociones y funciones comunes para todas las lenguas europeas, sin concretar los exponentes de las mismas. Sin embargo, no ocurre así en el PCIC, donde sí aparecen estos contenidos, puesto que hacen referencia únicamente a la lengua española y no al conjunto de lenguas europeas.

4.2. El subjuntivo en el PCIC

En la Introducción de la sección *Gramática* del PCIC, el Instituto Cervantes anota el tratamiento que otorga al subjuntivo dentro de la obra:

Respecto al subjuntivo, puede sorprender que no haya una especificación detallada de los valores de cada tiempo verbal y que se aborde de forma global. Ello responde al hecho de que, en la mayoría de los casos, el uso de un tiempo del subjuntivo en lugar de otro se debe a una cuestión de coordenadas temporales o de *consecutio temporum*, con lo cual en la mayor parte de los valores habría que repetir constantemente lo que es común a todo el subjuntivo, con la diferencia de que se puede aludir al presente, al pasado o al futuro. Evidentemente, en los casos en los que un tiempo verbal imprime un valor o significado específico al subjuntivo, queda indicado en el inventario.

Dentro del inventario de *Gramática*, en el punto 9.2, se especifican los tiempos verbales de subjuntivo. No obstante, este modo aparece a partir del nivel de referencia B1, puesto que no es adecuado enseñarlo a alumnos de A1 o A2, que simplemente se introducen en el español, por la complejidad del mismo.

El contenido sobre los tiempos verbales se presenta dividido en dos secciones: *Forma* y *Valores/Significados*. Con respecto al apartado *Forma*, podemos observar que el grueso de su aprendizaje recae en los alumnos de B2 que deben aprender el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto; mientras que los alumnos de B1 solo deben prestar atención al presente. En los niveles superiores encontramos pocas cuestiones formales y el contenido pasa a ser casi puramente pragmático. Sin embargo, en el nivel C1 sí se estudiarán los participios irregulares en el pretérito perfecto. En el C2 se trabajan los participios irregulares en el pretérito pluscuamperfecto y las formas de futuro simple y compuesto, pese a que se especifica su desuso en la lengua, puesto que el alumno sí debe saber expresiones lexicalizadas como *sea como fuere*. Además, resulta curioso que el PCIC solo atribuya el desuso del futuro del subjuntivo al ámbito hispanohablante, cuando el español peninsular posee la misma tendencia.

En cuanto a la sección *Valores y Significados*, el PCIC remite constantemente a su apartado *Funciones*, donde se presenta un inventario de competencias comunicativas que debe tener el alumno para cada nivel. En el caso del B1, el PCIC establece entre las competencias necesarias para un estudiante de ese nivel que sepa expresar deseos, esperanza, posibilidad y valoración con subjuntivo. El nivel umbral determina las funciones de repetir una orden previa o presupuesta, expresar certeza y evidencia, dar una opinión y expresar deseos con subjuntivo. En el nivel C1 se vuelve a trabajar la expresión de deseos y en el C2 se pretende que aprenda a dar una opinión.

Además, a lo largo de los cuatro niveles se explica el uso del subjuntivo en función del tipo de oración en la que se inserte: independiente, subordinada sustantiva, de relativo, final, concesiva, temporal, causal, etc.

5. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL SUBJUNTIVO EN LA CLASE DE ELE

Los profesores en general y los dedicados al español como lengua extranjera en particular tienen que desarrollar un espíritu crítico que les permita valorar si un manual es adecuado o no para una determinada clase, si deben reforzar los contenidos del mismo o incluso si tienen que crear documentos que sean más funcionales pedagógicamente para explicar cualquier contenido.

Tras analizar varios manuales de ELE, nos gustaría resaltar que la aparición de los contenidos gramaticales, y en este caso del subjuntivo, de forma explícita es un gran acierto a nuestro juicio. Si bien el método comunicativo pretende que los alumnos infieran la forma gramatical a través de ejercicios comunicativos centrados en el significado, con el enfoque por tareas se vuelve a revitalizar la importancia de los contenidos gramaticales, que se aprenden mediante ejercicios mecánicos de repetición, a modo de pre-tareas. Considero que es un acierto que los manuales presenten el contenido gramatical del subjuntivo con explicaciones explícitas mediante cuadros gramaticales. En muchos casos eso cuadros los debe completar el propio alumno, lo que refuerza la competencia general del saber aprender, pues lejos de memorizar un listado de funciones a través de los ejercicios, debe reflexionar sobre la forma empleada y el por qué, lo que hace que interiorice mejor los usos de las formas gramaticales.

En cuanto a la exposición de los contenidos teóricos y a la ordenación de la información, consideramos que lo adecuado sería plantear primero el paradigma del subjuntivo a modo de listado que el aprendiz memorizará y, posteriormente, los usos del mismo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la explicación de estos manuales didácticos se centra únicamente en la dualidad infinitivo/subjuntivo mediante la regla de que cuando los sujetos de la oración principal y subordinada coinciden se emplea infinitivo, mientras que cuando difieren se utiliza el subjuntivo. Realmente en los primeros niveles de referencia no hay un aprendizaje real del uso del subjuntivo, sino más bien una identificación y alternancia con otros modos. No obstante, en niveles superiores, la exposición de los contenidos está mejor estructurada y planteada, incluso en ocasiones se ve reforzada con un anexo gramatical donde se recogen ampliamente todos los contenidos explicados.

Así pues, parece un desacierto no incluir propuestas tan aceptadas como la de Matte Bon o Ruiz Campillo en los niveles superiores, ya que estas pueden ayudar a los alumnos a comprender mejor los entresijos de los usos del subjuntivo. No suele aparecer ninguna alusión al indicativo como el modo de la declaración ni al subjuntivo como el de la no declaración, ni siquiera se habla de la información que aportan los enunciados según el modo que empleen. No sería una mala opción incluir este tipo de explicaciones para el subjuntivo en manuales de ELE, puesto que puede esclarecer a los alumnos algunas de las grandes incógnitas sobre el empleo de este modo en español.

Por otro lado, el enfoque comunicativo empleado en la mayoría de las actividades fomenta en el alumno el aprendizaje de la forma gramatical del subjuntivo, pero en términos de comunicatividad. El alumno trabajará y ejercitará los contenidos que vaya a utilizar en una situación real en el futuro. No obstante, las actividades de tipo estructuralista centradas únicamente en la práctica de la forma gramatical también son necesarias, pues sirven para que el alumno fije el contenido que luego empleará en las actividades comunicativas. Será, pues, criterio del docente valorar el momento adecuado para la realización de las mismas, sin tener que adecuarse al orden preestablecido del manual.

Por último, no debemos olvidar que el manual es un instrumento válido, pero no es el único. Estos materiales no deben dirigir el eje de la actividad docente, ya que en ocasiones no son los más adecuados para que los alumnos aprendan determinados contenidos. El docente debe ser capaz de adoptar una visión ecléctica, buscar otros materiales, valorar si es conveniente emplearlos y en qué momento. Así pues, me ha parecido interesante realizar una propuesta de actividades motivadoras que un profesor de ELE podría utilizar en el aula, tanto para explicar los contenidos como para practicarlos:

- a) *Kahoot*: es una plataforma libre *online* basada en la gamificación, es decir, en la aplicación didáctica del juego. En esta plataforma se pueden crear actividades cooperativas que trabajen contenidos gramaticales, pero que estén camufladas bajo la apariencia de un juego. Los alumnos podrán utilizarla incluso desde sus teléfonos móviles. Con los ejercicios que el docente elabora en esta plataforma se crea la sensación de que el tiempo fluye, pues los alumnos se están divirtiendo a la vez que infieren los contenidos deseados. Además, con el juego el error no es visto como un elemento sancionador, sino que incluso impulsa un sentimiento motivador de superación. Véase en: <<https://getkahoot.com/>>.
- b) *Lyricstraining*: es una página web que permite a los alumnos reforzar vocabulario, expresiones o contenidos gramaticales mediante videos musicales. El recurso a la canción ha sido uno de los más utilizados en la enseñanza de ELE como actividad motivadora, pero con el impulso de las nuevas tecnologías, esas típicas fotocopias con la letra de la canción han quedado un poco desactualizadas. Esta página pretende mejorar y hacer más lúdico este tradicional recurso, pues el alumno deberá completar la letra de la canción que le aparecerá a modo de karaoke debajo de un video musical. Los profesores podrán elegir la canción

oportuna y seleccionar cómo y qué contenidos desean que el alumno practique. Véase en: <<http://es.lyricstraining.com/>>.

- c) *Tiny Tap*: es una aplicación gratuita para iOS y Android que permite generar nuevas aplicaciones o juegos que los alumnos se pueden descargar. En esta aplicación se pueden realizar videos, historias interactivas, puzzles y casi cualquier juego que el profesor imagine. Es muy intuitiva, lo que permite ser utilizada tanto por el docente como por los alumnos. Además, las aplicaciones creadas pueden transformarse para ser utilizadas en el ordenador e incluso en las pizarras digitales. Véase en: <<http://www.tinytap.it/>>.

6. CONCLUSIONES

El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, según establece el Instituto Cervantes en su informe de 2014 *El español: una lengua viva*. Por diversas razones demográficas, la población mundial que habla español como segunda lengua está aumentando, casi 470 millones de personas tienen el español como lengua materna, mientras que si incluimos a los estudiantes de ELE, la cifra supera los 548 millones. Además, este informe determina que actualmente «casi 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera».

El auge de la enseñanza de idiomas ha provocado que multitud de lingüistas e investigadores dedicasen sus esfuerzos a buscar un consenso sobre cuál es la mejor forma de enseñar una lengua extranjera. Luquet (2004) afirmará que no se puede describir una lengua sin teorizarla. Así, hace su propia interpretación del objetivo real de la enseñanza de una L2:

Un actor de lenguaje construye o interpreta un enunciado a partir de su competencia, y no a partir de lo que se suele designarse con el nombre de lengua. [...] El hablante que construye enunciados como actor de lenguaje no sabe lo que es el *significado* de un «imperfecto de subjuntivo en -ra». Solo sabe que *pronunciara*, en cada uno de estos enunciados, es la forma del verbo *pronunciar* que se adapta a lo que se quiere expresar (Luquet, 2004: 26-27).

El enfrentamiento ficticio entre enseñar gramática o no en las clases de ELE tiene su origen en el aprendizaje de lenguas. Muchas son las teorías que defienden la no enseñanza de la gramática de forma explícita y determinan que los alumnos deben inferir los usos de las formas mediante actividades de diversa índole. Sin embargo, otros enfoques optan por una preeminencia de la gramática, incluso como la única forma de aprendizaje para los alumnos extranjeros. A nuestro juicio, la gramática es un componente más de la lengua, que va a ocupar su lugar con los componentes funcionales, pragmáticos y socioculturales. La inclusión de explicaciones explícitas gramaticales es esencial, pues facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no debe convertirse nunca en el eje del aula de ELE, ya que lo principal es que los alumnos consigan comunicarse eficazmente.

Dentro de los contenidos gramaticales enseñados en las clases de ELE, el subjuntivo es uno de los que posee mayor complejidad. Diversas propuestas e hipótesis para la enseñanza de este modo han surgido en los últimos años; sin embargo, presentar

el subjuntivo mediante un catálogo de expresiones agrupadas y sistematizadas de acuerdo a las necesidades comunicativas del estudiante sigue siendo la forma de enseñarlo más usada.

Algunos investigadores han realizado propuestas innovadoras para el estudio del subjuntivo que, a mi parecer, deben ser tomadas en consideración, pues aportan un halo de luz a la enseñanza de este modo. Matte Bon habla en términos de información, mientras que Ruiz Campillo lo hace en términos de declaración y no-declaración. Ambos investigadores pretenden que el alumno tome conciencia del significado del subjuntivo, independientemente de los contextos sintácticos que generan listas interminables de verbos y que al final resultan inoperativas.

Nuestro trabajo, lejos de pretender establecer qué es correcto y qué no lo es en la enseñanza del subjuntivo a extranjeros, ha querido poner de manifiesto que el aprendizaje de este modo lleva consigo una gran complejidad que los alumnos intentan solventar mediante la memorización de reglas y la práctica con actividades propuestas en los materiales de ELE. Asimismo, esperamos haber contribuido a un mejor conocimiento del subjuntivo y su aplicación didáctica, ya que este modo, como cualquier otro contenido gramatical de la lengua, es susceptible de ser estudiado y analizado por los alumnos y docentes, quienes, al fin y al cabo, son realmente los verdaderos protagonistas de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 149-160.
- BELLO, A. (2002): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 136-145.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.L. (2011): *Problemas fundamentales de gramática en la clase de ELE*. Madrid, Arco/Libros, 87-99.
- IGUALADA BELCHÍ, D. (1989): «Nueva hipótesis sobre el subjuntivo en español», *Estudios Románicos*, 4, 643-663.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): «Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español» (PCIC) [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [consulta: 5 de marzo de 2015].
- (2014): «El español: una lengua viva. Informe 2014» [en línea]: <<http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>> [consulta: 15 de mayo de 2015].
- LUQUET, G. (2004): *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Madrid, Arco/Libros, 9-29.
- MANTECA, Á. (1981): *Gramática del Subjuntivo*. Madrid, Cátedra.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. y NEVADO FUENTES, C. (2007): «En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE», *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2, 61-75.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español: De la lengua a la idea*. Madrid, Difusión S.L., 49-74.
- (2008): «El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información», *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 6.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 454-482.
- (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1845-1875 y 3113-3129.
- RIDRUEJO, E. (1999): «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas». En Bosque, I. y Demonte, V. (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 3209-3252.
- RUIZ CAMPILLO, J.P. (2004): «El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación», *RedELE*, 1.
- VARELA NAVARRO, M. (2005): «Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica», *MarcoELE: Revista de didáctica*, 1.

LAS NUEVAS FUENTES FRASEOLÓGICAS EN EL AULA DE ELE

MARÍA VARILLA MARGALLO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, de la mano del enfoque orientado a la acción, está ampliando sus objetos de estudio. En este marco, se propone un campo hasta el momento casi inexplorado: las unidades léxicas procedentes de nuevas fuentes fraseológicas como la publicidad, las películas, las series, los programas de televisión o radio, las canciones y las personalidades públicas.

En este sentido, una de las primeras peculiaridades con las que se encuentra esta temática es la ausencia de bibliografía al respecto. No existen trabajos específicos sobre esta materia ni un corpus previo que recoja dichas unidades léxicas. Es cierto que se pueden consultar numerosos trabajos sobre fraseología y sobre su aplicación al aula de ELE, pero también lo es que este tipo de unidades fraseológicas están envueltas por multitud de rasgos propios que hacen que su estudio tenga que abordarse con independencia de la fraseología tradicional. Más adelante se desarrollará este asunto.

Así, son dos los acercamientos que en un primer momento hay que realizar para caracterizar estas unidades fraseológicas: en primer lugar, una aproximación lingüística que permita definir y caracterizar estos productos como parte del léxico español. En este bloque se incluirá también una muestra del corpus para dar mayor luz a la explicación teórica y, en segundo lugar, un acercamiento sociocultural relacionado con su proliferación en los medios de comunicación y orientado a su viabilidad en ELE.

En tercera instancia, se tratará de mostrar la inserción y la rentabilidad en el español de España de estas unidades léxicas con el fin de discutir sobre la conveniencia o no de enseñarlas en la clase de ELE. Para ello, junto a los parámetros lingüísticos como el grado de fijación de estas unidades en la lengua, se tendrán en cuenta distintos parámetros relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje como el contexto en el que se produce y el nivel de lengua de los alumnos.

Para finalizar, se dedicará un espacio a la presentación de una propuesta didáctica de la que puede destacarse su adaptabilidad. Como se verá, dependiendo de factores externos como el tiempo del que se dispone y de otros propios del alumnado como la edad del grupo y/o sus intereses, las actividades pueden acomodarse. Se lanzarán distintas propuestas de aula con vistas al ejercicio docente.

2. APROXIMACIÓN LINGÜÍSTICA

2.1. Definición y caracterización

Para abordar la tarea planteada, en primer lugar, es conveniente aclarar el concepto que se plantea respondiendo a dos preguntas: ¿qué son las nuevas fuentes fraseológicas? y, especialmente, ¿qué son las unidades fraseológicas procedentes de estas nuevas fuentes?

Se entiende por nuevas fuentes fraseológicas el «conjunto de medios de comunicación de todo tipo: publicidad, películas, series, programas de televisión o radio, canciones e intervenciones en cualquier medio de personalidades públicas, por los que se canalizan unidades léxicas que, de manera conducida o espontánea, los hablantes comienzan a repetir insertándolas en la lengua».

Los ejemplos de inserción de unidades léxicas conducidos nacen en su gran mayoría de la publicidad, unidos al carácter propio del lenguaje publicitario que trata de ser pegadizo, con el fin de que los hablantes memoricen y repitan sus mensajes. El culmen de esta memorización y repetición es la creación de una unidad fraseológica que pase a formar parte de la lengua. Pensemos en un ejemplo concreto y de plena actualidad como *¿tú qué te crees, que yo soy Cofidis?* Quien recuerde este anuncio publicitario sabrá que en él se presenta a un amigo pidiendo dinero a otro el cual le responde con la oración enunciada. La técnica de la que se sirve este anuncio es la recurrencia a una conversación de la vida cotidiana y a la inserción en la misma de este elemento extrañador con el que el interlocutor responde. Este formato de inclusión de la marca de un producto concreto en la conversación cotidiana es un modo de conducir la incorporación a la lengua de una unidad lingüística *¿tú qué te crees, que yo soy Cofidis?* o su variante *no soy Cofidis* como sinónimo de *no voy a prestarte dinero*. Dado el carácter plenamente actual de este ejemplo concreto, no es posible vaticinar si se incorporará a la lengua, pues es muy probable que su uso sea temporal y que los hablantes dejen de emplearlo en poco tiempo. Por esta razón, conviene ejemplificar el fenómeno con unidades fraseológicas de origen publicitario que sí han experimentado el proceso de fijación. Es el caso de *estar más bueno que el pan*, fijada a partir del anuncio publicitario de patés La Piara o *estar como un conguito* como sinónimo de *estar muy moreno de piel*, creado a partir de la marca de chocolatinas Conguitos, entre otros muchos ejemplos.

Por su parte, las unidades de inserción espontánea proceden en muchos de los casos de la repetición de frases o expresiones de personalidades públicas que no han propiciado esta reproducción, sino que han sido los hablantes los que han decidido de manera autónoma y espontánea repetirlas hasta hacerlas formar parte de la lengua. Un ejemplo muy claro de este acontecimiento lingüístico es el *¿por qué no te callas?*, de Juan Carlos I. El monarca no tenía ninguna intención de que su frase pasase a fijarse como unidad lingüística, por lo que, en esta ocasión, la responsabilidad de la inserción se atribuye a los hablantes.

Existen casos intermedios. La mayoría de los ejemplos de este grupo nacen de series de televisión o de programas de humor en los que determinados personajes o humoristas repiten frases, induciendo de modo más indirecto al del mensaje pu-

blicitario a que los hablantes hagan lo mismo. Se localizan numerosos ejemplos en series populares como *Aquí no hay quien viva*, de donde se ha tomado *un poquito de por favor*, y de programas de humor como *ahora vas y lo cascás*, de Cruz y Raya.

Una vez definida la fuente de procedencia, se pasa a la resolución de la segunda de las cuestiones planteadas: ¿qué son las unidades fraseológicas procedentes de estas nuevas fuentes?

Para afrontar esta cuestión, es obligado partir de la definición de unidad fraseológica. Siguiendo a Castillo Carballo (1997-1998: 70-79) una unidad fraseológica se define como una combinación de palabras que se caracteriza por la fijación de sus elementos, por la consiguiente lexicalización o especialización semántica, por la idiomatización, es decir, por significar como conjunto y, en última instancia, por su frecuencia de uso la cual está en muchos casos relacionada con la aparición de variantes, pues cuanto mayor es su empleo mayor es la posibilidad de que surjan variantes.

Teniendo en cuenta lo visto hasta el momento, para decir qué son *las unidades fraseológicas procedentes de nuevas fuentes* habría que añadir a la definición de unidad fraseológica el componente: procedentes de nuevas fuentes, a saber, los medios de comunicación tales como la publicidad, las personalidades públicas, las películas, la música o las series.

No obstante, esta caracterización no resulta del todo satisfactoria dada la peculiaridad de estos conjuntos léxicos. Una de las razones es que el corpus recoge supuestas unidades fraseológicas como *esto es increíble*, atribuida a David Bisbal o *la vida no está hecha para contar calorías*, de la marca de mahonesa Ligeresa. Cualquiera puede decir –y con mucha razón– que ejemplos como estos no son unidades fraseológicas sino oraciones en las que se distinguen con claridad sus elementos: sujeto + verbo + complementos. Además, estos elementos pueden alterar su orden: *no está hecha la vida para contar calorías* e incorporar otros nuevos: *qué increíble me parece esto*, por citar algunos ejemplos.

Lo que sucede en estos casos y en muchos otros análogos es que si se emplean estos conjuntos como oración, se pierde totalmente la correspondencia con la fuente y dejan de ser unidades fraseológicas. Esto es, para que *la vida no está hecha para contar calorías* se comporte como unidad fraseológica es indispensable que en el contexto en el que se produce la comunicación sea intencionado su uso fraseológico. Pero esto no es todo, el asunto puede complicarse todavía más. En el caso de *esto es increíble*, aun manteniéndose el orden de sus elementos, puede disiparse la conexión con la fuente si se pierde de vista un elemento clave: la entonación. Este rasgo suprasegmental es, en muchas de estas unidades léxicas, uno más de los elementos que quedan fijados en el proceso de fraseologización, es decir, no solo se fijan unidades léxicas sino también rasgos fonológicos. Como resultado se obtiene una unidad fraseológica nueva, en este caso *esto es increíble*, que adopta un significado y unos usos diferentes (relacionados con el humor, por ejemplo) que no tiene en su uso como oración, al tiempo que pierde los valores propios de la construcción oracional común. Así, para completar la definición, hay que señalar que en esta «combinación de elementos que se fijan» hay que incluir, en muchas ocasiones, elementos fónicos.

2.2. Modelos y estructuras

Estas unidades léxicas responden a estructuras y formas de significar muy diversas. Aunque podrían señalarse algunas más, a continuación se distinguen cuatro modelos fundamentales:

- Unidades fraseológicas cuya referencia a la fuente es obligada. Son aquellas que añaden un nuevo significado a partir de su aparición. Tienen una estructura invariable y su significado se explica solo a través del conocimiento de la fuente. Un ejemplo muy claro es *fujitsu* como sinónimo de *silencio*. El nombre de la marca de electrodomésticos fue utilizado como eslogan publicitario: *Fujitsu, el fujitsu*. El proceso lingüístico de creación de esta unidad léxica consiste en la conversión del nombre propio *Fujitsu* en nombre común *el fujitsu*, acompañándolo de un determinante y sustituyéndolo como equivalente a silencio en contextos como: *fujitsu, que nos pueden oír* o *Elena, el móvil en fujitsu*. Estos son algunos ejemplos tomados del anuncio publicitario.
- Unidades fraseológicas a cuyo significado estándar se añade un nuevo valor que lo liga a la fuente. Tienen significado con independencia de la fuente de la que proceden. Por ejemplo, una unidad tomada de la publicidad como es *porque yo lo valgo*, de productos Loreal, si la desligamos de su fuente, puede alterar el orden de sus elementos: *porque lo valgo yo*, por ejemplo. Pero si mantenemos la estructura inicial, además de su significado denotativo, puede evocar un valor significativo concreto que nos conduce hacia la fuente de procedencia. Se dice «puede evocar» y no «evoca» porque para que se produzca este fenómeno es necesaria la voluntad del emisor y el conocimiento de la fuente por parte del receptor. Para ello, asumen un papel fundamental la entonación, como elemento suprasegmental contenido en el mensaje, y el contexto.
- Unidades fraseológicas cuyo significado denotativo carece de valor lógico si se pierde de vista la fuente. Es el caso de la unidad *hasta luego, Lucas*, pues el porqué es posible en español despedir a Juan, a Pedro o a Pepita mediante la unidad léxica *hasta luego, Lucas* solo puede explicarse por la repetición de la frase de Chiquito de la Calzada.
- Unidades fraseológicas que pueden aparecer entrecortadas. Su comportamiento es en parte análogo al de refranes y frases hechas del español como *quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*. Este refrán puede aparecer entrecortado en el uso *quien a buen árbol se arrima...* siendo la mente del receptor la que, desde el conocimiento, termina el refrán. De modo semejante, algunas unidades fraseológicas pueden ser evocadas por el receptor. Es el caso de *ya es primavera en El Corte Inglés* o de *paz y amor y el Plus pal'salón*. Son muy frecuentes, incluso mucho más de lo que a primera vista puedan parecer, los casos en los que un hablante dice: *ya es primavera* y su interlocutor responde: *en El Corte Inglés*. Un aspecto llamativo de este fenómeno es que es algo totalmente normal que el primer interlocutor de este pequeño diálogo no haya dicho *ya es primavera* pensando en el eslogan publicitario al que el segundo se ha referido. Lo verdaderamente interesante es la reacción del receptor, pues es un síntoma indiscutible de que *ya es primavera en El Corte Inglés* forma parte de la lengua con idea de conjunto, al igual que *quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*.

Otras unidades no pueden adscribirse con tanta claridad a uno de estos cuatro modelos, ya que son muchos los casos en los que se encuentran en posiciones limítrofes. De igual modo, otras tantas pueden clasificarse en varios de los grupos, pues todos ellos no son excluyentes.

2.3. El corpus

El corpus cuenta actualmente con más de doscientas entradas que incluyen tanto unidades fraseológicas del ámbito español como del internacional, ya que muchas de estas unidades empleadas en el español de España son préstamos de otras lenguas, especialmente del inglés. Son ejemplos de anglicismos: *be water, my friend*, de Bruce Lee o *don't worry, be happy*, de Bobby McFerrin. Asimismo, el corpus recoge construcciones misceláneas como *okey makey*, de Leticia Sabater, *a relaxing cup of café con leche*, de Ana Botella o *efectiviwonder*, del serial radiofónico En un lugar de Falcon Crest.

Como característica del corpus, es oportuno aclarar que se ha adaptado la escritura de las unidades fraseológicas con un componente fónico muy marcado. Algunos ejemplos son: *cuñaaaaa*, de El Risitas, donde se representa el alargamiento en la pronunciación mediante la repetición de la letra, o *sagerao, tete*, de Gandía Shore, en la que se muestra en la escritura la marcada unión de palabras de su pronunciación.

Este pequeño muestrario que se acaba de presentar sirve además para caracterizar el corpus como un espacio abierto en el que tienen representación unidades procedentes de fuentes extraordinariamente diversas. A este respecto, conviene adelantar que, de cara a la enseñanza –tema en el que aún no se ha entrado– unas fuentes son más interesantes y enriquecedoras que otras.

Su vitalidad y movimiento es otra característica fundamental de este material. Está abierto a continuas inserciones, dada la gran avalancha de productos procedentes de los medios de comunicación en la actualidad. De la misma forma, es necesario revisar las entradas que ya contiene pues muchas de ellas pueden ir desapareciendo del uso.

Otra de las grandes marcas de este corpus es su ya mencionado carácter innovador. No existe una base bibliográfica ni un corpus previo, por lo que la recopilación se ha basado en la búsqueda en línea y en los medios de comunicación, por un lado, y en encuestas a nativos, por otro. Estas últimas se realizaron a nativos de tres franjas etarias: 15-30 años; 30-50 años; 50 años en adelante. Se les preguntó sobre el conocimiento y el uso de una selección de estas unidades fraseológicas y se les solicitó que añadiesen otras que conozcan y/o utilicen. Estos datos nos han servido para saber cuáles son las más empleadas por cada uno de los grupos, cuáles se van asentado a lo largo de los años y cuáles de ellas, por el contrario, se van perdiendo.

El conjunto de datos ha servido como base para tomar como eje fundamental sobre el que se distribuye el corpus el grado de fijación. Así, se distinguen dos grupos de unidades fraseológicas: asentadas y recientes. Para su establecimiento se han considerado dos criterios: sus años de vida (mínimo aproximado de 10 años para considerarse asentadas) y, en un segundo plano, la conciencia de asociación con la fuente. Un ejemplo de este último criterio se ha localizado, por ejemplo, en la unidad fraseológica asentada *nadie es perfecto*, de la película Con faldas y a lo loco. Las en-

cuestas realizadas a adolescentes revelan que todos ellos conocen esta construcción léxica con idea de conjunto, sin embargo la gran mayoría desconocen la fuente de la que procede. Este dato muestra que dicha unidad está plenamente integrada en la lengua, pues su interés ya va más allá de la repetición: se ha perdido la conciencia de asociación con la fuente y, a pesar de ello, perdura su uso como unidad.

El segundo eje que ordena el corpus es la tipología de la fuente. Este eje tiene una justificación meramente instrumental pues, con vistas al manejo del corpus, resulta muy práctico y clarificador.

A continuación, se presenta una tabla que recoge una muestra del corpus:

Tipo de fuente	Asentadas	Recientes
Publicidad	<i>¡Cuate, aquí hay tomate!</i> (Tomate frito Orlando)	<i>¿Repetimos?</i> (Natillas Danone)
Personalidades públicas	<i>Raro, raro, raro</i> (Julio Iglesias «Papuchi»)	<i>La noche me confunde</i> (Dinio)
El poder	<i>España va bien</i> (José María Aznar)	<i>¿Por qué no te callas?</i> (Juan Carlos I)
Programas de televisión	<i>Hola, corazones</i> (Anne Igartiburu en Corazón, corazón)	<i>Pasapalabra</i> (nombre del programa Pasapalabra)
Humoristas	<i>¿Te das cuen?</i> (Chiquito de la Calzada)	<i>Hoy no, ¡mañana!</i> (José Mota)
Series	<i>Fue sin querer queriendo</i> (El chavo del 8)	<i>Un poquito de por favor</i> (Aquí no hay quien viva)
Películas	<i>¡Corre, Forrest!</i> (Forrest Gump)	<i>Mi tesoro</i> (El señor de los anillos)
Películas, series y programas infantiles	<i>¿Cómo están ustedes?</i> (Los payasos de la tele)	<i>Hasta el infinito y más allá</i> (Toy Story)
Canciones	<i>Don't worry, be happy</i> (Bobby McFerrin)	<i>Ey, chipirón</i> (Bongo Botrako)
Derivadas	<i>Estar como un conguito</i>	<i>Acostarse con los Lunnis</i>
Reelaboraciones	<i>Aquí hay tomate</i> [Programa de cotilleo → <i>¡Cuate, aquí hay tomate!</i> (Tomate frito Orlando)]	<i>Váyase señor Cuesta, váyase</i> [Aquí no hay quien viva → <i>Váyase señor González, váyase</i> (Ruiz Mateos)]

Las dos últimas categorías: derivadas y reelaboraciones requieren una breve aclaración.

En el grupo rotulado «derivadas» se incluyen las unidades que se han formado a partir de las categorías anteriores sin mantenerse dentro de una unidad fraseológica preestablecida, por ejemplo, *acostarse con los Lunnis* como sinónimo de *acostarse temprano*.

Por su parte, el grupo «reelaboraciones» recoge aquellas unidades fraseológicas que se construyen sobre una unidad fraseológica anterior, también procedente de nuevas fuentes. Es el caso de *Váyase, señor Cuesta, váyase*, de la serie *Aquí no hay quien viva*, construida a partir de la frase previa de Ruiz Mateos *Váyase, señor González, váyase*. De acuerdo con Peramos Soler y Batista Rodríguez (2008: 46-48) del mismo modo

que la fijación es una característica de las unidades fraseológicas también lo es la variación. Ello se debe fundamentalmente a su carácter predominantemente oral. Puede distinguirse entre variantes intencionadas y no intencionadas. En el caso de este grupo pertenecen al primer tipo.

Por otra parte, para aportar mayor claridad a la muestra, es pertinente realizar una aproximación cuantitativa al corpus. La tipología más numerosa es «publicidad», seguida de cerca por «personalidades públicas», «humoristas» y «programas de televisión». El tercer lugar lo ocupan «series» y «películas». Las categorías con menor presencia de elementos en este corpus son «canciones» y «películas, series y canciones infantiles». Aunque todos los grupos podrían ampliarse, esta contabilización es una unidad de medida útil para detectar qué fuentes son las que tienen un protagonismo más destacado en este proceso de creación léxica.

3. APROXIMACIÓN SOCIO-CULTURAL

El material lingüístico con el que se está trabajando es susceptible de ser estudiado desde puntos de vista diferentes al puramente léxico. En este sentido, los componentes social y cultural ocupan un lugar esencial.

3.1. Niveles y registros

Es complejo realizar una caracterización sociolingüística y estilística de un material procedente de fuentes tan variopintas. No obstante, en general, estas unidades léxicas se encuadran en el registro coloquial de la lengua y participan de sus características que, de manera muy breve, pueden resumirse en: la confianza entre los interlocutores, la escasa elaboración textual, la informalidad y la ausencia de planificación del mensaje. Este conjunto de rasgos hace de este un registro en muchos casos bastante complejo para los aprendices de español como lengua extranjera.

En ciertos casos, las unidades léxicas que conforman este corpus pertenecen al nivel vulgar de la lengua, debido fundamentalmente a la escasa formación de sus emisores. En ELE, el docente puede excluir los elementos del nivel vulgar o, por el contrario, si lo considera oportuno, introducirlos para ejemplificar este nivel de la lengua o incluso para aclarar la distinción entre lo coloquial y lo vulgar.

El entramado sociolingüístico puede complicarse aún más. El corpus recoge también ejemplos en los que se produce un desvío intencionado de la norma lingüística, dando lugar a estructuras anómalas que deben ser aclaradas en el aula. Un ejemplo es la unidad *un poquito de por favor*, pues la construcción normal es «un poquito de + sustantivo». Por su carácter intencionado, no puede hablarse de vulgarismo.

Asimismo, es pertinente aclarar que en el nivel culto y en registros formales no tiene cabida, salvo contadas excepciones, este tipo de léxico.

3.2. Un componente cultural: el humor

Generalmente, la introducción del humor en clase se asocia con el interés en que esta sea más amena y atractiva, y es indiscutible que esta vía se presta a alcanzar

dicho propósito. No obstante, el humor va más allá de unas risas, es un componente serio –en el sentido más positivo de la palabra– de la cultura de un determinado colectivo.

La cultura española está muy ligada al humor, probablemente, cada vez de manera más intensa. En el panorama actual proliferan los chistes y las bromas de distinto tipo que afectan incluso a las esferas elitistas como la política, la monarquía o la religión. En el campo de la comicidad, todo está permitido.

Puesto que la herramienta por excelencia del humor es la lengua, es lógico que en ella se introduzcan elementos puestos a su servicio. Así, el humor es clave en la fijación de las unidades lingüísticas que se estudian en este artículo, pues una de las razones por las que los hablantes las repiten una y otra vez hasta que se produce su fijación es su carácter cómico, y es esta misma razón la hace que tengan un gran protagonismo en las conversaciones coloquiales y cotidianas.

Este aspecto, dentro del desarrollo de la competencia cultural de los aprendices de español como lengua extranjera, se sitúa dentro de la denominada cultura con «c» minúscula. Esta se opone a la cultura con «C» mayúscula, que se encarga del estudio de aspectos culturales como la historia, el arte o la literatura. La cultura con minúscula es la que se ocupa de aspectos de la vida cotidiana, de las costumbres y, por consiguiente, de las manifestaciones y los usos lingüísticos que en ellas se emplean. Puede distinguirse un tercer nivel de estudio de la cultura, la llamada «kultura» con «k», que se ocupa de los niveles vulgares y de los argot. Este terreno también puede explorarse en el aula de ELE a través del material lingüístico que se recoge en este trabajo.

3.3. Saberes y comportamientos socioculturales

El *Plan curricular* del Instituto Cervantes¹, en la sección «Saberes y comportamientos socioculturales» distingue tres fases: aproximación, profundización y consolidación. En esta ocasión, interesa la tercera de ellas y, más concretamente, el apartado dedicado a los medios de comunicación e información, en el que recogen una serie de contenidos que guardan una estrecha relación con el material léxico del que se ocupa este capítulo:

- El humor en el ámbito nacional.
- La televisión como instrumento de socialización y la calidad de la misma.
- La influencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana y en la lengua.

Estos contenidos están intrínsecamente relacionados y ofrecen una vía dentro de la cual puede justificarse la inclusión de estas unidades fraseológicas en el aula de ELE.

¹ Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

4. APLICACIÓN AL AULA DE ELE

4.1. ¿Es rentable su enseñanza en ELE?

Posiblemente esta sea la pregunta más convulsa que se plantea y, a su vez, ineludible si lo que se quiere es aplicar este material lingüístico a la clase de ELE. Para responderla, es necesario atender a parámetros de diferente índole. En primer lugar, se atenderá a un aspecto propio del objeto lingüístico: su grado de fijación en la lengua y, seguidamente, se tendrán en cuenta parámetros relacionados con los aprendices: su nivel de lengua, el contexto en el que se produce el aprendizaje, la finalidad del mismo y el grupo etario y social al que pertenecen.

El concepto de fijación puede relacionarse en una primera aproximación con el de rentabilidad. La justificación es simple: la enseñanza-aprendizaje de una unidad léxica que está fijada en la lengua es rentable o, cuanto menos, lo es más que de una unidad que no lo está. Siguiendo este razonamiento, en la enseñanza se debería descartar la columna del corpus «recientes» y centrar el trabajo en las «asentadas». No obstante, esta postura es discutible, pues si la principal garantía de las unidades léxicas con mayor grado de fijación es su permanencia en la lengua a largo plazo, las unidades de nueva incorporación tienen otra característica no menos rentable: su actualidad. Así, es probable que en el momento del aprendizaje vayan a ser más usadas y, por tanto, más provechosas, algunas unidades de reciente aparición que otras más asentadas. En cualquier caso, determinar cuáles y en qué circunstancias son rentables en el aula dependerá en buena parte de los ya mencionados parámetros relacionados con los aprendices.

El primero de ellos es el nivel de lengua. Es un material pensado para un nivel avanzado (B2 en adelante). El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, en el apartado «Géneros discursivos y productos textuales», introduce a partir del nivel B2 géneros orales relacionados con este tipo de contenidos como: el chiste, anuncios publicitarios, conversaciones informales cara a cara, letras de canciones... Estas unidades fraseológicas podrían insertarse en el trabajo de estos géneros. El nivel avanzado está plenamente justificado por la necesidad de poseer un buen manejo y una capacidad de abstracción elevada en la lengua que se aprende, pues muchos de estos elementos lingüísticos se componen en clave humorística y están vinculados a recursos como la ironía.

Junto al nivel de lengua, cobra gran importancia el contexto de aprendizaje. Se considera el contexto de inmersión como el único en el que el aprendizaje de estas unidades léxicas puede ser verdaderamente provechoso. Se trata de un material propio de la lengua oral. Así, puesto que los aprendices de español en el extranjero no van a tener ocasión de tratar con nativos en su vida cotidiana, no van a escuchar esta fraseología y, por consiguiente, pierde el sentido su docencia. A este respecto, es conveniente matizar que al igual que con otros materiales de ELE relacionados con el humor, por ejemplo, los chistes, en la labor de aprendizaje es más interesante insistir en la comprensión que en la producción. Esto es debido a que el uso del humor pertenece a un nivel muy avanzado de la lengua y si no se cuenta con dicho nivel, es muy probable que se produzcan fallos sobresalientes en la adecuación. Es

muy interesante, no obstante, que los aprendices comprendan, capten los contextos en los que se emplean tales o cuales códigos humorísticos y que, en definitiva, se aculturen para comenzar a producir.

Otro aspecto que el docente debe tener muy presente es la finalidad del aprendizaje y los intereses del alumnado. Estos contenidos son muy válidos para un grupo interesado en aprender español, en tratar con nativos y en sumergirse en la cultura española. Por el contrario, si nuestros estudiantes se están preparando para superar un examen oficial, por ejemplo, no es rentable dedicarse a esta fraseología.

La edad y el grupo social del alumnado es otro factor destacado. Tal y como han revelado las encuestas, cada grupo etario utiliza con mayor frecuencia unas determinadas unidades fraseológicas por lo que el docente debe realizar la selección teniendo muy presente este componente. Si bien en la propuesta didáctica que se presenta al final del artículo se ha pensado en un receptor adulto, lo cierto es que también puede realizarse una propuesta para niños, un trabajo que se facilita bastante en el corpus al incluir esta una sección sobre «películas, series y canciones infantiles». Junto con la edad, pueden tenerse en cuenta otros factores sociales como la profesión o las aficiones del grupo de alumnos.

Siempre que se tengan en cuenta estos parámetros, se considera que la enseñanza-aprendizaje de estas unidades léxicas puede ser no solo rentable sino también gratificante y provechosa en distintos planos, pues contiene información léxica, sociolingüística y cultural. Su carácter llamativo, e incluso extravagante en algunos casos, puede ser aprovechado para captar la atención y motivar al alumno.

4.2. El problema de la traducción

Cuando se trabaja con cualquier tipo de fraseología en ELE una de las dificultades principales es la búsqueda de equivalencias significativas en la lengua materna del aprendiz. Richart Maset (2008: 2) recoge una de las problemáticas derivadas de este hecho que se encuentra en la base del aprendizaje: ¿cómo pueden detectar los aprendices que están ante una unidad fraseológica y, en consecuencia, tratarla de manera unitaria para conseguir despejar su significado? Así, para lograr activar este mecanismo de reconocimiento, todas las unidades se trabajan debidamente contextualizadas en la propuesta que se presenta más adelante.

Una vez identificada la unidad fraseológica surge el problema de la traducción propiamente dicha. Richart Maset (2008: 3-5) acopia los parámetros que pueden causar esta dificultad como que no exista un equivalente en la lengua materna del aprendiz. Dadas las características de las unidades fraseológicas de las que se ocupa este trabajo, uno de los parámetros más interesantes que plantea este autor es el de la materialidad fónica de estas unidades. Ya se ha indicado que el componente fónico es uno más de los elementos que quedan fijados en estos procesos de fraseologización. Es posible que exista un equivalente aparente en la lengua materna pero que solo lo sea en apariencia pues, teniendo en cuenta el componente fónico, la unidad cambia de valor. En la enseñanza, es importante crear consciencia de la peculiaridad de las fuentes con las que se está trabajando, por ello, todas se presentarán debidamente a los estudiantes para que su aprendizaje no quede reducido a un intento de traducción

sino que se dé un paso más hacia la abstracción y la comprensión de su funcionamiento dentro de la lengua meta.

4.3. Propuesta didáctica

4.3.1. Planteamiento

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está pensada para incluirse dentro de una unidad mayor sobre los medios de comunicación, aunque existen otras opciones (un curso o taller de cultura, por ejemplo).

En cualquier caso, se trata de una propuesta flexible, pues recoge una batería de actividades que, si bien se ajusta a una progresión, no tiene por qué llevarse al aula de manera conjunta. El profesor puede seleccionar alguna de las actividades e incorporarla en el momento que le parezca oportuno. Asimismo, las unidades léxicas que se han seleccionado en estas actividades pueden sustituirse por otras que en su caso sean más convenientes.

Un aspecto que se ha tenido en cuenta para la selección de las unidades léxicas en las distintas actividades es la recuperación, esto es, la repetición de una misma unidad en diferentes lugares para favorecer la retención de la misma en la memoria a largo plazo.

Pese a las diferentes posibilidades, en esta ocasión se ha optado por proponer una secuenciación para las actividades. La propuesta está pensada para distribuirla en cinco momentos. Se habla de momentos ya que su impartición no ocupa en ningún caso una sesión completa sino una franja de entre 15 y 30 minutos, dependiendo de los casos.

El primer momento tiene un carácter introductorio y para él se propone el visionado de las fuentes. El docente puede realizar una recopilación ajustada a sus intereses. A continuación, se proponen tres actividades que podrían insertarse en tres sesiones diferentes: la primera actividad es conducida, la segunda semi-conducida y la tercera libre. En todas ellas las unidades léxicas se presentan debidamente contextualizadas. Como tarea final se propone un concurso de cortometrajes en grupo, en el que los alumnos creen un diálogo incorporando este material lingüístico. Se ha elegido esta tarea por considerarse que la grabación de videos es un recurso muy útil en la clase de ELE, ya que además de favorecer la motivación y el trabajo en equipo, ofrece al alumno la posibilidad de escucharse y autocorregirse hasta obtener un producto final con el que se sienta satisfecho.

4.3.2. Actividades²

ACTIVIDAD 1

¿Eres capaz de identificar el significado de las frases subrayadas en los siguientes contextos? Relaciona las opciones a-h con las frases 1-8.

² Conviene acompañar las actividades con ilustraciones que relacionen las unidades léxicas con la fuente.

a) Vale, perfecto	e) Chicos, tranquilidad
b) Ha habido un contratiempo	f) Por supuesto que sí
c) Eso no va a ocurrir	g) No os preocupéis por mí
d) Te has puesto morenísima	h) Las chicas se aprovechan de ti

1. Pablo y Marina se van a casar. Las damas de honor llaman al padrino y le cuentan lo siguiente:

A: Houston, tenemos un problema.

B: ¿Qué pasa?

A: La novia no aparece. Procura tranquilizar a la gente y, por favor, que nadie salga de la iglesia.

2. Dos amigas se encuentran después del verano.

A: Hola, Julia.

B: Hola, Raquel. Pero bueno, ¿dónde has estado? Estás como un conguito.

A: Pues nada, me dieron unos días de vacaciones y aproveché para ir a la playa.

3. Una persona le hace una propuesta a otra.

A: Perdona, ¿me prestas 5.000 €?

B: Hoy no, ¡mañana!

4. Unos amigos están hablando de sus ligues.

A: Bueno, cuéntame cómo fue tu cita el otro día.

B: Pues muy bien, cenamos y después fuimos a su casa a ver una película. Me dijo que era su mejor amigo, pero estuvo todo el tiempo abrazada a mí y me dijo que se lo pasaba genial cuando estábamos juntos y que podía contar conmigo para todo. Está loquita por mí, pero yo creo que quiere que vayamos despacio.

A: Tío, tú lo que eres es un pagafantas.

5. Dos amigos han quedado para ir al cine.

A: Bueno, entonces paso a recogerte a las 20:00 horas para ir al cine.

B: Okey makey.

6. Los alumnos de una clase están muy alborotados porque están decidiendo dónde se van de viaje y no se ponen de acuerdo. Uno de ellos interviene para poner orden.

A: A ver, un poquito de por favor. Vamos a resolver esto. Lo primero que tenemos que decidir es qué tipo de destino preferimos.

7. Juan le pide explicaciones a Pepe porque le ha desaparecido un libro. Pepe le pide ayuda a Paco para que confirme lo que dice y que Juan le crea.

Juan: Ya te vale, si querías que te prestara el libro no tenías más que decírmelo.

Pepe: ¿Qué dices? Yo no te he quitado nada. Precisamente fui el otro día con Paco a la biblioteca para sacarlo. ¿A que sí?

Paco: Efectiviwonder.

8. Unos amigos están haciendo senderismo.

A: No nos queda nada. Ya casi estamos llegando.

B: Yo no puedo más.

A: Venga, el albergue está aquí mismo.

B: No, yo me quedo aquí. Si me queréis, irse.

ACTIVIDAD 2

Ordena las frases de manera que los personajes mantengan una conversación con sentido. Puedes crear un contexto.

Ejemplo:

- Houston, tenemos un problema.
- ¿Qué pasa, Neng?
- En ocasiones veo muertos.
 - porque yo lo valgo / esto es increíble / ¿por qué no te callas?
 - ¿por qué? / ¿eres un fistro pecador! / estás nominado.
 - hoy no, ¡mañana! / más bueno que el pan / ¡qué bien! Hoy comemos con Isabel.
 - que la fuerza te acompañe / si me queréis, irse / hasta luego, Lucas
 - multiplícate por cero / España va bien / francamente querida, me importa un bledo.

ACTIVIDAD 3

Muchas unidades léxicas han evolucionado: a partir de unidades léxicas que ya existen en la lengua, nuestros famosos, series, películas, anuncios... han creado sus propias frases:

- Paz y amor (máxima hippie) → Paz y amor y el plus *pal* salón (anuncio de Canal Plus).

Las frases que han alcanzado la fama y que han pasado a formar parte de la lengua, también han servido como base para crear otras frases nuevas:

- Se acepta pulpo como animal de compañía (Scattergories) → Aceptamos lagarta como princesa de cuento (Título de cuento).
- Que la fuerza te acompañe (Star Wars) → Que la suerte te acompañe (Lotería Navidad).

¡Ahora tú! Reelabora una frase a partir de alguna de las que has aprendido. Puedes mantener el significado original o introducir uno nuevo sirviéndote del humor. Acompaña tu creación con imágenes.

Ejemplo: siempre nos quedará París → siempre nos quedará la birra (Homer y Barney).

5. CONCLUSIONES

El empleo de estas unidades fraseológicas puede incluirse en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera como material léxico relacionado con los medios de comunicación y como apoyo a contenidos culturales y usos lingüísticos de la vida cotidiana.

Se trata de un producto innovador, tanto en el ámbito puramente lingüístico como en su aplicación a la didáctica de ELE. La ausencia de bibliografía ha sido una de las principales dificultades con las que se ha encontrado este trabajo, por lo que puede contemplarse como una propuesta sobre la que continuar reescribiendo. Actualmente, el corpus es modesto pero, al mismo tiempo, muy susceptible de ser revisado, mejorado, ampliado.

Otra de sus grandes dificultades es la de determinar si realmente es provechosa la enseñanza de este material, el cual debe ser introducido con mucha cautela. En cualquier caso, se han contemplado distintas posibilidades y enfoques desde los que incorporarlo al aula.

Junto a las dificultades y debates que puede suscitar, destacan una serie de ventajas que ofrece tales como la profundización en la cultura con «c» minúscula, la cual generalmente se considera más relevante en ELE que la cultura con C mayúscula, puesto que acerca al alumnado a los usos y costumbres de la vida cotidiana y favorece el proceso de aculturación. Al mismo tiempo, incorpora el humor como elemento fundamental de la cultura y como vía para favorecer la motivación. Por último, trabaja con multitud de recursos expresivos de la lengua como son la ironía, la metáfora o los juegos de palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTILLO CARBALLO, M.A. (1997-1998): «El concepto de unidad fraseológica», *Revista de lexicografía*, IV, 67-79.
- PERAMOS SOLER, N. y BATÍSTA RODRÍGUEZ, J.J. (2008): «Unidades fraseológicas y variación», *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, III, 43-52.
- RICHART MARSET, M. (2008): «Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción», *Foro de profesores de E/LE*, IV, 1-10.

LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE

ANA MARGALLO ROS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Desde los orígenes de la historia de la enseñanza han sido cuantiosos los diferentes recursos, útiles didácticos y metodologías empleados en el arduo proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante más de varios siglos, la búsqueda de una perfección metodológica exclusiva fue una de las grandes preocupaciones de pedagogos y lingüistas, quienes abogaban por una mejora de la calidad de su acción pedagógica. Sin embargo, pronto surgieron problemas en esta búsqueda, pues constataron la inexistencia de un método que cubriera todas las necesidades de los estudiantes, al igual que no existía ningún método único que se adaptara a todos los estilos de aprendizaje. Por este motivo, algunos lingüistas han llegado a la conclusión de que la elección de un determinado método, enfoque o técnica concreta estará determinada, en última instancia, por cada una de las infinitas situaciones de enseñanza con las que se puedan encontrar.

A lo largo de la historia, los métodos y enfoques han ido ganando y perdiendo validez, en ocasiones por la intervención de factores de tipo editorial, político o social, además de los cambios en las necesidades lingüísticas de los estudiantes o la aparición de nuevas teorías sobre la naturaleza y la enseñanza de la lengua. El método que ha conseguido una mayor relevancia en las últimas décadas es el denominado método estructuralista, basado en la constante y obsoleta repetición de estructuras básicas que ha creado en los alumnos simples hábitos mecanizados. Las consecuencias han sido devastadoras: este procedimiento ha provocado un vertiginoso descenso en la capacidad creadora y artística de los alumnos, al mismo tiempo que no ha permitido desarrollar la capacidad de resolver problemas o conflictos de manera autónoma. Como muestra de ello podemos observar las escasas referencias hacia la cultura, conocimiento artístico, literario o social que presentan los distintos manuales de lenguas extranjeras de que disponemos en la actualidad frente a una destacable presencia de la gramática, materia estrella sin lugar a dudas.

El objetivo principal de esta investigación consiste en reivindicar la importancia del desarrollo de la competencia literaria¹ en los alumnos de español como lengua

¹ El concepto de «competencia literaria» fue acuñado por Manfred Bierswisch en 1965. En él incluye una serie de conocimientos variados que abarcan tanto contenidos lingüísticos como históricos generales y particulares (referidos especialmente a la literatura) y contenidos relativos a la Teoría de la Literatura y

extranjera o segunda lengua. La propuesta didáctica que presentamos permitirá la promoción de experiencias didácticas humanísticas y artísticas a partir de la literatura como eje transversal de la formación integral de los alumnos. La pretensión última del diseño de estas actividades artísticas en relación con la materia propia no es otra que fomentar el aprendizaje cooperativo; la reflexión artística, literaria y cognitiva; motivación intrínseca en el alumno; trabajo productivo e interés hacia la actividad artística y cultural presentada. Asimismo, es importante matizar que no pretendemos proponer esta posibilidad didáctica de manera exclusiva, sino resaltar su importancia y situarla en el lugar que le corresponde. Realmente sería descabellado por nuestra parte pensar que la literatura es la única fuente para enseñar lenguas extranjeras.

En definitiva, se trata de demostrar que la literatura tiene cabida en las aulas de lenguas extranjeras y que no se trata de un elemento más, sino de una necesidad imperiosa. Por todo ello, presentamos a continuación un nuevo sistema cuya pretensión consiste en permitir renovar la visión de la educación actual creando una auténtica revolución didáctica que haga vibrar los cimientos de la educación estancada en este método tradicional y arcaico que imposibilita el desarrollo integral de los alumnos.

2. EL PODER DE LA LITERATURA

Este artículo parte de una premisa clara: reivindicar la importancia de la literatura como herramienta de aprendizaje en el aula de E/LE. Por todos es bien sabido que en los últimos años se ha experimentado un mínimo interés hacia la literatura y su potencial de explotación en este ámbito educativo, sin embargo, en los primeros métodos sí que estaba presente. ¿Por qué este cambio? En un primer momento se consideraba que la lengua que se mostraba en la literatura era más *pura* que el lenguaje coloquial (autoridad de los clásicos). Sin embargo, en los primeros métodos sí gozaba de presencia e interés por parte de los lingüistas y especialistas. Este cambio tan radical se produjo en tan solo varias décadas debido esencialmente a la consideración y estatus del lenguaje, ya que en un primer momento se consideró que la lengua mostrada en la literatura era más *pura* que el lenguaje coloquial (autoridad de los clásicos). Sin embargo, con la llegada e implantación del método comunicativo este área quedó relegada a un segundo plano: la literatura no tenía cabida en este enfoque, puesto que el léxico y/o las estructuras gramaticales que pudieran aparecer en los textos no iban a ser utilizados en una comunicación diaria por los alumnos. Se buscaban, por tanto, supuestos prácticos en los que el alumno se pudiera integrar comunicativamente y, por desgracia, se entendió que la literatura no podía proporcionarlos.

Es cierto que en las últimas décadas y con la llegada de nuevos métodos, sí que se incorporan elementos literarios y socioculturales en los manuales de E/LE pero en un sentido más anecdótico, como una breve reseña que no se encuentra integrada en el currículo. Desde aquí, queremos desarrollar la idea de que la literatura no es siempre una producción inusual y forzosamente críptica, sino un exponente privilegiado de los distintos usos de la lengua, ya que es susceptible de albergar dentro de sí gran

a la Teoría del lenguaje literario. Para ampliar información: *Competencia lingüística y competencia literaria* (1980).

cantidad de registros. Asimismo, la activación de la capacidad imaginativa de los alumnos es necesaria hasta tal punto que toda su educación va a girar en torno a esta característica: el ser humano satisface sus necesidades de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad y su visión de la realidad mediante la actividad creadora y la experiencia estética. Además, este tipo de educación permitirá el desarrollo no solo de los procesos cognitivos en los estudiantes, sino que favorecería una ética a través de la cuál recuperar la percepción humana de la educación.

En este sentido, son muchos los profesionales que abogan por el reconocimiento de la literatura como tesoro de aprendizaje vital: *literature makes the meaning and the meaning makes life* (Roland Barthes, 1979: 84); dicho en otras palabras, la literatura es creadora de significado y el significado a su vez es creador de vida. Nuestra identidad se fragua a partir de lo que vivimos y una parte de esa vida está constituida por nuestras lecturas, lo que implica considerar el poder educador de la imaginación humana para todo tipo de conocimiento. Las palabras que Azorín escribió en su ensayo «El arte de leer» (Azorín, 1963: 1163) son reveladoras en este sentido: *La imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social. Hombre sin imaginación es hombre inerte. Desde la niñez ha de ir desenvolviéndose tan precioso don*. Esta conexión tan íntima entre el arte y la literatura incentiva el espíritu investigador de los aprendices y alimenta su alma, al mismo tiempo que desarrolla habilidades comunicativas y afianza el estudio de la sensibilidad literaria. Educar a través de recursos estéticos permite captar la riqueza del mundo emocional y relacional del individuo, proceso esencial para cualquier cambio o movilidad en el ser humano, como bien vislumbraba Vygotsky (1986). Así lo confirma también la pedagoga Mónica Pérez (2002), quien ve en el arte aquel territorio que ayuda a las personas a construir no solo lenguajes discursivos (lógicas racionales: la gramática o la matemática) sino fundamentalmente no discursivos (afectivos, simbólicos y emocionales). Para ella, éstos últimos son excelentes medios que, encaminados a través de procedimientos de naturaleza educativa, han mostrado su pertinencia y credibilidad en la satisfacción de las expectativas y necesidades tanto personales como sociales.

Con la eliminación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras se ha extinguido prácticamente todo contacto con las inteligencias relacionadas con el arte, creando así un sujeto rudo y superficial en su pensamiento robotizado. Por este motivo, hemos tomado como punto de partida en nuestra propuesta didáctica el arte como necesidad humana. Esta disciplina constituye, en todas sus manifestaciones, una característica esencial que identifica al ser humano: «la educación artística no es una necesidad que nos haga más inteligentes, sino que es una necesidad porque nos permite adquirir toda una serie de competencias y rutinas mentales que están en plena consonancia con la naturaleza social del ser humano y que son imprescindibles para el aprendizaje de cualquier contenido curricular. Y esto es útil para todos los alumnos, por lo que se convierte en una forma estupenda de atender la diversidad en el aula» (Guillén, 2015).

Desde el punto de vista científico, Sousa (2011) afirmó que las neuroimágenes cerebrales revelan algunos indicios sobre la importancia de las actividades artísticas en el ser humano. Así, por ejemplo, se sabe que una parte importante del cerebro y del cerebelo interviene en la coordinación de todo tipo de movimientos, como en

el baile; que en las recreaciones teatrales las regiones del cerebro especializadas en el lenguaje oral están conectadas con el sistema límbico que nos proporcionan el componente emocional; o, referido a las artes visuales, que nuestro sistema de procesamiento visual genera imágenes reales o ficticias con la misma facilidad. Como se puede observar en la siguiente figura, cada actividad artística activa diferentes regiones cerebrales: la música se procesa en la corteza auditiva que está en el lóbulo temporal, las artes que conllevan movimiento como el baile o el teatro activan la corteza motora, las artes visuales como la pintura se procesan principalmente en los lóbulos occipital y temporal, mientras que la poesía o la prosa implican a las áreas de Broca² y Wernicke³ relacionadas con el procesamiento lingüístico (Posner *et al.*, 2008).

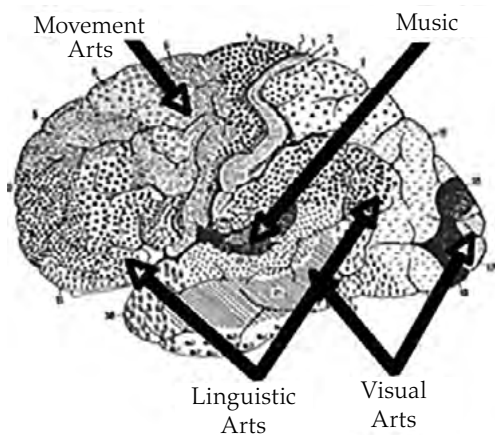


Figura 1. Posner et al. (2008).

Tal vez, no sería disparatado establecer un nexo común de unión entre las distintas artes, ¿o a caso el ser humano no posee el mismo grado de sensibilización cuando escucha una obra de Beethoven que cuando contempla un cuadro de Velázquez? Este punto de encuentro lo hemos establecido en el color, en “la extraordinaria fuerza insospechada de los colores, hasta entonces escondida, que va más allá de los sueños” (Kandinski, 1996: 11). Para este autor (1996: 52) los objetos y los seres adquieren un valor interior cuando se alcanza un alto grado de sensibilización y, finalmente, *un sonido interior*. Lo mismo sucede con el color, que provoca solo un efecto superficial cuando el grado de sensibilidad no es muy alto; el efecto desaparece al finalizar el estímulo. Sin embargo, cuando la sensibilidad está más desarrollada, este efecto elemental trae consigo otro más profundo que provoca una conmoción emocional. Las ilustraciones realizadas para este proyecto tienen como fin encontrar en los alumnos este estado *psicológico* producido por el color, por las metáforas, los ruidos de la propia obra, el sonido... y que esta fuerza psicológica provoque una vibración anímica que conecte con nuestros órganos sensoriales (en este caso el ojo) y la una directamente con el alma.

² Área de Broca (45): encargada de la producción oral.

³ Área de Wernicke (22): encargada de la comprensión oral.

El cerebro humano no solo es capaz de entender y proyectar el significado de la obra literaria percibida mediante nuestros órganos, sino que además, autores como Thompson (2009) consideran que ha desarrollado una extraordinaria capacidad para crear imágenes mentales internas y se ha demostrado en estudios con neuroimágenes que se activan las mismas regiones cerebrales al ver una escena real que al imaginarla. Esto resulta muy interesante, ya que la visualización es una herramienta potencial en los procesos de memorización a los que se ven obligados a realizar los estudiantes durante su etapa educativa. La enseñanza literaria a través del arte que presentamos en esta propuesta permite a los alumnos desarrollar diferentes disposiciones (rutinas mentales) que pueden transferirse a otros dominios del aprendizaje.

Algunos de los beneficios más significativos que se han obtenido tras analizar la implementación de la educación artística en el aula quedan sintetizados en la siguiente tabla:

<i>Beneficios del arte en la educación</i>	
– Pensamiento creativo: fluidez, originalidad y capacidad de abstracción.	Bradley (2002)
<ul style="list-style-type: none"> – Convierte los conceptos abstractos en conceptos concretos. – Aborda los contenidos curriculares desde una perspectiva más atractiva. – Mejora su vocabulario. – Acerca el aprendizaje al mundo real. – Permite reflexionar a los alumnos sobre lo que hacen y comparar sus opiniones con las de los demás. – Fomenta la tolerancia y el respeto por los demás. – Mejora su autocontrol y su autoestima. – Suministra un sentimiento de libertad acompañado de responsabilidad. 	Catterall (2002)
<ul style="list-style-type: none"> – Existe un mayor compromiso emocional de los alumnos en el aula. – Los alumnos trabajan de forma más activa y aprenden unos de otros. – Los grupos de aprendizaje cooperativo convierten las clases en comunidades de aprendizaje. – Se facilita el aprendizaje en todas las asignaturas a través de las artes. – Los profesores colaboran más y tienen mayores expectativas sobre sus alumnos. – El currículo se vuelve más real al basarse en un aprendizaje por proyectos. – La evaluación es más reflexiva y variada. – Las familias se involucran más. 	Rabkin y Redmond (2004)
<ul style="list-style-type: none"> – Imaginación: los alumnos aprenden a visualizar e imaginar situaciones que se alejan de la mera observación. – Expresión: los alumnos aprenden a transmitir una visión personal en sus trabajos. – Observación: los alumnos aprenden a utilizar una mirada propia y a percibir detalles menos obvios. – Reflexión: los alumnos aprenden a explicar, justificar y evaluar lo que realizan con un espíritu crítico. – Comprensión del mundo artístico: los alumnos aprenden a relacionarse con el arte y a entender todo lo asociado a él. 	Winner (2006)

Lo verdaderamente importante reside en la integración de las actividades artísticas y de la literatura en los útiles didácticos empleados en la enseñanza de segundas lenguas asumiendo una perspectiva interdisciplinaria que permita a los alumnos conectar los aprendizajes realizados durante el curso escolar entre sí. Por tanto, las actividades presentadas en este proyecto educativo consistirán en un acto creativo (no podemos pedir a nuestros alumnos que sean creativos si nosotros no lo somos) que pretende despertar la curiosidad del alumno y avivar su carga emocional con el fin de facilitar el aprendizaje y conseguir la atención requerida.

3. SUPUESTO PRÁCTICO

Una de las críticas que se le hacen a la literatura como material didáctico para una clase de E/LE es que no debería sufrir fragmentaciones, mutilaciones ni adaptaciones de ningún tipo, puesto eso puede degradar la esencia más pura de la obra literaria original. Desde aquí, y después de lo anteriormente expuesto, creo poder afirmar que cualquier performance que uno realice sobre un texto literario para tratarlo en el aula, más que degradarlo, en realidad, lo enriquece, puesto que permite que la literatura, el arte, la creatividad y el lenguaje se expanda con nuevas y distintas interpretaciones. El grupo poético que hemos seleccionado para tratar en nuestra propuesta didáctica permite tratarlo sin necesidad de adaptarlo lingüísticamente, siempre que lo tratemos en el aula con alumnos de un nivel intermedio o alto. La elección de La Generación del 27 para nuestro supuesto práctico se debe, esencialmente, a que el lenguaje empleado es más cercano a la época actual, lo que permitiría una mayor comprensión por parte del alumnado; además, creemos que es el grupo literario más reivindicativo, en el que se entrelazan tanto la historia propia característica de la España del momento como la pasión, las vanguardias artísticas y literarias, las ganas de cambio, los deseos y anhelos de cualquier persona y, sobre todo, el lenguaje en su máximo esplendor.

Las creaciones artísticas que vamos a emplear en nuestras actividades son fruto de la inspiración propias y, posteriormente, plasmadas por la ilustradora Nur González López. Todas y cada una de ellas tienen una razón de ser más allá de la inspiración poética o el devenir literario, han sido creadas para conseguir un mejor entendimiento de la literatura, de la creatividad, del arte y de la cultura española despertando el interés y el ánimo de los alumnos por el estudio del español como lengua extranjera.

Las actividades de este proyecto tienen como objetivo apelar a la emoción, centrarse en reflexiones intimistas que se caracterizan por el predominio de un registro poético, que puede residir tanto en la palabra como en la imagen. Lo que a simple vista puede parecer un álbum de poesía ilustrado da paso a una interacción entre imágenes y poesía; la imagen no es un complemento secundario o decorativo del texto sino que se convierte en el eje central de interacción entre poesía y creación artística. En él destaca la presencia de la expresión de emociones, sentimientos o pensamientos que emite una visión particular del mundo atribuida al «yo poético»; la narración no es prioritaria, sino la visión subjetiva del acontecimiento evocado y no éste en sí mismo. Además, la libertad y creatividad expresivas se pueden vincular con la dimensión lúdica, que juega con el sinsentido y la creatividad lingüística.

Trataremos a los nueve autores pertenecientes a este grupo poético: Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Jorge Guillén, Rafael Alberti, Luis Cernuda, Vicente Aleixandre, Pedro Salinas, Federico García Lorca y Miguel Hernández; así como quince ilustraciones sobre los siguientes poemas: *Insomnio* (Dámaso Alonso); *Nocturno* y *Romance del Duero* (Gerardo Diego); *Unidad en ella* y *Canción a una muchacha muerta* (Vicente Aleixandre); *Hacia el final* y *Muerte a lo lejos* (Jorge Guillén); *Romance Sonámbulo* y *La aurora en Nueva York* (García Lorca); *Claroscuro* y *Muelle del reloj* (Rafael Alberti); *Si el hombre pudiera decir* y *Te quiero* (Luis Cernuda); *Nanas de la cebolla* (Miguel Hernández); *La voz a ti debida*, *Razón de amor* y *Largo lamento* (Pedro Salinas).

3.1. Actividades

Actividades propuestas		
Actividad	Desarrollo	Objetivos y fines
Primera actividad: «La búsqueda del tesoro»	<p>El GRUPO A deberá buscar información sobre las artes plásticas relacionadas con la Generación del 27.</p> <p>El GRUPO B deberá buscar información sobre los distintos periódicos y revistas en las que escribieron los autores de esta generación y explicar la importancia que ello tuvo.</p> <p>Para la realización de la actividad, debéis hacer uso de las siguientes páginas web seleccionadas. ¡ADVERTENCIA! No se trata de copiar toda la información, sino de sintetizar y extraer lo más importante.</p> <p>El material es el siguiente:</p> <p><http://www.residencia.csic.es/generacion27/exposicion/artesplasticas.htm></p> <p><http://ignaciogago.blogspot.com.es/2009/06/vanguardismo-y-generacion-del-27.html></p> <p><http://hispanoteca.eu/Literatura%20espa%C3%B1ola/Generaci%C3%B3n%20del%2027/La%20Generaci%C3%B3n%20del%2027.htm></p> <p><http://enciclopedia.us.es/index.php/Generaci%C3%B3n_del_27></p> <p><http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/HISTORIA_LITERATURA/GENERACION27/generacion27_1.htm></p> <p><http://www.residencia.csic.es/generacion27/exposicion/lasrevistas.htm></p> <p><http://www.generaciondel27.com/generacion-del-27/historia></p> <p><http://elcirculodepicasso.tumblr.com/post/47037335957/picasso-y-la-poesia-la-generacion-del-27></p> <p><http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-67682.html></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar información de manera ordenada y controlada para que los alumnos aprendan a diferenciar y seleccionar la información útil. 2. Tomar contacto con la literatura de la Generación del 27. 3. Trabajar autónomamente y cooperar con los compañeros. 4. Exponer oralmente la actividad: dominar los contenidos expuestos, oralidad, tono, volumen, coherencia y cohesión. 5. Desarrollar la competencia oral y comunicativa.

Actividades propuestas (cont.)		
Actividad	Desarrollo	Objetivos y fines
Segunda actividad: «Escribir con criterio»	<p>Vicente Aleixandre fue el máximo representante del surrealismo en la literatura española. La visión pesimista de la vida y la unión de la pasión amorosa como fuerza liberadora caracterizarán la mayoría de los poemas de esta etapa.</p> <p>A partir del siguiente poema: «Canción a una muchacha muerta» y su obra artística correspondiente, realiza un comentario de entre 100-150 palabras en el que trates el concepto pesimista de Aleixandre y cómo se plasma en el poema.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la lectura y profundizar en temas transversales. 2. Actitud reflexiva y de compromiso con la obra artística y la época. 3. Composición libre e imaginativa poética. 4. Reflexionar sobre la calidad de la obra artística. Relación entre la obra artística y la obra literaria. 5. Desarrollar la competencia comunicativa, lectora y escritora.
Tercera actividad: «Aprender y sorprender»	<p>Sustituye las tres últimas estrofas del poema de Vicente Aleixandre por un final alternativo que más te guste:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Este escrito deberá tener entre 100 y 150 palabras. b) Justifica por qué has optado por un final trágico o un final menos triste. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud reflexiva y de compromiso hacia la obra artística de Vicente Aleixandre. 2. Composición libre e imaginativa. Desarrollo del ingenio creativo y la magia de la creación libre. 3. Autonomía personal e iniciativa propia. 4. Desarrollar la competencia comunicativa, lectora y escritora.
Cuarta actividad: «Competencia comunicativa»	<p>Pedro Salinas ha sido considerado el poeta amoroso de la Generación del 27, sin embargo, otros poetas como Luis Cernuda y Vicente Aleixandre. ¿Cuál es para ti el poeta más amoroso de la generación? ¿Por qué?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud crítica y reflexiva sobre el Grupo Poético del 27. 2. Desarrollar la capacidad crítica y creación del pensamiento propio. 3. Desarrollar la competencia comunicativa: escribir con corrección para expresar las ideas de cada uno. 4. Escribir con criterio: desarrollo de los textos argumentativos. 5. Desarrollar las destrezas comunicativas y orales: debate.
Quinta actividad: «Teatro»	<p>García Lorca escribió obras de teatro desde muy joven y su producción dramática se sitúa al mismo nivel que su poesía. El tema fundamental de sus obras de teatro fue el enfrentamiento del individuo con la sociedad, pues someter el instinto a las normas sociales solo puede tener consecuencias trágicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Cuáles son los personajes más desfavorecidos en este fragmento de «La casa de Bernarda Alba»? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar las obras artísticas presentadas: relación de las artes con todas las manifestaciones literarias. 2. Comprender los temas transversales desarrollados en el fragmento de <i>La Casa de Bernarda Alba</i>. 3. Desarrollar la capacidad crítica y reflexiva: crear su propia opinión sobre la obra literaria.

Actividades propuestas (cont.)		
Actividad	Desarrollo	Objetivos y fines
Quinta actividad: «Teatro»	b) ¿Qué elementos de la tradición popular podemos observar en el fragmento? c) ¿Crees que esta fuerte unión con la tradición popular influyó en la obra literaria de García Lorca? ¿De qué manera?	4. Desarrollar la capacidad comunicativa oral: debate.

Como se puede comprobar, con estas actividades en las que la literatura y el arte son el eje central de cada poema, se pueden trabajar otros aspectos como la gramática: al poder componer cada uno su propio texto, los alumnos deben poner en práctica las estructuras gramaticales que poseen; competencia comunicativa, en el debate presentado los alumnos pondrán en práctica su capacidad comunicativa, auditiva y comprensiva; cultural y literaria, puesto que se acercan de una manera directa a la situación histórica y literaria del momento, así como desarrollan su capacidad creativa. Los alumnos se convierten en verdaderos partícipes de su educación, es decir, pueden reflexionar, justificar y evaluar libremente una obra artística; observar los detalles de cada una de ellas con el fin de introducirles en el poema como ente nuclear; aprenden a visualizar e imaginar situaciones que se alejan de la mera observación y, fundamentalmente, crean un pensamiento crítico que les permite desarrollar fluidez y originalidad en sus comentarios.

4. CONCLUSIÓN

No se puede negar que las actividades artísticas están arraigadas en el propio desarrollo del ser humano desde su nacimiento y que constituyen una recompensa cerebral natural necesaria para el aprendizaje. La práctica de cualquiera de las manifestaciones artísticas lleva asociada un componente emocional que nos motiva y nos permite contemplar el mundo que nos rodea desde una perspectiva diferente: más estética, más profunda. Por tanto, la inclusión de la educación artística en el aula de lenguas extranjeras resulta imprescindible, pues permite a los alumnos adquirir toda una serie de competencias socioemocionales básicas para su desarrollo personal y que, además, permite mejorar factores como la creatividad, la iniciativa, el trabajo en grupo y les hace más felices. Ese es el verdadero aprendizaje, el que les prepara para la vida; el cerebro humano, que es un órgano complejo en continua reestructuración, agradece los retos y necesita el arte. Además, su integración curricular fomenta el trabajo cooperativo, la reflexión o la autoevaluación que los enfoques tradicionales, generando además una mayor motivación intrínseca en el alumno, por otro lado, la estimulación del área frontal del cerebro por parte de la poesía contribuye a crear en los alumnos la lectura como fuente de placer, además les ayuda a pensar más y mejor. Y es que, no hay mejor manera para descubrir la cultura y la esencia del país que leyendo su literatura, reviviendo su historia y sintiendo su esencia más pura. El verdadero secreto reside en que la lectura de la poesía activa simultáneamente las conexiones del área frontal del cerebro y el hipocampo, ambas implicadas en el pro-

cesamiento del significado. De esta manera, la poesía se consolida como un excelente ejercicio para el cerebro que genera un hábito esencial para desarrollar una buena comprensión lectora y, por consiguiente, competencia comunicativa.

Como ya hemos visto, han sido cuantiosos los manuales y técnicas empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta propuesta hemos planteado una nueva metodología capaz de lograr la integración de todos los elementos necesarios para el desarrollo integral de los alumnos, por lo que el arte y la literatura constituirán los ejes claves de la consolidación de este nuevo *enfoque* educativo. La creatividad y la imaginación les han servido de guía en esta difícil tarea, así como mejorar su vocabulario, comprensión de la cultura propia de la lengua extranjera objeto de estudio, desarrollar la competencia comunicativa e integrarse en la comunidad de habla. La comodidad de realizar multitareas grupales ha suscitado una mirada social y cultural características de cada poema y ha permitido fomentar la tolerancia y el respeto por los demás en los debates y exposiciones orales de los compañeros, acercar el aprendizaje al mundo real y reflexionar sobre su aprendizaje y su mejora a lo largo de su etapa educativa. En definitiva, este proyecto suministra un sentimiento de libertad al alumnado acompañado de responsabilidad y activa un pensamiento creativo que proporciona fluidez, originalidad y mejora de la capacidad comunicativa.


BIBLIOGRAFÍA


- AVENTÍN, A. (2005): «El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario», *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- AZORÍN (1963): *Obras completas*, vol. 9. Madrid, Aguilar.
- BAQUERO, M. (1990): *La educación de la sensibilidad literaria*, edición de Abraham Esteve. Murcia, Vicerrectorado de Cultura, Universidad de Murcia.
- BARTHES, R. (1979): *Roland Barthes*. Paris, Seuil.
- BRADLEY, K. (2002): «Informing and reforming dance education research». En Deasy, R. (ed.): *Critical links: learning in the arts and student academic and social development*. Arts Education Partnership.
- CANALE, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 63-83.
- CATTERALL, J. (2002): «Research on drama and theater in education». En Deasy, R. (ed.): *Critical links: learning in the arts and student academic and social development*. Arts Education Partnership.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [consulta: 28 de mayo de 2014].
- CHAPA, A. (2014): «Educar a través del arte. ¿Un modelo plausible para la educación superior en México?», *Revista internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, (IV), 7.
- ECO, U. (2001): *Autor y lector modelo. Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*. Barcelona, Crítica.
- EISNER, E. (2004): *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- KANDINSKY, W. (1963): *De lo espiritual en el arte*. PREMIA editora S.A.

- L'ECUYER, C. (2013): *Educación en el asombro*. Plataforma.
- MENDOZA, A. (1994): «El proceso de la recepción lectora». En *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MORA, F. (2013): *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza Editorial.
- PÉREZ, M. (2002): «La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. Pedagogía Social», *Revista interuniversitaria* (9), 287-298.
- POSNER, M. et al. (2008): «How arts training influences cognition». En *Learning, arts and the brain: the Dana Consortium on arts and cognition*. Dana Press.
- RAKBIN, N. y REDMOND, R. (2004): *Putting the arts in the picture: reforming education in the 21st century*. Columbia College.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* [en línea]: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>> [consulta: 24 de marzo de 2014].
- SANTIAGO, E. (2013): «El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC», *Lenguaje y Textos*, (37), 133-140.
- SOUSA, D. (2011): *How the brain learns*. Corwin.
- THOMSON, W. et al. (2009): «Two forms of spatial imagery: neuroimaging evidence», *Psychological Science*, 20.
- VAN EK, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. I. Estrasburgo, Council of Europe.
- VYGOTSKY, L.S. (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WINNER, E. et al. (2006): «Studio thinking: how visual arts teaching can promote disciplined habits of mind». En Locher P. et al. (eds.): *New directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Baywood.



ANEXOS

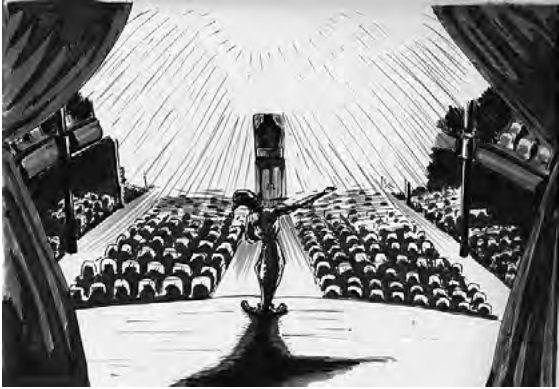

	Obra/Poema	Descripción y características
Dámaso Alonso (1898-1990)	«Insomnio» (<i>Hijos de la Ira</i> , 1944)	<div data-bbox="468 320 1014 738" style="text-align: center;"> </div> <p>a) Ilustración realizada en blanco y negro con líneas finas y afiladas: esta naturalidad representa la esencia más pura del paso a la poesía existencial de Dámaso Alonso. El propio poeta prescinde de moldes clásicos y utiliza un lenguaje abrupto a la par que desconcertante: usa registros del habla cotidiana, palabras inusuales en poesía, metros dispares, exclamaciones, repeticiones.</p> <p>b) En la ilustración se aprecia un gran perro ladrando fuertemente con rabia en la noche, tal y como describe el poema; que no es más que el sentimiento que describe el poeta en esta composición literaria.</p> <p>c) Metáfora artística: sustitución de los bloques de edificios descritos en el poema por lápidas y, además, cada ventana es una cruz. Todo esto hace referencia al verso «Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres».</p> <p>d) La luna fluye blandamente, como la estructura poética. Vicente Aleixandre destacó por su etapa surrealista con <i>Sombra del paraíso</i> en el mismo año del que data este poema, constituyéndose como el máximo representante español de este movimiento vanguardista.</p> <p>e) En la esquina superior derecha se puede observar una ventana abierta que representa la propia habitación donde escribió este poema. Una ventana abierta hacia la más completa y absoluta desolación plasmada concienzudamente en el poema: visión áspera del mundo que irrumpe en el <i>garcialasismo</i> de la época con un inconformismo auténtico, violento y desencantado.</p> <p>f) El personaje central del poema es tratado como un gran monstruo desgarrado por la soledad y las guerras, el creciente número de muertos hasta «derrite» y «ablanda» a la luna, que observa pasiva todo el desasosiego cada vez más creciente desde la Guerra Civil. Este es uno de los principales motivos por los que <i>Hijos de la ira</i> se constituye como un libro innovador por el tratamiento de temas como la muerte, la soledad o la decadencia, tratados con un realismo descarnado y una honda repugnancia por el mundo que le rodea.</p>



	Obra/Poema	Descripción y características
Gerardo Diego (1896-1987)	«Romance del Duero» (Soria, Versos humanos, 1940)	 <p>a) Ilustración realizada en acuarela, en A4 y a color que representa el río Duero, fuente de inspiración para poetas anteriores como Antonio Machado. Se han empleado colores cálidos que representan al poeta más íntimo, siempre ligado a su infancia reflejada en su última etapa (poesía concreta) arraigada en los clásicos. Además, los tonos <i>fríos</i> se alejan del espectador espiritual para acercarse al espectador físico acunando lentamente su alma hasta el fin.</p> <p>b) Sentado en la esquina inferior izquierda se encuentra Gerardo Diego leyendo un periódico en el que se puede leer el lugar en el que se encuentra y la fecha: Soria, 1923. El río Duero ha perdido interés para los habitantes de Soria y es el propio poeta quien se preocupa por el estado del mismo y por su grandeza: «Río Duero, Río Duero, nadie a acompañarte baja».</p> <p>c) Dado que Antonio Machado también le dedicó un poema a este río durante su estancia en la misma ciudad, hemos querido hacer un guiño a este gran poeta y esconder su rostro entre las ramas de los árboles de la orilla opuesta del río en la que se encuentra Gerardo Diego. De esta manera, establecemos un vínculo de unión entre generaciones, poetas y emociones, pero sobre todo, creamos un puente de unión entre sentimientos e ideas como fuente de inspiración.</p>

	Obra/Poema	Descripción y características
Gerardo Diego (1896-1987)	«Nocturno» (<i>Manual de espumas</i> , 1921)	 <p>a) Ilustración realizada en acuarela perteneciente a la etapa creacionista de Gerardo Diego. Se han empleado colores templados que culminan en <i>calor</i>: las estrellas representan la resistencia eterna y a pesar de ello la posibilidad de crear algo nuevo, pues constituyen la verdadera fuente de inspiración «Son sensibles las estrellas/ no sé escribir sin ellas».</p> <p>b) La fuente de inspiración de esta obra ha sido el ideal del movimiento vanguardista creacionista: «escribir un poema como la naturaleza crea un árbol». En este sentido, hemos querido plasmar ese canto al embrujo mágico de la noche y de sus habitantes que transmite el poeta a través de la sencillez y elegancia que caracteriza a este movimiento. Las estrellas son el elemento central del poema, puesto que constituyen la fuente de inspiración del poeta: todas brotan con fluidez hasta componer un equilibrado cuadro de costumbres sobre la nocturnidad atmosférica y temporal. Éstas son las protagonistas esenciales, pues iluminan el infinito: «Están todas, también las que se encienden en las noches de moda».</p> <p>c) La máquina de escribir constituye tan solo un mero instrumento a través del cual el poeta, influenciado por esta mágica noche estrellada, consigue encontrar inspiración y crear. La metáfora artística que hemos incluido en este poema consiste en incluir una página en blanco para que sean ellos mismos quienes puedan empezar a escribir su propia historia.</p>


	Obra/Poema	Descripción y características
Vicente Aleixandre (1898-1984)	«Canción a una muchacha muerta» (<i>Poemas de la consumación</i> , 1968).	<div data-bbox="602 238 878 657" data-label="Image"> </div> <p>a) Ilustración a tinta y rotulador realizada en blanco y negro: la naturalidad en la representación de la protagonista constituye la esencia más pura de la etapa filosófica y cognitiva que abrazó Vicente Aleixandre durante su vejez. El color blanco representa la alegría y la pureza y el negro la más profunda tristeza, símbolo de la muerte. El equilibrio de estos dos colores proporciona una intranquila paz al espectador: predomina la desesperanza y se acentúa la asfixia, pero la esperanza de comenzar una nueva vida mantiene una actitud de aparente calma.</p> <p>b) De una forma surrealista y expresiva muestra a una muchacha joven envuelta en el manto de la propia muerte que la acuna hacia el agujero más oscuro y profundo, objeto que simboliza la tumba preparada para ella en la que deberá reposar: «a un ser hermoso ser que bajo el suelo duerme».</p> <p>c) Esta etapa surrealista en Aleixandre será esencial para su poesía, en la que se plantea el sentido del mundo desde la perspectiva de la vejez. Se constituye como una poesía de difícil lectura, con aforismos ambiguos y con referencias a sus libros anteriores. El principal motivo por el que la ilustración se funde con la sencillez y naturalidad es debido al contraste existente en la etapa personal y poética que atravesaba el poeta, de manera que se establezca una verdadera fusión de ambos con la Naturaleza que terminará por desembocar en el mar.</p>


	Obra/Poema	Descripción y características
Vicente Aleixandre (1898-1984)	«Unidad en ella» (<i>La destrucción o el amor</i> , 1932)	 <p>a) Ilustración en acuarela y tinta inspirada en el poema <i>Unidad en ella</i>. Predominio de colores cálidos, vivos y alegres que proporcionan una primera lectura vital e inquieta al espectador. El color rojo, predominante en la obra artística, <i>provoca un ardor brioso, esencialmente centrado en sí mismo y poco extravertido, es un signo de madurez viril</i> (Kandinsky, 1996: 79). En realidad, este rojo transmite fuerza, energía, impulso, decisión, alegría y triunfo.</p> <p>b) La esencia de los colores fluye paralelamente en consonancia con el lenguaje hirviente del poeta en su etapa más surrealista. Detalla una relación incandescente y constante pero que se apaga con el color azul, como si de un hierro incandescente con el agua se tratara.</p>
Jorge Guillén (1893-1984)	«Muerte a lo lejos» (<i>Final</i> , 1982).	 <p>a) Ilustración a tinta y rotulador realizada en blanco y negro: representa el fin de una existencia a través de los puntos suspensivos, de un sentimiento de pesadez y cansancio que no sabe cuándo va a culminar. El mismo poeta lo verbaliza: «... y un día entre los días el más triste será».</p> <p>b) La dama negra del ajedrez personaliza a la muerte, metáfora existencialista propia de una actitud negativa y poco vitalista de la vida característica de la etapa final de existencia del ser humano.</p>

	Obra/Poema	Descripción y características
<p>Jorge Guillén (1893-1984)</p>	<p>«Hacia el final» (<i>Final</i>, 1982)</p>	 <p>a) Ilustración a tinta y rotulador realizado en blanco y negro. La visión pesimista de Jorge Guillén se puede palpar desde el inicio del poema hasta la última pincelada de la obra artística. «¿Habrá un fin a la obra?» pregunta el poeta, esta pintura constituye la representación de ese momento en el que el fin de la obra llega y el actor se inclina para recibir la ovación del público inexistente.</p> <p>b) Al fondo y en lo que en teatro se conoce como el cielo, o el gallinero, se encuentra una butaca especial en la que se ve representado el triángulo y el ojo, Dios en la religión cristiana.</p> <p>c) Este fin de la obra (o de la vida) aparece recogido en un teatro, puesto que se ha comparado en numerosas ocasiones a la experiencia teatral como la representación de la vida propia, metáfora que simboliza a la perfección la trayectoria poética y vital de Jorge Guillén.</p>
<p>Rafael Alberti (1902-1999)</p>	<p>«Muelle del reloj» (<i>Entre el clavel y la espada</i>, 1939-1940).</p>	 <p>a) Ilustración a tinta simple que representa y conmemora la ventana desde la que el poeta exiliado escribió sus poemas: sus ventanas ya no dan a los álamos y ríos de España, reflejados en la obra artística.</p> <p>b) El paso del tiempo se refleja en el cristal de la propia ventana: una ventana hacia la nueva vida con rescoldos del pasado que tanto añora (álamos). Se trata de una vista hacia su presente y su pasado al mismo tiempo.</p> <p>c) En el eje central de la ilustración se observa la Torre Eiffel, elemento conmemorativo del lugar que le acogió durante su largo exilio.</p>

	Obra/Poema	Descripción y características
Luis Cernuda (1902-1963)	«Te quiero» (<i>Placeres prohibidos</i> , 1931).	 <p>a) Ilustración a acuarela en tonos templados propios de la naturaleza y el amor. El color verde predomina sobre el resto de la obra pictórica: <i>el verde es el color clave del verano, cuando la naturaleza ha dejado atrás su turbulenta adolescencia, la primavera, y se sumerge en una calma satisfecha</i> (Kandinsky, 1996: 75).</p> <p>b) Los elementos naturales que confieren al poema una gran fuerza expresiva: «te lo he dicho con el viento», «te lo he dicho con el sol», «te lo he dicho con las plantas». Se encuentran insertados en el poema de manera que transmitan al receptor de la obra la paz y la tranquilidad que invade a los enamorados.</p>
Luis Cernuda (1902-1963)	«Si el hombre pudiera decir lo que ama» (<i>Los placeres prohibidos</i> , 1931)	 <p>a) Ilustración a tinta simple que representa una poesía intimista con una gran fuerza y hondura expresivas en las que el autor introduce nuevas técnicas vanguardistas al mismo tiempo que cultiva las técnicas más clásicas de la literatura.</p> <p>b) En referencia a los versos que se encuentran en la ilustración («tu justificas mi existencia: si no te conozco no he vivido; si muero sin conocerte, no muero, porque no he vivido») encontramos dos manos masculinas entrelazadas que representan el amor entre iguales, sentimiento que el poeta trata de expresar y que, desgraciadamente, su deseo de decir que ama a otro hombre no está permitido. Estos versos encierran un desencanto del mundo y un cierto resentimiento hacia lo español.</p>

	Obra/Poema	Descripción y características
<p>García Lorca (1898-1936)</p>	<p>«Romance sonámbulo», (<i>Romancero gitano</i>, 1928).</p>	<div data-bbox="589 238 893 657" data-label="Image"> </div> <p>a) Ilustración a tinta y acuarela que constituye una poesía dramática: la nota triste y trágica que aparece en sus poemas y la teatralización del diálogo que recoge los personajes caracterizan a este poeta. Los romances cuentan historias en las que se transmite la angustia del poeta ante un mundo agresivo que impide la libertad del individuo: representa a una mujer gitana esperando en el balcón a su amante contrabandista que huye de la Guardia Civil a media noche.</p> <p>b) La introducción del color verde mediante una filigrana de verdes hojas en el lateral derecho de la obra pictórica representa la más pura esencia del poeta. En este caso, el verde no es símbolo de esperanza sino de muerte.</p> <p>c) Las imágenes vanguardistas de este poema fueron explicados por el propio poeta «el misterio poético es también misterio para el poeta que lo comunica, pero que muchas veces lo ignora».</p>

	Obra/Poema	Descripción y características
García Lorca (1898-1936)	«Aurora en Nueva York» (<i>Poeta en Nueva York</i> , 1931).	 <p>a) Ilustración realizada en blanco y negro con líneas finas y afiladas: esta naturalidad representa el cambio significativo de toda la obra anterior de Lorca: el poeta prescinde de moldes clásicos y utiliza un lenguaje abrupto: metros dispares, repeticiones o exclamaciones. El encuentro con una nueva realidad generará la creación de lenguaje y expresiones controvertidos.</p> <p>b) Los edificios se curvan sobre el indigente, pierden su forma para ser amenazantes y agobiar hasta acabar asfixiándolo y, en consecuencia, al espectador; simbolizan la ruptura de la «dulce geometría aprendida» por parte de Lorca que rechaza el modelo clásico aprendido.</p> <p>c) Se trata de una poesía en la que el poeta emplea un nuevo lenguaje influenciado por el surrealismo y el verso libre. Hemos tratado de plasmar una ciudad deshumanizada, sin raíces, anónima y violenta, como un monstruo de las finanzas, llena de contrastes, donde abundan situaciones de miseria y esclavitud; visión de Nueva York de García Lorca.</p>

	Obra/Poema	Descripción y características
Pedro Salinas (1891-1951)	<i>La voz a ti debida</i> (1933), <i>Razón de amor</i> (1936) y <i>Largo lamento</i> (1939).	 <p>a) La ilustración se encuentra dividida en tres partes que representan las siguientes obras: <i>La voz a ti debida</i> (1933), <i>Razón de amor</i> (1936) y <i>Largo lamento</i> (1939). En primer lugar, la imagen situada a la izquierda pertenece a la primera obra poética. En ella aparecen unas fresias que simbolizan en el lenguaje de las flores la juventud y la inocencia. La posición del personaje femenino que es una referencia a la amante de Pedro Salinas es sugerente, puesto que se ve su espalda y ella que se gira a su encuentro, sostiene una margarita, también símbolo de inocencia. Sube unas escaleras que sugieren el aumento progresivo del afecto y al fondo se ve una rosa floreciendo, lo cual simboliza el crecimiento de ella y el florecimiento del amor.</p> <p>b) En el centro se sitúa la representación de <i>Razón de amor</i>, libro más pasional de Pedro Salinas en el que destaca el color rojo y el cuerpo femenino de ella, ahora de frente a él. La copa de vino que sostiene ya está vacía y hace referencia al amor y a la pasión que hubo entre ambos pero que ya está terminando. Ella mira la copa con melancolía. A ambos lados del título se encuentra una flor conocida por simbolizar el amor intenso, la Anémona.</p> <p>c) A la derecha y con colores más fríos se encuentra <i>Largo lamento</i>: representación de la amante de Pedro Salinas releendo las cartas que él le escribía. Evidenciando el carácter melancólico del libro predominan los colores fríos. A los lados del título se encuentran representadas dos flores conocidas como Nomeolvides, y su significado queda explicado en su propio nombre. Todo el conjunto tiene una inspiración claramente basada en <i>art nouveau</i> y en el artista checo Alfons Mucha.</p>

PROJECT WORK AS A TOOL TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE FROM AN ELF PERSPECTIVE IN SECONDARY EDUCATION

ROSANA VILLARES MALDONADO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

During the second half of the 20th century, the global hegemony of the English language and English-American culture has brought to the fore the need to learn English. In most of the cases, the different methodologies for teaching English as a second or foreign language aim at learners imitating native English-speaker users. However, in the last decades, the number of non-native speakers of English –approximately 2 billion people according to Crystal (Baker, 2015)– has exponentially increased, exceeding by far the native-speaker population. Hence, many international interactions are made by using English as a ‘contact language’ between speakers with different mother tongues, giving English the status of lingua franca (ELF) (Seidlhofer, 2005). This situation has stimulated debate questioning the natives’ custody of the language and claiming a share ownership of the language with non-native speakers so as to provide different learning models based on competence and proficiency rather than on native-like English production (Ur, 2010).

The aim of this paper is to design and evaluate materials to teach English from an ELF perspective in secondary education. These teaching materials are part of a project promoting the development of intercultural competence and intercultural communicative competence, an aspect usually missing in the course syllabus that is essential to become a fully competent speaker of ELF. It begins with a theoretical framework consisting of a brief introduction to English as a lingua franca and an attempt to define intercultural competence. The next section describes the chosen methodological framework, i.e. project-based learning. The practical part of the paper corresponds with the design and evaluation of an intercultural project called *Discovering New Cultures*, implemented with a group of 4th year of ESO. Once the project is contextualised and described, it is evaluated according to the chosen assessment tools, and some improvements for future implementation are finally suggested. In the conclusions section, the main theoretical and practical aspects will be reviewed, presenting an opportunity to comment on the strengths and weaknesses of the project as well as the future implications that it might have for teachers’ professional development.

2. ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Over the last half of the 20th century and beginning of the 21st century, one of the preferred terms to refer to the linguistic imperialism of English has been ‘English as a

lingua franca' (ELF) because it is the chosen foreign language of communication used between speakers with different mother tongues and cultures (Seidlhofer, 2005: 339). It includes both native and non-native speakers as potential participants of an ELF interaction although the positions they occupy in the English-speaking communities differ in status and acceptance. Fiedler (2010) explains the theory of the *Three-circle model* (Kachru, 1985), which classifies English and non-English native-speaking countries. The *Inner circle* –320-380 millions of speakers– comprises the historically norm-providing centres of English as a native language such as USA, UK, Ireland, Canada, Australia and New Zealand. The *Outer circle* –300-500 millions of speakers– involves countries where «English is not generally spoken as a mother tongue but plays an important role as second language in administration, the media and education, e.g. India, Singapore, Nigeria» (Fiedler, 2010: 205). Lastly, the *Expanding circle* –500-1,000 millions of speakers– refers to the use of «English as a foreign language in countries where it does not have an official status and is learnt because of its significance as an international means of communication e.g. China, Germany, Japan, and Poland» (Fiedler, 2010: 205).

Similarly, Seidlhofer points out that «roughly one out of every four users of English in the world is a native speaker of the language» (2005: 339). As a consequence of its international use, what is known as 'standard English' is being shaped at least as much by its non-native speakers as by its native speakers, which challenges the traditional trends of learning and using English. In this way, a change of perception and attitude towards the linguistic norm-established English is made, advocating for the non-native speakers' influence and ownership of the English language (Kohn, 2015). Consequently, it seems reasonable to stop referring to a model of native and non-native users in order to replace it with a model based on the users' level of proficiency. In the *fully competent ELF user model*, the ELF user is defined as the «person using English for lingua franca purposes, regardless of which actual English variety is employed» as well as of the speaker's origins (Ur, 2010: 85). What was traditionally regarded as *Inner circle*, *Outer circle* and *Expanding circle* now subsumes the fully competent speakers in the centre, next the fairly competent, and on the outside circle the limited users (Ur, 2009). More than ever, Seidlhofer indicates, speakers from all Kachravian circles «need to adjust to the requirements of intercultural communication» (2011: 81) and to focus on the necessity of developing communicative competence and intercultural communicative competence (*Common European Framework of Reference*, 2001; Kohn, 2015).

3. INTERCULTURAL COMPETENCE

In order to introduce the importance of intercultural competence and culture in language teaching, Alptekin (2002) describes Canale and Swain's (1983) model of communicative competence, which entails four sub-competences: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. The most relevant type of competence for the present paper is the sociolinguistic competence, that is, the one that involves an understanding of the social rules and social context in which language is used –the participants' role, social status, shared

information, and function of their interaction. Social context here refers to «the culture-specific context embedding the norms, values, beliefs, and behaviour patterns of a culture» (Alptekin, 2002: 57).

Alptekin stresses the importance of the integration of language and culture in the classroom «because it gives learners experience of another language, [they] acquire new world views and a different way of coping with reality» (2002: 59). In addition to this, with the increase of globalisation and migration trends in the last decades, by introducing different cultures in the classroom learners would become «viable contributors and participants in a linguistically and culturally diverse society» (Moller and Nugent, 2014: 1).

Although there is no consensus on a precise definition for intercultural competence (IC), an acceptable definition could be the one Guilherme proposes, «the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own» (2000: 297), and when involving the use of a foreign language, it becomes intercultural communicative competence (ICC) (Vettorel, 2010). IC usually comprises five general dimensions –or *savoirs*– according to Byram’s (1997) *Multidimensional Model of Intercultural Competence: attitudes, knowledge of self and other, skills to interpret and relate, skills to discover and interact, and critical cultural awareness*. This model is found on the basis of the Council of Europe’s *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (2001) regarding the learner’s competences. For instance, the declarative knowledge or *savoir* is directly related to the knowledge of the world, sociocultural knowledge, and intercultural awareness. However, the missing element of *critical cultural awareness* is key for Byram, for whom it forms the core of ICC since it is «the ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries» (Byram, 1997: 53). The *CEFR* refers to intercultural and cultural aspects of the target language, but when using English as lingua franca, language users cannot be familiar with «the “perspectives, practices and products” of all the potential interlocutors’ different cultures and countries» (Baker, 2015: 6). Whereas traditional English language teaching represents culture as a static concept only related to the Anglophone world (Guilherme, 2000), ICC aims at promoting wider and differentiated cultural perspectives, using language to explore different cultures (Vettorel, 2010). Consequently, it is necessary to learn how to communicate properly in different contexts and raise awareness on cultural and linguistic differences by means of teaching skills and communicative strategies such as accommodation, code-switching, negotiation, cooperation and linguistic and cultural awareness –a conscious understanding of how culture can frame intercultural communication during real time communication– to consider learners competent speakers (Baker, 2011).

4. PROJECT-BASED LEARNING

Communicative language teaching is the umbrella term used since the 1980s that covers the main teaching practices of second language acquisition. For this paper, the chosen methodological practice is project-based learning –or project work. In her diplomas thesis, Lípová provides the following definition of project work:

It is a theme and task-centred mode of teaching and learning which results from a joint process of negotiation between all participants. It allows for a wide scope of self-determined action for both the individual and the small group of learners within a general framework of a plan, which defines goals and procedures. Project learning realizes a dynamic balance between a process and a product orientation. Finally, it is experiential and holistic because it bridges dualism between body and mind, theory and practice (2008: 14).

The use of project-based learning allows alternative means of assessment, apprenticeship learning, cooperative learning, and integrated-skills instruction among many other teaching practices. For instance, its focus on content learning allows real-world subject matter and engaging topics for the students. It is learner-centred because the student investigates and the teacher offers support and guidance throughout the learning process. Project work incorporates group work and cooperativeness between its members so that they can share resources, ideas, and expertise along the way. This methodology's final objective culminates in an end product that gives the project a real purpose while learners integrate skills and strategies to process information from varied authentic sources, mirroring real-life tasks. Lastly, project work has both a process- and product-orientation, which provides students with opportunities to focus on fluency and accuracy at different stages, working on both content and language (Stoller, 1997).

Furthermore, project-based learning can work as an excellent complement to the regular methodology used in the classroom, which promotes differentiation, cross-curricular contents and empowers learners during the teaching-learning process. Although teachers might encounter certain problems when using project work –such as noise, timing, the use of the mother tongue–, it is undeniable that its benefits worth it to take the risk (Lípová, 2008). To begin with, it brings motivation to the class. It promotes not only situations where students learn how to deal with group work and cooperation, but also with their own autonomy and organisation. Students learn by doing in an active process about personal topics and interests they chose that gives the project a purpose and relevance. Since all the students participate in the creation of the project, they can adopt different roles –integrating multiple intelligences and different learning styles– to share their knowledge and abilities so at the end all of them can experience success during the stages of the project. Finally, and related to the curricular framework, project-based learning fosters the development of cross-curricular contents and the eight key competences –*Learn to Learn Competence, Communicative Competence, Personal Initiative and Autonomy Competence, Interpersonal and Civic Competence, Mathematical Competence, Knowledge of and Interaction with the Physical World Competence, Cultural and Artistic Competence*– that help students see the relationship between what they learn at school and real-life experiences.

Project work is not a unified practice and therefore many types of projects exist depending on the data collection techniques, sources of information, how information is reported, length and the learners' age (Lípová, 2008; Stoller, 1997). However, in order to create a successful project, projects should follow certain stages of development such as the model proposed by Legutke and Thomas (1991): opening, topic orientation, research and data collection, preparation of data presentation, presentation,

and evaluation. In this particular case, the designed project is described as a *research project* where students need to gather information through research –library and technological resources–, and a *production project* or *performance project* according to the students' end product –the product takes the form of videos, radio programs, oral presentations, theatrical performances, among others (Stoller, 1997). It is also described as a *medium-length project*, lasting approximately 8 hours, addressed to a teenager audience where learners explore personal attitudes and experiences so that they keep motivated and contribute with relevant information to the intercultural project.

5. PROJECT IMPLEMENTATION

5.1. Project Context

The project *Discovering New Cultures* was implemented in a school of Zaragoza (Spain) in 2015, with a class of 4th year of ESO. The group was formed by 27 students with an A2 level of English according to the CEFRL. Although there were a few outstanding students, over half of the students participated in the «diversificación» programme of the school, hence representing a heterogeneous class in terms of English language competence. It is also worth noting that 12 students came from different cultural backgrounds, such as South America, Central America and Eastern Europe but this fact did not difficult the flow of the class.

Regarding their working routine, students started the 50-minute-English lesson with a routine consisting of practicing grammar tenses or talking about a topic in English, and later they usually follow the English textbook. They also had a weekly hour with an Australian language assistant so they could practice their oral skills and talk in English in a more natural context. Moreover, each semester, students made a project where they had to work in groups of four-five members organised by their tutor, so students were already familiar with the methodology and the groups were better distributed than if I had to create them or the students chose their workmates.

Since this project was included in the course syllabus some attention to the LOE *Aragonese Curriculum* Order, May 9th 2007 was necessary in order to justify its objectives, contents and methodology. The particular context of the classroom provided an appropriate and motivating setting for the development of intercultural competence since four out of the six class groups were multicultural teams, with at least one member with a foreign nationality, contributing to critical cultural awareness (Baker, 2011, 2015). In addition to fostering different methodological principles, such as active learning, learning by doing, the integration of ICTs, development of multiple intelligences, group work, differentiation and motivation –Art. 12 Section II *LOE Aragonese Curriculum*–, project-based learning helped the development of key competences like *Communicative Competence*, *Cultural and Artistic Competence*, *Digital Competence*, *Learning to Learn Competence*, *Interpersonal and Civic Competence*, and *Personal Initiative and Autonomy Competence*.

Bearing in mind these learning objectives, the project was evaluated with two assessment tools: an observation sheet, which evaluated classwork and the notebook, and an oral performance rubric provided by my mentor. The notebook was an im-

portant element of the assessment because, as Byram (1997) explains, learners enter the intercultural learning process from different points based on backgrounds, life experiences, and perspectives, and move at different speeds. This tool gave students the opportunity to «interpret meaning, consider judgments, and defend language/culture choices on an individual basis is the most effective way to record the process of becoming interculturally competent in the foreign language classroom» (Moeller and Nugent, 2014: 6).

5.2. Project Design

5.2.1. Organisation

Before the implementation, one of my principal aims was to introduce the concept of English as a lingua franca and make students aware of its role and functions all over the world. Ensuing from this, students would reflect, through activities and their own project, on the importance of being a competent speaker of English. However, due to the particular context of the learners –students with a high multicultural background and low level of English– I thought that it would be more relevant for them to work on the concept of intercultural competence and gradually introduce the main features of ELF at the beginning of each session. The project lasted eight successive sessions organised according to the stages proposed by Legutke and Thomas (1991), and each of the sessions started with some warm-up activities to set the mood for the class, then students worked on their projects and the final minutes were devoted to students' writing of their reflection diary.

5.2.2. Lesson plans

SESSION 1. OPENING: WHAT IS CULTURE?

Learning objectives:

- Activate previous knowledge about culture and situations students experienced with people from other countries.
- Identify what aspects form culture and how they can influence communication with other people.
- Discuss different ideas and knowledge about culture and cultural situations.

Activities:

- Warm-up: 10 minutes. The teacher plays the video «Weird or Just Different» with English subtitles to introduce an intercultural situation and reflect on the importance of culture tolerance.
- Step 1: 10 minutes. In groups, students discuss and describe what they think culture is. The teacher numbers the members of each group. In order, each member says an idea they relate to culture. If they cannot think of anything, they say 'pass', so everybody talks and is active. Each group must think of at least 15 words. Then, they share them with the class.

- Step 2: 10 minutes. Students create their own definition of culture. They should try to include all the words they thought about in the previous activity and the ones in a word cloud the teacher shows with the projector. Later, they listen to the groups' definitions and compare them.
- Step 3: 15 minutes. The teacher presents the project «Discovering New Cultures» and distributes a handout with all the relevant information –objectives, calendar, working methodology and assessment. The teacher checks that students understand what they are going to do in the next sessions.
- Reflection: 5 minutes. Students write in their notebook what they have learnt in terms of contents, key words, and their impression about the project.

SESSION 2. TOPIC INTRODUCTION: INTERCULTURAL WORLD

Learning objectives:

- Give arguments to support ideas related to countries.
- Organise teamwork in an autonomous way –group identity, roles, and topic.

Activities:

- Warm-up: 5 minutes. The teacher says four sentences related to his/her experiences in other countries, three are true and one is false. In groups, students discuss which sentence is false and then share it with the class.
- Step 1: 10 minutes. The teacher distributes one map per group so students mark which countries they have visited. Students share their experiences with the group they will do the project.
- Step 2: 5 minutes. There is group discussion to choose a country on which to do the project. Students may do some pro-cons list to decide it. They tell the teacher the chosen country to write it down.
- Step 3: 25 minutes. The groups start planning and organising the project: decide team roles, relevant aspects they can focus on, if they are going to compare both cultures or become more expert on the target culture, use information from the session to have ideas for the project. Later, each group will share with the rest of the class what they have think of and each group will have to give their opinion or an idea to improve their classmates' projects.
- Reflection: 5 minutes. Students check if they have all the information from the activities in their notebooks. They need to include key words they have learnt and key ideas such as the team name, team roles –leader, secretary, material manager, spokesperson, creativity manager.

SESSION 3. INTERCULTURAL AUSTRALIA

Learning objectives:

- Reflect on students' intercultural background.
- Identify the general information about intercultural Australia.
- Make connections between the presentation and their the project.

Activities:

- Warm-up: 10 minutes. Students complete their biography of intercultural competence:
 - (1) *My family background.*
 - (2) *Travel to other countries (short-term visits) for holiday.*
 - (3) *Time spent living abroad (two-week-or-more stay).*
 - (4) *Time spent in a multicultural community in home country.*
 - (5) *Social contacts, friends from abroad.*
 - (6) *Language learning experience: language, method of learning, how long, level.*
 - (7) *Other factors that have helped me experience cultures other than my own.*
- Step 1: 35 minutes. The teacher works with the Australian language assistant to show an example of multiculturalism in an English-speaking country. Before her presentation, she comments briefly the student's answers to their biography trying to find similarities with her presentation to make them feel involved with the lesson's topic. The presentation about intercultural Australia deals with immigration, languages, education and English, Melbourne's linguistic map, and how to be careful and respectful with other cultures' values.
- Reflection: 5 minutes. Students write a reflection on today's lesson, some key words and concepts, information they have learnt and if they are going to need specific materials and resources for their research in the next session (e.g. laptop, leaflets).

SESSION 4. DATA COLLECTION

Learning objectives:

- Identify specific details related to stereotypes.
- Use ICTs to search and gather cultural information.
- Read and select relevant information for their project.

Activities:

- Warm-up: 10 minutes. The teacher starts the session with a video about stereotypes since students may include some of them in their projects. Play the video «Raj Koothrappali's American Accent and Howard Wolowitz's Indian Accent». Comment on the different accents used, content of the conversation; give examples of the American and Indian stereotypes mentioned in the video.
- Step 1: 35 minutes. Before students start their research, the teacher reminds the project's main objectives and gives students some ideas from places where they can find information. The teacher monitors while student use books, computers and mobile phones.
- Reflection: 5 minutes. Students reflect on what they have done during the session and write some key words and information they have learnt.

SESSION 5. DATA COLLECTION

Learning objectives:

- Use ICTs to look up for cultural information.
- Read and select relevant information for their project.
- Select and organise the most relevant information for the project coherently.

Activities:

- Warm-up: 5 minutes. Individually, students remember one thing they learnt in the previous session. Then they share it with their group. There must be four or five different ideas per group and the teacher will ask for some of the ideas to be shared with the class.
- Step 1: 25 minutes. Finish the data collection. Students will have time to look for more information for their project. The teacher monitors.
- Step 2: 15 minutes. Students start making a draft about the final product so they know what materials they will need and what information they will include in it. Each student needs to write down the information. The teacher collects one draft per group to provide some feedback about the ideas and format students choose.
- Reflection: 5 minutes. Students reflect on the information they have found, new vocabulary or what they are going to do in the next session.

SESSION 6. PREPARATION OF DATA PRESENTATION

Learning objectives:

- Select and compare the most important information for their project.
- Use productive skills (speaking and writing) to create the final product.
- Transfer linguistic information to different supports (visual, kinetic, or audio).
- Perform their presentation to practice and receive feedback.

Activities:

- Step 1: 45 minutes. In groups, students start working on their final product –PowerPoint presentation, poster, video and role-play– selecting, organising and planning the product. The teacher gives back their drafts and talks to each group to help them in the process. Students will have time to practice their scripts.
- Reflection: 5 minutes. Students reflect on what they have done. They can think on how they are going to practice the presentation.

SESSION 7. PRESENTATION

Learning objectives:

- Produce an intelligible and coherent oral text related to culture.
- Use previous knowledge and listening micro-skills to guess what is the content of the presentations they will listen to.

- Understand and identify the general information of their classmates' presentations.
- Reflect on and self-assess their own oral performance with the help of a rubric.

Activities:

- Step 1: 45 minutes. The six groups make presentations of 4-5 minutes. Every time a group is preparing their presentation, the rest of the class will write down the team name, the discussed country and make some predictions about the presentation's contents.
- Reflection: 5 minutes. Students reflect on their presentation. The teacher will collect some notebooks to mark.

SESSION 8. EVALUATION

Learning objectives:

- Recognise communicative strategies to communicate effectively.
- Use listening strategies to infer the origin of specific intercultural misunderstandings.
- Assess their learning and work during the project.

Activities:

- Warm-up: 10 minutes. Taboo game: One member of each group comes to the teacher and listens to the word he/she says. Then, the student goes back and the rest of the group has to guess which word their friend is explaining/describing because he/she cannot say the secret word. The teacher does an example at the beginning to check whether students have understood the game or not. Repeat five-six times. Once they guess all the words, ask them which strategies they used to explain the word to their classmates, and then explain some communicative strategies –paraphrasing, substitution, coining new words, language switch, asking for clarification, non-verbal strategies, avoidance.
- Step 1: 5 minutes. The teacher plays the video «HSBC Culture differences Personal space» (Italian 2:59' and Chinese 5:04') where there is no communication and therefore misunderstandings appear. Students need to infer the reasons why those intercultural misunderstandings happen.
- Step 2: 20 minutes. Once students watched the video and discussed the reasons for the misunderstandings, in groups they will imagine themselves in a similar situation with an intercultural problem in their chosen country. They will prepare a dialogue that later will be shared with the class.
- Step 3: 15 minutes. Students complete a questionnaire in Spanish to evaluate the project. Once they finish, the teacher collects the questionnaires –as well as the rest of the notebooks to mark– and in the final minutes of the class, students comment some of their answers.

(Q1) *¿Qué has aprendido con este proyecto?*

(Q2) *¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?*

(Q3) *¿Y lo qué menos? ¿Que mejorarías?*

(Q4) *¿Prefieres trabajar con proyectos? ¿Por qué?*

(Q5) *Después de comparar varios países, ¿crees que es importante conocer la existencia de diferencias culturales (para comunicarte con otros de forma efectiva)?*

(Q6) *Si ahora estuvieses con un grupo de personas de culturas diferentes a las tuyas, ¿serías más o menos tolerante con sus diferencias?*

(Q7) *Si ahora quisieras buscar información sobre otros países, ¿sabrías hacerlo?*

(Q8) *Ahora que sabes que hay muchas variedades de inglés, con diversos acentos ¿sientes menos presión a la hora de hablar en inglés?*

(Q9) *¿Crees que has utilizado mucho inglés en el desarrollo del proyecto? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo?*

6. RESULTS

Although the students worked in groups, all of them received an individual mark according to the assessment tools evaluating the class work, the notebook, and the oral presentation. The class mark was obtained by monitoring the students' work, interaction with the teacher and other classmates, and productivity. For the notebook, both content and form were assessed –activities included, the reflection diary, and a correct presentation format. For the oral presentation, the speech was the only item evaluated with a rubric– based on pronunciation, intonation and voice, knowledge of the topic, originality of the work and interaction with the audience. In general, marks were positive –an average mean of 7/10–, with only two students failing the project because one did not justify his absence during the oral presentation and the second one missed most of the sessions, so his marks regarding the process stages were insufficient.

The final questionnaire responses were classified into two main categories, the first one referring to methodological aspects and the second one inquiring about intercultural competence. The first part coincided with the majority of the benefits of project work enumerated by Lípová (2008). According to their responses, the students enjoyed learning and discovering information (Q2: 36.67%, Q4: 4.35%), they became researchers of relevant content because they were free to choose and decide what they wanted to investigate. Besides, while students used searching techniques and ICTs (Q1: 3.13%, Q2: 6.67%, Q2: 10%), they were exposed to incidental learning of grammar and vocabulary (Q1: 15.63%) related to their topic. Students also agreed that having certain autonomy to decide the content, organisation and planning of the project was beneficial because it led to mutual help within the group (Q1: 3.13%, Q2: 20%, Q4: 4.35%) and to a more effective learning (Q4: 73.91%). Finally, it is always important to take into account students' attitude toward the class, so the introduction of short breaks, i.e. project work that allows students to put the textbook aside, is always welcomed (Q4: 8.70%). Similarly, students faced the sessions' contents with more motivation and described the project as «more funny, entertaining, interesting» (Q2: 6.67%, Q2: 10%) that allowed them to «practise English» (Q1: 3.13%) in a more authentic way and helped them develop speaking skills, both as an interaction and as a performance since each group made an oral presentation (Q1: 6.25%).

The second part of the questionnaire sought to make students reflect on the importance of knowing intercultural differences and cultural awareness. The answers were analysed according to Byram's 5 *savoirs* (CEFR, 2009; Vettorel, 2010) to check whether students acquired knowledge, skills, and attitudes related to other cultures and countries or not. In first place, skills (*savoir comprendre, apprendre, faire*) are defined as «the ability to recognise and adapt to cultural contexts that are new» (Vettorel, 2010: 3). In the case of the project, students worked in more depth the *skills of discovery and interaction* since they learnt information about other countries' cultures (Q1: 46.88%), compared, and found similarities between target cultures and home cultures (Q1: 12.50%, 3.13%). Regarding interaction, students were exposed, through some tasks, to intercultural communicative situations and they needed to use certain communicative strategies to achieve successful communicative exchanges. The second *savoir*, attitudes, (*savoir être*) consists of «learning how to be open and respectful towards perspectives, which differ from ours» (Vettorel, 2010: 3). It seems that due to the particular context of the group, students were already tolerant to different cultural backgrounds as seen in some answers of Q6: «be more tolerant» (66.67%), «absolutely more tolerant» (4.76%), «same tolerant as before» (9.52%); complemented with arguments about respect, accepting others' differences and learning about others. Besides, exposing students to intercultural situations and giving them the opportunity to decide what to investigate developed their curiosity and open-mindedness towards otherness. The third element, knowledge (*savoir*), promotes «discovery attitudes and critical skills» (Vettorel, 2010: 3). Knowledge of the self –e.g. activity of the *intercultural biography*– is thus essential in order to relativise perceptions and value attitudes and beliefs of the other. It is connected to the knowledge of self and other, of how interaction occurs, and of the relationship between the individual and society. Therefore, the introduction of cultural differences with activities, tasks and projects is needed and students agreed on its importance to deal with and bring it to the class (Q5: 95.24%). Although critical awareness, the final *savoir*, was a more complicated issue to include, some sessions were spent introducing the concept of culture and how it can influence people's behaviours and attitudes to make students aware of its effects (Baker, 2015). Besides, as a first step to evaluate critically theirs and others' cultures, students needed to compare and look for similarities between countries to foster this ability.

Finally, students were expected to communicate in English most of the time, but this did not turn to be the case. Although there were three or four students who accomplished this aim, most of the students interacted in Spanish with their group members and then, when they needed to write and make the presentation they switched to English (Q8: 38.10%, 9.52%). Despite of this, in the final questionnaire, a minority admitted they should have made an effort and spoke more in English (Q8: 19.05%).

7. IMPROVEMENTS

Overall, the students showed favourable attitudes towards the project. Yet, in my view, several areas for improvement are deemed necessary in the future. Before the project's implementation, the teacher must bear in mind possible linguistic de-

mands, evidence of students' growth, and clear research questions and objectives. Firstly, the teacher should prepare the students for linguistic demands (Líková, 2008; Stoller, 1997). As a novice teacher, I only paid attention to the project's content; mostly ignoring the focus on form, so in the future I should include further linguistic input since the beginning of the project, during the collection of data, or provide more guidance for the oral presentation. Secondly, it could be useful to promote motivation among students by using tools that allow them see evidence of their growth regarding intercultural competence –e.g. the first day students write their initial ideas about the topic and later compare them with what they have learnt at the end of the project (Moeller and Nugent, 2014). At the same time, the teacher should insist on the importance of keeping the notebook updated, to track students' work and make them aware of their progress through reflection and self-evaluation (Moeller and Nugent, 2014). Thirdly, the teacher needs to have clearer research questions because they influence the project objectives, development and assessment. This is because, in my case, questions might seem too general for a deeper analysis of the project's contribution to the development of intercultural competence.

Moving to the stage where the project is in progress, one element that needs to be improved is guidance and classroom management. I should work on my monitoring skills, since it is very important to control group work by means of, for example, a better track of the notebook, how they interact, the adequate use of roles, who works and who is lazy, etc. Moreover, students should receive more feedback from the teacher and their classmates regarding their project –what information they look for, the organisation of that information, the script for the presentation– to improve students' learning and intelligibility during communicative exchanges. Thirdly, it is necessary to insist more on the fact that the evaluated item of the final product is the oral presentation, not the supporting materials. Students should have worried more about what they were going to say and how –asking for feedback and practice– than on using the ICTs to make presentations or videos. A last point to take into consideration, following my mentor's advice, is that while some students present their projects, the rest of the class needs to do certain tasks to keep their attention and maintain them focused.

Once the project is finished, there are two further aspects worth discussing. For future implementations, it would be interesting to check the acquisition of linguistic contents and intercultural competence. The results of the project, due to its sporadic and short nature compared to the course syllabus, may not show the students' critical cultural awareness that was expected since questions were only intended to provide a general overview of the students' attitudes. For future practices, it is advisable to make more specific questions regarding intercultural attitudes as well as testing communicative skills –e.g. asking for students' attitudes and reactions in particular intercultural situations, what they learn about the target culture, or a critical comparison between cultures. In this way, the teacher has more evidence of the students' learning. The last aspect to mention refers to the introduction of ELF in the classroom. To achieve this goal, students could be exposed to non-native speaking input or they could make another project to discover the uses of English in Spain e.g. *Finding English in Spain Project* –where, when, how, and why English is used.

8. CONCLUSIONS

This paper has dealt with the design and evaluation of a project aimed to develop students' intercultural competence and intercultural communicative competence. The project focuses on intercultural competence because it is an essential element of English as a lingua franca that is often forgotten as well as excluded from the course plan syllabus. ELF is described as the chosen contact language for communication between people who do not share the same mother tongue and cultural background so intercultural differences will appear in any communicative exchange (Seidlhofer, 2005). Besides, communicative competence is not only formed by linguistic and grammatical components but also by sociolinguistic, discourse and strategic competences (Alptekin, 2002), which are stressed in this project, since students learn about target cultures and communicative strategies. In addition to this, the fact that most of the exchanges in English do not involve English native speakers (Crystal, 2003; Seidlhofer, 2005) stresses the importance of becoming a successful intercultural speaker –rather than learning everything about a specific target culture–, who can initiate, negotiate and mediate effectively conversations with people from diverse cultural backgrounds (Byram, 1997; Moeller and Nugent, 2014). Project-based learning, following the indications of the *LOE Aragonese Curriculum*, appears to be a suitable methodology to achieve good results for the development of intercultural competence in secondary education. The students' responses were positive and highlighted some of the benefits of using project work, and they also agreed on the importance of being intercultural competent and aware of other cultures' differences to interact effectively.

I would like to suggest some improvements for a future implementation of the project regarding its design and planning, as well as classroom management. Since the beginning it is necessary to have clear teaching and learning objectives, otherwise the class development might look like a messy process where everything is acceptable. Assessment tools should be introduced in the first session of the project, and recalled in next sessions, for students to bear in mind the assessment criteria that, at the same time, serve as guidelines for the correct development of the project. When explaining the assessment tools, it is also important to mention that by using them, students can learn without having an adult controlling all their actions, i.e. it promotes autonomous learning (Moeller and Nugent, 2014). Finally, as happens with any inexperienced teacher, I still need to work on my classroom management skills to improve the effectiveness and productivity of the students' work. With project-based learning, students have more freedom but certain rules regarding the working environment must be set and respected. Thus, although in project-based learning students have responsibility for their own learning, the teacher is still needed to monitor students and help them during the learning process.

For future teaching practices related to the development of intercultural competence, teachers should aim for different grades of cultural awareness leading to critical thinking in order to educate successful intercultural citizens of a globalised world (Baker, 2015; Moeller and Nugent, 2014). From an ELF point of view, bringing an intercultural perspective to the classroom might seem a complicated goal, especially because of the impossibility of learning everything about every culture in the world,

but there are certain abilities, attitudes and behaviours that are common when facing different cultures. In the case of the project *Discovering New Cultures*, it served as an introduction to reflect on the concept of culture, how it influences communication, and the comparison between cultures. Teachers can continue working intercultural competence and developing skills and attitudes with further tasks, activities, and projects that would lead to a deeper identification, analysis and evaluation of cultural elements that influence behaviours, attitudes, and misinterpretations (Moeller and Nugent, 2014) when building relationships with other people and to the acquisition of the necessary communicative strategies to mediate and to overcome intercultural situations.

REFERENCES

- ALPTEKIN, C. (2002): «Towards Intercultural Communicative Competence in ELT», *English Language Teaching Journal*, 56.1, 57-64.
- BAKER, W. (2011): «Intercultural Communication through English as a Lingua Franca: the Role of Intercultural Awareness» [Presentation], *Paper presented at ELTRP 2011*. Newcastle.
- (2015): «Cultural Awareness and Intercultural Awareness through English as a Lingua Franca: from Research to Classroom Practice» [Presentation], *Paper presented at Southampton University*. Southampton.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy». In Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (eds.): *Language and Communication*. London, Longman.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Last access June 1, 2015. Retrieved from: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>.
- CRYSTAL, D. (2003): *English as a Global Language*. Oxford, Oxford University Press.
- GOBIERNO DE ARAGÓN (2007): Currículo Aragonés para lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- GUILHERME, M. (2000): «Intercultural Competence». In Byram, M. (ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, Routledge.
- FIEDLER, S. (2010): «The English-as-a-Lingua-Franca Approach: Linguistic Fair Play?», *Language Problems & Language Planning*, 34.3, 201-221.
- KOHN, K. (2015): «A Pedagogical Space for ELF in the English Classroom». In Bayyurt, Y. and Akcan, S. (eds.): *Current Perspectives on Pedagogy for ELF*. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- LEGUTKE, M. and THOMAS, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London, Routledge.
- LÍPOVÁ, T. (2008): «Benefits of Project Work in ELT» (Diplomas Thesis). Olomouc, Palacky' University.
- MOELLER, A.J. and NUGENT, K. (2014): «Building Intercultural Competence in the Language Classroom». In Dhonau, S. (ed.): *Unlock the Gateway to Communication*. Eau Claire, Crown Prints.
- SEIDLHOFER, B. (2005): «English as a Lingua Franca», *English Language Teaching Journal*, 59.4, 339-341.
- (2011): «*Understanding English as a Lingua Franca*». Oxford, Oxford University Press.

- STOLLER, F. (1997): «Project Work: a Means to Promote Language Content», *English Teaching Forum*, 35.4, 1-17.
- UR, P. (2009): «English as a Lingua Franca and some Implications for English Teachers» [Plenary handouts], 1-7.
- (2010): «English as a Lingua Franca: a Teacher's Perspective», *Cuadernos de Letras (UFRJ)*, 27, 85-92.
- VETTOREL, P. (2010): «English(es), ELF, Xmas and Trees: Intercultural Communicative Competence and English as a Lingua Franca in the Primary Classroom», *A Journal of TESOL Italy*, 37.1, 25-52.

BILINGUALISM, CLIL AND IMMERSION PROGRAMS: THE CASE OF COSTA RICA

DAMARIS CASTRO GARCÍA¹
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCTION

This chapter offers a brief review of essential concepts and practices related to bilingualism. It begins with a discussion of the terms ‘bilingualism’ and ‘bilingual’ as a preliminary introduction to the concepts of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Immersion programs, both of which could serve as means to help students attain bilingualism. Then, it presents a quick look at the current situation of public bilingual education in Costa Rica and points to the need to implement more up-to-date practices in that setting. It shows that the implementation of CLIL-like practices will allow students in the public sector to have a better chance to reach acceptable second language levels. This proposal comes at a time when bilingualism is mandatory for many people, and it points in the direction required to achieve just that.

2. BILINGUALISM

There appears to be a consensus in Second Language Acquisition, and Bilingualism-related literature, in general, concerning the difficulty that researchers face once they try to define what the concepts of ‘bilingualism’ and being ‘bilingual’ entail. Numerous attempts have been made to define these concepts, but it seems that there is always a component missing in every definition once we submit it to the readers’ personal perspective or to the language dimension under scrutiny. According to Edwards (2006: 7-11), the challenge in defining the term is due to the number of elements that should be covered in that definition. In his discussion, he reviews different aspects that converge in this term. He mentions elements such as the following: ‘degree’, how much or how little one knows about the language; ‘abilities’ that conform any given language: listening, speaking, reading, writing as well as all of their corresponding subdivisions and dimensions; ‘personal factors’, including age, sex, distance between native and target languages; or ‘labeling’, as used to describe different features associated with the concept (i.e., whether the concept of bilingualism

¹ Damaris Castro is a professor at Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, Costa Rica, and is currently a student in the doctoral program «Advanced English Studies: Languages and Cultures in Contact», at Universidad de Salamanca.

refers to 'receptive or productive' bilingualism, 'additive or subtractive' bilingualism, or 'primary or secondary' bilingualism amongst several other possibilities).

Along these same lines, Baker (2011: 2-3) argues that before defining the term, we should keep in mind the difference existing between 'individual bilingualism', understood as an individual possession and 'societal bilingualism' in reference to a group possession; and within the former he also calls for a distinction between 'language ability' (degree) and 'language use' (function). Like Edwards (2006), Baker (2011: 3-4) also maintains that there is a series of interacting dimensions of bilingualism; namely ability, use, balance, age, development, culture, context and 'electivity'. Baker (2011: 15) concludes that «[d]efining exactly who is or is not bilingual is essentially elusive and ultimately impossible» and he calls for a constant reference to dual concepts: «ability and use; the linguistic and the social; competence and communication» (Baker, 2011: 16), to use as a starting point before any attempt of definition is made. Some of these concepts will be discussed below in relation to the Costa Rican context.

Given the difficulty in defining the concepts of 'bilingualism' and 'bilingual' it is not strange to find definitions that are either too general or too specific for the purposes of this study. General definitions provide a somewhat vague image of the term and thus make it difficult to identify the defining features of the concept. Butler and Hakuta (2006: 115) define bilingualism as follows: «bilingualism can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication». In a definition like this one, it is not clear what is meant by 'states' or what could «result from interactions via language». For example, take a tourist in Germany who looks up the word 'water' in the dictionary, asks the waiter for 'Wasser', and then (successfully) gets a glass of water; would this represent an instance of 'bilingualism'? After all, many other people in Germany may be doing the same thing to get water; there indeed was an interaction via language that took place; different linguistic codes were used (oral, sign or anything else it required), and in the end communication did take place. From my perspective, this is not a fair representation of bilingualism. It does, however, appear to fit the description above. Another general definition, addressing not only proficiency but also use is that provided by Skutnabb-Kangas and McCarty (2014: 2), who define bilingualism as the practice «involving proficiency in and use of two or more languages by an individual». They clarify that «the term does not always imply an equally high level of proficiency in all the relevant languages». This opens some space for a variety of degrees of proficiency while also pointing to the use of the language, which I believe, has to be made possible by a proficiency level that allows communication. It encompasses more elements than the former one does. We have to consider, after all, as Edwards (2006: 9) stated, that most people for whom the term 'bilingual' is used fall under the category of 'non-fluent' speakers. Specific definitions, on the other hand, tend toward the other end of the continuum and may leave many so-called 'bilinguals' out. For example, there is constant reference in the literature to Bloomfield's (1933) definition of bilingualism as «the native-like control of two or more languages» (in Baker, 2011: 8). In this regard, the notion of 'native-like control' is something that

most bilinguals do not achieve. None of the above definitions can be a considered viable option.

To some extent, definitions of what it means to be a 'bilingual individual' seem to share more common grounds, although they are not free of criticism either. Butler and Hakuta (2006: 115) define bilingual individuals as «individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society». This definition seems to encompass a wide range of language-degree options in more than one skill or ability and thus addresses at least two of the aspects described by Edwards above. Baker (2011: 4), on the other hand, brings up Grosjean's (2010: 4) definition: «bilinguals are those who use two or more languages or (dialects) in their everyday lives»; and he points out that, in it, the author emphasizes use over fluency and thus he continues to insist on the importance of taking into consideration the different dimensions associated with the term and which were mentioned above.

As can be drawn from the brief discussion above, providing a clear-cut definition of the concepts of 'bilingualism' and 'bilingual' is not easily accomplished. These concepts respond to many different features and to quite different purposes as well. When using the term, one should look at the phenomenon with a lens that incorporates the different dimensions taking place in each given circumstance. After all, depending on the circumstance, one may find different ways of describing these concepts.

Aside from defining the term, what a large number of people seem to agree on is the fact that there are benefits associated to bilingualism. Among these, Kroll & Dussias (2006: 191) note that bilinguals have «highly developed skills for negotiating cross-language competition». For Baker (2011: 134), «bilingual children develop a more analytic orientation to language through organizing their two language systems». Hoffmann (1991: 120) argues that children benefit cognitively from being bilingual and this of course has many implications across the different contexts in which a child participates. Hoffmann (1991: 125) insists that «[b]ilinguals have a more advanced stage of metalinguistic awareness»; they present clear, more advanced cognitive flexibility and more complex analytic strategies in their analysis of different aspects related to language. Keeping these and many other advantages of bilingualism in mind, we now turn to two different practices that can help us achieve the benefits discussed above.

3. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

The CLIL movement appeared in Europe in the early 1990s (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001: 13). For Coyle *et al.* (2010: 3), CLIL was used to «describe and further design good practice as achieved in different types of school environments where teaching and learning take place in an additional language». Today CLIL represents a very strong teaching force in European countries seeking to find the best way to form bilingual citizens. Like the rest of the world, Europe was, at that moment, looking for a way to respond to the requirements of modern society in terms of educating bilingual people who would be prepared for a globalized world. According to Mehisto *et al.* (2008: 9-11), «CLIL is a dual-focused educational approach in which an

additional language is used for the learning of both content and language». These authors also add that one important feature of CLIL is that it looks for student independence as well as cooperation with other students. Moreover, they point to the key feature of integration that is essential for CLIL practices. This feature is reflected across the practices in the sense that language learning takes place in content classes while content from subject classes is used in language classes. Meanwhile, students are developing different learning skills that will guide them to achieve the goals established for each class and which in turn yield successful learning outcomes. For those familiar with CLIL, there is no debate on whether a class should concentrate on language itself or on its specific content; the idea is that there should be a balance between them.

For Juan Garau & Salazar Noguera (2015: 3), CLIL is seen as a phenomenon described as «an umbrella term broadly covering the central part of [the] continuum between content-driven and language-driven teaching approaches». We can conclude that as such, it offers a great opportunity for a wide variety of teaching practices to come under this 'umbrella'. Mehisto *et al.* (2008: 12) insist that CLIL is a flexible approach that offers a new perspective that has tried to synthesize and put into practice the knowledge that has been gained through many years of experience in approaches such as immersion, bilingual education or multilingual education. Juan Garau & Salazar Noguera (2015: 3) add practices such as Content Based Language Teaching and Content Based Instruction to the former list. Furthermore, according to Coyle *et al.* (2010: 6) «[w]hat separated CLIL from some established approaches such as content-based language learning or forms of bilingual education is the planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture into the teaching and learning practice». This is what is known as the four Cs of CLIL: content, communication, cognition and culture (immersed in content). In this integration process, all participants: students, teachers, administrative staff, and parents should be actively involved to achieve the common goal, learning of both content and language. Coyle *et al.* (2010: 12) also argue that «CLIL is not simply education *in* an additional language, it is education *through* an additional language».

Numerous studies are seeking to compare the effects of CLIL instruction to other types of instruction. The following are some of the benefits that have been mentioned in connection to students participating in CLIL programs. Researchers talk about students having better linguistic competence and cognitive flexibility (Juan Garau & Salazar Noguera, 2015: 3), equal access to internationalization for all students (Perez Vidal, 2015: 37), deeper, more intense cognitive processing (Prieto Arranz *et al.*, 2015), increase in students' active participation with peers (Nikula, 2010: 120), a much stronger passive lexicon (Dalton Puffer, 2008: 5-6), and a clear difference in long-term development of «written complexity, accuracy, and fluency in writing» in relation to non-CLIL learners (Gené Gil *et al.*, 2015: 145).

4. IMMERSION PROGRAMS

It is a well-known fact that the Canadian immersion programs have enjoyed long-term international recognition because of their success in the implementation

of second language teaching programs. Ever since Canada established the French immersion programs in the 1960s, they have served as a referent to teachers and researchers interested in bilingualism and in different types of immersion programs. As Baker (2011: 239) posits, the original parents' experiment with a group of 26 kindergarteners immersed in a French program in St Lambert, Montreal, in 1965, gave birth to today's immersion bilingual education.

For Baker (2011: 239), the original aim of French immersion programs was for children to reach bilingualism and biculturalism while still enjoying the benefits offered by their curriculum. To achieve this, the so-called 'experiment' had clear objectives which the author lists as the following: a. children would have to be literate in French (read, write as well as speak in the language); b. children would attain standard curriculum levels in all areas (including English); and c. children would learn to value both English-language as well as French-language Canadian traditions. Roy (2008) says that just as occurred when the French immersion programs originated, parents who send their children to these programs do so with the intention of providing their offspring with the 'cognitive, social and economical' advantages that knowing one of the country's official languages would have. Even today the intention is to offer children the opportunity of enjoying the advantages of being bilingual.

According to Baker (2011: 240-241) there are eight identifiable key elements in the undeniable success of Canadian immersion programs. Among these, he mentions that these immersion programs aim at «bilingualism in two prestigious, majority languages (French and English)». These programs are «optional, not compulsory». Children can use their first language in beginning stages and during out of class activities. Teachers are fully bilingual (even if students do not perceive that from the beginning). Classroom work concentrates on significant, real communication necessary for everyday needs. Students share a similar linguistic background when they start, which contributes to maintain a strong self-esteem and motivation. The curriculum in these programs is the same as that developed by «mainstream 'core' students»; and finally, immersion represents a societal, political, or even an economic movement, as well as an educational one.

For Swain & Lapkin (2005) the linguistic and ethnographic diversity of Canada must be considered when one thinks about the features that Canadian immersion programs should have. To do that, these authors reviewed a previous list of eight characteristics of the Canadian immersion programs published in Johnson & Swain (1997), to see whether adjustments were needed. Swain & Lapkin (2005) begin by arguing that, given the largely diverse linguistic backgrounds of students; French, originally termed 'second language', should be referred to as 'immersion language'. English is not the only L1 now, but one of the many existing L1s. Second, the curriculum of the immersion students is the same as that of 'core' students. Third, the authors call for evident support to the students' first languages in the curriculum. Fourth, this option must represent 'additive bilingualism' for students in the immersion programs. Their fifth key feature insists on substitution of the term 'second language' for 'immersion language'. This feature also deals with the idea that in this context the 'immersion language' is mostly restricted to classroom use. Furthermore, the sixth feature maintains that students in immersion programs share a similar

linguistic background when they start to acquire the ‘immersion language’, French in this case. Seventh, teachers must be bilingual (French/English). And finally, the culture of the classroom must address the L1 cultures of all the individual cultures represented in it, and not just the L1 culture².

In sum, the intention of this revised version of the eight characteristics of immersion programs is to integrate the vast linguistic and ethnic diversity in such a way that both first languages and cultures, in all its forms, be part of today’s immersion programs. Baker’s (2011) list of features of Canadian immersion programs and Swain and Lapkin’s (2005) list of key features for immersion programs agree in five out of the eight elements they consider basic, in some cases with only slight changes in the wording of the elements; hence the importance of discussing them here. These features are worthy of imitation in contexts similar to that of Costa Rica, as will be discussed below.

Regarding structure, to think of Canadian language programs as all following only one structure would be a mistake. A wide variety of structures can be found across the country, its institutions and its programs. In terms of program possibilities, for example, Lazaruk (2007: 607) mentions the following: ‘Core French’, the most common type of program offering students «a basic level of proficiency in French». It starts some time between kindergarten and 5th grade, with 20 to 40 minutes of instruction a day and it intends to develop students’ language and cultural skills. Second, ‘French immersion’, where French is used as the language of instruction. Third, ‘Extended French’, which is available in a few provinces only and which adds a couple of core subjects taught in French to the French Language Arts courses in students from grade 4 to secondary school. Finally, ‘Intensive French’, the newest type of program, in which students spend 70% of the day learning the French language and which offers «an intensive period of French instruction covering half of a school year, generally in Grade 5 or 6».

Baker (2011: 239) also refers to the different types of ‘immersion bilingual education’. This concept can be classified based on two basic components: age and time. For Baker, the former can be classified as ‘early immersion’ when it starts at «kindergarten or infant stage»; it can be ‘delayed or middle immersion’ when it starts around ages nine or ten, and it can be labeled ‘late immersion’ if it starts at secondary school. On the other hand, based on the amount of time invested in that second language immersion program, one of the possibilities is ‘total immersion’, which starts with 100% immersion in the second language. Then, throughout periods of two or three years, it can be reduced progressively until it gets to 50% at the end of junior schooling. Furthermore, there is ‘partial immersion’ when it offers around 50% immersion through both «infant and junior schooling». According to Cummins (2014: 2), in Canada, «[c]ore FSL³ programs typically teach French for 30-40 minutes each day.

² Cummins *et al.* (2005: 44-45) argue that this situation can also be overcome through the implementation of ‘identity texts’. Through this methodological practice, «instruction communicates respect for students’ languages and cultures and encourages students to engage with literacy and invest their identities in the learning process».

³ ‘French as a Second Language.’

Starting grades vary from province to province, and within provinces school boards typically have some discretion regarding the starting grade level».

In terms of structure, we can see that there are many options that offer flexibility for implementation. These, along with the features that have brought so much success to the Canadian experience, appear to be of great importance to achieve bilingualism.

5. BILINGUALISM IN COSTA RICA

Nowadays, when people in Costa Rica hear the word 'bilingual', they are bound to associate the idea with a native Spanish speaker who also speaks English (Spanish being the official language of the country). Indigenous languages, derived mostly from the Chibchan family, which prevailed long ago, are usually not considered part of the equation. However, the last census attests to the presence of at least eight different indigenous groups in the country (INEC, 2013). These peoples amount only to a total of 104,143 and represent less than 2.5% of the total population. We should also bear in mind that many of the participants in the census who identify themselves with an ethnic group do not necessarily speak the language of their ancestors or live in the indigenous area; thus the real number is much lower than the official one given above. Moreover, from these groups, the Bribri (18,198 people), Cabecar (16,985 people) and Guaymi (9,543 people) are the largest groups whose languages still enjoy some kind of vitality, for the rest of them are already extinct or on the way of becoming so. In these groups, we can still find native speakers of each corresponding indigenous language. Some of them continue to wear their traditional clothing and many of their children learn the indigenous language as their first language, most often along with Spanish, which is also the official language at school. In summary, other types of bilingualism⁴ are present in Costa Rica, aside from the one addressed here. However, English-related bilingualism is what represents a strong moving force in this country, and it is the one in which the government is investing most of its time and resources. Therefore, this is the variety that I will focus on in the remainder of this chapter when discussing bilingualism in Costa Rica.

Various Costa Rican institutions are making strong efforts to provide a high-quality, public, bilingual education. In 2008, the Costa Rican government created the National English Plan (*Plan Nacional de Inglés*), ascribed to the Presidential Office. It is made up of several institutions whose purposes are to diagnose the needs that the Costa Rican people have in terms of professional bilingual education; to provide higher education institutions with guidelines to promote English learning in children, adolescents and (young) adults; and to promote the involvement of public and private institutions in the development of language skills in the workforce, among several others (Arias Sánchez *et al.*, 2008).

As part of this same plan, the government launched the program called Multilingual Costa Rica (*Costa Rica Multilingüe*) in 2008. The main aim of this program is

⁴ Yet another instance of bilingualism in Costa Rica is the language spoken by the Afro-American population in the Caribbean region. Although not discussed here due to space, it should be given attention as well.

to improve the population's language skills to meet the demands of communication in English that the country's workforce faces today. Through this program, the government has tried to organize language learning and teaching practices in the Costa Rican public sphere. According to Quesada Pacheco (2013), this program has been developed on several fronts. It has created activities involving students from private schools who tutor students from public schools, and Community Conversation groups, involving volunteers serving as language partners in different communities. Primary and secondary teachers have received training in a large variety of workshops in different areas of specialization in the four State Universities. In addition, community workshops are being offered to provide young workers access to jobs requiring English skills. And among other opportunities, university professors have been able to spend time in the United States for further training.

In Costa Rica, according to Article 78, Section VII of the National Constitution, public primary and secondary education is obligatory, free, and funded by the state, and has been so since 1949. The bilingual public education experience, however, did not start in Costa Rica until 1995 when the first Public Bilingual Experimental Schools (PBES) (*Liceos Experimentales Bilingües*) were created. As said by Granados Sirias & Chavez Soto (2015) nineteen different PBES were founded between 1995 and 2013. They cover fourteen different areas from the twenty-seven existing regions specified by the National Board of Education. They are located mainly in rural communities with only a few in non-rural areas. These schools emphasize English-language learning and offer a total of fourteen English lessons a week. That is more than twice as many lessons as students receive in a non-bilingual public school (only 3 per week in the first three years, and 5 per week in the last two years). In the PBES, lessons are structured in the following way: They offer ten 40-minute English lessons, five of which emphasize listening and speaking skills, and the remaining five lessons focus on reading and writing skills. Together with these language-centered lessons, the schools offer four 40-minute lessons of Literature in the English Language. For the former language lessons, groups are split into two sub-groups; for the latter, the Literature classes, groups are not divided.

According to Granados Sirias & Chavez Soto (2015), in 2009, the Higher Education Council (*Consejo Superior de Educación*) passed a new series of regulations for Public Bilingual High Schools. According to these new conditions, the former PBES would eventually have to adjust to different regulations to qualify for a new category. Depending on the number of hours and subjects taught in English, the former PBES would now be called Public Bilingual High School I, Public Bilingual High School II, or Public Bilingual High School III. The above regulations are carefully described in the document «Guidelines for the Development and Regulation of Bilingual Public High Schools of Costa Rica» (Granados Sirias & Chavez Soto, 2015). A few of them are given below:

- These schools have to abide by the same laws, follow the same calendar and the same evaluation regulations that apply to all public schools, as well as the specific regulations given to them in that document.
- They would have the categories of 'Model Institution' and of 'Institution of National Interest', which would allow students from other communities to apply and attend these schools.

- They must represent a second option for schooling in the area; that is, there must be a regular (non-bilingual, public) high school in the same county.
- They must have no more than 750 students.
- The number of students per class will be no less than 20 and no more than 25.
- Students are required to take an admission test.
- They must emphasize the use of the English language in all subjects both when teaching and when evaluating.
- They must promote cultural interaction in English for both students and teachers.
- They must promote student involvement in extracurricular activities oriented towards the community.
- They must teach between 25 and 60 per cent of their curriculum in English.

Table 1 indicates the number of hours expected to be taught in English in each type of high school.

Table 1. Source: Granados Sirias & Chavez Soto (2015)

Type of school/Hours per week, per level	7th grade	8th grade	9th grade	10th grade	11th grade
(Current) Public Bilingual Experimental High School	14	14	14	14	14
Public Bilingual High School I	14	18	18	20	20
Public Bilingual High School II	14	18	22	25	25
Public Bilingual High School III	14	22	27	32	32

At present, no school is applying this new set of regulations. Only the original Public Bilingual Experimental Schools are operating, and for now, they do not meet the requirements that would allow them to qualify for the new category. This shows that currently the Public Bilingual Education system concentrates mostly on reinforcing language classes rather than on using methods such as CLIL or any type of Immersion program. Although a literature class is taught, it represents only 4 hours of class a week and it is still strongly oriented towards L2 acquisition.

Despite the efforts made, the public educational system has not yet been able to provide the type of bilingual education that this moment in history demands of Costa Ricans. Many people, therefore, have turned to private primary and secondary education to find the language skills needed to function in an ever more globalized world. Historically, Costa Rica has had different private schools concentrated on teaching different languages (German, French and mainly English). In the recent decades, given the socio-economic demand of an English-speaking work force, private schools have sprung up all over the country. The province of Heredia is a clear example of this. According to the report on the Heredia School Region (*Región Educativa de Heredia*, 2015) in the last decades, over 75 private schools and high schools have emerged in this province in an attempt to respond to that need of foreign language proficiency. According to Granados Sirias (2016, personal communication), the total number of secondary schools in this country is 1,165 (951 are public, 18 are partly

funded by the state, and 196 are private). Just in the province of Heredia alone, there are 27 private secondary high schools. Only a couple of them use English as a medium of instruction. Instead, they reinforce English-language lessons; this is the most common way found in Costa Rica to promote bilingualism, in both the public and the private sector.

5.1. Bilingualism: From Theory to Practice

In reference to the theoretical aspects analyzed above, I will apply some of the dimensions discussed by Baker (2011: 3-4) to the Costa Rican reality. Regarding 'ability', Costa Rica bilingual education has traditionally favored a more 'receptive' type of bilingual ability in the sense of what Baker (2011: 3) calls 'passive bilinguals'. It is easier for most Costa Rican students in the public sector to understand what they hear or read in English than it is to speak or write in the language. In terms of 'use', the use of the language is typically limited not only to the school setting but to the classroom setting. Despite the strong presence of English in the media and on the street (thanks to tourism), most people limit their use of English to the classroom setting, until they are practically 'forced' to use language in the workplace. When it comes to the 'balance of the two languages', there is clear dominance of Spanish over English in general. There is even a clear influence of Spanish, both in the accent and pronunciation as well as in various other language skills. In terms of 'age', 'consecutive or sequential bilingualism' is the norm given that the contact with the English language takes place well after the age of 3; in most cases after the age of 13 for students limited to the public arena, and after the age of 5 even if students attend private education. As far as 'development' is concerned, it is 'incipient' for most of the secondary population; consequently, students graduate from secondary school when their English is still in the early stages of development. When dealing with 'culture', the Costa Rican society has traditionally been very receptive to the English language culture, particularly in relation to the United States. Closeness and contact, due to geography and tourism, with this foreign culture have resulted in appreciation and many times adoption of customs, practices, and even traditions from the North American countries. As a result, it can be said that there are many instances of biculturalism amongst the Costa Rican society. Regarding 'context', 'additive bilingualism' is clearly present in Costa Rica. The government and different institutions strive for the population to learn English while retaining their Spanish skills. Finally, in terms of 'electivity', Costa Ricans are clearly choosing to learn English. This is evident as people often select a school because of the language offered and the level of foreign language achievement associated with the school.

The above description provides a general idea of the current state of English-bilingualism in Costa Rica. Of course, no absolute generalizations are to be drawn from it; it is presented here as an overview. What can be concluded from the references made regarding the Costa Rican context is that it does not yet enjoy the benefits that CLIL and Immersion programs could bring to the process of bilingualism. CLIL is limited to a very few private schools, and it would appear to be almost absent even from the Public Bilingual Experimental Schools, a type of school that few students have access to in this country.

6. FUTURE DEMANDS

In the following paragraphs, I will introduce a study that I will soon carry out with the purpose of analyzing the present condition of students in schools working under different teaching practices. This will provide evidence in favor of or against the teaching practices that are common in today's Costa Rican classrooms. A longstanding area of research in Second Language Acquisition (SLA) has traditionally been that related to vocabulary acquisition. It is a well-known fact that the lexical competence of learners has a significant influence on their general linguistic performance. While research about the development of SLA in Costa Rican students general is very scarce, particularly in terms of vocabulary acquisition, through this study I will conduct comparative research on two groups of learners to provide some insights on the field.

When discussing the concept 'vocabulary', a clear distinction should be made among the different meanings that are contained inside this word. For Heaton (1990: 79), 'passive or receptive' vocabulary refers to the vocabulary that «you expect your students to recognize». 'Active or productive vocabulary', on the other hand, is the vocabulary «you expect [students] to use». Learners tend to understand more words and language in general than they can produce, especially at the beginning stages. This is related to the above concepts on the types of vocabulary we possess and to the idea that «knowing a word is being able to recognize it (receptive knowledge) and use it correctly (productive knowledge)» (Pignot Shahov, 2012). As the names of each type of vocabulary suggest, these concepts can be associated with activities or skills that overtly demand their use. Thus, we put into practice our 'passive vocabulary' when we practice 'passive' skills such as reading or listening. Conversely, we apply our 'active vocabulary' to the task when we work on 'productive' skills like writing and speaking. Finally, once we have both the vocabulary that we need in order to perform different tasks and the knowledge regarding how to use it, we can embark on the journey of communicating in a given language. Vocabulary is, of course, just one of the elements we require when communicating in any language; grammar, structure, phonology, semantics and a number of other elements must be combined for communication to be successful.

An introduction to referential studies dealing with receptive and productive vocabulary measures follows. The research of Jiménez Catalán & Terrazas Gallego (2005) shows that the receptive vocabulary of the group of young learners that they examined falls within the 1,000 word-level. Terrazas Gallego & Agustín Llach (2009) found, through a longitudinal study, that the receptive vocabulary level of a group of school and high school learners increased constantly during a period of four years, and that their level falls within the 1,000 word-level. Canga Alonso (2013) found that the receptive vocabulary level of the group of secondary learners in his study falls below 900 words for girls and is above the 1,000 word-level for boys. Finally, Canga Alonso & Arribas García (2013) determined that for the group of participants in their study, the productive vocabulary level of this group of secondary students is placed below 1,000-word level.

What would be the case for Costa Rican students, who unlike those analyzed in the studies mentioned above, are not for the most part working under CLIL prac-

tices? Keeping these concepts in mind, I intend to conduct research on one of the many areas that can be investigated in the field of SLA, namely vocabulary. In this way, I hope to carry out a number of studies that can serve as a starting point for long-overdue research in SLA in the Costa Rican educational setting.

7. CONCLUSION

The above overview of advantages that CLIL and Immersion programs can bring to the SLA setting, and to the goal of bilingualism intrinsic in it, leads to the need for an analysis of Costa Rican bilingual education. It points to the National Board of Education and to Costa Rican public universities as having a key role in this matter. There is also a clear need to implement teaching practices that are compatible with the demands that this century is making on our population. At this time, the practices today show that the number of hours is not enough for 'partial immersion', and that when immersion does take place, it is 'late immersion.' The Costa Rican Board of Education should bring new practices into the classrooms; the public universities have to assume the responsibility of preparing future teachers (in all fields of the public school sector curriculum), so that they can implement them in the public classrooms. We will see what the results of future research shows in terms of the path to follow.

REFERENCES

- ARIAS SÁNCHEZ, O., ARIAS SÁNCHEZ R., MATA SEGREGA, A. & RUIZ GUTIÉRREZ, M.V. (2008): «La creación del ente rector del Plan Nacional de Inglés», *La Gaceta*, 104, 27.
- BAKER, C. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Fifth ed. Bristol, Multilingual Matters.
- BUTLER, Y.G. & HAKUTA, K. (2006): «Bilingualism and Second Language Acquisition». In Bathia, T.J. & Ritchie, W.C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford, Blackwell Publishing, 114-144.
- CANGA ALONSO, A. (2013): «Receptive Vocabulary Size of Secondary Spanish EFL Learners», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- CANGA ALONSO, A. & ARRIBAS GARCÍA, M. (2013): «Productive Vocabulary Knowledge of Spanish EFL Learners», *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1, 39-56.
- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2014): «Immersion Education for the Millennium: What Have We Learned in 30 Years of Second Language Immersion», *Learning Through Two Languages: Research and Practice*, Second Katoh Gakuen International Symposium Immersion and Bilingual Education, 43-47.
- CUMMINS, J. *et al.* (2005): «Affirming Identity in Multilingual Classrooms», *Educational Leadership*, 63, 38-43.
- DALTON-PUFFER, C. (2008): «Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe». In Delanoy, W. & Volkman, L. (eds.): *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winteer, 139-157.
- EDWARDS, J. (2006): «Foundations of Bilingualism». In Bathia, T.J. & Ritchie, W.C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford, Blackwell Publishing, 7-31.

- GENÉ GIL, M., JUAN GARAU, M. & SALAZAR NOGUERA, J. (2015): «Writing Development Under CLIL Provision». In JUAN GARAU, M. & SALAZAR NOGUERA, J. (eds.): *Content Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. London, Springer, 139-161.
- GRANADOS SIRIAS, M. (2016, January 20): Fwd Info LEBs: Esta es la información al 2015.
- GRANADOS SIRIAS, M. & CHÁVEZ SOTO, Y. (2015, October 28): Fwd: Info LEB's: Lineamientos para el desarrollo y regulación de los Liceos Bilingües Públicos.
- GROSJEAN, F. (2010): *Bilingualism, Life and Reality*. Cambridge, Harvard University Press.
- HEATON, J.B. (1990): *Classroom Testing*. Essex, Longman.
- HOFFMANN, Ch. (1991): *Introduction to Bilingualism*. New York, Longman.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INEC) (2013): *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados Generales*. San José, Gerencia de Logística y Recursos Institucionales / ICE.
- JOHNSON, K. & SWAIN, M. (1997): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. & TERRAZAS GALLEGU, M. (2005): «The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners», *Journal of English Studies*, 5, 173-191.
- JUAN GARAU, M. & SALAZAR NOGUERA, J. (2015): «Introduction: The Relevance of CLIL Education in Achieving Multilingualism on the Global Stage». In JUAN GARAU, M. & SALAZAR NOGUERA, J. (eds.): *Content Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. London, Springer, 1-10.
- KROLL, J.F. & DUSSIAS, P.E. (2006): «The Comprehension of Words and Sentences in Two Languages». In Bathia, T.J. & Ritchie, W.C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford, Blackwell Publishing, 167-200.
- LAZARUK, W.A. (2007): «Linguistic, Academic and Cognitive Benefits of French Immersion». *The Canadian Modern Language Review*, 63:5, 605-628.
- MARSH, D., MALJERS, A. & HARTIALA, A.C. (2001): *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Finland, European Platform for Dutch Education, The Netherlands & University of Jyväskylä.
- MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M.J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London, McMillan.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015): «Región Educativa de Heredia». Accessed: Nov 26th, 2015. Retrieved from: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/centros_privados/9heredia.pdf>.
- NIKULA, T. (2015): «Effects of CLIL on a Teacher's Classroom Language Use». In Dalton Puffer, C., Nikula, T. and Smit, U. (eds.): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam, John Benjamins, 105-124.
- PÉREZ VIDAL, C. (2015): «Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Crossroads of Multilingualism, Mobility and Internationalization». In JUAN GARAU, M. & SALAZAR NOGUERA, J. (eds.): *Content Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. London, Springer, 31-50.
- PIGNOT SHAHOV, V. (2012): «Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge», *Language Studies Working Papers*, 4, 37-45.
- PRIETO ARRANZ, J.I., RALLO FABRA, L. CALAFAT RIPOLL, C. & CATRAIN GONZÁLEZ, M. (2015): «Testing Progress of Receptive Skills in CLIL and Non-CLIL Contexts». In JUAN GARAU, M. & SALAZAR NOGUERA, J. (eds.): *Content Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. London, Springer, 123-137.
- QUESADA PACHECO, A. (2013): «La enseñanza del idioma inglés: la investigación y su impacto en la investigación costarricense», *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 393-408.

- ROY, S. (2008): «French Immersion Studies: From Second Language Acquisition (SLA) to Social Issues», *The Alberta Journal of Education Research*, 54:4, 396-406.
- SKUTNABB KANGAS, T. & McCARTY, T.L. (2008): «Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations». In Cummins, J. & Hornberger, N. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York, Springer, 3-17.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (2005): «A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 101-129.
- TERRAZAS GALLEGU, M. & AGUSTÍN LLACH, M. (2009): «Exploring the Increase of Receptive Vocabulary Knowledge in the Foreign Language: A Longitudinal Study», *International Journal of English Studies*, 9:1, 113-133.

CÓMO EL USO DE UN ENFOQUE AICLE PUEDE AFECTAR AL VOCABULARIO RECEPTIVO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

IRENE CASTELLANO-RISCO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo del aprendizaje de las segundas lenguas ha evolucionado en las últimas décadas; así, se ha pasado de enfoques en los que el vocabulario era considerado como secundario en el aprendizaje de lenguas, como el audiolingualismo o el enfoque *Grammar-Translation*, a perspectivas en los que el vocabulario tiene un rol esencial para la adquisición de nuevas lenguas, estableciéndose el estudio del aprendizaje de vocabulario como una de las principales líneas de investigación en el área. Así, se ha ido justificando su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas (Boers y Lindstromberg, 2008).

Por otro lado, nos enfrentamos a un mundo cada vez más globalizado e conectado, en el que el dominio de lenguas se hace esencial. Como respuesta a esta necesidad, en las últimas dos décadas, ha surgido un nuevo enfoque de aprendizaje de lenguas en Europa: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). En este enfoque, la lengua es utilizada como un vehículo para enseñar contenidos de asignaturas no lingüísticas. De esta manera, tal y como Cangas Alonso (2013) defiende, AICLE encuadra el aprendizaje de una lengua en un contexto real, en el que los alumnos necesitan usar esa lengua para aprender contenidos, convirtiéndose el aprendizaje de vocabulario en una meta con un fin real, ya que es necesario para comprender textos y favorecer la comunicación.

Desde su implementación en el contexto europeo, muchas son las voces que han defendido los beneficios que el uso de este enfoque en el aula aporta, a la vez que también han surgido detractores de su uso. Ante esta situación, empiezan a aflorar estudios que den evidencia empírica a las ventajas o inconvenientes del uso de la metodología AICLE. En esta realidad, nos cuestionamos hasta qué punto el uso de un enfoque AICLE favorece la adquisición de vocabulario, cuestión a la cual trataremos de dar respuesta con este estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la investigación de adquisición de lenguas extranjeras, se reconoce la importancia que tiene el vocabulario a la hora de dominar otras lenguas (Jiménez Catalán

y Terrazas Gallego, 2005; Boers y Lindstromerg, 2008; Schmitt, 2008). Tal y como apunta Schmitt (2010), una falta de vocabulario puede causar problemas a los alumnos a la hora de expresarse, ya que las palabras son las herramientas que emplean los aprendientes para pensar y expresar sus ideas.

El vocabulario se define como «conjunto de palabras de un idioma», por lo que se relaciona con el conocimiento léxico. Pero, ¿qué se considera que es «conocer una palabra»?

Por un lado, autores como Laufer (1990, 1991) sugieren que el conocimiento de una palabra engloba el conocimiento de su forma, de su estructura, de su significado, de su comportamiento sintáctico y de la relación léxica que esa palabra puede tener con otras palabras.

Por otro lado, Nation (2005) defiende que el conocimiento de una palabra incluye conocer la palabra de forma oral y escrita, saber su significado y saber usarla. Finalmente, Schmitt (2010) hace uso de la definición aportada por Nation para enfatizar la importancia que tiene el contexto en el proceso de aprendizaje, ya que el número de palabras a las que los aprendientes están expuestos juega un aspecto clave: cuanto más use y escuche el aprendiente la palabra, mejor y de manera más rápida la aprenderá.

Tras esta reflexión, se puede concluir que conocer una palabra no consiste solo en saber su significado o reconocerla de manera escrita u oral, sino que engloba muchos otros factores.

2.1.1. *Vocabulario receptivo y productivo*

En los estudios sobre vocabulario, una distinción muy común es aquella entre vocabulario receptivo y productivo, ya que todo parece indicar que los usuarios de una lengua comprenden más palabras de las que realmente pueden usar.

A pesar del extendido uso de ambos términos, no son tan sencillos de definir. Así, López Campillo (1995) define el vocabulario productivo, también conocido como activo, como aquellas palabras que los estudiantes necesitan ser capaces de usar y entender, y el receptivo o pasivo como aquellas palabras que solo necesitan reconocer. Para otros autores, como Laufer y Goldsten (2004) o Teichroew, citado por Pignot Shahow (2012), el conocimiento receptivo y productivo se sitúan en un continuo, por lo que según se va adquiriendo una palabra, el conocimiento pasivo pasa a formar parte también del productivo.

Una vez se han aclarado estos términos, es importante clarificar que en este estudio, la atención se pondrá en el vocabulario receptivo, ya que teniendo en cuenta las características de la muestra, estudiantes de educación secundaria, medir el tamaño de vocabulario receptivo es más adecuado ya que es el primero que adquirido por los alumnos.

2.1.2. *Medir el tamaño de vocabulario*

Medir el tamaño de vocabulario incluye contar ítems léxicos con diferentes propósitos, por ejemplo, analizar el número de ítems que un estudiante ha adquirido o descubrir el número de palabras necesarias para entender un texto (Schmitt, 2010).

A la hora de medir el nivel de vocabulario receptivo, se pueden encontrar distintos instrumentos de medida (Schmitt, 2010):

1. *Vocabulary Level Tests (VLT)*: es el test más usado en el contexto de inglés como lengua extranjera. Fue diseñado por Nation en 1983 y es un test de reconocimiento de la palabra, en el que se presentan diferentes grupos de palabras y cada grupo contiene tres definiciones y 6 opciones. El aprendiente encuestado tiene que marcar las definiciones con la palabra correcta. Hace diferencia entre cuatro niveles de frecuencia, los cuales se piensan que son necesarios para alcanzar los objetivos claves: mantener conversaciones diarias (2.000 familias de palabras), establecer un acceso inicial a una lectura de material diseñado para nativos (3.000 familias de palabras), establecer una lectura independiente de material diseñado para nativos (5.000 familias de palabras) y establecer un uso avanzado de la lengua (10.000 familias de palabras). Además cuenta con una sección para medir lenguaje académico.
2. *Vocabulary Size Test (VST)*: es un test de reconocimiento de significados en el que el vocabulario se divide en 14 bandas de frecuencias. Las palabras se han seleccionado del diccionario Collins English Dictionary.
3. *Checklists tests*: creados por Meara y su equipo en 1992, también son conocidos como Yes/No tests. Meara (1994) los describe como un tipo de test en el que el encuestado tiene que marcar las palabras que conoce. Consiste en un conjunto de palabras, un porcentaje de las cuales son inventadas, por lo que, de alguna manera, el investigador se asegura que el sujeto no haya marcado palabras de forma aleatoria.

En la siguiente tabla se resumen las principales ventajas e inconvenientes de cada instrumento de medida.

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes de los diferentes tests de vocabulario receptivo		
	<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
<i>Vocabulary Level Test</i>	Definiciones cortas Diseñados para analizar el vínculo significante-significado. Los grupos están diseñados para minimizar las ayudas para conjeturizar significados.	No diseñado para proveer una estimación del tamaño de vocabulario de una persona.
<i>Vocabulary Size Test</i>	Trata de medir el tamaño total de vocabulario	Muy largo para usarlo en el aula
<i>Checklist tests</i>	Fácil de usar en clase Muchos ítems pueden ser analizados Corto	No hay una demostración directa de conocimiento, puede haber problemas con los encuestados

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, el test escogido para usar en este estudio fue el *Checklist test (Yes/No test)*, debido a que es el más sencillo de administrar en clase, permitiendo medir el máximo número de ítems en el menor tiempo posible.

2.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)

AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, se ha ido convirtiendo en una realidad en Europa en las últimas dos décadas. El término ha sido definido por Coyle, Hood y Marsh (2010: 1) como «*a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*», es decir, es un enfoque educacional en el que más de una lengua es usada en el aula para impartir contenidos. Al tener un doble enfoque, se puede decir que no es ni una forma nueva de enseñar lenguas, ni una forma nueva de enseñar contenidos, sino que es una fusión de ambos (Coyle *et al.*, 2010: 1).

El enfoque AICLE surge en un tiempo en el que el cambio global, las tecnologías y la adaptación a la era del Conocimiento son desafíos en el campo de la educación, ofreciendo una respuesta a estos problemas, especialmente al primero de ellos (Coyle *et al.*, 2010). El mundo está mucho más conectado actualmente que nunca antes, lo cual significa que hay una necesidad de comunicarse en distintas lenguas, ya que existe una comunicación entre personas de diferentes lugares del mundo; en este contexto, el enfoque AICLE es una respuesta a esa necesidad, al ser una manera de desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua. Pero, incluso en este mundo globalizado, en el que el inglés es considerado una lengua franca, se debería tener en cuenta que el enfoque AICLE no es sinónimo de usar el inglés como vehículo de aprendizaje; AICLE es multilingüismo, por lo que el uso de cualquier lengua puede ser promovida, dependiendo de los intereses de la zona; ya que las situaciones socioeconómicas, culturales o políticos son distintos entre países, el enfoque será diferente dependiendo de la zona donde se implemente. Esto es una característica básica de AICLE, la flexibilidad. Debida a ella, es también definido como un «*umbrella term*» por Mehisto, Marsh y Frigols (2008: 12) y es difícil determinar cuales enfoques son en realidad AICLE, diferenciándolo de otros programas en los que se usan otras lenguas de manera vehicular (Cenoz, Genesee y Gorter, 2013).

2.2.1. El fomento del aprendizaje en AICLE

A pesar de esta flexibilidad característica del enfoque AICLE, se pueden enumerar ciertas técnicas, que aunque no son únicas al enfoque AICLE, si que lo caracterizan y que tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje a los alumnos:

- El proceso de andamiaje: partiendo de aquello que los alumnos conocen, de su realidad más concreta, o de lo que previamente ya han aprendido, ir creando nuevos vínculos hasta llegar al concepto que pretende enseñarse.
- Activar el aprendizaje previo: el vincular el contenido nuevo con algo ya aprendido anteriormente facilita el proceso de aprendizaje al alumno.
- La fragmentación y reorganización del contenido: esta observación está vinculada con la manera de procesar la información; de manera general, las personas absorben mejor la información cuando se encuentra en pequeñas piezas, por lo que sería conveniente hacer lo mismo con el contenido nuevo.
- Desarrollar el pensamiento crítico y creativo: el pensamiento crítico y creativo tiene una vital importancia en la vida diaria del alumno, ya que le ayudará a solventar

cuestiones no solo académicas, sino también relacionadas con cualquier aspecto de su vida cotidiana.

- Ayudar a los alumnos a salir de su zona de confort: para extender sus conocimientos, es necesario que los alumnos se cuestionen nuevos aspectos, que se planteen nuevos retos, en los cuales necesitarán un mayor apoyo por parte del docente.

Por otro lado, el uso de un enfoque AICLE, al promover un doble objetivo, lingüístico y de aprendizaje de contenidos, conlleva el uso de ciertas estrategias que ayuden a la adquisición de conocimientos. Como el objeto de este estudio es el análisis de la lengua, a continuación se reflejarán algunas de las estrategias que facilitan el apoyo lingüístico. Mehisto *et al.* (2008: 105-109) enumeran una lista de elementos que ayudan al aprendizaje de contenidos entre los que destacan:

- Crear un ambiente de trabajo seguro tanto física como psicológicamente, de tal manera que no se sientan asustados por posibles consecuencias al cometer errores o por que sus compañeros se rían cuando participen.
- El uso de una única lengua en el aula por parte del profesor, usando únicamente la lengua materna cuando los alumnos no entiendan ciertos conceptos o estructuras. Además, deben adaptarse al nivel de los alumnos, hablando en un nivel ligeramente superior al que estos tengan, de tal manera que puedan entenderlo con gestos o por el contexto.
- Uso de expresiones faciales, gestos y dibujos para reforzar los conceptos claves.
- Hacer uso de repeticiones, ya que de esta manera los alumnos comprenderán mejor los procesos, sintiéndose más a gusto en el aula y ayudándoles a expresarse.
- Conseguir que el lenguaje sea más significativo: los temas y el contenido de las clases deben ser relevantes y de interés para el alumno, cercano a éste, para que de esta manera se sienta más implicado con el aprendizaje.
- Hablar despacio y articular claramente: los profesores deben hablar de manera clara, sin que ello signifique que exageren las palabras o hablen demasiado lento.
- Tener unas expectativas realistas del nivel al que pueden llegar los alumnos.
- Desarrollar una amplia gama de oportunidades para trabajar las cuatro destrezas comunicativas, buscando además trabajar varias de ellas en una misma actividad ya que el uso de una destreza refuerza el aprendizaje de otras.
- Por último, ofrecer el máximo de oportunidades para que el alumno pueda comunicarse en el aula, ya que las personas aprenden idiomas usándolos.

Como se ha sugerido anteriormente en el caso de las estrategias para favorecer el aprendizaje, el uso de estas técnicas no es exclusivo del enfoque AICLE, sino que podemos encontrarlas en la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

2.2.2. El enfoque AICLE en Extremadura

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Extremadura, tratando de promover el aprendizaje de las segundas lenguas, implementó las secciones bilingües, basadas en los principios del enfoque AICLE. Comenzaron a ser reguladas oficialmente en el curso académico 2004-2005 y desde entonces, el número de centros

con secciones bilingües no ha hecho sino incrementarse exponencialmente año tras año, pasando de los ocho centros con secciones bilingües en el curso 2004-2005 a las 240 secciones bilingües del año académico 2013-2014 (*Panorama Extremadura*, 2014).

Pero antes de que el proyecto de secciones bilingües fuera implementado, hubo un proyecto previo cuyo objetivo era promover el aprendizaje de segundas lenguas: el acuerdo entre el ministerio de Educación y Ciencias y la institución British Council, el conocido como convenio British Council-MEC. El objetivo de este acuerdo era la integración del *currículum* español y el británico, de tal manera que los alumnos pudieran aprender inglés a la vez que obtener el graduado en ambos países. Para conseguirlo, los profesores eran instruidos por ambas instituciones y un 40% de las horas lectivas eran enseñadas en inglés. Actualmente, en Extremadura, dos colegios de educación primaria siguen este acuerdo: el CEIP Luis de Morales en Badajoz y el CEIP Alba Plata, en Cáceres.

Para implementar el proyecto de secciones bilingües de manera eficiente, las autoridades educativas han establecido algunas imposiciones (DOE, 2011, 2013):

- La implementación del proyecto debe hacerse gradualmente en los centros, debiendo comenzar en el primer curso de educación primaria y expandiéndose en los años siguientes.
- Las lenguas en las que se pueden enseñar contenidos son inglés, francés o portugués.
- El número de asignaturas de contenido que pueden ser enseñadas en lengua extranjera deben ser un total de entre dos y tres asignaturas de contenido. Además, se regula el número de horas por semana dedicadas a las asignaturas de contenido y a la asignatura de lengua extranjera.
- Se establecen diferentes roles para los docentes participantes en el proyecto: así, encontramos profesores de contenidos y profesores especialistas en la lengua extranjera. Además, se establece que en cada centro debe haber un coordinador de la sección, el cual debe ser un profesor especialista en la lengua extranjera.
- En sexto de educación primaria, los alumnos deben realizar una prueba para comprobar la eficiencia de las secciones bilingües.
- Los profesores que enseñen usando la metodología AICLE deben tener un nivel B2 de acuerdo con el CERFL en la lengua extranjera usada en la sección.
- Se ha establecido también que todo nuevo colegio público que se construya debe ser un centro bilingüe. Actualmente, la región cuenta con seis centros bilingües.
- Se trata también de promover la existencia de centros hermanados, es decir, que en aquel lugar donde haya un centro de educación primaria con sección bilingüe, haya también un centro de educación secundaria con sección bilingüe. Por otro lado, también se ha intentado mantener un equilibrio entre áreas rurales y urbanas con el objetivo de que el enfoque AICLE llegue a toda la comunidad.

Una vez la situación legal del programa se ha presentado, es conveniente centrarse en la situación real del centro objeto de estudio. Es un instituto de Educación Secundaria, situado en un área rural, en el cual la sección bilingüe lleva implementada cinco años. Es un centro con tres líneas, de las cuales, en una de ellas se enseñan

algunas asignaturas en la lengua extranjera. Estas asignaturas varían dependiendo del curso y pueden ser: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Física y Química, Educación Física o Música. Por otro lado, los estudiantes que se encuentran en la sección bilingüe tienen una hora extra de inglés por semana, que se dedica a desarrollar habilidades de comunicación oral. En el momento del estudio, seis profesores y un coordinador formaban parte del programa de sección bilingüe.

Por último se hace necesario reseñar que no todos los alumnos forman parte de la sección bilingüe, solamente aquellos que han pasado cierto examen de conocimiento de lengua extranjera. A pesar de este hecho, todos los alumnos están mezclados en las tres líneas y se separan únicamente en las asignaturas que son enseñadas en la lengua extranjera, con el objetivo de promover la igualdad entre las secciones.

2.2.3. *Revisión de estudios de vocabulario en secciones bilingües*

Desde que el uso del enfoque AICLE empezara a ser implementado en España, un gran número de investigadores han intentado identificar los principales beneficios que el enfoque AICLE aporta a los estudiantes.

Cangas Alonso (2015) analiza el nivel de vocabulario receptivo de estudiantes AICLE y no AICLE de sexto curso de Educación Primaria y estudiantes no AICLE cuarto curso de Educación secundaria. Así, encuentra diferencias significativas al comparar nivel de vocabulario receptivo entre ambos grupos de sexto de primaria, pero no así entre el grupo AICLE de sexto de primaria y el grupo no AICLE de cuarto de educación secundaria. Por ello, y tras analizar el tiempo al que han sido expuestos a la lengua extranjera, concluye que el uso de un enfoque AICLE favorece el desarrollo de una segunda lengua, ya que aunque los alumnos no AICLE de cuarto de educación secundaria habían estado expuestos 100 horas más a la lengua extranjera que los alumnos AICLE de sexto de educación primaria, no se encuentran diferencias entre ambos grupos.

Agustín Llach (2009) estudió el fenómeno de la transferencia de la lengua materna y la segunda lengua, tratando de buscar diferencias entre alumnos que se encontraban siguiendo una metodología AICLE y alumnos que no recibían una enseñanza AICLE. Para ello, analizó las diferencias entre dos grupos de sexto de Educación Primaria con diferente número de horas de exposición a la lengua extranjera. El grupo AICLE estaba más expuesto a la lengua extranjera, ya que no solo tenían la asignatura de Inglés como lengua extranjera sino que también aprendían en inglés Educación Plástica y Conocimiento del Medio. Los estudiantes tuvieron que escribir una composición en inglés y tras analizarlas y comparar los errores ocurridos por transferencias entre lenguas, se concluyó que los alumnos AICLE producían menos episodios de transferencia entre lenguas.

Por otro lado, Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009) compararon el tamaño de vocabulario receptivo de alumnos de sexto de Educación Primaria que eran instruidos con una metodología AICLE y alumnos que no eran instruidos siguiendo esta metodología. La hipótesis planteada fue que los alumnos AICLE presentarían mejores resultados en test de vocabulario. Para contrastar la hipótesis, se usaron dos tests: el test de vocabulario receptivo de la banda de las mil primeras palabras

(Nation, 1992) y la versión de la franja de las 2.000 palabras del *Vocabulary Level Test* (Nation, 1983). Se concluyó que los alumnos AICLE presentaban un nivel de vocabulario receptivo mayor.

Finalmente, Ruiz de Zarobe (2008) estudió las posibles diferencias entre ambos grupos de alumnos en la producción oral, centrándose en diferentes aspectos tales como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la fluidez. Los alumnos AICLE superaron al resto de alumnos en todas las categorías.

Ante esta perspectiva nacional, el presente estudio se plantea analizar las diferencias en el ámbito regional, ya que como se ha argumentado anteriormente (véase punto 2.2) la metodología AICLE es muy flexible y las legislaciones en cuanto a AICLE varían según la comunidad autónoma. Por ello, se pondrá el foco en estudiar las posibles diferencias en el vocabulario receptivo entre alumnos pertenecientes a secciones bilingües y a secciones no bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

En este estudio dos grupos de tercero de Educación Secundaria son analizados. Ambos grupos pertenecen a un centro rural, en el cual los alumnos se consideran de clase media. Los grupos presentan características distintas, uno de ellos aprende algunos contenidos usando como lengua vehicular el inglés, mientras que los otros solo usan el inglés en la asignatura de Lengua Extranjera.

La mayoría de miembros del grupo AICLE han estado en la sección bilingüe durante tres años y las asignaturas que estudian o han estudiado en inglés son: Física y Química, Ciencias Sociales, Música, Tecnología y Matemáticas. Además, como se ha planteado anteriormente, tienen una hora extra semanal de inglés como lengua extranjera, en la que se promueve la enseñanza de aspectos comunicativos. Como se puede observar en la tabla siguiente, los alumnos del grupo AICLE tienen una exposición a la lengua extranjera aproximadamente 810 horas mayor que los alumnos del grupo no AICLE, por lo que, como la exposición ha sido mayor, se puede esperar que el tamaño de vocabulario receptivo sea también mayor en este grupo.

Tabla 2. Comparación entre ambos grupos en relación con su edad y las horas de instrucción		
	<i>Estudiantes AICLE</i>	<i>Estudiantes no-AICLE</i>
<i>Número de miembros</i>	24	20
<i>Edad</i>	14-15	14-15
<i>Horas de instrucción en la lengua extranjera</i>	Sección bilingüe: 720 horas Inglés como lengua extranjera: 1.290 horas	Inglés como lengua extranjera: 1.200 horas
<i>Sexo</i>	Masculino: 6 Femenino: 18	Masculino: 9 Femenino: 11

3.2. Instrumentos

En este estudio, el principal instrumento usado ha sido un test de vocabulario receptivo. Tras el análisis de distintos instrumentos de medida, se decidió usar el «Yes/No test» desarrollado por Meara y su grupo para medir el nivel de vocabulario receptivo. Meara (2010: 13) sugiere usar más de un test por cada banda de frecuencia medida para conseguir unos datos más fiables, ya que si solamente se usa uno, ese test podría no ser suficiente. Por todo ello, los estudiantes realizaron dos tests diferentes para la primera banda de las 2.000 palabras más frecuentes.

Además, se incluyó un pequeño cuestionario de perfil para saber aspectos tales como la edad o el tipo de metodología a la cual el alumno estaba expuesto, a saber, AICLE y no AICLE.

3.3. Recolección de datos

Los tests se pasaron en dos días diferentes. El primer día los participantes respondieron el cuestionario de perfil y uno de los test de vocabulario receptivo, mientras que el segundo día, respondieron al segundo test de vocabulario. Se hizo de este modo para evitar que los encuestados se cansaran o aburrieran mientras respondían a los tests. Se les pidió honestidad y se enfatizó el hecho de que los tests eran completamente anónimos. Además, se les aclaró los propósitos del estudio para motivarlos con la tarea.

En lo referente a los tests de vocabulario, se advirtió que había palabras que eran inventadas, por lo que debían tener cuidado al marcar las respuestas, marcando solo aquellas que pensaban que conocían. Por otro lado, se explicaron en diversas ocasiones las instrucciones, remarcando que solamente tenían que poner una *Y* (*Yes*) si conocían la palabra o una *N* (*No*) si no la conocían o no estaban seguros. Siguiendo las instrucciones de Meara, solo se dio cinco minutos para realizar cada test de vocabulario, ya que de esta manera se evitaba que pensarán demasiado en cada una de las palabras del test.

Una vez se obtuvieron los resultados, los datos fueron transcritos a un documento Excel, en el cual se incluía los datos del perfil del alumno y los resultados obtenidos en cada uno de los tests.

4. RESULTADOS

La principal cuestión planteada en esta investigación era intentar analizar si había diferencias significativas entre los grupos estudiados, el grupo AICLE y el grupo no-AICLE en lo referente a nivel de vocabulario pasivo en la banda de las 2.000 palabras más frecuentes. Para ello, se han utilizado dos programas informáticos: el SPSS V.22 para Mac y el programa Microsoft Excel.

En la siguiente figura se muestran los resultados obtenidos por los alumnos. Así, en azul se muestra la puntuación media de cada alumno de la sección no bilingüe, mientras que en verde aparece las puntuaciones medias de cada alumno de la sección bilingüe:

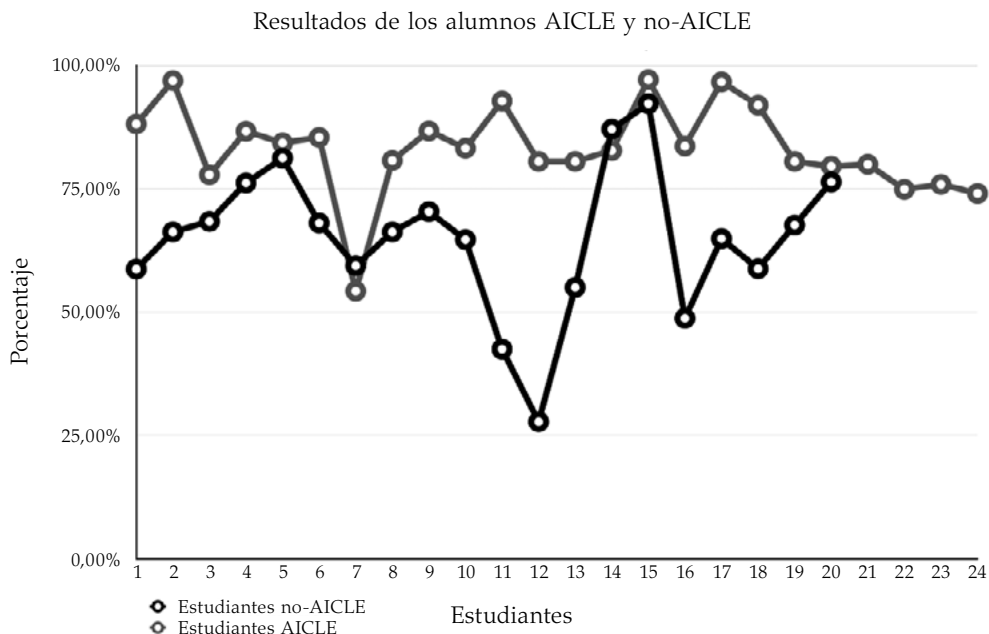


Figura 1. Resultados de los test de vocabulario receptivo.

La puntuación global obtenida por los alumnos fue que habían aprendido un 74,78% de las 2.000 palabras más frecuentes. Al analizar los resultados atendiendo a la diferencia en la metodología empleada, los alumnos AICLE presentaron mejores resultados en los tests (83,15%) que los alumnos no-AICLE (65,05%). Como ya se anticipaba en puntos anteriores, esta diferencia en el vocabulario era esperada, ya que los alumnos AICLE reciben una mayor cantidad de horas en lengua extranjera y están expuestos a un volumen de vocabulario más amplio, ya que no solamente aprenden inglés como lengua extranjera, sino que aprenden otras asignaturas, las cuales cuentan con su propio vocabulario específico en inglés.

Resultados generales	CLIL learners	Non CLIL learners
Media: 74,78%	Media: 83,15%	Media: 65,05%
Mín: 27,78%	Mín: 54,26%	Mín: 27,78%
Máx: 97,14%	Máx: 97,14%	Máx: 92,28 %
Desviación típica: 0,15	Desviación típica: 0,09	Desviación típica: 0,15

Por otro lado, como puede comprobarse en la tabla 3, los resultados de los alumnos AICLE eran mucho más homogéneos (desviación típica = 0,9) que los resultados de los alumnos no-AICLE. Este hecho podría estar relacionado con el hecho de que los alumnos pertenecientes a la sección bilingüe tuvieron que pasar una prueba de nivel de inglés para poder entrar en la sección, por lo que se podría suponer que tienen

un nivel mínimo en la lengua extranjera que causa esta mayor homogeneidad en los datos.

Para finalizar, el objetivo principal de este estudio era, como se ha aclarado anteriormente, analizar las diferencias entre los dos tipos de alumnos en relación a su nivel de vocabulario receptivo. Para analizar tales diferencias, el coeficiente de correlación de Pearson fue utilizado, ya que es una herramienta utilizada para analizar si dos hechos correlacionan y de qué manera lo hacen. Al analizar la relación entre el hecho de formar parte de una sección bilingüe y el hecho de obtener un mejor resultado en el test, se puede concluir que hay una correlación positiva y moderada (0,608). Además, esta correlación puede ser definida como significativa (sig. < 0,01). En otras palabras, los alumnos AICLE parecen presentar un mayor tamaño de vocabulario receptivo.

Estos resultados están en la misma línea que otros mostrados en otros estudios que analizaban la diferencia en vocabulario receptivo entre grupos AICLE y no-AICLE (Cangas Alonso, 2015; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009).

4. DISCUSIÓN

Una vez planteados los resultados de nuestro estudio, es necesario tratar de buscar razones por las cuales se encuentran diferencias en el nivel vocabulario receptivo si atendemos al tipo de metodología empleada.

Como se ha indicado anteriormente, diferentes causas se pueden atribuir a este hecho, tales como la diferencia en el tiempo de exposición a la lengua extranjera, el hecho de que los alumnos AICLE tuvieran que pasar un examen para formar parte de la sección bilingüe y el tipo de vocabulario al que los alumnos están expuestos.

Pero por otro lado, dado que estas diferencias se encuentran al tener en cuenta la variable «tipo de instrucción», podría también defenderse la idea de que el uso de un enfoque AICLE, con el tipo de técnicas y estrategias de enseñanza que ello conlleva, afecta positivamente al nivel de vocabulario receptivo.

Anteriormente (*véase punto 2.2.1*), se señalaban ciertas técnicas que el uso de un enfoque AICLE promovía, tanto para facilitar el aprendizaje en general, como para facilitar la adquisición de una segunda lengua y contenidos. Ante estos resultados y resultados de otras investigaciones (Cangas Alonso, 2015), podría argumentarse que el uso de ciertas técnicas empleadas en el enfoque AICLE favorecen la adquisición de vocabulario pasivo, por lo que el uso de las mismas podría extrapolarse a la enseñanzas de segundas lenguas en general.

5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, se puede concluir que hay claras diferencias en el tamaño de vocabulario receptivo, ya que los resultados de los alumnos AICLE superan los resultados de los alumnos no-AICLE en lo referente a test de vocabulario receptivo. Estos resultados casan con otros estudios en los que la diferencia entre la metodología AICLE frente a la metodología tradicional es analizada (Jiménez Catalán y Ruiz

de Zarobe, 2009). Pero este resultado era el esperado, ya que como apuntan Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009), la cantidad de exposición a la lengua extranjera no es lo mismo para ambos grupos. Otra posible razón que explique esa diferencia puede ser que los alumnos AICLE tuvieron que pasar una prueba de nivel para entrar en la sección bilingüe, por lo que esa prueba pudo actuar como filtro, produciendo que los mejores estudiantes en relación con las lenguas estuvieran en la sección bilingüe. Pero también, esta diferencia puede estar causada por la metodología AICLE, ya que hay estudios donde se demuestran que el enfoque AICLE afecta no solo al vocabulario pasivo, sino también a otros aspectos del aprendizaje como la producción oral o la transferencia léxica entre lenguas (Ruiz de Zarobe, 2008; Agustín Llach, 2009; Cangas Alonso, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN LLACH, M.P. (2009): «The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners». En Jiménez Catalán, R.M. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.): *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. U.K., Multilingual Matters, 112-130.
- BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2008): «How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching». En Boers, F. y Lindstromberg, S. (eds.): *Cognitive Linguistic Approach to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, Mouton, The Hague, 1-65.
- CANGAS ALONSO, A. (2013): «Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners», *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- (2015): «Receptive Vocabulary of CLIL and non-CLIL Primary and Secondary School Learners», *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (2003): «Sex differences in L2 vocabulary learning strategies», *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (1), 54-77.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. y RUIZ DE ZAROBE, Y. (2009): «The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL learners». En Jiménez Catalán, R.M. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.): *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, Multilingual Matters, 81-93.
- JUNTA DE EXTREMADURA (2011, 23 de abril): ORDEN de 8 de abril de 2011 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas obligatorias en Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 77, 9711-9731. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/770o/11050111.pdf>>.
- (2013, 4 de junio): ORDEN de 27 de mayo de 2013 por la que se regula, con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2013/2014, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 106, 12679-12708. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2013/1060o/13050125.pdf>>.
- LAUFER, B. (1990): «Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words», *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28, 239-307.
- (1991): «Knowing a word: What is so difficult about it?», *English Teachers' Journal*, 42, 82-86.

- LAUFER, B. y GOLDSTEIN, Z. (2004): «Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness», *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- LÓPEZ CAMPILLO, R.M. (1995): «Teaching and learning vocabulary: An introduction for English students», *Revista de la Facultad de Educación de Albacete: Ensayos*, 10, 35-49.
- MEARA, P. (1994): «The complexities of simple vocabulary tests». En Brinkman, F.G., van der Schee, J.A. y Schouten-van Parreren, M.C. (eds.): *Curriculum research: different disciplines and common goals*. Amsterdam, Vrije Universiteit, 15-28.
- MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, M.J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan Education.
- NATION, P. (2005): «Teaching Vocabulary», *Asian EFL Journal*, 7 (3), 47-54. Recuperado de: <http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf>.
- PANORAMA EXTREMADURA (2014, February 25): Unos 3.000 alumnos participan en el «V Encuentro de Centros Bilingües» en Villafranca de los Barros. *Panorama Extremadura*. Retrieved May 10, 2015 from: <<http://www.panorama-extremadura.com/texto-diario/mostrar/170406/unos-3000-alumnos-participan-en-el-v-encuentro-de-centros-bilingues-en-villafranca-de-los-barros>>.
- PIGNOT SHAHOV, V. (2012): «Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge», *Language Studies Working Papers*, 4, 37-45.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. Consultado en: <<http://www.rae.es/rae.html>>.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. (2008): «CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country», *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.
- SCHMITT, N. (1997): «Vocabulary learning strategies». En Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. U.K., Cambridge University Press, 199-227.
- (2008): «Instructed second language vocabulary learning», *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- (2010): *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. U.K., Palgrave Macmillan.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

IGNACIO FERNÁNDEZ PORTERO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El escritor y educador Ken Robinson, conocido por sus trabajos relacionados con la innovación educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza, ha dedicado las últimas décadas a difundir sus trabajos sobre la implantación de procesos didácticos alternativos, la promoción de la diversidad en la educación y ha criticado constantemente los currículos generalistas, el fomento del individualismo en los procesos de aprendizaje, las pruebas estandarizadas, la estandarización en lugar del fomento de enfoques a través de los cuales los alumnos puedan usar su creatividad, la conformidad y, en definitiva, que la educación se parezca más a un sistema mecánico que a uno orgánico.

Robinson y Aronica (2009) comparan a los humanos con la eficacia que se puede encontrar en el reino animal cuando los animales trabajan en cooperación. Establecen que, cuanto más trabajan en equipo, más alto será el índice de éxito. Con respecto a esto, los seres humanos trabajan de la misma manera que los animales. El aspecto más positivo del trabajo en equipo –dicen– es que se pueden llegar a encontrar muchos apoyos, mientras que lo negativo es que, de alguna manera, fomenta la uniformidad de pensamiento y comportamiento. La clave se encuentra en descubrirse a uno mismo, pero puede ser difícil si se está atrapado en un ámbito conformista. Según estos autores, no se puede ser uno mismo en un enjambre; y esto es lo que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) intenta promulgar: las ventajas de trabajar en equipo para beneficiarse de las competencias y capacidades de otros sin la necesidad de tener que renunciar a lo que nos hace únicos.

2. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

2.1. ¿Cómo se puede aplicar el DUA en todos los estudiantes?

La diversidad que se puede encontrar prácticamente en cada aula hace que los docentes tengan que enfrentarse al reto de asegurarse de que todos los estudiantes pueden acceder a los contenidos estándar, además de poder demostrar sus conocimientos y el dominio de las capacidades implícitas en esos estándares. Muchos métodos y estrategias de enseñanza pueden ser efectivos para un número considerable de alumnos en todas las clases a través de todas las áreas de conocimientos pero, a

menudo, los docentes tienen que enfrentarse a la ardua tarea de intentar encontrar las estrategias necesarias para dirigirse a las necesidades únicas y específicas de alumnos con capacidades diversas. El DUA proporciona un marco que ayuda a los docentes a localizar y usar esos recursos que pueden hacer que los contenidos lleguen a todos los alumnos (Connell *et al.*, 1997).

Los tres principios del DUA son el fruto de un exhaustivo análisis sobre los procesos cognitivos que están involucrados en los procesos de aprendizaje. En particular, las investigaciones que han llevado a cabo miles de investigadores sobre ciencia cognitiva, neurociencia cognitiva o neuropsicología, se han orientado hacia el ámbito educativo con preguntas como, ¿cómo funciona realmente el aprendizaje? Y, ¿cuáles son las diferencias entre los estudiantes? De ese trabajo se han extraído tres principios simples que están presentes en cualquier situación de aprendizaje y que responden a los siguientes planteamientos:

1. Cómo capta la información el estudiante (a través de múltiples medios de representación).
2. Cómo se expresan y actúan sobre esa información (a través de múltiples medios de acción y expresión).
3. Cómo se implican en una situación de aprendizaje (proporcionando múltiples formas de implicación).

El primero tiene que ver sobre cómo se presenta la información a los estudiantes; se trata de facilitar múltiples medios de representación. Según CAST (2011), no hay una única manera de presentar información que sea efectiva para que todos la capten y la asimilen o la entiendan, por lo que hablamos de múltiples medios de representación. Por lo tanto, en el DUA se habla de facilitar múltiples representaciones para asegurarse de que todo el mundo entienda los símbolos, el lenguaje, los dibujos, etc. Por ejemplo, en la enseñanza de matemáticas, por lo general, resulta complicado usar múltiples representaciones. No solo se trata de la expresión simbólica de los números, sino de lo que se puede manipular, del material con el que se trabaja, de aquello con lo que los niños puedan operar, de ver de manera directa y tocar... en lugar de su representación simbólica. Ése es un buen ejemplo de cómo proporcionar múltiples representaciones, es decir, a través del número simbólico como de lo puramente físico, lo que se puede tocar. En el caso del inglés, al tratarse de un idioma cuyo *input* puede percibirlo el alumno de manera táctil (por ejemplo, a través de los objetos o juguetes que se usan para enseñar vocabulario), auditiva y/o visual, existen más formas de representación de los contenidos que, por ejemplo, en el caso de las matemáticas.

El segundo principio se basa en proporcionar múltiples medios de acción y expresión, teniendo muy en cuenta el hecho de que los estudiantes pueden variar de muchas maneras en cómo expresan lo que saben, cómo pueden actuar con habilidad, cómo pueden expresarse a través del lenguaje o de los dibujos, etc. Los estudiantes también difieren mucho entre ellos, por lo que decimos que debemos proporcionar múltiples medios de expresión durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. El motivo se debe a que, si los alumnos no pueden expresar lo aprendido o ponerlo en práctica, no sabrán si han entendido la información facilitada por el profesor, les

podrán surgir dudas y los procesos de aprendizaje se verán frenados o interrumpidos, contribuyendo a que estos alumnos no puedan seguir el ritmo que siguen los que pueden expresar sin problema la información que les pide el profesor.

El tercer principio se basa en múltiples medios de implicación y, en muchos sentidos, es el principio más importante. Si los alumnos no se implican en el aprendizaje, si los docentes no consiguen que sea importante para ellos o motivarlos con este fin, entonces, ninguna de las otras formas de representación o expresión serían efectivas. Dentro del DUA, cuando se comprueban los contenidos de los currículos, se consideran cuatro componentes básicos y cada uno de ellos tiene que haber sido diseñado de manera universal. El primer componente responde a las preguntas, ¿cuáles son sus objetivos (los del currículo)? ¿Cómo traducimos los estándares de manera que sean atractivos para los alumnos? En segundo lugar, ¿qué materiales se van a utilizar en esa clase? En este caso se considera todo, desde una pizarra hasta un libro de texto, un libro de trabajo o algo colgado en la pared... ¿son estos materiales importantes para el aprendizaje? Y, en caso de serlos, ¿se han diseñado de manera universal para el aprendizaje? En tercer lugar están los métodos: ¿Cómo enseña el profesor cuando presenta los contenidos y ayuda a que los estudiantes aprendan? ¿A caso establece grupos de trabajo colaborativo? ¿Imparte clases magistrales para explicar la materia? ¿Proporciona experiencias educativas fuera del aula? Finalmente, y muy importante para el DUA, son los medios de evaluación, ¿cómo se puede saber si ha habido aprendizaje? Cuando los investigadores de CAST empezaron a trabajar sobre esto, al igual que la mayoría de los profesionales se centraron en los estudiantes que obtenían bajos resultados, los que parecía que tenían alguna discapacidad. Con el tiempo, empezaron a cambiar sus objetivos porque pudieron comprobar a través de la observación directa que las clases eran las que incapacitaban a los estudiantes, ya que no estaban diseñadas adecuadamente para garantizar que todos los alumnos pudieran aprender en igualdad de condiciones. Fue entonces cuando los investigadores del CAST empezaron a ver cada vez con más claridad que el currículo era el discapacitado, porque no era válido para todos, y que las pautas del DUA debían estar orientadas a reducir las discapacidades (deficiencias) que se daban en el propio currículo para que aumentara el ratio de alumnos con discapacidad que promocionaban, para que el nivel de dificultad fuera el ideal y para que al final del proceso de aprendizaje fueran lo que ellos denominan «estudiantes expertos», es decir, aquellos que disfrutaban aprendiendo (Meyer *et al.*, 2014).

Estos tres principios proporcionan un marco que ayuda a identificar opciones y alternativas específicas basadas en las evidencias con el objetivo de diseñar actividades de aprendizaje que sean eficaces para todos los estudiantes. Para que se puedan aplicar los principios del DUA con efectividad es necesario el uso de la tecnología digital. Los métodos tradicionales (como el uso de libros de texto o papel impreso) pueden ser eficaces, pero lo cierto es que es un material inflexible que proporciona escasas oportunidades de adaptación. Este material tiene un uso limitado en estudiantes con discapacidad, mientras que las nuevas tecnologías y dispositivos electrónicos o digitales proporcionan infinidad de recursos fácilmente adaptables a las necesidades y capacidades de los alumnos. Los programas y aplicaciones que se han creado bajo los principios del DUA ofrecen flexibilidad y accesibilidad a una gran variedad de

estudiantes con capacidades diversas. Este método ha supuesto un hito en lo que se refiere a la educación inclusiva porque posibilita que los docentes puedan individualizar y personalizar las experiencias educativas para que, no solo la información y los contenidos lleguen a todos los alumnos, sino que a través de la tecnología tengan la oportunidad de utilizar las herramientas que les permitan expresarse y ser evaluados según sus capacidades. No obstante, aunque las tecnologías digitales son necesarias para que tanto docentes como discentes puedan beneficiarse de los principios del DUA, éstos no son más que una guía hacia una enseñanza eficaz para todos los estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que el DUA versa sobre el aprendizaje, más que sobre el uso o la aplicación de las nuevas tecnologías en las aulas (Rose y Meyer, 2002; Meyer y Rose, 2005).

En los Estados Unidos, el estado de Ohio ha sido uno de los pioneros en implantar y aplicar los principios del DUA en todos los niveles educativos. En este estado, los estudiantes con discapacidad pueden pertenecer a trece categorías distintas, habiendo una cantidad significativa de subcategorías dentro de cada una de ellas que ayuda a especificar los problemas físicos y/o mentales que tiene cada uno (TR 2013-01, 2013).

Tras la implantación de los principios del DUA en este estado, los datos facilitados en el Informe Anual del Departamento de Educación en 2013 mostraron que los estudiantes con discapacidad tenían una mayor tasa de éxito y mejores resultados a niveles más altos que antes de aplicarlos. Para ello, solo se necesitó seguir una serie de pautas:

1. Proporcionarles el apoyo educativo necesario.
2. Realizar leves mejoras en lo que al espacio físico en el que se desarrollaban las clases se refiere.
3. En la medida de lo posible, formar grupos de trabajo en los que haya alumnos sin discapacidad.

En este informe se refleja que la adaptación de los materiales que se usan en las aulas no debe requerir tanto esfuerzo ya que, por ejemplo, basta con personalizar la manera en la que se presenta la información para que los estudiantes con discapacidad visual tengan acceso a la misma o, igualmente, se puede posibilitar que ciertos alumnos con necesidades educativas concretas puedan expresar sus conocimientos mediante el uso de medios digitales. A través de estas pequeñas adaptaciones se puede percibir una mejora significativa a través de la evaluación continua u observación directa y a través de las evaluaciones sumativas.

3. DUA Y ENSEÑANZA DE INGLÉS

Los estudiantes de inglés en Ohio representan un grupo variado de diferentes lenguas, orígenes culturales y niveles de competencia idiomática. Esos grupos pueden ser muy diversos y estar formados por refugiados o nacidos en los EE.UU., y pueden tener experiencia en el ámbito escolar o, por el contrario, ni siquiera haber sido escolarizados. Aunque los que aprenden inglés tienen unas competencias idiomáticas limitadas en esta lengua, sus competencias lingüísticas se han desarrollado

al aprender su lengua materna y, esto, unido a su experiencia cultural, puede ser uno de los recursos más útiles para mejorar en sus procesos de aprendizaje (Fairbairn y Jones-Vo, 2010).

Cuando los docentes son conscientes del origen, las necesidades y las fortalezas de sus alumnos y, a su vez, tienen ciertas nociones sobre las estrategias y recursos que amparan el marco del DUA, pueden ayudar a sus alumnos a alcanzar los estándares del estado.

3.1. Estrategias para trabajar con variedad de estudiantes usando el modelo del DUA en estudiantes de inglés

En marzo de 2011, el Centro de Recursos LAU del Departamento de Educación de Ohio publicó una serie de pautas para contribuir a la inclusión de aquellos estudiantes cuya lengua materna no fuera el inglés bajo los principios y los métodos que promulga el DUA. El resumen de esas pautas es el que se muestra a continuación:

3.1.1. Pautas generales

- Averiguar el origen cultural de los estudiantes y valorar cómo sus conocimientos culturales y experiencias pueden servirles de ayuda para aprender inglés, tanto para ellos mismos como para otros estudiantes.
- Averiguar el nivel de herencia de cada uno (nativa o nacional) en base a la competencia lingüística y, concretamente, a las cuatro destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral), y valorar cómo éstas pueden servir de recursos de enseñanza-aprendizaje, tanto para ellos mismos como para otros estudiantes.
- Averiguar el nivel actual de competencia idiomática en inglés en las cuatro destrezas en base a la evaluación más reciente que se les haya realizado en lengua inglesa, y establecer estrategias para que lleguen al siguiente nivel que marcan los estándares.
- Consultar con el profesor o tutor de inglés y compartir ideas sobre cómo mejorar el rendimiento de los estudiantes tanto en la asignatura de inglés como en todas las demás.

3.1.2. Múltiples Medios de Representación

Para proporcionar a los estudiantes varios medios para adquirir información y conocimientos.

Ejemplos:

- Estrategias para realizar antes de la lección:
 - Dar a los estudiantes un resumen o un esquema por escrito de la(s) actividad(es) para ayudarles a comprender la información que se les va a presentar de manera oral.
 - Dar a los padres por escrito un resumen general de los objetivos de aprendizaje y de las actividades para la siguiente semana. Traducir la información a la len-

gua que hablan en casa si no es inglés –siempre que sea posible y apropiado–. Pedir a los padres que hablen en casa sobre las actividades que los estudiantes van a tener que hacer a corto plazo.

- Identificar el vocabulario que se cree que los estudiantes no conocen antes del comienzo de la actividad. Hacer que trabajen el vocabulario más importante de la lección o actividad antes de que aparezca mediante diccionarios monolingües o bilingües (en formato papel u *online*) para que aumenten su vocabulario en inglés.
 - Proporcionar una copia a modo de resumen general de la unidad o lección al profesor de inglés sobre los contenidos más importantes de las otras materias para facilitar a los estudiantes actividades de seguimiento, de refuerzo o material adicional.
- Al dar información o instrucciones de manera oral, escribir palabras clave y frases en la pizarra.
 - Cuando sea posible, hacer una demostración de las tareas que se piden a los estudiantes.
 - Dar la oportunidad a un compañero de clase de que explique los conceptos más importantes a aquellos que tienen dificultad para seguir el ritmo de la clase.
 - Si hay dos o más estudiantes que comparten la misma lengua materna, darles más tiempo y la oportunidad de trabajar juntos para que se ayuden mutuamente para entender los contenidos que se imparten en clase.
 - Dar a los estudiantes constantes oportunidades para que demuestren lo aprendido con una retroalimentación crítica, tanto positiva como negativa, si fuera el caso.

3.1.3. *Múltiples Medios de Acción y Expresión*

Para proporcionar opciones para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido.

Ejemplos:

- Dejar que los estudiantes de inglés trabajen juntos para que desarrollen y compartan notas gráficas (como diagramas de Venn, gráficos, tablas, líneas del tiempo...) sobre los conceptos que se presentan en clase.
- En parejas o en pequeños grupos de actividades, asignar a los estudiantes con competencias limitadas en lengua inglesa roles específicos que reduzcan las exigencias de la lengua (como pedirles que ayuden a otros compañeros a preparar una presentación oral).
- Permitir que el estudiante de inglés escriba preguntas en su lengua materna y ponerle a trabajar con otro alumno cuyo dominio de la lengua inglesa sea mayor para traducirlas usando un diccionario monolingüe o bilingüe (en formato papel u *online*, como *Google Translate*, *Babel Fish*...).

3.1.4. *Múltiples Medios de Participación*

Para aprovechar los intereses de los estudiantes, plantearles desafíos acordes a sus capacidades y motivarles para aprender.

Ejemplos:

- Animar a los estudiantes a que incluyan las palabras nuevas que aprendan en su propio diccionario bilingüe casero. Los padres pueden ayudarles en esta tarea. Al final del curso académico, los estudiantes pueden donar ese diccionario de creación propia a la biblioteca del colegio para que lo puedan usar futuros estudiantes.
- Emparejar a los estudiantes con compañeros con mayor dominio o nivel de inglés antes del inicio de una lección o unidad nueva para ayudarle a crear lo que en inglés se denomina como un *Know, Want to know, and Learned (KWL) chart*, es decir, una tabla en la que expresen lo que ya saben (*What I know [K]*), lo que quieren saber (*What I want to know [W]*) y, una vez que la lección se da por finalizada, escribir lo que han aprendido (*What I learned [L]*).
- Involucrar a los padres de los estudiantes de inglés en el aprendizaje del vocabulario básico relacionado con los contenidos de clase en el hogar.

3.2. Estrategias para trabajar con variedad de estudiantes usando el modelo del DUA en estudiantes con discapacidad

En marzo de 2011, la Oficina para Niños Excepcionales del Departamento de Educación de Ohio publicó una serie de pautas para ayudar a los profesores a que contribuyeran en la inclusión de personas con capacidades diversas en las aulas ordinarias, centrándose este documento en la enseñanza de inglés como segunda lengua.

3.2.1. Pautas generales

- Los estudiantes pueden pertenecer a una de las trece categorías que establece el Departamento de Educación de Ohio; sin embargo, existen otras condiciones dentro de cada una de estas categorías definitorias. En el 80% de los estudiantes con discapacidad los problemas de rendimiento no son la barrera que les impide promocionar.
- Consultar con los especialistas que atienden a los estudiantes con discapacidad para examinar sus virtudes y necesidades educativas –según se recogen en el Programa Educativo Individualizado– para determinar la manera más efectiva en la que se puede ayudar a esos alumnos en clase.
- Asegurarse de que a los estudiantes con discapacidad se les enseña con métodos basados en los contenidos estándar propios del nivel que corresponde a su curso, al igual que se les proporciona el apoyo didáctico y las adaptaciones necesarias en el espacio en el que transcurren las clases para que puedan demostrar sus conocimientos en igualdad de condiciones. Para los estudiantes que tengan una discapacidad cognitiva severa, los estándares se pueden ampliar o reajustar, pero siempre deben estar al nivel de los objetivos establecidos para cada nivel.
- Los alumnos considerados como *Doblemente Excepcionales* son aquellos que, además de tener altas capacidades, tienen alguna discapacidad. Para cubrir las necesidades de estos alumnos, se recomienda que los docentes encargados de enseñarles en el aula consulten tanto al especialista que se encarga de supervisar su evolución como al coordinador de los alumnos con altas capacidades para diseñar

los métodos más apropiados para estos estudiantes. Las experiencias educativas a las que este tipo de estudiantes tienen que enfrentarse deben cubrir las carencias derivadas de la discapacidad que padezcan y fomentar sus virtudes o áreas en las que se desenvuelve mejor.

- Usar las tecnologías y los medios digitales para reducir las barreras que puedan impedir el aprendizaje, adaptar la información y los contenidos que se facilitan en el aula, y proporcionar métodos adicionales para que los estudiantes con discapacidad puedan demostrar sus conocimientos y competencias. Se recomienda hacer un uso apropiado y medido de las tecnologías para introducir a todos los estudiantes a este tipo de exigencias propias de cualquier carrera universitaria o profesional.

Para lograr estos objetivos, el Departamento de Educación de Ohio propone una serie de pautas basadas en los principios del DUA:

3.2.2. *Múltiples Medios de Representación para Estudiantes con Discapacidad*

Para proporcionar a los estudiantes varios medios para adquirir información y conocimientos.

Ejemplos:

- Presentar información usando una gran variedad de medios –además de textuales como videos, libros digitales, interfaces que ayuden a la visualización de datos, ejemplos variados y mapas conceptuales.
- El uso de la tecnología puede mejorar los procesos de aprendizaje de muchos estudiantes, incluyendo las herramientas que se han diseñado expresamente para los alumnos con discapacidades específicas.
- A los estudiantes con problemas de audición les suelen ayudar los subtítulos, aplicaciones de conversión de voz a texto (en inglés *speech-to-text*), símbolos visuales y diccionarios de lenguaje de signos electrónicos.
- Los subtítulos suelen ayudar a los alumnos con problemas de lectura, con déficit de atención y a los que tienen dificultades para filtrar los sonidos de fondo propios de las grabaciones.
- A los estudiantes con discapacidad visual les suelen beneficiar alternativas no visuales como el Braille, gráficos táctiles, modelos físicos y lectores de pantalla que usen un lenguaje sintetizado para gráficos narrados y textos leídos por una voz en *off*. Aquellos con problemas de visión se pueden beneficiar de interfaces que les ofrecen opciones para mostrar la información, como ampliaciones de pantalla o la opción de ajustar el tamaño de las fuentes y los contrastes de iluminación con respecto a los textos o imágenes mostrados.
- Los estudiantes con problemas de lectura, como los que tienen dislexia, suelen experimentar dificultades al leer textos largos y densos. Por esto, pueden beneficiarse del apoyo que les pueden facilitar los libros de texto grabados en formato de audio, video o a través de los formatos que facilitan los conversores de texto a voz (en inglés *text-to-speech*), además de proporcionarles más tiempo para realizar las tareas y los exámenes.

- Usar tanto métodos lingüísticos como no lingüísticos para representar el vocabulario básico, símbolos e iconos que les faciliten la comprensión de los conceptos clave.
- Ayudar a que los estudiantes con discapacidad identifiquen las ideas más importantes y la información más relevante con herramientas como organizadores gráficos, esquemas y mapas conceptuales.
- Proporcionar apoyo adicional hasta que los estudiantes puedan usar las competencias adquiridas en distintos contextos y de manera independiente. Esto se puede llevar a cabo a través del llamado aprendizaje guiado (o andamiado), el cual consiste en proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que aprendan por descubrimiento, sin necesidad de que el docente les facilite todos los conocimientos. A través de este método, el docente comienza la enseñanza al nivel medio de los estudiantes y, a medida que va avanzando, les proporciona el apoyo necesario para que alcancen el siguiente nivel por ellos mismos, con autonomía.

3.2.3. *Múltiples Medios de Acción y Expresión*

Para proporcionar opciones para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido.

Ejemplos:

- Para estudiantes con discapacidad física significativa que les imposibilita moverse con facilidad, como parálisis cerebral o distrofia muscular, se recomienda trabajar con el especialista que se encarga del seguimiento de estos estudiantes para proporcionarles los medios tecnológicos que consigan adaptar las exigencias curriculares a sus capacidades. Estos estudiantes suelen encontrar una gran ayuda a través de dispositivos que les ayuden a señalar o teclear sus respuestas mediante el uso de teclados, pantallas táctiles y medios que les permitan desplazarse por del aula. Es igualmente importante adaptar el entorno en el que se desarrollan las clases para que puedan trabajar con otros estudiantes en la clase.
- Proporcionar opciones variadas para que los estudiantes puedan demostrar sus conocimientos y las competencias adquiridas, mientras mantienen el nivel exigido por los niveles establecidos en los estándares de aprendizaje. El uso de múltiples medios como videos, presentaciones PowerPoint con voz, animaciones, apoyo visual, fotos, guiones gráficos... pueden ser recursos a través de los cuales los alumnos con discapacidad puedan demostrar sus conocimientos y si, en realidad, pueden cumplir con los objetivos fijados en los currículos porque, por ejemplo, muchos estudiantes que presentan problemas de expresión escrita resultan tener altas capacidades para presentar sus ideas de manera oral. Por lo tanto, se trata simplemente de proporcionar los medios y materiales necesarios para que cada alumno pueda expresarse.
- Muchos estudiantes con discapacidad presentan dificultades con la redacción, tanto en el proceso físico de escritura como para expresar sus ideas de manera escrita. A estos estudiantes les puede favorecer el uso de procesadores de texto portátiles o herramientas de redacción que incluyan herramientas como un corrector or-

tográfico que ayude a predecir las palabras que se pueden usar y que corrija las faltas de expresión escrita, un auto corrector y un programa de reconocimiento de voz que convierta las palabras en texto (lo que antes se ha llamado un conversor de voz a texto).

3.2.4. *Múltiples Medios de Participación*

Para aprovechar los intereses de los estudiantes, plantearles desafíos acordes a sus capacidades y motivarles para aprender.

Ejemplos:

- Proporcionar libertad de elección para los estudiantes siempre que se considere apropiado para que se logren los objetivos, siempre y cuando las expectativas estén equiparadas con los estándares propios de cada nivel. Permitir que los estudiantes sigan una línea temática que sea de su interés puede aumentar su participación en los procesos de aprendizaje.
- Ofrecer oportunidades para que los estudiantes con discapacidad realicen trabajos cooperativos en grupos de aprendizaje sobre tareas basadas en proyectos y proporcionarles de manera clara los objetivos que deben alcanzar tanto de manera individual como de manera grupal.
- Animar a los estudiantes con discapacidad a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, asistiéndoles en el desarrollo de estrategias para que establezcan sus propios objetivos, reflexionen sobre ello y monitoricen su progreso.
- Proporcionar ejemplos claros de lo que se les está pidiendo o de los objetivos que deben lograr, y proporcionar una retroalimentación constante a los estudiantes con discapacidad para mejorar el dominio de su autorregulación con respecto a los objetivos establecidos. Muchos estudiantes con discapacidad tienen problemas de confianza y esto, inevitablemente, afecta a su rendimiento escolar. La retroalimentación del profesor que reconoce y premia el esfuerzo, la persistencia y la mejora, puede resultar altamente motivadora.

3.3. **Evaluación Alternativa del Estado de Ohio para Estudiantes con Discapacidad Cognitiva Severa**

El Departamento de Educación del Estado de Ohio contempla y promueve una evaluación alternativa que se ajuste a las capacidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad. La Evaluación Alternativa para los Estudiantes con Discapacidad Cognitiva Severa (AASCD por sus siglas en inglés: *Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities*) está alineada con el Contenido Académico Ampliado en los Estándares de Ohio (OACS-E por sus siglas en inglés: *Ohio's Academic Content Standards-Extended*) y diseñada para que los estudiantes con discapacidad cognitiva severa puedan demostrar sus conocimientos y competencias en una evaluación rigurosa y apropiada. El AASCD se aplica por ciclos tanto en educación primaria como en secundaria. Todos los estudiantes tendrán que ser evaluados en matemáticas y arte en lengua inglesa en todos los niveles. Además de esto, los de quinto de primaria y segundo de ESO tendrán que ser evaluados en ciencias naturales, los de cuarto

y sexto de primaria en ciencias sociales, y los AASCD de Bachillerato de todas las asignaturas, es decir, de arte, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, y todas ellas en lengua inglesa.

El propósito de realizar estas pruebas es obtener información psicométrica cuantitativa a través del número de respuestas acertadas, analizar aquello en lo que se obtiene peor resultado y reforzar las virtudes de los estudiantes de manera que se potencian sus cualidades o competencias. Los datos recopilados por la administración corroboran que el sistema funciona y cumple los objetivos para los que se diseñó. Establecen que los estudiantes con discapacidad que participan en la AASCD comparten alguna de las siguientes características:

- Tienen una discapacidad cognitiva severa documentada y diagnosticada por el equipo de expertos que les evaluó.
- Necesitan una enseñanza centrada en aplicar los estándares estatales mediante las competencias más básicas y esenciales para el desarrollo de una vida integrada en la sociedad.
- Necesitan una enseñanza a niveles por debajo de su nivel o edad cronológica.
- No son capaces de proporcionar un nivel de competencias básico en áreas de enseñanza bajo los estándares normales (entiéndase aquellos que no han sido adaptados) incluso facilitándoles los medios necesarios y adaptados a sus capacidades para que puedan expresarse.

Una de las principales razones por las que se diseñó la AASCD fue para maximizar el acceso al currículo educativo genérico de todos los estudiantes con discapacidad cognitiva severa que requieren un apoyo adicional y en diferentes entornos (como en el hogar, en la escuela y en su comunidad, asociación o vecindario). El objetivo final es garantizar que todos los estudiantes con discapacidad se incluyan en el sistema de evaluación del estado, proporcionando información –como las expectativas pedagógicas– que incida en los métodos de enseñanza y en las decisiones que tomen las autoridades para garantizar una educación con igualdad de oportunidades para todos.

3.4. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de Inglés a Estudiantes con Problemas de Lectura

En un estudio llevado a cabo en 2007, el Centro Nacional del Diseño Universal para el Aprendizaje publicó el artículo titulado «Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support». En dicho artículo, se muestran los resultados de un estudio realizado durante cuatro semanas sobre la comprensión lectora en inglés en niños hispanohablantes que aprendían inglés como segunda lengua en los EE.UU.

Treinta estudiantes de cuarto curso de educación primaria leyeron varios textos narrativos e informativos con hipertextos o hipervínculos que proporcionaban vocabulario incrustado y estrategias de comprensión de apoyo, además de conversores de texto a voz y herramientas de voz en *off* que explicaban el significado de las palabras

seleccionadas. La correlación de análisis de pre- y post- resultados de mejora en la adquisición de vocabulario de lecturas estándar revelaron que la adquisición de vocabulario estaba asociada, aunque no de manera significativa, a la frecuencia con la que se accedía a los glosarios con hipervínculos durante la intervención, y que niveles más bajos de vocabulario en los pre-tests estaban asociados a una notable adquisición de vocabulario reflejada en los post-tests. En lo referente a la comprensión lectora, se detectaron patrones similares, los cuales se asociaban a la frecuencia con la que se accedía a los avatares de ayuda que suponían uno de los apoyos para las estrategias de comprensión lectora.

La motivación para realizar este estudio surgió de los resultados de la Evaluación Nacional sobre el Progreso Educativo (NAEP por sus siglas en inglés: *National Assessment of Educational Progress*) de 2003, donde destacaba un asunto urgente y conocido por todos sobre los logros en lectura en los EE.UU.: el 37% de los estudiantes de cuarto de primaria y el 26% de los de segundo de ESO no sabían leer a un nivel básico (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2003). Por entonces, preocupaba especialmente la permanente distancia en los logros de niños en función del grupo demográfico al que pertenecían, especialmente acentuada por la gran diversidad que se da en las aulas de los EE.UU. El NAEP mostraba que el 75% de los estudiantes blancos de cuarto de primaria tenían unas competencias lectoras acordes al nivel o por encima del nivel básico. Por el contrario, solo el 44% de los estudiantes hispanos y el 40% de los afroamericanos obtenían estos mismos resultados. Por lo tanto, Proctor *et al.* (2007) consideraron que se debía trabajar más en los estudiantes que aprendían inglés en conjunción con sus homólogos cuya lengua materna era tal. El principal objetivo era entender mejor los componentes y procesos de comprensión lectora que les ayudaran a desarrollar intervenciones didácticas focalizadas en las diferencias más significativas entre estos dos grupos y que favorecían la desigualdad entre ellos.

Las tecnologías que se pueden usar en las aulas tienen el potencial de proporcionar a los estudiantes con problemas de lectura y a los que aprenden inglés como segunda lengua acceso a la alfabetización digital, mientras que trabajan para mejorar el vocabulario y los resultados en comprensión lectora (Cheung y Slavin, 2012; Cheung y Slavin, 2013; Schenk, 2010; Stearns, 2012; Reisberg, 2009). Las formas más comunes de apoyo se suelen centrar en los contenidos (por ejemplo, un estudiante con problemas de lectura puede usar conversores de texto a voz para que una voz en *off* le lea el contenido del texto que ha seleccionado) o en la información adicional que se necesita para comprender el texto en su totalidad (por ejemplo, un hipervínculo o hipertexto que lleve al alumno a un glosario del vocabulario nuevo que aparece en el texto).

Los entornos digitales de lectura se pueden diseñar para presentar información relevante y cercana a los intereses de los estudiantes de una manera sistemática, consistente y atractiva para, de esta manera, asegurar que todos los estudiantes sienten interés por las lecturas digitales. Esto es particularmente prometedor para estudiantes cuya lengua materna no es inglés porque ofrece apoyo y referencias constantes a su lengua materna (por ejemplo, a través de traducciones) para así crear un rico entorno lingüístico en el que desarrollar un léxico relevante y unas competencias meta cognitivas que faciliten la comprensión lectora de textos en inglés. Los entornos digitales programables no se crean con la finalidad de sustituir al profesor, pero su

uso crea oportunidades para presentar información relevante a los estudiantes. El objetivo principal es intentar atajar las diferencias individuales en un esfuerzo para promover un entorno de lectura positivo y unas experiencias de aprendizaje que se complementen con una interacción entre el docente y los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Los estudios a los que se han hecho mención en este capítulo y las pautas mostradas son una muestra de lo que se puede lograr en la enseñanza de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera favoreciendo la inclusión de estudiantes con discapacidad. El DUA aboga por el diseño de materiales curriculares con suficiente flexibilidad como para que los estudiantes con distintos niveles de aptitud, dominio de idiomas y funciones cognitivas puedan acceder a ellos y aprender en igualdad de condiciones. Mediante el uso de entornos de alfabetización universales (entiéndase por «universal» que sigue los principios del DUA de entornos accesibles para todos) los estudiantes pueden acceder a un número variado de alternativas digitales para aprender, como por ejemplo (a) a los avatares de ayuda que proporcionan respuestas acordes a las dudas que les pueden surgir a los estudiantes a través de información instantánea, (b) palabras con hipervínculos o hipertextos que proporcionan definiciones, traducciones, ejemplos, gráficos e imágenes de apoyo y (c) conversores de texto a voz o herramientas que explican lo que el alumno selecciona libremente y que les pueden ayudar a descifrar o reducir el nivel de complejidad de los textos más complejos. Son, en definitiva, adaptaciones, métodos y herramientas que, sin suponer un verdadero esfuerzo adicional a los docentes, pueden hacer que la enseñanza sea más accesible a las personas con discapacidad que más lo necesitan, contribuyendo así de manera notable a su inclusión en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANNUAL REPORT 2013-2014: Ohio Community Schools, Ohio Department of Education (ODE).
- CAST (2011): «Universal Design for Learning Guidelines version 2.0». Wakefield (MA). Recuperado a partir de: <[http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_\(Final\)_3.doc](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc)>.
- CHEUNG, A.C.K. y SLAVIN, R.E. (2012): «How features of Educational Technology Applications Affect students reading outcomes: A meta-analysis», *Educational Research Review*, 7, 198-215.
- (2013): «Effects of Educational Technology Applications on Reading Outcomes for Struggling Readers: A Best Evidence Synthesis», *Reading Research Quarterly*, 48 (III), 277-299.
- CONNELL, B.R., JONES, M., MACE, R., MUELLER, J., MULLICK, A., OSTROFF, E. et al. (1997): *The Principles of Universal Design, Version 2.0*. Raleigh (NC), North Carolina State University.
- EDRESOURCESOHIO, OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION (2011): Office for Exceptional Children. Recuperado a partir de: <<http://www.edresourcesohio.org>>.
- FAIRBAIRN, S. y JONES-VO, S. (2010): «Differentiating Instruction and Assessment for English Language Learners: A Guide for K-12 Teachers». Recuperado a partir de: <<http://caslon-publishing.com/publication/differentiating-instruction-and-assessment-english/#reviews>>.
- MEYER, A. y ROSE, D. (2005): *The universally designed classroom: accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge (MA), Harvard Education Press.

- MEYER, A., ROSE, D.H. y GORDON, D. (2014): *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield (MA), CAST Professional Publishing.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2003): The nation's report card. Recuperado a partir de: <<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2003/2005453.asp>>.
- OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION (ODE) (2011): Office for Exceptional Children. Recuperado a partir de: <<http://www.ode.state.oh.us>>.
- OHIO'S STATE SYSTEM OF SUPPORT, OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION (2011): Office for Exceptional Children and the Center for School Improvement. Recuperado a partir de: <<http://www.ode.state.oh.us>>.
- PRINCIPLES OF SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT IN TEACHING LEP STUDENTS (2011): Ohio Department of Education, Lau Resource Center. Recuperado a partir de: <<http://education.ohio.gov/>>.
- PROCTOR, C.P., DALTON, B. y GRISHAM, D.L. (2007): «Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support», *Journal of Literacy Research*, 39 (1), 71-93.
- REISBERG, L. (2009): «Inexpensive assistive technology for struggling readers», *Closing the Gap*, 28 (1), 22-24.
- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2009): *The element: How finding your passion changes everything*. New York, Penguin Group USA.
- ROSE, D.H. y MEYER, A. (2002): *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria (VA), Association for Supervisors of Curriculum Development.
- SCHENK, A. (2010): *Using Online Content Creation Technology with Struggling Readers*. St John Fisher College, Fisher Digital Publications.
- STEARNS, S.C. (2012): *Integration of Technology into the Classroom: Effects on Reading Comprehension*. Shouthern Illinois University Carbondale, Open SIUC.
- TR 2013-01 (2013): Ohio Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities (Ohio AASCD). American Institutes for Research, Ohio Department of Education (ODE).