

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA PROFESORES DE ELE

Proyecto PAPIME PE401418

Beatriz Granda

Coordinadora

- América Delgado • María del Carmen Koleff • Erika Erdely
- María Reyes • María Victoria Soulé
- Moisés López Olea • Rosa Esther Delgadillo Macías



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA PROFESORES DE ELE

Beatriz Granda

(Coordinadora)

Proyecto PAPIME PE401418



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario General

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera

Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz

Director

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías

Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez

Secretario Académico

PC4066
O75
2020
Español-
Estudio y
enseñanza

Orientaciones didácticas para profesores del ELE / Beatriz Granda Dahan, coordinadora;
María Reyes López, María del Carmen Koleff, Beatriz Granda, Erika Erdely, Moisés López Olea,
Rosa Esther Delgadillo Macías, María Victoria Soulé, América Delgado.— Ciudad de México:
Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2020.

1 recurso en línea (232 páginas).— Incluye anexos: páginas 213 - 231 e índice.

ISBN: 978-607-30-3088-5

1.Español – Estudio y enseñanza – Hablantes extranjeros

I. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza para Extranjeros

Dewey: 468 075 2020 Español – Estudio y enseñanza –Hablantes extranjeros

Primera edición: junio de 2020.

D.R. © 2020 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C.P. 04510, Ciudad de México

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Avenida Universidad 3002, Alcaldía Coyoacán,
C.P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-3088-5

Responsable editorial: Brenda J. Vázquez Cantú

Corrección de estilo: Laura Milena Valencia Escobar

Diseño y formación: Francisco Ibarra • Desing Studio

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México.

Presentación

La creciente demanda de profesionalización en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE), nos convoca a los ocho autores que participamos en la elaboración de este material, a compartir el producto de nuestras investigaciones y reflexiones con quienes se están formando como profesores de ELE y con aquellos que ya ejercen el trabajo docente.

Con este propósito, llevamos a cabo un seminario en el que, de manera colegiada, trabajamos en dar coherencia a la diversidad de temas y perspectivas incluidos en este material.

Somos conscientes de que en el desarrollo de su profesión, el docente de lenguas extranjeras tiene que transitar por un largo camino entre la formación inicial y la realidad del salón de clases, donde debe dar respuestas a las situaciones emergentes que caracterizan la enseñanza de los múltiples aspectos involucrados en la comunicación lingüística.

Con este trabajo, aspiramos a conjugar la teoría con la práctica con propuestas que van más allá de una concepción del maestro como el poseedor de una colección de conocimientos teóricos sobre una materia en particular, que en el campo de la didáctica de lenguas se traduce fundamentalmente en el conocimiento del código lingüístico, del sistema modélico. Se asume luego que el docente aplicará estos conocimientos, que se suponen garantizarán la enseñanza de la lengua.

Si bien son indudables los avances alcanzados en las últimas décadas en el campo de la formación de profesores, es un hecho que persiste una manera de asumir la enseñanza, en gran parte de los programas de formación docente, que proviene de una visión del objeto de estudio, la lengua, como un sistema cerrado, completo, estable, que podemos fragmentar en unidades y niveles, cuyo estudio se enfoca principalmente a etiquetar las categorías lingüísticas y describirlas a manera de reglas de cómo combinar sus componentes, generalmente al nivel de la oración y con ejemplos prototípicos.

La pluralidad de temas y marcos teóricos que se incluyen en este material tienen en común que parten de la necesidad de resolver problemas que se presentan en

aula y, a partir de allí, buscan, desde diversas perspectivas, proponer herramientas de análisis y orientaciones didácticas que contribuyan a facilitar la tarea docente; pretendemos ofrecer, al maestro de ELE, una visión compleja de la lengua y de su enseñanza que sirva como base para la elaboración de materiales y de programas, como así también para dar explicaciones sobre el uso de la lengua, su variación y las múltiples posibilidades que tiene el hablante en la selección de los recursos lingüísticos que le permiten comunicarse.

Con este propósito, María Reyes, en su capítulo “Conciencia pragmática del profesor de español como lengua extranjera”, le ofrece al profesor de ELE algunos pasos metodológicos para trabajar con funciones comunicativas. Aborda dos categorías pragmáticas: la cortesía y la estructura interna de los actos de habla. A partir de este enfoque, se aproxima al estudio de la interacción con muestras de hablantes de la zona central de México. El objetivo de la autora es contribuir a la conciencia pragmática de los profesores, de manera que, en un segundo momento, estos favorezcan la conciencia pragmática de los alumnos de ELE.

María del Carmen Koleff presenta un marco teórico que incluye los niveles gramatical, semántico y pragmático en el abordaje de la enseñanza de los artículos. Desde esta perspectiva, en su capítulo “Gramática y pragmática para la enseñanza-aprendizaje de los artículos a no hispanohablantes” propone modelos de ejercicios para la enseñanza de este tema, que se han probado con éxito en clases de ELE.

Beatriz Granda presenta un análisis de los procedimientos que lleva a cabo el narrador para representar el “tiempo” en el discurso. En su capítulo “La representación del pasado en el discurso: relaciones eventivas y procedimientos fóricos” se enfoca tanto en procesos de codificación y decodificación, como en procesos inferenciales que comparten narrador e interpretador en la situación de enunciación discursiva. Presta particular atención a los procedimientos fóricos (anafóricos y déicticos) involucrados en la representación de significados temporales.

Erika Erdely y Moises López Olea presentan algunos constructos teóricos básicos de la Lingüística Cognitiva, a partir de los cuales proponen explicaciones para estudiantes extranjeros centradas en el significado de la distinción de los verbos ‘ser’ y ‘estar’ y de las estructuras con verbos de emoción del tipo ‘me intereso’ y ‘me interesa’. El objetivo de este capítulo, “El impacto de la Lingüística cognitiva en la enseñanza de ELE”, es presentar herramientas teóricas a los profesores de ELE, para dar a sus estudiantes explicaciones lingüísticas con base en el significado y en las distinciones conceptuales de la lengua.

Rosa Esther Delgadillo, también desde un marco cognitivo, presenta el capítulo “Conectores *cuando* y *mientras* para alumnos chinos”. A partir del modelo del procesamiento del input y dentro del marco del enfoque por tareas, su objetivo es presentar materiales didácticos, principalmente para alumnos chinos, que favorezcan la adquisición de la gramática del español como lengua extranjera (ELE). En la conceptualización de la propuesta se mencionan algunas características de la gramática cognitiva, así como la focalización en los conectores *cuando* y *mientras* para establecer relaciones temporales, tanto en español como en chino y en las diferencias entre las dos lenguas.

Maria Victoria Soulé, en su capítulo “Estructura digital: creación de textos multimodales desde un marco constructorista” explora las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), analiza la validez de su incorporación en la enseñanza de ELE y propone al constructorismo social como modelo teórico para realizar prácticas significativas con el uso de las TIC. Presenta propuestas didácticas que incorporan la enseñanza de la escritura entendida como *proceso*, mediante el uso de géneros textuales y recursos digitales.

América Delgado presenta el capítulo “La complejidad del discurso escrito, La enseñanza del ensayo académico en ELE”, en el cual aborda de manera multidimensional e interdisciplinaria la escritura de un ensayo académico en ELE. En su planteamiento, integra los aportes de la retórica contrastiva, de la escritura en una segunda lengua y de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de escritura. Por medio de la contribución armónica de diversas perspectivas teóricas, la autora sienta las bases para una propuesta didáctica viable y consistente que contribuya a mejorar la competencia escrita de los alumnos.

Beatriz Granda

Los autores

América Delgado realizó estudios de maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Iberoamericana-México) y en Ciencias de la Comunicación (UNAM). Asimismo, cursó una Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Pedagógica Nacional). Se formó como profesora de ELE en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), donde trabaja y actualmente es jefa del Departamento de Apoyo Académico. Desde hace diez años participa en los programas de formación docente del CEPE, tanto en la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, a distancia, como en los diplomados, en ambas modalidades (presencial y a distancia).

Beatriz Granda es Doctora en Lingüística y Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM; es docente del programa de español para extranjeros y de los programas de formación de profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Sus principales temas de estudio son: Adquisición, enseñanza y evaluación de ELE, Tiempo y aspecto en la narración, Análisis contrastivo- discursivo e Interculturalidad en el ámbito educativo. Ha publicado artículos en revistas especializadas y de divulgación, así como capítulos de libros y libros de texto. Ha participado como invitada en diversos eventos académicos de universidades de México y de otros países en los que ha impartido conferencias y ha dictado cursos sobre sus temas de investigación.

María del Carmen Koleff es Maestra en Lingüística Aplicada y Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de español como lengua extranjera y de asignaturas varias en la formación de profesores de español, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Coautora de los textos *De acá de este lado. Curso de perfeccionamiento de español*, publicado por la Fundación Solidaridad Mexicano-Americana; coautora y coordinadora del libro de texto *Así hablamos. Básico 2*, publicado por Santillana y de *Dicho y Hecho 2*, publicado por la UNAM. Sus líneas de trabajo e investigación son la gramática pedagógica del español como L/E, la didáctica y la evaluación del español como L/E.

Erika Erdely es Maestra y Doctora en Lingüística Hispánica por la UNAM. Su investigación se inscribe en el área de semántica y pragmática léxica del español. Desde 2001 trabaja en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, donde se desempeña como profesora de carrera tanto en el área de español como lengua extranjera como en el área de formación docente. Es autora y coordinadora de los libros *Así Hablamos, español como lengua extranjera*, *Intermedio 3* y *Dicho y Hecho 7. Español como lengua extranjera*. Entre 2015 y 2016 estuvo comisionada como coordinadora de español en el Centro de Estudios Mexicanos – Reino Unido de la UNAM, en el King’s College London. Actualmente se desempeña como coordinadora académica en UNAM Chicago.

María Reyes es Doctora en Lingüística y Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Es profesora de tiempo completo en el área de español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros desde hace 20 años. Forma parte del cuerpo docente de los diplomados que se ofrecen en el CEPE y de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia. Su área de investigación es la pragmática y el desarrollo de la competencia pragmática y léxica en el aprendizaje de ELE. Ha participado en numerosas reuniones académicas nacionales e internacionales. Estuvo comisionada durante seis años en la UNAM Canadá, donde elaboró diversos materiales didácticos para la enseñanza de ELE y es autora de dos módulos pertenecientes a los diplomados de formación de profesores.

María Victoria Soulé es Doctora en Lengua Española y Lingüística General por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2014). Es investigadora y profesora de español con fines académicos en la Universidad Tecnológica de Chipre. Sus áreas de investigación incluyen la adquisición de la temporalidad verbal por aprendientes de ELE, uso de las tecnologías en la educación y el aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero. En la actualidad participa en tres proyectos de investigación financiados por la Unión Europea: *Erasmus + Doctoral Education for Technology-Enhanced Learning* (2019-2022), *Erasmus + Digital Competences for Language Teachers* (2018- 2021) y *COST Action Study Abroad Research in European Perspective* (SAREP: 2016-2020).

Moisés López Olea es Maestro en Lingüística Aplicada y estudiante del Doctorado en Lingüística (UNAM). Es profesor en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (UNAM), donde forma parte del Departamento de Evaluación y del Equipo Técnico del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). Ha sido profesor de español como L2 en la Coordinación de Español para Extranjeros de la Universidad Autónoma de Querétaro y en Peace Corps México. Sus intereses se centran en la enseñanza de la gramática desde una perspectiva cognitiva, en el

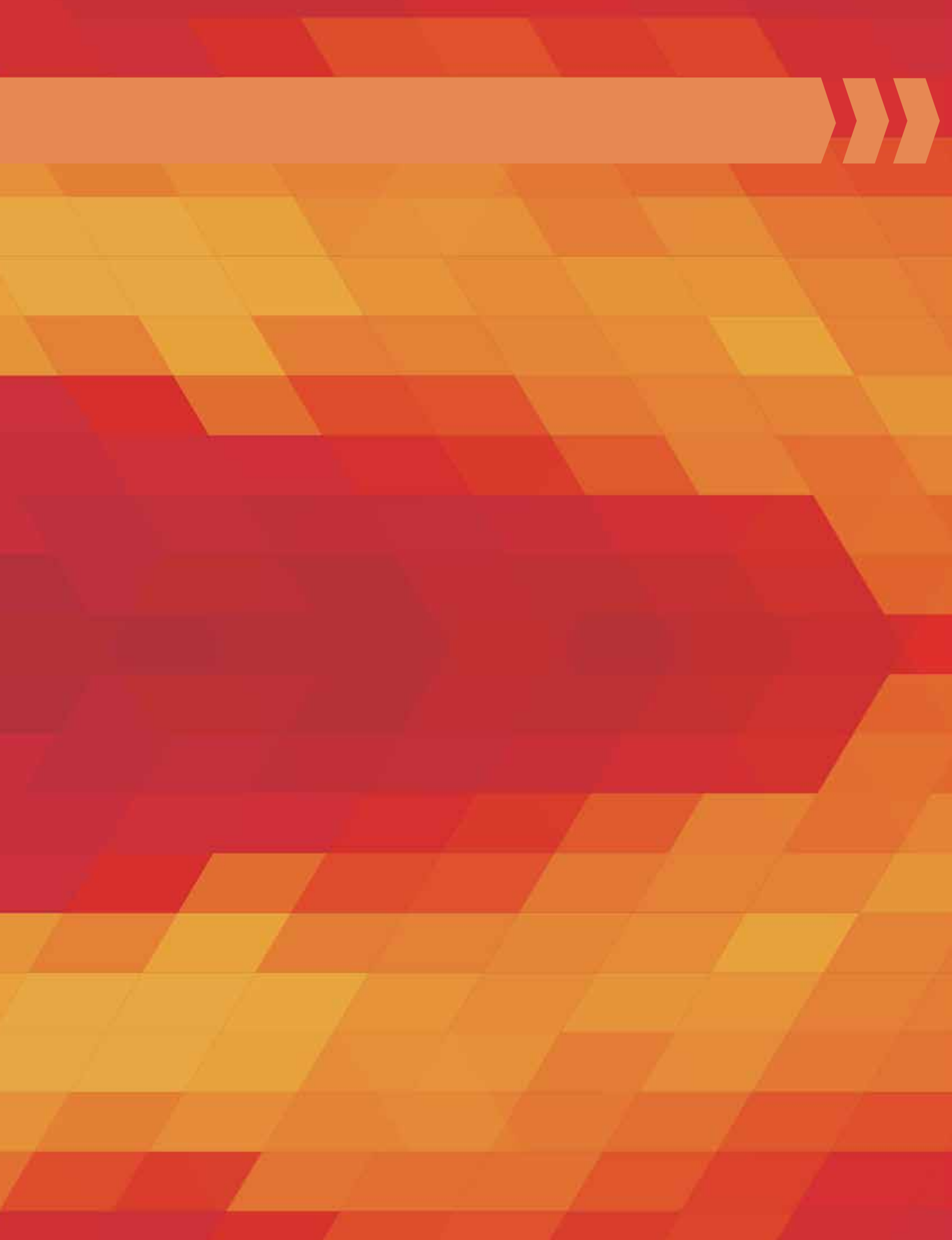
desarrollo de la competencia pragmática, en la evaluación y certificación de ELE y en el discurso multimodal. En 2019, obtuvo la Medalla Alfonso Caso por sus estudios de maestría.


Rosa Esther Delgadillo Macías es Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, y Doctora en Literatura por la UNAM. Es Profesora Titular C de TC en el CEPE de la UNAM. Profesora de español como LE. Tutora en la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en los diplomados de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de Lenguas y en el Programa de Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera del cual fue Coordinadora. Desarrolló los proyectos PAPIME “El aparato fonador humano en tercera dimensión” y el material multimedia “El español a través de la cultura mexicana”. Coordinó la serie *Así hablamos. Español como lengua Extranjera*, y *Dicho y hecho 1. Español como lengua extranjera* y publicó *México: Manual de Civilización. Español Lengua Extranjera*.

Índice


Dar clic en el artículo de su interés

Los autores	6
1. Conciencia pragmática del profesor de español como lengua extranjera María Reyes López	11
2. Gramática y pragmática para la enseñanza-aprendizaje de los artículos a no hispanohablantes María del Carmen Koleff	41
3. La representación del pasado en el discurso: Relaciones eventivas y referencias fóricas Beatriz Granda	63
4. Impacto de la lingüística cognitiva en la enseñanza de ELE Erika Erdely y Moisés López Olea	89
5. Materiales didácticos para la enseñanza de los conectores <i>cuando</i> y <i>mientras</i> para alumnos chinos Rosa Esther Delgadillo Macías	115
6. Escritura digital: creación de textos multimodales desde un marco construccionista María Victoria Soulé	157
7. La complejidad del discurso escrito. La enseñanza del ensayo académico en ELE América Delgado	181
Agradecimientos	232





Conciencia pragmática del profesor de español como lengua extranjera



María Reyes López

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

Resumen

En este texto la autora invita al profesor de lengua a tomar conciencia sobre cómo los hablantes en la interacción eligen usar determinadas estrategias de cortesía y cómo expresan los actos de habla según el costo social y/o el riesgo que cada acto implica. Para tal finalidad se ofrece un fundamento teórico sucinto y con base en muestras de lengua auténtica realiza el análisis. Los resultados que se exponen explican por qué en un sector de la comunidad de habla mexicana del centro del país se expresa el acto de cumplido y el de cobrar un dinero de la forma en que lo hacen los hablantes nativos. Este estudio es solo una aproximación a la complejidad que tiene la interacción y una propuesta de cómo abordarla para que los profesores de ELE se hagan más conscientes y que posteriormente sus estudiantes, mediante una reflexión intercultural, resulten beneficiados en los intercambios comunicativos con hablantes nativos.

Palabras clave: pragmática, actos de habla, cortesía, conciencia pragmática, hacer un cumplido, cobrar un dinero

Abstract

This text is an invitation to Spanish teachers to take notice of distinct ways in which speakers, in a given interaction, employ determined strategies of politeness, and how speech acts imply a social risk when they are used in an interaction. Such a case is mounted upon a concise theoretical groundwork derived from samples of authentic language-use gathered in the analysis. The results here presented explain why in a portion of the speech community from the central part of Mexico, speech acts such as compliments or claiming a monetary loan are expressed how they are. This inquiry is but an approach to the complexity of verbal interaction, and a proposal for how it might be engaged in order for Spanish teachers and ultimately students, to have, through an intercultural reflection, a better understanding of the communication they establish with native speakers.

Keywords: Pragmatics, speech acts, politeness, compliments, claiming a monetary loan.

1. Introducción

Este texto es un intento de ofrecer a los profesores en activo y futuros profesores de español como lengua extranjera (ELE) algunos pasos metodológicos para trabajar con funciones comunicativas y en ellas abordar dos categorías pragmáticas: la cortesía y la estructura interna de los actos de habla. Mi intención es que en la enseñanza estas categorías sean vistas y tomadas en cuenta para la explicación de la lengua en uso. El objetivo general del presente capítulo es contribuir a la conciencia pragmática de los profesores para que, en un segundo momento, favorezcan la competencia pragmática de sus estudiantes. Para abordar un poco la complejidad de la lengua en uso y de la cual, como hablantes nativos, no nos percatamos, ofrezco como muestra dos actos de habla, específicamente: el acto de cumplido y el acto de cobrar un dinero. Parto de la definición básica de que un acto de habla es hacer algo con las palabras (Austin, 1962; Searle, 1969). Presento algunos ejemplos de ambos actos y a partir de ellos expongo algunas explicaciones teóricas de forma sucinta y alternadamente el análisis correspondiente, todo ello con el propósito de que el profesor de ELE identifique estas variables pragmáticas.

La enseñanza de segundas lenguas cada vez más se enfoca en la enseñanza de la lengua para la comunicación intercultural. Con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) se modificaron los papeles del docente, del alumno y de los contenidos. Los agentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje recibieron un papel más activo y el contenido obtuvo una relevancia mayor como instrumento de comunicación entre las lenguas-culturas. De esta forma, la enseñanza de la lengua con base en el uso que de ella hacen los hablantes como un rasgo de identidad no ha dejado de ser un reto dada la dimensión que esto representa en términos de la estructuración de los contenidos que se requiere para su enseñanza.

El proceso de aprendizaje exige mayor atención a la lengua, a través de la intención de los hablantes en y para la interacción.

El profesor de español, como hablante nativo de la lengua, posee una competencia pragmática natural, misma que debe hacer consciente para poder desarrollarla, transmitirla e impulsarla en sus estudiantes. Lo anterior se traduce en un mayor conocimiento de lo que los hablantes hacen con la lengua en la comunicación, es decir, el qué, cómo y para qué en el intercambio comunicativo.

Por lo anterior, es preciso implementar textos para el profesor de ELE que favorezcan su conciencia pragmática, es decir, que logre hacer consciente el uso que hacen los hablantes de la lengua y lo que conlleva la comunicación como actividad humana. Con esta exposición pretendo ofrecer una aproximación al profesor de ELE a la naturaleza del diálogo con muestras de habla.

2. Justificación

Los hablantes recurrimos a ciertas estrategias comunicativas al enviar un mensaje a nuestro interlocutor en el que según lo que queremos decir usamos ciertos apoyos para lograr transmitirlo de la mejor manera, cuidando y cuidándonos de no afectar nuestra relación interpersonal. No obstante, en los textos de enseñanza no es frecuente encontrar un trabajo explícito con esa particularidad de los hablantes nativos. Como ejemplo puedo decir que en los libros de la serie “Dicho y hecho”¹ se favorece el aprendizaje de la variante mexicana del español del centro del país. De forma más específica, los estudiantes aprenden sobre morfosintaxis, pronunciación, vocabulario de la lengua y cómo se usa para algunas de las funciones comunicativas en su versión más prototípica. Sin embargo, las limitaciones de un libro de texto conllevan que en muchas ocasiones las funciones comunicativas se trabajen de forma aislada o con pocos contextos de uso en los ejemplos, en las actividades y en los ejercicios. Los objetivos de enseñanza pueden plantearse un mayor alcance de los diversos elementos que intervienen en la comunicación más allá de la estructura de la lengua, me refiero específicamente a la atención de los hablantes a la relación interpersonal, misma que se refleja en la expresión lingüística dentro de un diálogo.

Es un hecho que la producción lingüística es expresada por un hablante según la relación que tiene con su interlocutor. La relación entre los interlocutores depende y ocurre principalmente en función de dos dimensiones sociales en las que se enmarca dicha relación, estas son poder y distancia (Brown y Levinson, (1988 [1987])). La consideración de estas dimensiones y otros elementos pragmáticos son determinantes en la expresión de los actos de habla.² No obstante lo anterior, sucede que en general los hablantes nativos desconocen las normas de interacción y en no pocas ocasiones también los profesores de segundas lenguas debido a que si bien “son

.....
¹ Serie de ocho libros de texto elaborados en el Centro de Enseñanza para Extranjeros – UNAM y de uso para la enseñanza de ELE en la actualidad.

² Desde la teoría de la enseñanza de segundas lenguas se habla de **función comunicativa**; desde la teoría pragmática se habla de **acto de habla**. Hacen referencia a lo mismo.

competentes en el uso y en la interpretación de la conducta verbal que prevalece en su comunidad, no se percatan de la naturaleza de su conducta verbal, incluso no son capaces de describir sus reglas de habla” (Wolfson, 1983).

Expongo en este capítulo dos de las categorías pragmáticas que permiten explicar eso que subyace en algunas interacciones entre hablantes mexicanos. Para lograr mayor claridad, los dos actos de habla elegidos muestran un contraste respecto a las dos categorías pragmáticas aquí analizadas, como lo veremos más adelante.

La aproximación al conocimiento sobre el proceso de adquisición o aprendizaje de las habilidades pragmáticas está relacionada con la forma de enseñar la conversación. Richards (1990, citado por Schmidt, 1993) señala que hay dos maneras de hacerlo: el método indirecto, en el cual el estudiante logra una competencia conversacional mediante su participación en conversaciones, es decir, por el hecho práctico de participar en ellas. El segundo método es directo, en el sentido de que se trabaja explícitamente con las estrategias de conversación, previamente analizadas, de manera que se desarrolla en los estudiantes una conciencia de ellas y a su vez se favorece su competencia pragmática.

Cualquiera que sea la visión que se siga en la enseñanza, es preciso señalar que existe un paso previo, que corresponde al conocimiento que el profesor tenga, en tanto hablante nativo, de los elementos pragmáticos, a lo que en este texto llamamos conciencia pragmática. En el siguiente punto presento su desarrollo.

3. Sustentación teórica y desarrollo

Una postura reciente respecto al concepto de comunicación es que la actividad lingüística no es un acto reflejo a lo que sucede en el entorno, sino que supone una forma de comportamiento voluntario (Escandell, 2014). Lo anterior encuentra precedente en la idea de mediados del siglo pasado respecto de que hablar es “decir cosas con palabras”, para lo cual existe una unidad de comunicación, el acto de habla. Hasta ese momento se consideraba como lo más importante determinar la veracidad de algunos enunciados. Ciertamente, puede asentarse si un enunciado es verdadero o falso y dar sus condiciones de verdad. Pero hay otros para los cuales no tiene sentido plantearse la cuestión de su veracidad ya que más que falsos o verdaderos, se trata de identificar si son adecuados o inadecuados a la situación comunicativa en que se producen.

Dar y recibir un cumplido **no** es una conducta social que se pueda considerar universal. En la comunidad de habla mexicana³ expresar un cumplido es posible, incluso frecuente, en muchas ocasiones se espera y en muchas otras se busca, por ejemplo cuando alguien pregunta: ¿Cómo me veo? (Reyes, 2015).

Por otra parte, en nuestra comunidad de habla compartimos la dificultad de conversar abiertamente sobre el dinero quizá porque lo percibimos como información privada: sea porque valoramos mucho el esfuerzo que implica obtenerlo, sea por cuestiones de seguridad, sea porque no queremos resultar presumidos ante los demás, sea por otras razones. De alguna manera se relaciona lo anterior con el hecho de que al cobrar un dinero⁴ no lo hacemos de forma directa aun sabiendo que el dinero es nuestro; es de suponer que no en todas las culturas ocurre así cuando se trata de cobrar una deuda.

Los actos de habla mencionados arriba, como todos los demás, conllevan o implican cierta información pragmática que no es evidente. Dado que hablar de pragmática es hablar de interacción, lo que a su vez significa estar en una situación comunicativa. Todos los ejemplos de actos de habla en este documento se presentan dentro de la situación comunicativa (en cursivas) en la que han sido expresados. Los ejemplos del acto de cumplido son tomados de películas mexicanas; los ejemplos de cobrar un dinero son tomados de informantes de la Ciudad de México a quienes se les pidió que contestaran vía mensaje de voz con base en cinco situaciones comunicativas diferentes (véase 3.2). De esta manera, presento ejemplos de ambos actos, mismos que forman parte de una recopilación de actos de habla. El primer par de ejemplos es el siguiente.⁵

Ejemplo 1.

Situación. Blanca y Macarena casi se acaban de conocer están en un cuarto de hotel. Blanca trabaja en el hotel como instructora en la playa, Macarena está de vacaciones con su familia, de la que se aparta para pasar tiempo con Blanca. Una se está peinando, la otra se está vistiendo.

³ Al menos la representada en diálogos cinematográficos de películas mexicanas entre el 2000 y el 2011.

⁴ Considero importante aclarar que me refiero a cobrar un dinero para distinguirlo de cobrar un favor o de pedir la reposición de un objeto o del intercambio de un objeto por otro.

⁵ Los actos de habla expresar un cumplido y cobrar un dinero están señalados en negritas en todos los ejemplos.

- Blanca: Javier
Macarena: ¿Qué?
Blanca: Mi marido se llama Javier.
Macarena: Ya.
Blanca: Es un hombre guapo, inteligente, divertido, con dinero y de mente liberal ¿qué más se puede pedir?
Macarena: Me imagino que nada. (*Blanca la mira*)
Blanca: **Te queda súper lindo.** (el vestido)
Macarena: ¿Sí?

(Película: All inclusive, 2008)

Ejemplo 2.

Situación comunicativa. *Debido a una emergencia médica, tu mejor amigo te pidió prestados 5,000 pesos; él prometió pagarte en 15 días, pero ya pasaron cuatro meses ¿Cómo le dices para cobrarle?*

- Amigo: Hola, amigo ¿Cómo estás? Espero que bien ¿recuerdas que hace unos meses te presté un poco de dinero? Bueno, la verdad es que ahorita tengo unos gastos extras: las fechas, navidad y eso y pues **quería saber si me podías pagar en estos días.**

(Hombre, 20 – 25 años)

La diferencia entre ambos actos de habla ocurre en varios aspectos, aquí nos centraremos solo en dos de ellos. Es evidente la diferencia en la cantidad de palabras que se emplean para expresar la intención de cada uno de los dos actos. Los ejemplos y nuestro conocimiento sociocultural muestran que cobrarle a un amigo una cantidad de dinero que le hemos prestado no es un acto simple por más que sepamos que es lo más lógico y lo más justo. En cambio, al expresar un cumplido observamos que se dice sin elaborar mucho las palabras, sin requerir ningún apoyo y el acto mismo puede ser el único en el enunciado. Lo anterior me permite mostrar la materia de trabajo de este documento. En primer lugar, presento la caracterización de los actos de habla en cuestión y en segundo una breve sustentación teórica que me permite abordar el análisis con base en ella. Como primer paso nos preguntamos: ¿Qué es caracterizar un acto de habla? Para responder esta pregunta es necesario adentrarnos un poco en la explicación teórica que presento a continuación.

3.1 Teoría de los actos de habla

Dentro de esta teoría, se entiende que un acto de habla se refiere a que cuando un hablante emite una expresión verbal, en forma conjunta realiza tres actos simultáneamente, a saber: el acto locucionario, la producción material fónica o escrita de las palabras que lo realizan; el ilocucionario aquél que expresa la intención del hablante al enunciar sus palabras; y el perlocucionario, el efecto que los dos anteriores tienen en el destinatario de dicho acto (Austin, 1962; Searle, 1969). Esta característica triple del acto verbal remarca la virtud de este en tanto acto comunicativo y lo convierte en una unidad funcional de comunicación. A partir del surgimiento de este concepto, los estudios en torno a la comunicación entre los hablantes de una misma lengua y de los aprendientes de una segunda lengua tomaron como foco de interés lo que sucede alrededor de la comunicación. Hasta ese momento la atención estaba puesta solo en el estudio de la lengua en el nivel morfosintáctico y semántico. Un acto de habla tiene una repercusión directa respecto a lo que el interlocutor va a pensar, sentir, creer o hacer, es decir, la mayoría de los actos de habla demandan una acción por parte de su destinatario (Austin, 1962).

Este planteamiento tuvo eco en las teorías subsecuentes sobre actos de habla, principalmente en la recuperación que hace Searle de la propuesta de Austin. Searle (1969) propone que el acto de habla es la unidad básica de comunicación dentro de la que hay una o más palabras, oración o símbolo, pero principalmente hay una **intención**. Asimismo, este autor establece que el uso del lenguaje en la comunicación está sometido a una serie de reglas que gobiernan cualquier emisión lingüística. Su modelo consiste en considerar las características formales de la expresión oracional o no oracional y las condiciones que deben darse cuando se realiza determinado acto de habla para que este cuente como tal. Esas condiciones que gobiernan la adecuación de los actos son cuatro, se conocen como condiciones de adecuación o condiciones de felicidad. Por esta razón, los actos de habla no se definen sino se caracterizan en función de estas condiciones. Así, siguiendo a Searle (1969), presento a qué se refiere cada una:

- *Condición de contenido proposicional*: Es la expresión del acto de habla. Puede ser verbal o no, puede tener contenido proposicional o no tenerlo en este ensayo estamos trabajando con expresión verbal y con contenido proposicional; a modo de ejemplo de una expresión sin contenido proposicional tenemos: ¿Cómo estás?
- *Condición preparatoria*: Es la condición que se necesita que exista para que el acto ocurra. Por ejemplo, para saludar es necesario que el emisor no haya estado ya en contacto con el destinatario al momento de encontrarse.

- *Condición de sinceridad:* Es la condición que cuenta como una expresión del estado psicológico del emisor, hay que considerar que es así independientemente de si el hablante es sincero o no. La expresión de la intención cuenta como ese acto de habla. Al decir ¿Cómo estás? el hablante manifiesta que está saludando (puede ser que lo haga sin ganas, pero lo hace).
- *Condición esencial:* Al cumplirse las tres condiciones anteriores, el acto de habla cuenta como ese acto de habla. Por ejemplo, decir ¿Cómo estás? a alguien a quien acabamos de ver cuenta como saludar. Vale señalar que aunque el hablante no esté siendo sincero, decir “cuenta como” lleva a afirmar que determinado acto es ese y no otro.

En términos de la metodología de trabajo que propongo se debe seguir cuando se trabaja con funciones comunicativas, es realizar como primer paso la caracterización del acto de habla con base en estas condiciones de Searle. Considero este paso como indispensable dado que hacer esto favorece que al momento de ir a las muestras de lengua podamos “ver” el acto dentro de la enunciación y evitar confundirnos, lo cual a su vez permite más claridad para la explicación y entendernos un poco más como comunidad de habla. Por esta razón, presento a continuación la caracterización de los dos actos de habla con los que estamos trabajando a modo de ejemplo de un acto expresivo: el acto de cumplido y de un acto directivo: cobrar un dinero.⁶

La caracterización de un acto requiere especificar el acto en cuestión en un razonamiento inicial, la premisa inicial, en donde se aclaran varios elementos contextuales. A. el tipo de conversación: cara a cara, por teléfono, por escrito (correo postal, electrónico, WhatsApp, Facebook, Twitter); B. de forma directa / indirecta, lo cual especifica si la interacción es de un hablante a un destinatario, o si intercede un tercer hablante, o si es un hablante a varios destinatarios; C. si ocurre en un contexto informal / formal, lo cual aclara el contexto de enunciación en cuanto a la circunstancia (+institucional / -institucional). De tal forma que la caracterización de ambos actos es la siguiente.

.....

⁶ Vale recordar aquí que Searle (1969) propone una clasificación de actos de habla en: asertivos (afirmar, concluir, notificar, negar, informar), directivos (pedir, ordenar, ofrecer, invitar, cobrar), compromisivos (prometer, rechazar, amenazar, jurar), expresivos (disculparse, felicitar, dar el pésame, hacer un cumplido), declarativos (bautizar, declarar, casar).

3.2 Caracterización del acto de cumplido y caracterización de cobrar un dinero

La caracterización del acto de cumplido como acto de habla es la siguiente.

A. Acto de cumplido. En una conversación cara a cara, de forma directa y en un contexto informal, un emisor al decir E (enunciado) hace un acto de cumplido al destinatario si:

Condición de contenido proposicional:

E es una valoración positiva explícita sobre algo relativo al destinatario.

Condiciones preparatorias:

- a) El emisor cree que el destinatario valora que el hablante exprese E en ese contexto.
- b) No es obvio para el destinatario ni para el emisor que el emisor va a expresar E de manera espontánea en el curso normal de los acontecimientos.

Condición de sinceridad:

El emisor valora positivamente algo relativo al destinatario y lo expresa.

Condición esencial:

Expresar E cuenta como hacer un cumplido del emisor hacia el destinatario.

La caracterización del acto de cobrar un dinero como acto de habla es la siguiente.

B. Cobrar un dinero. En un mensaje de voz, de forma directa y en un contexto informal el emisor al decir E (enunciado) cobra un dinero a su destinatario si:

Condición de contenido proposicional:

El emisor le pide verbalmente al destinatario que le pague una deuda económica.

Condiciones preparatorias:

- a) El destinatario previamente recibió un préstamo de parte del emisor.
- b) Existe un acuerdo explícito del pago del préstamo que no ha sido cumplido.
- c) El emisor decide cobrarle al deudor la cantidad prestada, o parte de ella.

Condición de sinceridad:

El emisor está en posición de cobrarle al deudor lo que le debe y lo hace.

Condición esencial:

Expresar E cuenta como cobrar un dinero del emisor al destinatario.

Después de que se establecen las condiciones de adecuación de un acto de habla es posible identificarlo en cualquier contexto de uso, tanto si se trata de datos naturales, el caso aquí del acto de cumplido, como si son elicitados, el acto de cobrar un dinero. A este respecto, expongo de forma sucinta sobre las diferentes metodologías de obtención de datos antes de presentar los ejemplos y la explicación teoría de base.

3.3 Obtención de muestras de lengua

En los estudios de pragmática, la forma ideal de estudiar la interacción verbal, en general, es mediante la obtención de muestras de lengua en su forma natural y espontánea. No obstante, para llevar a cabo este procedimiento se necesitan ciertas condiciones que no siempre son posibles ya que intervienen diversos factores determinantes, por ejemplo, el tiempo requerido para grabar y transcribir; ciertas limitaciones éticas y prácticas en tanto que registrar conversaciones conlleva participar de alguna forma en ellas -puede ser como participante o por medio de una grabadora-, lo cual nos lleva a lo que se conoce como la paradoja del observador (Lavob, 1972). Esto es, si los hablantes saben que se está grabando, su habla pierde naturalidad; por otro lado, si no lo saben, se puede considerar una falta de ética. Alternativamente, existen otras maneras válidas de obtener muestras de lengua. Una de estas es el registro de actos de habla en diálogos cinematográficos, es el caso de los actos de cumplido que se presentan en este trabajo (Reyes, 2015). Otra forma es por medio de informantes nativohablantes a quienes se les presentan diferentes situaciones comunicativas y se les pide que digan o escriban lo que ellos dirían bajo esa situación, en inglés se llama *Discourse Completion Task DCT*, en español se le conoce como cuestionario de completamiento del discurso (Yuan, 1996; Blum-Kulka, House y Kasper, 1989; Lorenzo-Dus, 2001; Hernández, 2008; Placencia y Fuentes, 2013, citados en Reyes, 2015); es el caso de las muestras de cobrar un dinero que expongo en este trabajo. Sobre cada una de estas metodologías de obtención de datos podemos decir someramente lo siguiente:

- **Diálogos cinematográficos.** El uso de diálogos cinematográficos presenta las siguientes ventajas: a) Velocidad en el tiempo de obtención de instancias; b) Variedad de las situaciones comunicativas a las que es posible aproximarse; c) Huella cultural que refleja la sociedad en la que se produce. Respecto a las desventajas, por ejemplo, tenemos que algunos rasgos de la conversación cotidiana no se presentan como son los cambios de tópico, las autorreparaciones, la redundancia, el traslape de enunciados y las reparaciones. Los ejemplos del acto de cumplido se recopilaron de películas mexicanas de 2000 a 2011 (Reyes, 2015)

- **Completar un fragmento de discurso.** Este método ha sido muy usado para la obtención de muestras de lengua, se pueden recopilar de forma oral y escrita, y es factible usar las herramientas de comunicación actuales como Facebook, WhatsApp, Instagram, correo electrónico, mensajes de voz, etc. Debemos observar que las interacciones en estas redes sociales o aplicaciones ofrecen una particularidad del diálogo distinta a la que conocemos prototípicamente dado que este se mueve con frecuencia entre lo sincrónico, característica de la conversación cara a cara y vía telefónica, hacia lo asíncrono de la (casi) superada comunicación escrita a través de cartas. Lo anterior ha introducido un tipo de interacción que vale la pena considerar para su análisis y enseñanza. El espectro de las posibilidades es, así, muy amplio. Mi opinión es que todas son fuente de lengua en uso y son susceptibles de ser empleadas para obtención de muestras de lengua y su enseñanza.
- Por otra parte, para la obtención de datos del acto de habla cobrar un dinero se plantearon tres situaciones comunicativas⁷, los informantes le enviaron un mensaje de voz al investigador para dejar un mensaje en relación con las tres situaciones dadas. De esta manera, los datos aquí presentados son las grabaciones de tres de los informantes que expresaron su reacción ante la situación comunicativa solicitada⁸.

3.4 Muestras de lengua

Posteriormente a la caracterización de los actos de habla y a la obtención de muestras de lengua en donde estos se presentan, se pueden analizar muchos aspectos en cualquier nivel de la lengua, fonético, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático. Aquí solo nos enfocamos en la perspectiva pragmática y dentro de esta en la cortesía y en la estructura interna del acto de habla.

Para ilustrar la cortesía en los actos de habla que aquí estamos analizando veamos tres ejemplos de cada uno 3a, b, c, y 4a, b, c, respectivamente. Del acto de cumplido son tres diferentes situaciones comunicativas mientras que de cobrar un dinero son tres informantes respecto a una misma situación comunicativa.

.....
⁷ Realizado en colaboración con mi exalumno Víctor Quezada, con informantes mexicanos.

⁸ Por razones de espacio solamente presento las reacciones a una situación comunicativa.

Ejemplo 3.

Acto de cumplido

3a. Situación comunicativa. *En pleno partido de fútbol, el Rudo y el Cursi (hermanos, de 20 a 22 años aproximadamente) están jugando en equipos contrarios. Hay una falta a favor del Cursi, quien va a cobrar un penal. El Rudo se para frente al Cursi y le dice.*

1. Rudo: Cuando mi mamá estuvo en el hospital y nos quedamos solos con Nadia, salimos adelante gracias a tus huevotes. **Siempre has sido un cabrón bien fuerte.**
2. Cursi: ¿Qué?

(Película: Rudo y Cursi, 2008)

3b. Situación. *Zoe y Gonzalo son cuñados, ella es esposa del hermano de Gonzalo. Zoe está en su casa, él la visita cuando su hermano está de viaje.*

- Zoe: Bienvenido, hacía mucho que no venías, ¿no?
Gonzalo: Sí, hace un chingo. **Está bien chido ese vestido.**
Zoe: Gracias.

(Película: La mujer de mi hermano, 2005)

3c. Situación comunicativa. *Un matrimonio de ancianos se encuentra en su recámara preparándose para salir de esta a una reunión familiar. Ella está frente al espejo, se mira con un arete de un lado y otro del otro. Él, sentado atrás de ella en una mecedora.*

1. Nonna: Gaytano ¿qué aretes se me ven mejor?
2. Gaytano: Es igual, **tú eres siempre la más guapa.**

(Película: El viaje de la Nonna, 2008)

Ejemplo 4.

Cobrar un dinero

Situación comunicativa. *Debido a una emergencia médica, tu mejor amigo te pidió prestados 5,000 pesos; él prometió pagarte en 15 días, pero ya pasaron cuatro meses. ¿Cómo le dices para cobrarle? Tú le dejas un mensaje de voz en su teléfono:*

4a. Qué tal Damián, buenas tardes, **me da mucha pena pedirte el dinero que te presté**, pero ando un poco gastado de dinero y **quería ver si me podrías pagar** y si no los tuvieras completo, pues, **aunque sea una parte y ya más adelante me vas pagando lo demás.**

(Hombre, 20 - 25 años)

4b. ¿Te acuerdas de los 5 000 pesos que te presté? **Este... pues los necesito, entonces quería saber cómo me los vas pagar y cuándo me los vas a pagar** porque me urgen y no quisiera perder la amistad por el dinero que te presté.

(Mujer, 40 - 45 años)

4c. Hola, amigo ¿cómo estás? Ya sé que nos hemos distanciado un poquito, espero que aún te acuerdes de mí, soy Mariana. Pues la realidad es que quiero saber qué onda, cómo estás, cómo va la recuperación de tu mami; desde aquella emergencia que te presté el dinero no sé nada de ti, me dijiste que lo querías para 15 días, y pues la neta no sé si no sabes contar o qué, pero ya pasaron cuatro meses **y necesito ya el dinero** porque soy mamá soltera y tú bien lo sabes. Dime cuándo podemos vernos para platicar y que el dinero no sea una razón para que olvidemos todo lo que pasamos juntos. Cuídate mucho y espero tu respuesta.

(Mujer, 22 años)

Es notoria la diferencia entre ambos actos de habla en cuanto a su expresión. Para identificar las variables pragmáticas que muestran la actividad de cortesía vemos que la expresión del cumplido se presenta como único acto en el turno de habla⁹, en contraste, el acto de cobrar se presenta acompañado de apoyos y vocativos (como lo vemos más adelante en la Estructura interna de los actos de habla). Una explicación de lo anterior la encontramos en la teoría de la cortesía. Presento a continuación un resumen de esta siguiendo la propuesta de Escandell (2014) en cuanto a complementar la teoría de Leech (1983) y la de Brown y Levinson (1978 [1987]) para un análisis más práctico de la comunicación y su enseñanza.

.....
⁹ “Unidad conversacional que indica la progresión, se rellena con emisiones informativas aceptadas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea” (Briz, 2003, p. 20).

4. Teoría de la cortesía

La cortesía no se refiere a buenas conductas o modales para vivir en sociedad. Para abordar lo que sí es la cortesía, recupero dos planteamientos teóricos cuya aplicación en la enseñanza de español como segunda lengua puede facilitar la comprensión de las conductas lingüísticas y sociales de los hablantes de cualquier comunidad de habla. Así, presento de forma sucinta la teoría de Leech y la de Brown y Levinson.

Leech. Este autor considera que en el intercambio comunicativo hay una relación de costo-beneficio entre los interlocutores. De esta manera, en **igualdad de condiciones**, cuando se presenta más beneficio para el destinatario de un acto de habla, más se favorece la relación, ya sea que se mantenga o que se haga más cercana. De forma contraria, si el beneficio para el destinatario es bajo, se favorece un distanciamiento en la relación. Al tomar estos dos criterios como base y combinarlos se generan cuatro categorías de ilocuciones, son las siguientes:

- i. *Cordial.* Ocurre cuando los actos de habla apoyan o mejoran la relación social entre ambos interlocutores. Suponen un beneficio para el destinatario y, en ocasiones, un costo para el emisor. Hablamos de actos como agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar...
- ii. *Colaborativa.* Ocurre cuando la relación queda indistinta, es decir, no hay desequilibrio evidente en cuanto a costo-beneficio para los interlocutores. Sucede en casos como informar, anunciar, avisar...
- iii. *Competitiva.* Sucede cuando con el acto de habla se otorga un beneficio al emisor y un costo al destinatario, por lo tanto puede poner el riesgo la relación social. Se presenta al pedir, ordenar, exhortar...
- iv. *Conflictiva.* Ocurre cuando las ilocuciones representan un enfrentamiento entre los interlocutores y los distancian, pueden destruir su relación. Sucede con actos como amenazar, acusar, maldecir...

Si bien esta propuesta teórica de Leech es práctica y ayuda a ubicar el acto de habla en una de cuatro categorías de ilocución, es también un tanto limitada como herramienta de análisis y de explicación más profundos dado que no permite entrar a la complejidad de la interacción. No obstante, esta clasificación puede resultar práctica para la enseñanza de ELE en una primera aproximación o con estudiantes

de nivel básico. Considero que el binomio costo-beneficio es de comprensión (casi) universal. Por esta razón, es factible usarla para explicar el comportamiento verbal de algunos actos de habla cuando ocurren en igualdad de condiciones, es decir, entre personas que tienen una relación horizontal: amigos, colegas, pareja, etc. Es recomendable trabajar un acto de habla concreto, en una situación comunicativa concreta, como lo muestran los ejemplos 3a. 3b. 3c. y 4a. 4b. 4c.

Al analizar los dos actos de habla que trabajamos en este capítulo, desde la perspectiva teórica de Leech, vemos que se ubican en las siguientes categorías: el acto de cumplido: *Cordial*, cobrar un dinero: *Competitiva*, como lo vemos más abajo. La desventaja de esta propuesta es que estas cuatro categorías tienen como base la igualdad de condiciones entre los interlocutores, pero ocurre que las interacciones entre hablantes no siempre se dan en igualdad de condiciones, es por esto que es necesario recurrir a la otra teoría que tiene un mayor alcance explicativo en este sentido.

Brown y Levinson. La otra teoría que consideramos para lograr una mejor explicación de la expresión de los actos de habla es la que desarrollan estos dos autores. En esta teoría debemos entender diferentes conceptos bajo una perspectiva técnica de los términos. Brown y Levinson (1978 [1987]) (en adelante Brown y Levinson) hacen explícitos principios universales de la interacción cara a cara que habían sido asumidos implícitamente y llaman la atención sobre la riqueza y complejidad de las inferencias y suposiciones sobre las que los individuos se entienden y cooperan entre sí en el intercambio comunicativo.

Para Brown y Levinson, todo individuo tiene una **imagen pública**, esta es lo que cada individuo reclama para sí mismo, tiene dos componentes: **la imagen negativa y la imagen positiva**. Definen imagen negativa como la necesidad de tener libertad de acción, de dominar el territorio propio y de no sufrir imposiciones. La imagen positiva es definida como la necesidad de ser reconocido y apreciado y de que los otros compartan los deseos y creencias propias¹⁰. En cada acto de habla se pone en riesgo la imagen de los hablantes, por lo tanto, en la interacción, además de transmitir información, el emisor atiende a la imagen de su interlocutor y a la propia, en sus dos facetas. La cortesía no es una capa adicional del intercambio

¹⁰ *Face*, the public self-image that every member wants to claim for himself, consisting in two related aspects: a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction –i.e. to freedom of action and freedom of imposition, b) positive face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants (Brown y Levinson, 1987, p. 61).

verbal, sino **parte integral** de toda interacción. Esta es la dimensión que constituye la **cortesía verbal**. Esto es, en cualquier expresión verbal dentro de un diálogo se identifica una estrategia de cortesía, independientemente de si en la expresión se usan palabras consideradas amables como *por favor, gracias, sería tan amable de... ¿me podrías decir...?*

Otros conceptos fundamentales que conforman su teoría son los de distancia social y poder relativo, con base en ellos el hablante elige una estrategia de cortesía en la interacción; estos tres conceptos se exponen brevemente a continuación.

Distancia social. Se refiere a la frecuencia de la interacción de bienes que intercambian los interlocutores, ya sea algo material o no material, como este último es el caso del intercambio de atención a la imagen pública. La distancia se puede medir de acuerdo con interacciones sociales estables, se determinan tres subcategorías: distancia cercana, media y lejana, las cuales se describen a continuación.

Distancia cercana (DC). Las personas interactúan e intercambian atención a la imagen con frecuencia cotidiana, por ejemplo: familiares, amigos, novios, amantes, esposos, compañeros de trabajo, de escuela, algunos vecinos, etc.

Distancia media (DM). Se da en aquellos casos en los que el hablante se ha percatado de quién es el interlocutor pero no se relaciona cotidianamente con él/ella sino únicamente en situaciones comunicativas particulares, y de igual modo, los puntos de contacto son poco frecuentes. Por ejemplo, vecinos con los que uno se encuentra eventualmente; en los diferentes servicios a los que uno acude con cierta frecuencia y en los que se da una interacción verbal entre dos personas, como pueden ser: con el mesero del mismo restaurante, con la persona que corta el pelo, con la recepcionista de un consultorio médico, etc. En estos casos se entiende que se intercambia el servicio por un pago (directo o indirecto) y en los que se comunica atención a la imagen pública del otro.

Distancia lejana (DL). Se refiere a la distancia que existe entre dos individuos que no se conocen pero que por alguna razón interactúan en una ocasión en la que, con el intercambio verbal, ocurre también un intercambio de atención a la imagen, por ejemplos cuando se conversa en la fila del banco, en un transporte público, en un concierto, etc.

Poder relativo. Se establece la dimensión del poder (P) como el grado en el que el hablante puede imponer sus planes y su autoevaluación (imagen) a expensas de

los del interlocutor.¹¹ La forma como una persona puede ejercer su poder, ya sea autorizado o no autorizado, es bajo un control material (respecto a la distribución económica y fuerza física) o metafísico (respecto a las acciones sobre los otros). En muchos casos el poder de un individuo se debe a una de estas dos fuentes o a un traslape de ambas. Se establecen dos subcategorías; poder asimétrico y poder simétrico.

Poder asimétrico (A). El poder está asignado no tanto al individuo sino al rol social que este desempeña, de tal manera que se dan pares de roles convencionales como jefe-subordinado, padre-hijo, tío-sobrino, maestro-alumno, patrón-trabajador, etc. en los que la relación de poder es asimétrica;¹² de igual modo que la asimetría que convencionalmente se asume respecto a la edad.

Poder simétrico (S). Se dan relaciones simétricas en las que la imposición de planes y de imagen (teóricamente) no se da, son los casos de relaciones entre iguales como entre amigos, parejas, amantes, hermanos, colegas, etc.

En este análisis se toma en consideración la relación interpersonal entre los interlocutores en el momento en que se expresan los actos de habla aquí presentados. De tal manera que las relaciones simétricas (S) y asimétricas (A) se determinan según los roles convencionales que desempeñan los interlocutores en los intercambios comunicativos, básicamente son de amistad.

Estrategias de cortesía. Para dar cuenta de cómo se comunica de manera sistemática y constante la atención a la imagen pública, Brown y Levinson identificaron la existencia de cinco estrategias orientadas a comunicar la atención del hablante hacia la imagen pública del destinatario en función de cómo se expresa el acto de habla. Proponen que se trata de un rasgo universal de la interacción y que se desarrolla según valores socioculturales específicos de cada cultura. Insistimos aquí que la imagen es vulnerable, en el intercambio comunicativo constantemente está a prueba y, paralelamente, hay un deseo por preservarla.

Con la finalidad de explicar los diferentes tipos de estrategias de cortesía, vamos a seguir, en un ejercicio de imaginación, un ejemplo de una situación comunicativa extrema o exagerada. Pensemos en una urgencia en la que el objetivo es avisar que hay un incendio.

.....
¹¹ That is, $P(H, S)$ is the degree to which H can impose his own plans and his own self-evaluation (face) at the expense of S 's plans and self-evaluation (Brown y Levinson, p.77).

¹² Evidentemente, es extensivo a relaciones entre personas del sexo femenino y mixtas.

- Si nos percatamos de que hay un incendio en la oficina en la que nos encontramos junto con otras personas, vamos a decir: a) ¡Fuego! ¡Corre! es decir, recurrimos a la estrategia 1. *Abierta, directa sin mitigación*¹³ de esta forma no se expresa ningún cuidado a la imagen pública del interlocutor, ni a la esfera positiva ni a la esfera negativa de esta, porque la misma urgencia justifica que así sea.
- Si dijéramos algo como: “Aprecio su presencia aquí, pero creo que seguirá siendo usted valioso si salva su vida y corre porque hay un incendio en la oficina” estaríamos recurriendo a la *Estrategia 2. Abierta, indirecta, con cortesía positiva* porque estaríamos expresando aprecio y deseo de cercanía a esa persona, aunque inferimos que bajo esa circunstancia no sería adecuado.
- Si dijéramos algo como: “Disculpe usted, señor, le sugiero que corra porque hay un incendio en la oficina”, en este caso estaríamos eligiendo la *Estrategia 3. Abierta, indirecta con cortesía negativa* porque estaríamos expresando un cuidado a su territorio personal con la sugerencia, sin embargo, la ocasión amerita dar una orden, no una sugerencia; tampoco sería el momento de expresar dicho cuidado.
- La *Estrategia 4. Encubierta* se refiere a la expresión del acto de habla con ambigüedad en cuanto a la intención; en nuestro ejemplo sería decir algo como “Me voy porque aquí hace mucho calor y huele a humo”, de esta manera el interlocutor deberá interpretar que hay un incendio, lo cual es también inadecuado en esta situación comunicativa, pero muy adecuado en muchas otras.
- La última estrategia siempre es una opción, se refiere a no decir nada, o sea, no realizar el acto de habla: *Estrategia 5. No realizar el acto de habla*.

En resumen, las estrategias de cortesía de Brown y Levinson son las siguientes:

Realizar el acto:

.....

¹³ Brown y Levinson definen esta estrategia como la que sigue el hablante cuando tiene interés en lograr mayor eficiencia en la comunicación que en satisfacer los deseos de imagen del interlocutor. Se expresa de forma directa, clara, no ambigua y concisa. Los motivos para ello pueden ser tres: a) por urgencia o eficiencia en el mensaje, b) cuando el riesgo de amenaza a la imagen es mínimo y c) cuando la relación de poder entre hablantes es muy grande y el hablante no expresa cuidado por resguardar la imagen del interlocutor. Esta estrategia es la que se elige con mayor frecuencia en la expresión de un acto de cumplido (Reyes, 2015).

1. Abierta directa, sin mitigación
2. Abierta indirecta, con cortesía positiva
3. Abierta indirecta, con cortesía negativa
4. Encubierta

No realizar el acto:

5. No realizar el acto de habla

4.1 Análisis de los ejemplos

Con base en la teorías expuestas previamente, en los ejemplos 3a. 3b. 3c. y 4a. 4b. 4c. podemos observar que el acto de cumplido se presenta básicamente bajo la *Estrategia 1*. y la ilocución *Cordial*. En contraste, el acto de cobrar un dinero se presenta bajo dos estrategias de cortesía, la *Estrategia 1* y la *Estrategia 3* y la ilocución *Competitiva* pues representa un costo para el hablante¹⁴. Las siguientes tablas muestran lo anterior.

Tabla 1. Acto de cumplido

Expresión del acto de cumplido	P-D ¹⁵	Brown y Levinson (Estrategias)	Leech (categorías)
1. Te queda súper lindo.	S-DM	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Cordial</i>
2. Siempre has sido un cabrón bien fuerte.	S-DC	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Cordial</i>
3. Está bien chido ese vestido.	S-DC	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Cordial</i>
4. ...tú eres siempre la más guapa.	S-DC	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Cordial</i>

¹⁴ Sería pertinente profundizar en el costo que representa para el emisor. Por razones de espacio y para no salirnos del tema, podemos solamente decir que parece ser un costo en términos del peso social que tiene el acto de cobrar. En nuestra comunidad habla, cobrar no es bien aceptado, por lo cual conlleva un riesgo para quien lo hace. Queda abierta la pregunta para investigar: ¿por qué ocurre eso?

Tabla 2. Cobrar un dinero

Expresión del acto de cobrar un dinero	P-D	Brown y Levinson (Estrategias)	Leech (categorías)
1. ...quería saber si me podías pagar en estos días.	S-DC	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Competitiva</i>
2. ...me da mucha pena pedirte el dinero que te presté,...	S-DC	3. <i>Abierta indirecta, con cortesía negativa</i>	<i>Competitiva</i>
3. ...ver si me podrías pagar	S-DC	3. <i>Abierta, indirecta con cortesía negativa</i>	<i>Competitiva</i>
4. ...aunque sea una parte y ya más adelante me vas pagando lo demás	S-DC	3. <i>Abierta indirecta, con cortesía negativa</i>	<i>Competitiva</i>
5. Este... pues los necesito, entonces quería saber cómo me los vas a pagar y cuándo me los vas a pagar...	S-DC	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Competitiva</i>
6. ...y necesito ya el dinero	S-DC	1. <i>Abierta, directa</i>	<i>Competitiva</i>

El análisis de los actos de habla bajo las dos teorías de la cortesía permite ubicar el papel de la expresión lingüística en las relaciones sociales. En mi opinión, la propuesta de emplear las dos es un complemento atinado en tanto que la propuesta de Leech resulta clara y práctica. Se puede trabajar con los alumnos de ELE (A2-C1) con un previo trabajo didáctico por parte del profesor para que los aprendientes logren una mejor comprensión de la relación costo-beneficio de los actos de habla. Por otro lado, la teoría de Brown y Levinson tiene mayor poder explicativo y permite identificar la complejidad de la expresión lingüística, misma que se da conforme a la relación entre los interlocutores. De esta manera se puede también explicar el pulso sociocultural y propiciar la reflexión intercultural en la clase de ELE.

Implicaciones pedagógicas. Mi propuesta de trabajo es que, independientemente del nivel de sus estudiantes, el profesor debe probar analizar los diálogos con los que realiza su enseñanza en términos de la teoría de la cortesía. Según el nivel de lengua de los aprendientes, recurrir a la de Leech con estudiantes A2-C1 y a la de Brown y Levinson con B1-C1. Evidentemente, se requiere un trabajo didáctico previo para favorecer la comprensión, para lo cual ayuda enormemente la identificación de la estructura interna de los actos habla expresados en la interacción. El siguiente punto refiere a ello.

5. Estructura interna del acto de habla en la interacción

La estructura interna del enunciado que comprende el acto de habla en el momento de su expresión se puede analizar según los componentes básicos con los que el hablante manifiesta su intención, estos son. A. núcleo, B. apelativo, C. apoyos. (Blum-Kulka, House y Kasper 1989: 275 – 277; Escandell, 2014: 113-114). El ejemplo clásico para ubicar estos tres componentes es el del acto de pedir, dado que es el más estudiado. Para pedirle algo a alguien lo podemos hacer solamente con el núcleo del acto de habla o con el uso de los otros dos elementos. Veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 5.

Situación comunicativa. *Luisa y Sara son primas, están comiendo en la mesa de su casa. De pronto, Sara se levanta por servilletas a la cocina y Luisa le hace una petición.*

Luisa: Sara, ya que vas a la cocina ¿me puedes traer la sal? Me quedó muy insípido el arroz.

El enunciado de Luisa se interpreta como una petición. Sin embargo, no todas sus partes son centrales para que lo entendamos así. Podemos identificar los tres componentes básicos:

- **Núcleo**, es la secuencia mínima que puede expresar el acto de habla (la petición): en este caso es *¿me puedes traer la sal?*
- **Apelativos**, son los elementos que sirven para llamar la atención del destinatario, en nuestro ejemplo es *Sara* también pueden ser *Oye, hermana, señora, joven, amiga, cariño, etc.* se puede presentar más de uno.
- **Apoyos**, son las secuencias que de alguna manera modifican el impacto del acto de habla, ya sea que lo atenúen o lo intensifiquen. En este caso, se trata de elementos que mitigan o hacen más suave la petición. En el ejemplo tenemos dos: un minimizador de la imposición: *ya que vas a la cocina...;* y una justificación: *Me quedó muy insípido el arroz.* Los apoyos también pueden incrementar la fuerza del acto, según cuál sea este.

Dado que el acto de cumplimiento no representa un riesgo alto hacia el interlocutor, básicamente, se presenta solo el núcleo. Por el contrario, el peso social que conlleva el acto de cobrar un dinero obliga al hablante a usar diferentes apoyos alrededor del acto. Con respecto a lo anterior veamos cuál es la estructura interna que presentan ambos actos de habla. Se identifica cada uno de estos elementos después de cada ejemplo.

Ejemplo 6.

Acto de cumplimiento

6a. (Para leer la situación comunicativa ir al Ejemplo 1.)

Blanca: **Te queda súper lindo.** (el vestido)

Macarena: ¿Sí?

Núcleo: Te queda súper lindo.

6b. (Para leer la situación comunicativa ir al Ejemplo 3a.)

Rudo: Cuando mi mamá estuvo en el hospital y nos quedamos solos con Nadia, salimos adelante gracias a tus huevotes. **Siempre has sido un cabrón bien fuerte.**

Cursi: ¿Qué?

Núcleo: Siempre has sido un cabrón bien fuerte.

Apoyos: Cuando mi mamá estuvo en el hospital y nos quedamos solos con Nadia, salimos adelante gracias a tus huevotes

6c. (Para leer la situación comunicativa ir al Ejemplo 3b.)

Zoe: Bienvenido, hacía mucho que no venías, ¿no?

Gonzalo: Sí, hace un chingo. **Está bien chido ese vestido.**

Zoe: Gracias.

Núcleo: Está bien chido ese vestido.

La expresión: “Sí, hace un chingo” es la respuesta a la pregunta del turno anterior. No está relacionado con el acto de cumplimiento por lo que no forma parte de la estructura interna de este.

6d. (Para leer la situación comunicativa ir al Ejemplo 3c.)

Nonna: Gaytano ¿qué aretes se me ven mejor?

Gaytano: Es igual, **tú eres siempre la más guapa.**

Núcleo: tú eres siempre la más guapa.

Apoyos: Es igual... (es la respuesta que inicia el acto de cumplimiento solicitado en el turno anterior).

Vocativo: Gaytano

Ejemplo 7. Acto de cobrar un dinero

(Para leer la situación comunicativa ir al Ejemplo 4.)

7a. Amigo: Hola, amigo ¿Cómo estás? Espero que bien ¿recuerdas que hace unos meses te presté un poco de dinero? Bueno, la verdad es que ahorita tengo unos gastos extras: las fechas, navidad y eso y pues **quería saber si me podías pagar en estos días.**

Núcleo: quería saber si me podías pagar en estos días.

Apoyos:

- Hola ¿Cómo estás? Espero que bien. (*Saludo*)
- ¿recuerdas que hace unos meses te presté un poco de dinero?
- Bueno, la verdad es que ahorita tengo unos gastos extras: las fechas, Navidad y eso y pues...

Vocativo: amigo

7b. Qué tal, Damián, buenas tardes, **me da mucha pena pedirte el dinero que te presté**, pero ando un poco gastado de dinero y **quería ver si me podrías pagar** y si no lo tuvieras completo, pues, **aunque sea una parte y ya más adelante me vas pagando lo demás.**

Núcleo:

- me da mucha pena pedirte el dinero que te presté,
- quería ver si me podrías pagar
- aunque sea una parte y ya más adelante me vas pagando lo demás.

Apoyos:

- Hola - ¿Cómo estás? Espero que bien --- (*Saludo*)
- ¿recuerdas que hace unos meses te presté un poco de dinero?
- Bueno, la verdad es que ahorita tengo unos gastos extras: las fechas, navidad y eso y pues...
- y si no los tuvieras completo, pues,

Vocativo: Damián

7c. ¿Te acuerdas de los 5000 pesos que te presté? **Este... pues los necesito, entonces quería saber cómo me los vas pagar y cuándo me los vas a pagar** porque me urgen y no quisiera perder la amistad por el dinero que te presté.

Núcleo: ...pues los necesito, entonces, quería saber cómo me los vas a pagar y cuándo me los vas a pagar...

Apoyos:

- ¿Te acuerdas de los 5000 pesos que te presté?
- porque me urgen
- no quisiera perder la amistad por el dinero que te presté

7d. Mariana: Hola, amigo ¿cómo estás? Ya sé que nos hemos distanciado un poquito, espero que aún te acuerdes de mí, soy Mariana. Pues la realidad es que quiero saber qué onda, cómo estás, cómo va la recuperación de tu mami; desde aquella emergencia que te presté el dinero no sé nada de ti, me dijiste que lo querías para 15 días, y pues la neta no sé si no sabes contar o qué, pero **ya pasaron cuatro meses y necesito ya el dinero** porque soy mamá soltera y tú bien lo sabes. Dime cuándo podemos vernos para platicar y que el dinero no sea una razón para que olvidemos todo lo que pasamos juntos. Cuídate mucho y espero tu respuesta.

Núcleo: ya pasaron cuatro meses y necesito ya el dinero

Apoyos:

- Hola ¿cómo estás? (*Saludo*)
- Ya sé que nos hemos distanciado un poquito, espero que aún te acuerdes de mí, soy Mariana.
- Pues la realidad es que quiero saber qué onda, cómo estás, cómo va la recuperación de tu mami; desde aquella emergencia que te presté el dinero no sé nada de ti
- me dijiste que lo querías para 15 días, y pues la neta no sé si no sabes contar o qué, pero...
- porque soy mamá soltera y tú bien lo sabes
- Dime cuándo podemos vernos para platicar y que el dinero no sea una razón para que olvidemos todo lo que pasamos juntos.
- Cuídate mucho y espero tu respuesta. (*Despedida*)

Vocativo: amigo

Lo anterior muestra que la estructura interna de los dos actos de habla evidencia cómo para cobrar un dinero los hablantes recurren a más apoyos que para expresar un cumplido, lo cual a su vez es reiterativo de cómo se expresa este acto de habla y del comportamiento sociocultural que conlleva. Por otro lado, se observa que el saludo y la despedida son actos de habla expresados con fórmulas convencionales

y ocupan un lugar en la descripción de la secuencia conversacional que permite aislarlos de los demás actos de habla.

De manera general, el interés en el tema de la conciencia pragmática en los profesores de lengua ha sido abordado en diversos estudios, así como la manera de enseñar la pragmática. Para una aproximación al tema se sugiere Félix-Brasdefer (2019). Con todo lo expuesto hasta aquí, presento las siguientes conclusiones.


6. Conclusiones

La propuesta expuesta aquí consiste en seguir unos pasos metodológicos para una somera identificación pragmática de la expresión lingüística en la interacción. Considero primordial que se empiece por la caracterización del acto de habla en cuestión. Posteriormente, se recurre a la obtención de datos; en ellos, se realiza el análisis de la cortesía y de la estructura interna del acto de habla. La identificación de estas variables pragmáticas favorecerá de alguna manera la conciencia pragmática del profesor de ELE, lo que dará la base para fomentar la competencia pragmática de sus estudiantes. Para llevar los resultados de su análisis al salón de clase, mi sugerencia es que subsecuentemente el profesor realice un trabajo didáctico con la intención de que el aprendiente conozca y manipule la gama de enunciados posibles de un acto de habla según las variables aquí analizadas; de que reconozca los efectos en la relación interpersonal con el interlocutor y de que reflexione sobre el hecho de que esa variación está determinada socioculturalmente.

Los estudiantes de nivel A2-C1 de español podrán resultar muy beneficiados si logran identificar las diferencias en la expresión; las palabras elegidas en el acto nuclear, en los apoyos y en los vocativos; entre expresar un acto de habla a un destinatario o a otro y la diferencia que implica respecto a las dimensiones de poder y distancia y/o al costo-beneficio. Puede ser que en términos lingüísticos no le represente algo nuevo o difícil de entender, pero a nivel pragmático seguramente le dará herramientas para comprender la expresión lingüística y el comportamiento sociocultural más ampliamente y, con ello, comunicarse con hablantes nativos de maneras (más) adecuadas.

Bibliografía

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S., House J. y Kasper G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Co.
- Briz, A. (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia. Análisis del discurso oral* 6. pp 7-61.
- Brown, P. y Levinson S. (1978 [1987]). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro de Enseñanza para Extranjeros, (2018). *Dicho y hecho. Español como lengua extranjera*. Niveles 1 - 8. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- Escandell Vidal, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Editorial Akal.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Londres: Routledge.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Leech, G.N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres, Longman.
- Reyes, L. M. (2015). *El acto de cumplido en conversaciones coloquiales entre hablantes mexicanos: análisis en un corpus cinematográfico* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and Interlanguage Pragmatics. En G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.) *Interlanguage Pragmatics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*. Nueva York: Cambridge University Press
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. En N. Wolfson y E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 82-95.



Gramática y pragmática para la enseñanza- aprendizaje de los artículos a no hispanohablantes

María del Carmen Koleff

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

RESUMEN

Este trabajo propone modelos de ejercicios para la enseñanza-aprendizaje de los artículos en español que han sido probados con éxito con estudiantes de ELE.

Además, incluye ideas con fundamentos teóricos que toman en cuenta los niveles gramatical, semántico y pragmático de la lengua con el fin de que el profesor de español como lengua extranjera las tenga presentes en el momento de aclarar dudas, dar explicaciones o diseñar ejercicios para la práctica de los artículos.

Palabras clave: artículos, determinación, enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

ABSTRACT

This paper proposes exercise models for teaching articles in Spanish that have been successfully tested with ELE students.

In addition, it includes ideas with theoretical foundations that take into account the grammatical, semantic and pragmatic levels of the language so that the teacher of Spanish as a foreign language has them in mind when clarifying doubts, giving explanations or designing exercises for the Articles practice.

Keywords: articles, determination, teaching-learning of Spanish as a foreign language.

1. Introducción

La determinación es un principio lingüístico de carácter universal, cuyos parámetros en español con alta frecuencia se asocian con el empleo de artículos. “El origen de nuestros artículos determinados está, como es sabido, en los demostrativos, mientras que otras lenguas carecen de tales unidades y marcan la determinación de los Sintagmas nominales (SN) por procedimientos muy distintos”,¹ sin embargo las reglas gramaticales y de uso no siempre están bien definidas aun cuando los hablantes nativos las utilizamos sin problema.

Por lo anterior, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), el tema de los artículos conlleva problemas para su apropiación plena y plantea retos a los profesores al momento de explicitar cuándo su empleo no es correcto o inadecuado o por qué la presencia o ausencia matiza lo comunicado.

La propuesta que aquí haremos, pretende ofrecer ideas acerca de los conceptos que el docente de ELE debe tener presentes en el momento de aclarar dudas, dar explicaciones o diseñar ejercicios para la práctica de los determinantes artículos.

“En el dominio de las expresiones nominales, los determinantes no son otra cosa que elementos gramaticales de los que los hablantes se sirven para poder llevar a cabo con éxito las tareas de referencia y cuantificación tanto en la producción como en la comprensión de enunciados. Esta es la razón por la que resultan imprescindibles”², además de que “hablar de presencia y ausencia de determinante equivale en buena medida a hablar de presencia o ausencia de artículo”.³

Los artículos están ubicados dentro de las clases de palabras estructurales, caracterizadoras y como unidades gramaticalizadas, por lo que pueden tener contenidos relativamente precisos, pero limitaciones en sus posibilidades sintagmáticas en cuanto a su libertad secuencial y su capacidad nuclear.⁴

La RAE define gramaticalmente artículo como la “clase de palabras cuyos elementos especifican si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal al que este determina constituye o no información consabida”.⁵

1 Bosque, I. (2015: 175)

2 Leonetti, (1999a: 23-24)

3 Laca, (1999: 903)

4 Jiménez, (2006: 14-15)

5 Real Academia española (2010). Versión electrónica: <https://www.rae.es/2010>

Este tema es más amplio de lo que podría suponerse, por lo que aquí nos enfocaremos en la presencia o ausencia de los determinantes artículos desde tres perspectivas, que implican tres niveles de la lengua estrechamente vinculados, y que el profesor de ELE debe considerar para proporcionar la orientación didáctica idónea a sus estudiantes. Los niveles a los que nos referimos son el gramatical (morfología y sintaxis), el semántico y el pragmático.

En español los artículos forman parte del sintagma nominal (SN), por lo que van a estar situados dentro de una función que puede ser de sujeto o de complemento directo, por ejemplo, pero la posibilidad de que se emplee o no artículo y de que este pueda o no ser determinado o indeterminado dependerá de lo que se pretende comunicar, así como de la semántica de los sustantivos o verbos con los que estén vinculados.

¿Por qué no se dice (1) * *Me gusta pescado*, pero sí (2) *Me gusta comer pescado?*, o ¿por qué es posible decir (3) *Sobraron hojas* pero no (4) * *Hojas sobraron?*, o ¿cuál es la diferencia entre (5) *Hoy comí con palillos* y (6) *Hoy comí con los palillos?*

Para poder responder lo anterior habrá que tener en cuenta los niveles antes señalados y desarrollar ejercicios que favorezcan la comprensión del uso de los artículos en español y conduzcan a su apropiación.

2. Perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de los artículos

En el área de la investigación de la adquisición-aprendizaje de ELE, el sistema de artículos ha cobrado importancia por la dificultad que implica para muchos estudiantes de esta lengua, ya que aun en alumnos de nivel avanzado se pone en evidencia un uso impreciso o deficiente de estos determinantes; no obstante, esto no se ha incorporado plenamente en la didáctica de esta lengua. Aunque no suele causar rupturas en la comunicación, la falta de dominio cabal de los artículos revela una competencia lingüística fallida que implica que el aprendiente no ha logrado apropiarse de la carga significativa e intencional que tienen estos determinantes; por ello, para comprender el funcionamiento de la determinación en español –particularmente de los artículos– es necesario tomar en cuenta tres perspectivas:

- Morfológica-sintáctica
- Discursiva-comunicativa
- Semántica- cognitiva

Primeramente, para cada una de las perspectivas es fundamental atender a los elementos lingüísticos involucrados con el fin de que el docente los tenga siempre presentes para dar explicaciones, para completar la información en libros de texto o para diseñar actividades o ejercicios en los que pueden estar integradas estas tres perspectivas, asociadas a los niveles antes mencionados.

2.1 Perspectiva morfológica-sintáctica

La organización de las clases de palabras en la gramática tradicional ha seguido clasificaciones clásicas que, con los avances en la descripción tipológica de las lenguas, se han ido reorganizando para precisar el uso y función de los componentes de una lengua.

Los determinantes son palabras que introducen al sustantivo dentro de la oración y precisan su extensión significativa, e indican lo que debe ser considerado por el interlocutor. Por ello, los artículos se ubican dentro del grupo de los determinantes, cuya función más importante es acompañar al sustantivo e identificar su referente a través de una situación espacio-temporal.

Los artículos definidos o determinados se establecen como determinantes identificadores, y los llamados indefinidos o indeterminados como un tipo de cuantificadores.

La clasificación de los artículos en la gramática tradicional es la siguiente:

Tabla 1.

Artículos determinados		Artículos indeterminados	
Singular	Plural	Singular	Plural
el	los	Un	unos
la	las	Una	unas
lo	-----	-----	-----

Esta clasificación considera, sobre todo, las características morfológicas de los artículos, y si bien son fundamentales para la concordancia de género y número no da cuenta de su funcionamiento dentro del discurso ni considera la semántica de los sustantivos que suelen acompañar ni la pragmática comunicativa a la que remiten dentro de un contexto dado.

La clasificación actual de los artículos, dentro del grupo de los determinantes se puede integrar así:⁶

Tabla 2.

Determinantes		Artículos definidos o determinados
		Posesivos (anteriormente adjetivos y pronombres)
		Demostrativos (anteriormente adjetivos y pronombres).
	Cuantificadores	Numerales. Son los números cardinales que cuantifican de forma precisa los elementos designados por el núcleo nominal. (Usos del llamado artículo indefinido o indeterminado, en singular).
		Indefinidos. Cuantifican de forma aproximada e imprecisa los elementos designados por el grupo nominal. (Usos del llamado artículo indefinido o indeterminado, en plural).
	Exclamativos-interrogativos	Preguntan por el núcleo nominal.
Expresan admiración o sorpresa por el núcleo nominal.		

Esta clasificación, integra los artículos como un tipo de determinantes, que son especificadores del SN, por ello en la ELE es fundamental identificar en qué función sintáctica están situados: sujeto, complemento directo, predicado nominal o complemento circunstancial, principalmente.

Perspectiva discursiva-comunicativa

Desde una perspectiva que atiende al discurso se ha planteado hablar de primera mención y de segunda mención. Este planteamiento ofrece un punto de vista que explica las razones por las que se usan los artículos determinados o los indeterminados. Por eso, al narrar algo en la que están incluidos referentes nominales, la primera mención emplea artículos indeterminados y la segunda, determinados:

- (7) *Ayer vi una película en la que se cuenta que en un pueblo de Rumania vivía un hombre muy rico pero muy extraño. Un día, en el pueblo alguien*

.....
⁶ Tomado de: Gutiérrez, H. R. (2016).

comienza a decir que el hombre había llegado ahí porque...

En muchos casos la diferencia entre primera y segunda mención no está tan clara, y se presentan informaciones nuevas con artículo determinado. En estos casos el mecanismo consiste, según Matte Bon⁷, en que el hablante espera que el interlocutor sea capaz de inferir la existencia del referente a partir justamente de la aparición del artículo determinado, y así determinar su especificidad, no si se trata de primera o segunda mención.

(8) *¿Qué te robaron la bolsa? / * una bolsa*

En este caso, el uso del artículo indeterminado no supone un error de tipo gramatical, es perfectamente posible en otro contexto, pero es el artículo determinado el que está introduciendo una información nueva, no el indeterminado; de hecho, es esta precisamente la información que interesa.

Castañeda y Alonso⁸ describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos:

(9) *Toma la servilleta/ Toma una servilleta.*

A la hora de reconstruir todos los contextos que disparan dichos enunciados, los hablantes optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención).

Estos autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que en otro ejemplo mencionado en el artículo, *Ponte la servilleta*, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido por parte de los hablantes sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior, o sea, hay un universo discursivo compartido entre los interlocutores.

De ahí que algunos autores⁹ consideren que los sintagmas nominales definidos son expresiones referenciales y por ello el artículo definido permite obtener la referencia mediante una deixis espacial inmediata, como en *Abre la ventana*, o por deixis temporal, como en *La semana ha estado pesada*. En estos dos ejemplos bien po-

.....
⁷ Cf. Matte Bon (1992)

⁸ Cf. Castañeda y Alonso (2009)

⁹ Cf. Bosque, I. (2015). Este autor acota que la referencia, conseguida con el uso del artículo determinado se logra también con anáforas asociativas o con lo que algunos gramáticos llaman endóforas, o usos endofóricos (Leonetti, M.1999b).

dría sustituirse el artículo por el demostrativo correspondiente, pero una diferencia sustancial es que “los demostrativos apuntan hacia un entorno físico o textual, mientras que los artículos sitúan la referencia de los sintagmas en contextos situacionales o discursivos más amplios”.¹⁰

2.3 Perspectiva semántica-cognitiva

Para comprender la presencia o ausencia de los artículos, una vez identificada la función gramatical que el sustantivo tiene dentro del SN, es importante considerar si el sustantivo asociado al determinante artículo semánticamente remite a una entidad contable (discontinua) o incontable (discontinua).

En la perspectiva semántica hay varios aspectos a considerar: uno remite a la referencia genérica o específica que se establece cuando se ligan los artículos con los sustantivos; otro a las características de los sustantivos para clasificarlos como contables o discontinuos, o como incontables o continuos.

Los sustantivos contables (discontinuos) remiten a una sustancia limitada que puede ser “observable” en unidades, o sea, cuando una entidad de un sustantivo contable se suma a otra, el resultado son dos entidades separadas: *manzana, libro, mesa, persona, moneda*, etc.

Los sustantivos no contables (continuos o de masa) remiten a una sustancia ilimitada, homogénea, en la que cualquiera de sus partes representa a la totalidad: *agua, música, azúcar, leche, dinero, café*, etc.

Si bien es común que los sustantivos no contables se recategoricen como contables (por ejemplo: *café / un café*) y viceversa (por ejemplo: *tenemos un salón / tenemos salón* para el resto del curso), en lo que concierne a su uso con los artículos tenemos que:

1. los sustantivos contables o discontinuos requieren del artículo en contextos como (10a) *dame el libro / *dame libro*, mientras que los no contables o continuos pueden prescindir de él: (10b) *dame agua*.
2. los sustantivos contables o discontinuos admiten la combinación con el artículo indeterminado y con numerales (por ejemplo: *una moneda/ dos monedas / *dos oros, tres billetes / *tres dineros*).

.....
¹⁰ Bosque, I. (2015: 178).

3. Otros aspectos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de los artículos

Si bien es fundamental que para la didáctica de los artículos en ELE el docente considere las tres perspectivas antes descritas, es también crucial que tenga en cuenta el concepto de unicidad, así como el que mencionamos al inicio: el de determinación. Ambos están ligados con las referencias del entorno del hablante: físicas, culturales, de conocimiento del mundo, etc., ya que estos rasgos existen en todas las lenguas humanas, pero el español se caracteriza por expresarlas con mucha frecuencia mediante el uso de los artículos; es decir, al no existir léxicamente en lenguas como el chino, el japonés o el coreano, o porque esa función se expresa a través de desinencias de caso en lenguas como el ruso, el checo o el polaco.

Quienes poseen lenguas maternas como las antes señaladas suelen “añadir” elementos para precisar los referentes en la comunicación o eligen “no incluirlos” por la misma razón.

En español el artículo definido interpreta el referente del sustantivo al que determina como una entidad a la que el interlocutor puede acceder sin dificultad y crearse una imagen mental del referente. Como en:

(11) *Pásame el azúcar.*

Con el artículo indefinido, en cambio, no hay indicaciones para la localización del referente, y el interlocutor no puede crear una representación mental de la entidad denotada por el sintagma. Como en:

(12) *En Navidad me regalaron un suéter. Otro más.*

Actualmente, se ha demostrado la validez y eficacia en estudios empíricos en el aula trabajando la gramática desde una perspectiva cognitiva (y su aplicación didáctica) a partir de la creación de modelos operativos.

Los propuestos por Ruiz Campillo *et.al.* (2012) y Montero (2011), proponen diseñar una primera aproximación de colocación espacial para el artículo, en la que se identifique la categoría artículo con tres manifestaciones o representaciones formales:

artículo cero, el y un; es decir, ausencia de artículo determinado y artículo indeterminado. El contenido simbólico lo cifran en la colocación de un objeto en un espacio de percepción del mundo a través de cuya naturaleza dimensional el objeto se hará más o menos ostensible para el oyente.

La definición de los valores operativos especificados para cada una de estas posibilidades de actualización nominal queda explicitada así:

- a) *Artículo determinado*: el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca. De tal manera que la señalización lleva aparejada la unicidad e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco).

El valor principal sería la unicidad o inclusividad, es decir, presentar a los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas.

- b) *Artículo indeterminado*: el objeto se coloca en cualquier lugar que el oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo y dentro del amplio espacio efectivo que rodea al evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, el hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde el oyente efectuará una aproximación al objeto referido. Se trata entonces de una identificación aproximada, información nueva, referente accesible pero no restringido.
- c) *Ausencia de artículo*: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospectión hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su “diccionario mental”. Otros valores asociados al artículo cero serían la idea de *cuantificación indeterminada o imprecisa* (asociada a los nombres en plural o a los continuos en singular) e idea de *conjunto de propiedades léxicas* (asociada a los nombres discontinuos en singular).

Estos planteamientos ponen de relieve la necesidad de buscar un valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los aprendientes establecer relaciones entre forma y significado de una manera lógica y coherente.

Al final, hemos incluido ejemplos de modelos prácticos para casos en los que es posible la presencia o ausencia de artículo; los puntos a considerar en las explicaciones deben tomar en cuenta las tres perspectivas antes descritas con el fin de que el docente de ELE pueda solucionar las dudas o aclaraciones que puedan tener sus estudiantes.

En primer lugar, se deberá tener presente la perspectiva morfológica-sintáctica, así pues, es crucial identificar –desde una óptica didáctica- la función en la que está ubicado el determinante artículo.

1. En función nominal de sujeto en español siempre se requieren determinantes y, con alta frecuencia, los que se emplean son artículos. Esta función es bastante clara en casos como:

(13) **Los** niños desayunan temprano.

(14) **La** secretaria es muy amable.

Pero no siempre es evidente en casos como:

(15) Me gustan **las** manzanas.

(16) Les molesta **el** ruido.

(17) Todos **los** días parecen iguales.

2. Para la función nominal de sujeto, pero también de predicado nominal y de complemento de régimen prepositivo, la elección entre artículo determinado o indeterminado o ausencia de artículo va a ser importante –desde la óptica didáctica- tener en cuenta la perspectiva discursiva-comunicativa. Si se presenta por primera vez un elemento (con un sustantivo, obviamente), se va a preferir el empleo del artículo indeterminado (o determinantes contables); si bien los referentes para el contexto comunicativo emplearán artículos determinados si son conocidos o “esperados”.

(18) **Un** restaurante argentino debe servir muy buenos cortes de carne aunque sean costosos.

(19) Él es arquitecto / **un** arquitecto / **el** arquitecto.

(20) Ella va a ingresar a **una** universidad / **la** universidad.

3. Con respecto a los sustantivos en función de complemento directo es correcto emplear artículos determinados, indeterminados y artículo 0 (o ausencia de artículo= \emptyset), pero lo que resulta complejo es tener claro cuáles, cuándo y por qué. Lo más importante a tomar en cuenta es:

- La polisemia de los verbos.
- Que los sustantivos sean contables o no contables.
- El contexto.
- Los referentes culturales.

Entonces, es claro que para esta función de complemento directo debe tenerse presente, desde una óptica didáctica, una perspectiva semántico /cognitiva.

Esta función es la que suele resultar más compleja pues el uso de uno u otro artículo y, sobre todo, la ausencia de artículo, se debe no sólo a razones de índole morfológica sintáctica o discursiva-comunicativa sino semántico-cognitiva, como ya se mencionó antes.

Por último, uno de los usos más relevantes que es importante abordar, aun con alumnos de nivel avanzado, por su frecuencia de uso en la comunicación cotidiana, es el caso con el verbo *tener*.

TENER + artículos determinados / artículos indeterminados y numerales / \emptyset (con sustantivos contables).

(21a) Tengo \emptyset perro.

(21b) Tengo **un** perro.

(21c) Tengo **tres** perros.

TENER + artículo determinado (con sustantivos contables)

(21d) Tengo **el** perro que deseaba desde que era niño.

TENER + artículos indeterminados / Ø (con sustantivos no contables)

(22) Tengo Ø hambre / Tengo **un** hambre...

(23) Tiene Ø miedo / Tiene **un** miedo...

TENER + artículo determinado (con sustantivos no contables)

(24) Tienen **el** temor de cualquiera.

TENER + dolor de + partes del cuerpo

(25a) Tengo dolor de cabeza = Me duele **la** cabeza.

(25b) Tengo **un** dolor de cabeza **muy fuerte** = Me duele **mucho la** cabeza.

TENER para describir situaciones interpersonales

Artículos determinados / indeterminados / numerales (?) / Ø + personas.

(26a) Tiene Ø novia.

(26b) Tiene **una** novia muy simpática.

(26c) Tiene dos novias (?)

(26d) Tiene Ø novias. (?)

(27a) Tiene hijo. (?)

(27b) Tiene **un** hijo.

(27c) Tiene **un** hijo que vive en Brasil.

(27d) Tiene dos hijos.

(27e) Tiene Ø hijos.

TENER para referirse a situaciones socioculturales

La ausencia de artículo es común con las construcciones del verbo tener cuando corresponden a una cierta expectativa social:

(28) *Tiene casa* / (29a) **Tiene palacio*.

(30) *Tiene perro* / (31a) **Tiene serpiente*.

Por lo que si se quiere describir una situación anómala o se busca plantear una intención comunicativa distinta, se inserta el artículo indeterminado.

(29b) *Tiene **un** palacio*.

(31b) *Tiene **una** serpiente*.

Conclusiones

El principal objetivo de esta propuesta es orientar al profesor de ELE para dar explicaciones en el aula, con el fin de que pueda atender a las dudas que surgen con sus alumnos ante situaciones imprevistas en las que quizá ni siquiera se está haciendo práctica explícita del uso de los artículos.

Lo central en la propuesta es explicar el uso de los artículos en español teniendo en cuenta tres perspectivas:

1. Morfológica-sintáctica
2. Discursiva-comunicativa
3. Semántica-cognitiva

En cuanto a la primera, se estipuló que es necesario considerar las funciones dentro del SN: sujeto, complemento directo, predicado nominal o de un sintagma preposicional con función complemento circunstancial, principalmente, así como la elisión del sustantivo debido a una interpretación anafórica; si es temporal, la función deíctica es fundamental, y si se trata de complementos de régimen prepositivo, es común la ausencia de artículo.

Con respecto a la perspectiva discursiva-comunicativa, destacamos el hecho de tener en cuenta si se alude a la primera o segunda mención dentro del discurso, pero sin dejar de lado los referentes que puede haber para que se efectúe una “recategorización”.

En relación con la perspectiva semántica-cognitiva, señalamos que debe tenerse en cuenta el valor posesivo, el genérico o el acotador.

El siguiente esquema resume lo anterior. Hemos incluido ejemplos respectivos con el fin de que resulte aún más claro.

Tabla 3.

Perspectiva	Uso del artículo	Ejemplos
Morfosintáctica	Sintagmas nominales	<i>No le gusta el pescado crudo.</i>
	Sintagmas preposicionales	<i>Salimos de casa a las seis de la mañana.</i>
	Elisión del sustantivo	<i>Su mochila es la gris.</i>
Discursiva/ comunicativa	Primera mención	<i>Abre la puerta.</i>
	Segunda mención	<i>Hay un perro afuera. El perro no parece callejero.</i>
Semántica-cognitiva	Valor posesivo	<i>Me duelen los pies.</i>
	Valor genérico	<i>El tiempo no se detiene.</i>
	Valor acotador	<i>Te traje el pan.</i>

Además, partiendo de la perspectiva morfológica-sintáctica, las funciones gramaticales en las que se sitúan los sustantivos permiten la alternancia para la presencia o ausencia de artículo. El siguiente esquema resume lo anterior e incluye ejemplos respectivos.

Tabla 4.

Función gramatical	Ejemplos	
	Presencia	Ausencia
Sujeto	<i>La escuela queda lejos.</i>	Quedó pastel.
Complemento directo	<i>Ana cocinó la carne sin sal.</i>	<i>Ana no come carne.</i>
Predicado nominal	<i>Gabriel es el gerente.</i>	<i>Gabriel es gerente.</i>
Complementos de régimen prepositivo	La bolsa está llena de los dulces [para la fiesta].	La bolsa está llena de dulces.

El tipo de sustantivo al que antecede el artículo es un factor central que explica la presencia o ausencia de artículos. Por ello, en términos generales, ante nombres propios, sustantivos no contables y sustantivos no contables en plural no hay presencia de artículo.

Los sustantivos contables, llamados también discontinuos o discretos, denotan entidades completas y forman unidades, pueden enumerarse y, por ende, se pueden contar.

Los sustantivos no contables, llamados continuos, de materia o medibles son sustantivos que físicamente no son unidades individuales y, por tanto, no se pueden enumerar. Suelen denotar fluidos como *agua, leche, aceite*; acumulación de partículas como *harina, sal, café*; colectivos compuestos por diferentes elementos o piezas como *ropa o joyería*; o sustantivos abstractos como *calor, miedo, talento*.

Cuando los sustantivos contables se comportan como no contables, y viceversa, ocurre una *recategorización*, la cual suele darse con la pluralización. El siguiente esquema con ejemplos, resume lo anterior.

Tabla 5.

Tipo de sustantivo	Sustantivo
Contable	<i>Libro</i>
Recategorización	<i>Libros</i>
No contable	<i>Café</i>
Recategorización	<i>Dos cafés</i> <i>Un café</i> <i>El café</i> <i>Una taza de café</i>

Sobra decir que los artículos así como sus reglas de empleo, no deben presentarse de manera aislada sino dentro de contextos comunicativos, de ahí que su tratamiento, abordaje o explicación deben estar vinculados con otros puntos gramaticales, así como considerar el discurso, sin perder de vista la intención comunicativa y el contexto en el que ésta ocurre. Por ello, siempre será conveniente que el docente conduzca reflexiones que favorezcan el desarrollo cognitivo que permita una mejor comprensión del uso de los artículos y esto derive en una mejor competencia lingüística en español.

A continuación, se incluyen cinco modelos de ejercicios que han sido probados con éxito con estudiantes de ELE,¹¹ y se acota la reflexión teórico-didáctica que subyace y que debe tenerse en cuenta para la práctica en el aula.

MODELOS DE EJERCICIOS

Modelo 1.

Escribe sobre la línea el artículo un, el o Ø según corresponda en cada caso.

1. En esta ciudad _____ tráfico es muy intenso a todas horas.
2. Ayer a esta hora había _____ tráfico terrible.
3. Extrañamente, hoy en la mañana no hubo _____ tráfico así que llegué temprano a mi trabajo.

(...)

¹¹ En grupos de diferentes niveles del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM.

Este modelo de ejercicio permite la práctica del mismo sustantivo continuo dentro de SN con funciones diferentes, de sujeto en 1 y de complemento directo en 2 y 3. El uso del artículo determinado en 1 se explica porque está en función de sujeto; el uso de artículo indeterminado en 2 se explica porque el sustantivo contiene un adjetivo que recategoriza al sustantivo; en 3 no se emplea artículo en vista de que el sustantivo conserva su rasgo de sustantivo continuo y remite a una referencia genérica.

Modelo 2.

Completa a partir del ejemplo con *el / la / los / las* o \emptyset

Ejemplo:

Lucía es \emptyset secretaria. Es *la* secretaria de esta coordinación.

1. Jaime es _____ médico. Es _____ médico que atiende a mi abuela.
 2. Ellos son _____ músicos. Son _____ músicos que tocaron en la boda de Ana.
- (...)

Este modelo de ejercicio presenta el contraste ausencia/presencia de artículo determinado en función de predicado nominal. En el primer caso, la ausencia de artículo se explica porque se refiere a un sustantivo contable que remite a una referencia genérica; en el segundo, la presencia se explica porque el sustantivo está identificado y remite a una referencia específica dentro del contexto comunicativo.

Modelo 3.

Completa a partir del ejemplo con *un / el* o *una / la* y añade información pertinente.

Ejemplo:

El fútbol es *un deporte*.

El fútbol es *el deporte más popular de este país.*

El rock es _____.

El rock es _____.

(...)

Este modelo de ejercicio presenta el contraste artículo indeterminado /artículo determinado en función de predicado nominal. En el primer caso, el uso de artículo indeterminado se explica porque se refiere a un sustantivo contable que remite a una primera mención en el discurso; en el segundo, el uso del artículo determinado se explica porque el sustantivo está identificado y proporciona información seleccionada que proporciona información específica al interlocutor dentro del discurso.

Modelo 4.

Situación: Luis hace comentarios sobre Elena. Escribe sobre la línea a) o b) según corresponda.

1. LUIS: —¿Sabías que Elena es Ø profesora de alemán en esta escuela? _____
 a) En esta escuela Elena es una de las profesoras de alemán.
 b) En esta escuela solamente Elena enseña alemán.

 2. LUIS: —¿Sabías que Elena es la profesora de alemán en esta escuela? _____
 a) En esta escuela solamente Elena enseña alemán.
 b) En esta escuela Elena es una de las profesoras de alemán.
- (...)

Este modelo de ejercicio propone una práctica discursiva dentro de un contexto comunicativo que promueve una reflexión cognitiva asociada al sentido de lo que se está expresando. Hay que tener en cuenta que el sustantivo discontinuo está en función de predicado nominal en 1 y se hace una referencia genérica; en 2 la referencia es específica, ya que al emplear el artículo determinado el sustantivo se propone como identificable.

Modelo 5.

Completa los siguientes enunciados con los artículos adecuados: *el, la, los, las; un, una, unos, unas* o con Ø si no se requiere artículo.

Cuando llegué a casa anoche, tenía _____ hambre atroz porque no salí a comer.

Elena no tiene _____ tarjeta de crédito. Dice que no quiere endeudarse con compras innecesarias.

Ellos están felices porque al fin tienen _____ casa de sus sueños.

¿Tienes _____ teléfono del consultorio del Dr. Hurtado?

Este modelo de ejercicio propone una práctica para el uso de sustantivos discontinuos y continuos en función de complemento directo después del verbo *tener*. En 1 se emplea el artículo indeterminado porque aun cuando el sustantivo es continuo, está recategorizado por un adjetivo que intensifica la semántica de lo que se desea expresar; en 2 podría admitirse el uso del artículo indeterminado, pero discursivamente lo esperado es la ausencia de artículo, ya que por los referentes culturales la expresión está lexicalizada hasta cierto punto; en 3 sólo es posible emplear el artículo determinado porque el sustantivo contable está identificado y por ende posee una referencia específica; igualmente en 4, se emplea el artículo determinado porque la referencia es específica y el sustantivo está identificado.

Bibliografía

- Bosque, I. (2015). *Artículo y pronombre. Relaciones y diferencias. Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis, pp. 175-187.
- Castañeda C., A. y Alonso R., R. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *Marcoele*, 8, pp.1-33.
- Garachana C., M. (2008). Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español. *Marcoele*, 7, pp. 1-18.
- Gutiérrez, H. R. (2016). *Gramática para profesores de español como lengua extranjera*. México: CEPE/UNAM.
- Jiménez J., T. (2006). El paradigma determinante en español. Origen nominativo, formación y características. *Verba Anuario Galego de Filoloxía*. Anexo 56. Santiago de Compostela: USC.
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia del determinante. En Bosque, I. y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp.891-928.
- Leonetti, M. (1999a). *Los determinantes*. Madrid: Arco Libros.
- Leonetti, M. (1999b). El artículo. En I. Bosque, y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 787-890.
- Llopis García, R. (2016). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Matte Bon, F. (1992). Los determinantes del sustantivo. *Gramática comunicativa del español*, tomo 1, Madrid: Edelsa, pp.197-221.
- Montero Gálvez, S. (2011). El artículo y otros fantasmas del nombre. *Redele*, 21, pp.1-28.
- _____ (2014). Los nombres escuetos y el artículo ø. *Verba Hispánica*, XXII, pp. 15-36.
- Prado Ibán, M.E. (1999). El artículo: contraste el/un ausencia de artículo. *Actas del X Congreso de ASELE*, pp. 559-567.


Real Academia española (2010). Diccionario de la lengua española. Versión electrónica: <https://www.rae.es/2010>.

Ruiz Campillo, J.P, Llopis-García, R. y Real Espinosa, J.M. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.


Santiago Alonso, G. (2010). De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo en español. *Verba Hispánica*, XVIII, pp.187-198.

_____ (2013). La enseñanza significativa del artículo en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Núm. 13, pp.1-4.





La representación del pasado en el discurso: relaciones eventivas y referencias fóricas



Beatriz Granda

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

RESUMEN

En este capítulo se presenta un análisis del subsistema del pasado en indicativo en español, con énfasis en ciertas distinciones temporales aspectuales que son difíciles de adquirir por parte de hablantes de lenguas no románicas. Su propósito es ofrecer a los profesores de ELE (Español como Lengua Extranjera) explicaciones y ejemplos de posibles selecciones de morfología verbal que hace el narrador para relacionar eventos en la producción del discurso.

Nos enfocamos tanto en procesos de codificación y decodificación como en procesos inferenciales que comparten narrador e interpretador en la situación de enunciación discursiva. Se presta particular atención a los procedimientos fóricos (anáforicos y deícticos) involucrados en la representación de significados temporales.

Palabras clave: discurso, narrador, morfología verbal, procedimientos fóricos

1. ABSTRACT

This chapter presents an analysis of Spanish past tense indicative subsystem, with an emphasis in temporal aspectual distinctions which are difficult to acquire for speakers of non-romanic languages. The main purpose of the study is to provide, for teachers of Spanish as a foreign language, explanations and examples of possible selections of verbal morphology, produced by the narrator, in order to relate events, during the discourse production.

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

We focus on codification- decodification processes as well as inferential processes that are shared by narrator and interpreter in the discourse communicative situation. We pay special attention to foric procedures (anaphoric and deictic) involved in temporal meaning representations.

Keywords: discourse, narrator, verbal morphology, foric procedures.

Introducción

El discurso, entendido como acto comunicativo, se caracteriza por tener un sujeto enunciador que habla (o escribe) en una circunstancia espacial y temporal concreta, única e irrepetible. En este capítulo se presenta un análisis de los procedimientos que lleva a cabo el narrador para representar el “tiempo” en ese acto de enunciación discursiva. Nos enfocaremos en los procedimientos de relación de eventos intra e interoracionales y en las referencias fóricas (anafóricas y deícticas) involucrados en posibles selecciones del hablante de la morfología verbal flexiva para representar el pasado en la narración.

En este capítulo, procuramos ofrecer al maestro de español como lengua extranjera (ELE), en formación o en ejercicio de su actividad docente, una propuesta para el análisis y la reflexión de las posibilidades que tiene el narrador para expresar y relacionar eventos en el tiempo. Esta propuesta lo puede auxiliar para dar explicaciones en el aula sobre los tiempos verbales que conforman el subsistema del pasado en español, de forma apropiada a sus usos discursivos y para programar secuencias de presentación de esta morfología verbal y tipos de actividades y ejercicios para su enseñanza.

Partimos de una visión de la lengua como un sistema complejo y dinámico, que incluye la comprensión de los diferentes niveles (morfológico, semántico, sintáctico y pragmático), que intervienen en la representación de significados en la comunicación lingüística.

De esta manera, pretendemos subsanar la insuficiencia de una enseñanza anclada en el conocimiento de las reglas formalizadas del código sistémico, que persiste en la enseñanza de ELE, tanto en la formación de profesores como en las clases para alumnos que estudian español como lengua adicional.

Si bien consideramos que este conocimiento es imprescindible para ofrecer una descripción coherente del subsistema, sus componentes y relaciones, es insuficiente para comprender cómo opera el hablante (narrador) en la selección de la morfología verbal para representar el “tiempo” en el acto discursivo comunicativo.

2. Un enfoque “formalista” de enseñanza de la gramática

Existe una tradición científica, una manera de entender el conocimiento y de abordar cualquier objeto de estudio desde una perspectiva “objetiva”, es decir como una entidad externa al observador. Esta visión, vinculada inicialmente con disciplinas de la naturaleza y la materia, se expandió al ámbito de fenómenos psico-socio-lingüísticos y fue el paradigma que prevaleció en buena parte del siglo XX (Bastardas Boada, 2014). El estructuralismo lingüístico, la corriente más acabada de esta manera de entender el conocimiento, se caracterizó por un enfoque en el sistema de la lengua como una entidad cerrada y por el uso de procedimientos analíticos de descomposición de unidades y de niveles.

Su aportación dio lugar a avances imprescindibles y sustanciales para la descripción del sistema de comunicación humana; se hizo posible el acceso a un conocimiento sistematizado del fenómeno que se estudia; en el caso de la lengua: sus unidades, niveles y relaciones.

Esta perspectiva del lenguaje como un sistema cerrado, un modelo abstracto, idealizado de la lengua, si bien proviene de datos empíricos, deja de lado la realización concreta de la lengua, la complejidad, dinamismo y variación del hecho comunicativo.

En la enseñanza de la lengua predomina esta visión, “que desde hace décadas está siendo cuestionada desde diferentes ópticas” [...] ya que “tanto los contenidos que se trabajan en clase como las metodologías utilizadas han variado poco” (Ribas Seix, 2010). Es innegable que los nuevos paradigmas explicativos, surgidos en las últimas décadas, que incluyen la dimensión social de la lengua, el contexto en el que se produce la comunicación, los interlocutores, sus intenciones comunicativas y todas las condiciones extralingüísticas que intervienen en la realización del acto comunicativo han tenido una influencia determinante en el campo de la didáctica de lenguas. Sin embargo, particularmente en la enseñanza de la gramática persisten metodologías enfocadas en la identificación de categorías, etiquetado y amplificación (Bosque y Gallego, 2016), y frecuentemente se enseña con ejemplos prototípicos al nivel de la oración, seguidos de práctica controlada de la lengua (Camps, 2010).

Un aspecto medular en la enseñanza de la gramática de ELE es su morfología verbal flexiva y, en particular, la complejidad del subsistema del pasado. En general, el

ámbito temporal aspectual es un área de gran variación morfológica entre lenguas (Comrie, 1976; Giorgio y Pianesi, 1997); en español se codifican distinciones, cuyas particularidades resultan una tarea ardua de adquirir por parte de los estudiantes extranjeros, particularmente aquellos de lenguas no románicas (Ayoun y Salaberry, 2005, Granda y Salaberry, 2013).

La visión formalizada de la lengua, descrita con anterioridad, que prima en los programas de formación de profesores, si bien provee al maestro de saberes vinculados con el “sofisticado engranaje gramatical de morfemas para la construcción de representaciones temporales en español” (Paris, 2007), no lo habilita para dar respuesta a las dudas que se presentan en el aula ELE, cuando el estudiante se enfrenta a la variación que surge en las circunstancias en que se produce el discurso.

En el uso de la lengua para la comunicación, el hablante hace una selección de los recursos lingüísticos, que pueden “matizar” e incluso contravenir las reglas del sistema estandarizado (Serrano, 2006). En esta selección, intervienen tanto procesos de codificación y descodificación como procesos inferenciales de conocimiento del mundo que comparten enunciador e interpretador o coenunciador en la representación de significados temporales en el discurso.

2.1. La enseñanza del pasado en ELE

La enseñanza profesionalizante se ve como la necesidad de formar “expertos”, lo que se entiende como poseedores de una colección de conocimientos teóricos sobre una materia en particular (Schön, 1998), que en el campo de la didáctica de lenguas se traduce fundamentalmente en el conocimiento del sistema modélico, el “estándar académico” (Moreno Fernández, 2010). Se pretende luego que el docente aplique estos conocimientos, que se suponen garantizan la enseñanza de la lengua, en el contexto particular, diverso y siempre cambiante del salón de clases. En este ámbito, el maestro se ve en la necesidad de dar respuesta a situaciones emergentes, a explicaciones sobre el uso de la lengua, su variación y las múltiples posibilidades que tiene el hablante en la selección de los recursos lingüísticos para funcionar en situaciones de comunicación genuina (Granda, 2019).

La enseñanza del pasado, que conforma el modo indicativo, se lleva a cabo en diferentes niveles de los cursos formales de ELE, desde los iniciales hasta los avanzados.

En los niveles básicos —A1 y A2— se introduce la enseñanza del pasado, particularmente del pretérito y copretérito o imperfecto.¹ En los niveles intermedios —B1 y B2— se pone énfasis en su distinción,² y en el nivel B2 (intermedio-avanzado), generalmente se completa la enseñanza de toda la morfología verbal del pasado en indicativo.

En los primeros niveles de enseñanza —A1 y A2—, una vez que se han introducido las formas del pretérito y el copretérito, los estudiantes se ven expuestos a la dificultad de tener que decidir, en una fase inicial de su aprendizaje, cuál forma usar en contextos muy diversos; particularmente tienen que distinguir cuándo su uso está restringido a una sola de estas formas y cuándo es posible alternar su uso, dependiendo de la perspectiva del hablante.

Un recurso que frecuentemente es utilizado en los textos de enseñanza, sobre todo en los niveles iniciales, es comenzar con ejemplos prototípicos del uso de las formas y valerse de adverbios o frases adverbiales para reforzar el significado, como:

(1) *El año pasado/ En enero/ La semana pasada pasamos las vacaciones en la playa*

(1b) *Antes/ Cuando era niño / Hace mucho tiempo pasábamos las vacaciones en la playa.*

Lo anterior tiene sentido, ya que el uso inicial de ejemplos prototípicos, con la inclusión de adverbios puede ayudar a los estudiantes a percibir las diferencias de significado (Quesada, 2006), y facilitar su automonitoreo, sin embargo, también puede interferir en su adquisición en niveles más avanzados, ya que se generalizan algunas reglas, que luego entran en conflicto con variaciones que son frecuentes en diversos contextos de uso.

A corto plazo, esta manera de enseñar resulta insuficiente, obsérvese que es posible usar, por ejemplo en (1), *En enero pasamos /pasábamos las vacaciones en la playa*, o en (1b) *Hace mucho tiempo pasé las vacaciones en la playa*, lo cual contradice la información de los ejemplos previos.

.....
¹ Para este tiempo verbal se adoptará indistintamente las nomenclaturas de *copretérito* e *imperfecto*, ya que ambas aluden a la significación temporal y aspectual respectivamente, codificada en esta forma verbal (Colombo, 2015).

² Son las formas con mayor frecuencia de uso (Colombo, 2015) y las que mayores problemas presentan en la adquisición de la morfología verbal en ELE de acuerdo con múltiples estudios sobre el tema (véase un recuento de diferentes estudios sobre su adquisición en Salaberry, 2000).

También se suele recurrir a explicaciones como:

(2) *Pasamos las vacaciones en la playa (= una vez)*

(2a) *Pasábamos las vacaciones en la playa (=habitualmente)*

Estos ejemplos, totalmente descontextualizados, en los que se limita a explicar la distinción perfecta-imperfecta en un mismo contexto oracional, no tardan en resultar engañosos, en cuanto aparecen en un contexto más amplio:

(2c) *Pasábamos las vacaciones en la playa cuando nos dieron la noticia de la llegada del huracán Katrina.*

En el último ejemplo (2c) usamos el copretérito con el significado de “una vez”, lo cual resulta contradictorio con las reglas que se ofrecen a los estudiantes. Ejemplos como los mencionados abundan; basta abrir cualquier libro de texto en una unidad destinada a enseñar la distinción de pretérito y copretérito y nos encontraremos con ejemplos similares.

Parte de las razones que llevan a utilizar los recursos mencionados es evitar un metalinguaje referido a categorías nocionales (como la de aspecto, por ejemplo) que pueden resultar opacas y confusas para los alumnos; en su lugar y en los niveles más avanzados, se suele apelar, también, a la descripción de “microfunciones”, vinculadas con nociones aspectuales como “expresar una acción completa” o “concluida” para el pretérito y “una acción vista en su duración” o “en la que no se señala su terminación” para el copretérito. Si bien este tipo de descripciones puede ayudar a la comprensión del significado, sobre todo del pretérito, el uso del copretérito causa más problemas para identificar los diferentes significados que adopta – continuo, habitual y progresivo (García Fernández, 2008) dependiendo del contexto en el que es usado. Otra fuente de conflicto con el uso del copretérito, para hablantes de lenguas que no hacen la distinción perfecta-imperfecta, es que su significado progresivo (parte de la semántica del copretérito) puede ser compartido, en ciertos contextos, mas no en todos, con el uso de la perífrasis *estaba + gerundio*. Los contextos en los que pueden usarse ambas formas y las diferencias de matices de significado que pueden expresarse con uno u otro uso no se abordan en la enseñanza; se suma a esta dificultad el hecho de que las perífrasis de *estar + gerundio*, pueden llevar el verbo auxiliar en pretérito o copretérito.

Las formas compuestas, como el antecopretérito,³ se enseñan en niveles intermedios, y su valor de “un tiempo del pasado que es anterior a otro pasado”,⁴ no es difícil de comprender por los estudiantes extranjeros y es suficiente para que puedan llevar a cabo, en muchas ocasiones, ejercicios de práctica en contextos especialmente diseñados; sin embargo, se pretende, por ejemplo, que el alumno se apegue a una norma prescriptiva, utilizando obligatoriamente el antecopretérito en un ejercicio de completamiento en contextos como el siguiente (subrayado):

(3) *Cuando regresó de Europa, nos visitó y nos trajo unos regalos que había comprado en París.*

En el ejemplo anterior, el hablante utiliza el antecopretérito (subrayado) para expresar una relación temporal de anterioridad, *había comprado*, respecto de *trajo*; sin embargo, el uso del pretérito con ambos verbos (traer y comprar), en este contexto, permite la misma interpretación, como en:

(4) *Cuando regresó de Europa, nos visitó y nos trajo unos regalos que compró en París.*

El pospretérito, por su parte, con su valor de futuro del pasado, si bien parece no implicar una gran dificultad en su enseñanza, cuando se usa en ejercicios de identificación y de práctica, su uso es muy poco frecuente en la producción (oral y escrita) de textos por parte de los alumnos de ELE, en comparación con los hablantes nativos de español (Granda, 2005).

Los ejemplos anteriores, entre muchos otros, tienen el propósito de mostrar, de manera general, contextos en los que el hablante puede seleccionar más de un tiempo verbal o restringirse solo a uno, dependiendo de sus posibilidades combinatorias en ámbitos específicos del uso lingüístico. El hablante puede verse limitado a usar una sola morfología flexiva para expresar un determinado significado, o puede concurrir a más de un tiempo verbal para representar un mismo (o similar) significado, o bien a un tiempo verbal que puede representar múltiples significados; todas estas posibilidades representan una variación intralingüística, que se suma a la dificultad que implica la adquisición del subsistema del pasado por hablantes de otras lenguas.

.....
³ Adoptamos la nomenclatura de Bello (1951, 1966)** No se incluye su reseña en la bibliografía** por ser la que más se usa en el campo de la didáctica de ELE en México.

⁴ Explicación tomada del libro *Dicho y hecho*, nivel 5, editado por el CEPE-UNAM en 2015** Incluir su reseña en la bibliografía**.

Los indiscutibles avances que se han producido en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras en las últimas décadas, se reflejan en propuestas metodológicas enfocadas a desarrollar la capacidad comunicativa del hablante en contextos de uso, que incluyen funciones de la lengua, tareas comunicativas y la consideración del nivel discursivo en la enseñanza. Es casi una premisa, en los métodos y enfoques actuales de enseñanza, comenzar por un texto introductorio (*input* lingüístico), si es posible auténtico, o bien adaptado para el nivel de enseñanza al que va dirigido; se procura partir de un contexto auténtico de uso de la lengua como marco de la enseñanza de la gramática de la lengua.

Pero no basta usar textos o discursos como marco introductorio, para luego enfocarnos en las típicas oraciones que presentan las formas en contextos controlados, donde su uso se apega a determinado significado que queremos enseñar, que es lo que usualmente se estila. La enseñanza de la gramática no ha encontrado su lugar en los nuevos enfoques de enseñanza: “de ser el centro exclusivo del aprendizaje de lenguas, pasó a ser denostada e, incluso, rechazada a lo largo de muchos años y el debate sobre su papel en el aula sigue abierto” (Miquel, 2018).

Lo que aquí proponemos es usar el contexto discursivo como el ámbito en el que se generan significados. No se trata de ir de la forma al significado (qué significa esta forma y cómo la uso) sino del significado a la forma (qué quiero transmitir y cómo lo hago, qué forma uso), que es lo que requiere un estudiante de ELE para comunicarse en la lengua que está aprendiendo.

3. Discurso y representación del pasado en español

Lengua sistémica y discurso (entendido como acto comunicativo) constituyen dos aspectos de la comunicación verbal. La lengua sistémica es condición del discurso; el discurso es la realización de la lengua. No habría manifestación discursiva sin un sistema organizador; ni tendríamos constancia de ese sistema abstracto lingüístico sin su exteriorización concreta en los hechos discursivos. El discurso es lo único observable de la lengua. “De hecho, el sistema no existe o tienen una existencia virtual” (Ricouer, 2006: 23).

El código sistémico es una reconstrucción, una abstracción que se lleva a cabo a partir de datos empíricos que provienen de la lengua en uso. Desde nuestra perspectiva, el sistema de la lengua se concibe como un conjunto de paradigmas, de

opciones disponibles; un *potencial de significados* (Halliday, 1979), que el hablante pone en juego cuando opera en un contexto discursivo situado y concreto.

En este estudio, dirigido a maestros de ELE, partimos del proceso de producción discursiva como base para la enseñanza del uso de la morfología verbal del pasado. En este proceso, el emisor selecciona los recursos disponibles del código lingüístico (aspectos morfológicos, semánticos y sintácticos) y los integra con datos de la situación (aspectos pragmático-discursivos) para operar en la realización concreta del habla (o la escritura) y generar los significados que quiere transmitir. Procuramos describir, analizar y explicar el comportamiento verbal del hablante; el dinamismo comunicativo del discurso, que fundamenta la capacidad lingüística de saber usar el saber gramatical en un determinado contexto comunicativo. En particular nos referiremos al discurso o texto narrativo⁵ por tratarse del ámbito en el que hablamos sobre el pasado; donde relatamos los sucesos que conforman nuestra experiencia.

Cuando hablamos (o escribimos), vamos revelando información de una manera progresiva, fluida y espontánea, producto de nuestra capacidad lingüística de representar significados que queremos transmitir. Esta representación es interpretada con la misma fluidez por el enunciador, el co-enunciador, lector u oyente, debido a una base común de conocimientos compartidos que provienen tanto del código lingüístico como de la situación extralingüística. En este estudio nos enfocaremos en los efectos de interpretación que el hablante produce con el uso de la morfología verbal flexiva del subsistema del pasado, sus valores y significados provenientes del código sistémico, así como interpretaciones de orden inferencial; particularmente atenderemos, entre otras, a las relaciones *fóricas* que se establecen para localizar y relacionar temporalmente situaciones, cuando operamos verbalmente en la enunciación narrativa. Consideramos dos tipos de relaciones temporales que se establecen entre los eventos: *endofóricas* o *anafóricas*, en las que se requiere de la participación de ciertas unidades lingüísticas al interior de los textos para interpretar otras unidades y *exofóricas* o *deícticas*, en las que su interpretación depende del momento de la situación de enunciación discursiva (Cuenca, 2000).

Para el análisis que presentaremos en el siguiente apartado, usaremos muestras de corpus muy diversos, principalmente de narraciones escritas de ECEPE, (Estudiantes

.....
⁵ Usamos ambos conceptos como sinónimos, aunque se suele distinguir entre “texto” como producto y “discurso” como proceso. Desde nuestra perspectiva el discurso (o texto) es tanto un proceso, ya que este solo se concibe en su condición de producción, como un producto, es decir una unidad resultante del acto discursivo comunicativo.

del CEPE), de ejemplos de otros autores y de muestras del CREA⁶ y del CORPES XXI.⁷ En ocasiones, hay muestras que son adaptadas, creadas o manipuladas, con el propósito de experimentar⁸ las posibilidades y las limitaciones del uso de los tiempos verbales, en diversos contextos.

En el análisis de los procedimientos que lleva a cabo el hablante para enlazar oraciones y localizar y relacionar eventos, en el acto de la enunciación narrativa, atenderemos de manera particular, por razones de espacio, algunos usos que representan problemas para su adquisición por parte de los estudiantes no nativo hablantes del español.

3.1. Procedimientos de relación de eventos del narrador en la enunciación discursiva

Cuando relatamos experiencias, solemos poner énfasis en sucesos o eventos⁹ que ocurren en el tiempo; relacionamos temporalmente estos eventos, como en el siguiente enunciado, adaptado de Altshuler (2008):

(6) Juan **se levantó** (e1) **fue** a la ventana (e2) y **abrió** la persiana (e3).



En la secuencia de (6), la relación que se establece entre los tres eventos en pasado —anteriores al Momento de la Enunciación (ME)—, que componen las tres oraciones del párrafo, es de cronología temporal sucesiva; es decir que, el tiempo de cada una de las situaciones es interpretada con referencia al tiempo del evento que lo precede que funciona como su antecedente. El hablante presenta los eventos de la secuencia en el mismo orden en que ocurren los sucesos (Labov, 1972). Temporalmente se localizan en momentos que son anteriores al ME.

⁶ Corpus de Referencia del Español Actual.

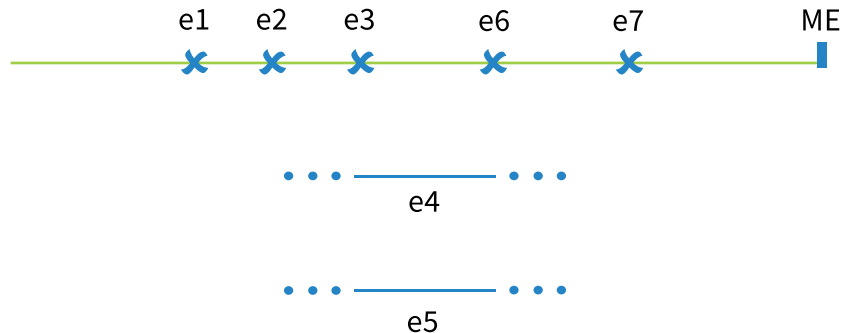
⁷ Corpus del Español del Siglo XXI.

⁸ “Experimentación”: comprobación de la forma en que reaccionan los objetos que estudiamos ante las situaciones en la que los hacemos aparecer” (Bosque y Gutiérrez, 2009, p: 49).

⁹ Usaremos esta categoría para referirnos de manera general a cualquier tipo de situaciones (estados, actividades, realizaciones o logros).

El hablante puede mostrar los eventos con una lectura secuencial cronológica, como en (6), o simultánea, como en (e4) y (e5) del ejemplo (7), representado en el siguiente fragmento (adaptado de Altshuler, 2008) y la gráfica que le sigue:

(7) Juan **se levantó** (e1) **fue** a la ventana (e2) y **abrió** la persiana (e3), **había** luz afuera (e4). **Estaba de mal humor** (e5), **bajó** la persiana (e6) y **regresó** a la cama (e7).



En (7), las situaciones codificadas en imperfecto (o copretérito), no están integradas a la secuencia cronológica (señalada en (e1), (e2), (e3), (e6) y (e7)), sino que se interpretan como simultáneas a los eventos secuenciados en orden temporal. Puede alterarse su orden sin que afecte a la secuencia de los eventos narrados.

(7a) Juan **se levantó**, **fue** a la ventana y **abrió** la persiana, **había** luz afuera. **Bajó** la persiana y **regresó** a la cama, **estaba** de mal humor.

(7b) **Había** luz afuera, Juan **se levantó**, **fue** a la ventana y **abrió** la persiana. **Estaba** de mal humor, **bajó** la persiana y **regresó** a la cama.

Podemos constatar así, que en la representación de las relaciones temporales entre eventos codificados en pretérito y copretérito en el discurso intervienen los valores temporales y aspectuales inherentes al sistema: el pretérito, en su uso prototípico,¹⁰ es decir para señalar la “culminación” (intervalo de tiempo delimitado) del evento (aspecto perfectivo), en un momento anterior a la enunciación (con referencia

¹⁰ Dentro del campo de la psicología cognitiva, la teoría de **prototipos**, o teoría sobre la categorización humana. Esta teoría postula que dentro de los miembros de una categoría existe un ejemplar más representativo o mejor ejemplar de esa categoría –el prototipo– y miembros periféricos que no comparten todas las características del mejor ejemplar.

absoluta a la deixis enunciativa), combinado generalmente con eventos télicos y copretérito, tiempo pasado coexistente a un pretérito, preferentemente combinado con estados y sin información de sus límites temporales, es decir que se interpreta como un “intervalo abierto” (aspecto imperfectivo).

Cabe mencionar que las combinaciones de pretérito con eventos télicos y copretérito con estados de (6) y (7) son las primeras en adquirirse por parte de los estudiantes no nativos hablantes del español, de acuerdo con múltiples estudios sobre la adquisición de pretérito y copretérito (Ayoun y Salaberry, 2005). Por esta razón, nos parece relevante comenzar el análisis con estos tiempos verbales, que por otro lado, cumplen funciones discursivas, que le dan identidad propia a la narración, como un tipo particular de discurso. Estas funciones son: la expresión de la secuencia temporal de eventos o “clausulas narrativas” (Labov, 1972), que hacen avanzar el relato y constituyen el esqueleto de la narración, también denominado primer plano narrativo (*foreground*) y las condiciones o circunstancias que procuran el fondo (*background*) de las narraciones (Weinrich, 1968; Hopper, 1979 en Colombo, 2015). Estudios sobre el tema sugieren que esta distinción de dar “relieve” a la narración está relacionada con el contraste entre “figura” y “fondo” y con funciones cognitivas vinculadas con la noción de prominencia (“saliency”) (Wallace, 1982 en Colombo 2015).

Pero no toda la interpretación de los ejemplos anteriores depende del conocimiento del valor temporal y aspectual codificado en la morfología flexiva y en el significado inherente a la semántica del verbo. En (6), por ejemplo, la interpretación de la cronología secuencial de los eventos proviene de procesos inferenciales que provienen de otro tipo de saber compartido entre los interlocutores; su interpretación es pragmática¹¹ (no hay necesariamente en (6) nexos como *luego* o *después*, que explícitamente señalarían las relaciones de secuencia temporal), su significado está vinculado con el conocimiento del mundo; la secuencia cronológica se interpreta porque es coherente con la realidad que comparten los interlocutores.

Obsérvese, por otro lado, que no es la secuencia en un orden “lineal” lo que licencia la lectura secuencial cronológica, lo cual se hace evidente en los siguientes ejemplos, en el que dos eventos en pretérito pueden admitir, como en (8) o no hacerlo, como en (9) una lectura secuencial cronológica narrativa:

.....
¹¹ El significado pragmático no es el resultado de usar y aplicar reglas convencionales pertenecientes al sistema, sino de poner en funcionamiento una serie de leyes empíricas y de principios motivados por el objetivo al que se dirige el enunciado. Por ello, las explicaciones pragmáticas no son exclusivamente formales, sino que deben ser básicamente funcionales (Escandell, 2015).

(8) *Tuvo una caída (e1). Se rompió una pierna (e2).* (CORPES)

(9) *Se rompió una pierna (e1). Tuvo una caída (e2).*

La diferencia entre los enunciados (8) y (9), es que el primero está conformado por cláusulas narrativas, mientras que el segundo se trata de cláusulas explicativas. La relación anafórica del tiempo verbal, que lleva a la interpretación de una secuencia cronológica en (8) es pragmática (no hay nada en la descripción del pretérito desde una perspectiva formal, que atienda estas relaciones). Lo mismo sucede en (9), en que la interpretación de causa-efecto, proviene de inferencias compartidas entre los participantes de una comunicación. En (8) la relación se interpreta en términos temporales (cronológicos), donde el pretérito de (e1) precede al pretérito de (e2). En (9), ambos pretéritos, desde la perspectiva temporal, aspectual, tienen en común que se presentan completados (aspecto perfectivo) con respecto al momento de la enunciación (ME) narrativa, la deixis temporal que señala el “aquí” y el “ahora” de la situación del hablante. Sin embargo, no se establece entre ellos una relación anafórica, en la que la interpretación temporal de una situación depende de la referencia del evento que la precede en el contexto discursivo.

Cabe mencionar que en algunos textos narrativos, como en el siguiente fragmento (10), todas las situaciones pueden presentarse como concluidas en pretérito, en una secuencia lineal, pero no hay entre ellas una relación de dependencia temporal; no se expresa una secuencia cronológica. Lo que hace el hablante, al relacionar estos eventos, es añadir información sobre un núcleo temático:

(10) *Emiliano Zapata nació en Morelos, participó de la Revolución y fue fiel a sus ideales. Llevó a cabo fecundas reformas en su estado natal* (ECEPE).

El texto narrativo, si bien tiene como particularidad la secuencia cronológica de eventos, también puede considerarse como una “subclase de los textos informativos”; es decir un tipo de textos en los que el emisor quiere “transmitir información” al destinatario, a diferencia de los textos en los que el hablante quiere “modificar” las representaciones existentes del destinatario (textos persuasivos y directivos [Escandell, 2015, pp. 116-117]).

Las situaciones de (10) van añadiendo información sobre el sujeto que se introduce al inicio del párrafo y la referencia anafórica que contribuye a darle coherencia al fragmento es personal, no temporal: es la tercera persona, marcada en la flexión de los verbos y la anáfora del posesivo (*sus* ideales) la que recupera la información referida a Emiliano Zapata.

Las relaciones fóricas (anafóricas o deícticas) involucradas en la selección de los tiempos verbales, se ven como un tipo de relaciones en las que intervienen aspectos semánticos-sintácticos y pragmáticos, que contribuyen a la progresión de la exposición y a la representación del mensaje que se quiere transmitir.

Dirijamos nuestro análisis, a continuación, a un uso no prototípico de pretérito con estado (*fue fiel a sus ideales*) del ejemplo anterior (10) que, al igual que en el ejemplo que sigue, se interpreta como una situación que no forma parte de las cláusulas cronológicas narrativas:

(11) [...] *los felicito por esta página tan bien hecha y con tal cantidad de información... para mí fue algo muy emotivo recordar todas estas cosas con las cuales crecí y que formaron parte de mi niñez...* (CREA).

En ambos textos, el uso de pretérito con estados está orientado hacia una valoración en el presente actual de la situación enunciativa.

Ya mencionamos en (7) la preferencia de uso del copretérito con estados, anclados referencialmente a los eventos pretéritos de la secuencia narrativa para expresar las circunstancias de la narración. La combinación no prototípica de pretérito con estados suele aparecer vinculada solo deícticamente con el ME. Puede, incluso, estar incrustada en una secuencia cronológica de eventos; en estos contextos, el hablante hace un alto en la narración para dirigirse a su interlocutor y expresar situaciones que están fuera de la cronología de los relatos, como en:

(12) [...] *le pregunté al policía cómo llegar y él me indicó el camino. Y eso fue lo que hice, subí las escaleras, recorrí pasillos...* (ECEPE).

(13) [...] *llegamos por fin a la cima donde estaba el lago y decidimos acampar allí porque ya estaba oscureciendo. Fue una experiencia inolvidable pasar la noche junto a un lago congelado* (ECEPE).

La combinación de pretérito con estado en (12) *Y eso fue lo que hice*, es un resumen del contenido expresado a continuación: *subí escaleras, recorrí pasillos*. Y en (13) *Fue una experiencia inolvidable*, es una evaluación proferida en la conclusión o epílogo del relato, referida temporalmente al ME.

Hay contextos en los que la combinación de pretérito con estados puede formar parte de los eventos de la secuencia narrativa, se trata de combinaciones en las que el pretérito le imprime un cambio de perfil temporal al estado, son un tipo de verbos

llamados estativos puntuales (Granda y Salaberry, 2013) y expresan un cambio de estado como en (14); o bien cuando se expresa la culminación del estado con otros recursos temporales como en (15):

(14) [...] *se acercó lentamente hacia él y cuando estuvo a un metro, su hijo se dio vuelta...* (CREA).

(15) [...] *se puso cerca de la línea amarilla y estuvo allí parado, absorto, por un momento, hasta que vio a una muchacha...* (ECEPE).

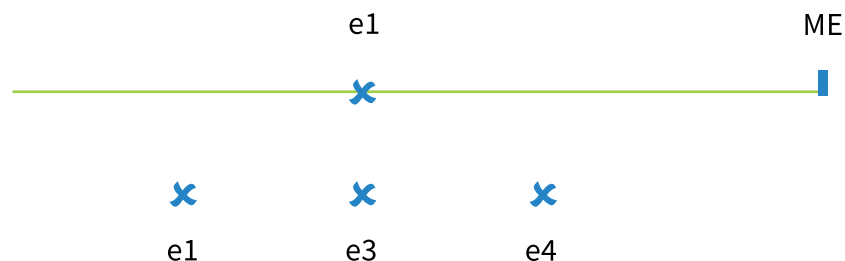
En los ejemplos anteriores la combinación no prototípica de pretérito con estados (sin límites temporales intrínsecos) se torna télica con las características mencionadas y se integra a la secuencia cronológica narrativa.

Hasta aquí, hemos mostrado posibles selecciones del hablante del pretérito y copretérito en contextos narrativos, también se ha analizado cómo, además de los valores temporales aspectuales inherentes a la morfología flexiva y al aspecto léxico de los verbos, intervienen las referencias fóricas (anáforas y deícticas) y conocimientos compartidos, extralingüísticos, inferenciales, en la expresión e interpretación de las relaciones eventivas al interior del discurso.

Dentro del mismo marco de análisis, nos referiremos, en los ejemplos que siguen, a diferentes opciones que tiene el hablante en la selección de otra morfología verbal del subsistema del pasado en español, en contextos en los que puede presentar la temporalidad de los hechos, ya sea con referencia a un segmento anafórico o solamente referido al ME.

Obsérvese el uso de los tiempos verbales de (16), en los que la relación entre los eventos responde a los significados y valores temporales contemplados en el modelo sistémico estandarizado:

(16) *Juan dijo (e1) que había trabajado (e2) todo el día, que estaba (e3) cansado y que se iría (e4) a la cama temprano.*



El evento (e1), de la primera cláusula, crea un ámbito temporal, que en el ejemplo es un “evento de referencia” de las situaciones expresadas en el párrafo completo. Todos los eventos están temporalmente relacionados con (e1), que actúa como elemento anafórico: (e2) es anterior, (e3) simultáneo y (e4) posterior a (e1). Es la representación del significado “constante”, de la abstracción sistémica que proviene de patrones concurrentes en el uso de la lengua. De allí que lo constante y lo variable no se oponen desde nuestro punto de vista. Lo variable, representado en el ejemplo que sigue (17), se explica como posibles selecciones del hablante para relacionar eventos en el tiempo, en las que intervienen y se integran los datos del código con datos de la situación de producción del discurso:

(17) Regresó de su viaje (e1) y nos trajo (e2) unos regalos que compró (e3) en París.

En (17), la relación de anterioridad de (e3) con respecto a (e2) se infiere por el contexto. La referencia deíctica con el ME, es parte de la situación en la que se produce el discurso, desde donde se organiza la red de relaciones temporales al interior del discurso. Sin embargo, esta referencia puede ser absoluta o indirecta. Así, el emisor tiene, en ciertos contextos, la posibilidad de enlazar un evento con otro tiempo de referencia que funciona como su referente, o bien directamente referirlo al ME, lo cual se aprecia también en los siguientes ejemplos:

(18) Me dijo (e1) que había llegado (e2) dos horas antes porque el director estaría (e3) presente en la reunión.

(19) Me dijo (e1) que llegó (e2) dos horas antes porque el director estará (e3) presente en la reunión.

La diferencia entre (18) y (19) es que en (18) el antecopretérito de (e2) tiene a (e1) como referente temporal, del cual señala su anterioridad, mientras que en (19), la anterioridad no está señalada por la morfología verbal flexiva, sino por la frase adverbial “dos horas antes”, que es suficiente para interpretar la relación entre (e1) y (e2); es decir que el emisor, utilizando diferentes tiempos verbales, puede expresar una misma o similar relación entre los eventos representados. Por otro lado, en (18), el pospretérito de (e3) señala un evento posterior a “me dijo”, que es su tiempo de referencia mientras que en (19), el futuro de (e3) solo es posible si la posibilidad futura de este evento es vigente en el ME, es decir que la representación que hace el hablante de las relaciones temporales entre los eventos difieren en cuanto a un cambio de referencia, que en (18) es anafórica y vinculada al tiempo que lo precede en el discurso y en (19) la referencia es el momento actual de la realidad extralingüística.

En estas selecciones del hablante puede influir su intención de apegarse a una norma estandarizada de concordancia de las formas utilizadas en el contexto sintáctico en cuestión, en (18); o, el uso del futuro en (19), puede presentar una intención del hablante de mostrar una mayor evidencialidad del evento por venir, en contraste con el valor “condicional” del pospretérito. El contexto lingüístico o cotexto, que el hablante crea en el discurrir narrativo, condiciona el significado y las posibilidades de relación entre los eventos, favoreciendo la selección de aquella morfología, cuyo valor resulta pertinente para la correcta decodificación e interpretación de la perspectiva temporal del hablante.

Observemos, en contraste con lo anterior, contextos como los que siguen, en los que el significado que resulta de la interacción entre los tiempos verbales, sus valores temporales y aspectuales y su combinación con el aspecto inherente a la semántica está restringido al uso de una sola morfología, debido al significado que resulta de procedimientos combinatorios que son regulares (Brucart, 2018), que responden a restricciones sintácticas. Se trata de contextos con el uso de *cuando*, en un complemento oracional de tiempo. En (20), las posibilidades de selección se restringen al uso del antecopretérito para expresar la anterioridad de (e2) respecto de (e1). En este contexto no es posible la alternancia de pretérito por ante copretérito como en los ejemplos previos (16) a (19):

(20). *Cuando llegué a casa (e1), ella ya se había ido (e2) unos minutos antes.*

El uso de dos eventos (especialmente si son puntuales) en pretérito en este contexto proporciona necesariamente una interpretación de secuencia cronológica, especialmente (García Fernández, 2008).

(21) *Cuando llegué a casa (e1), ella se fue (e2) (*unos minutos antes).*

El (e1), en ambos ejemplos, proporciona un ámbito temporal de referencia, que en (20), proporciona una lectura de anterioridad de (e2), mientras que en (21) este ámbito de referencia obliga a una interpretación secuencial de (e2), por lo que no es aceptable la frase adverbial *unos minutos antes*.

Para continuar con el análisis, abordaremos el uso del copretérito, sus diferentes valores sistémicos (continuo, habitual y progresivo) y la posible selección del emisor entre este tiempo verbal y la forma *estaba* + gerundio en contextos en los que comparten significados.

En los ejemplos (6) y (7) con que iniciamos el análisis se mostró la distinción entre las formas simples del pasado: el pretérito para expresar la secuencia cronológica de los eventos y el copretérito, para expresar situaciones simultáneas a los eventos de esta secuencia. En estos contextos se mostró el valor “continuo” del imperfecto que aparece con predicados estativos (García Fernández, 2008) y su uso en la narración para expresar las circunstancias narrativas.

En el siguiente ejemplo (22), el emisor expresa una secuencia de situaciones, similares a (6), en el sentido que están ordenadas temporalmente, solo que, el uso del copretérito en el mismo contexto le imprime a la secuencia una interpretación habitual:

(22) *Juan se levantaba, iba a la ventana y abría la persiana.*

La secuencia temporal de eventos de (22) en imperfecto, expresa un significado habitual, por el que cada evento de la secuencia se interpreta como un conjunto reiterado de ocurrencias (García Fernández, 2008). En este ejemplo, es el valor imperfectivo del tiempo verbal el que produce esta interpretación en contraste con el uso del pretérito para la secuencia temporal cronológica de las narraciones, en la que los eventos son interpretados como completados y ordenados temporalmente.

En cuanto al significado “progresivo” del imperfecto, veamos cómo en algunos contextos el hablante tiene la opción de usar tanto el imperfecto como la perífrasis de gerundio con *estar* en imperfecto para expresar la progresividad de situaciones dinámicas, como en (23) y (23a):

(23) *Ayer, a esta hora, caminábamos por la playa cuando vimos una avioneta...* (ECEPE).

(23a) *Ayer a esta hora estábamos caminando por la playa cuando vimos una avioneta...*

En ambos ejemplos, la progresividad expresada por el copretérito o por la perífrasis, expresa una circunstancia que está anclada referencialmente al pretérito *vimos* y al complemento temporal *Ayer, a esta hora*.

Sin embargo, obsérvese el siguiente contexto en que es posible expresar una predicción completa, con significado progresivo utilizando la perífrasis en (24) y no así en (24a) con el uso del imperfecto.

(24) *Ayer a esta hora, estábamos caminando por la playa.*

(24a) *Ayer a esta hora, caminábamos por la playa...*

La diferencia entre (24) y (24a) es que en un mismo contexto, con un complemento temporal que denota un momento puntual, con el uso de la perífrasis hacemos énfasis en el significado progresivo del evento *caminando*, mientras que en (24a) con el uso del copretérito se hace énfasis en el intervalo no delimitado de la situación dinámica denotada por el verbo *caminábamos* (Paris, 2007); intervalo delimitado que expresa una circunstancia que requiere ser referenciada a un evento en pretérito, razón por lo que (24) se interpreta con un sentido incompleto. Con el uso de la perífrasis de *estar* en imperfecto + el verbo en gerundio concurren “en paralelo” la representación de un evento localizado en el pasado, en un intervalo de tiempo abierto con el uso de *estaba* y la dinamicidad en curso, la progresividad del evento *caminando*. Lo anterior justifica la existencia de ambas formas en el sistema (Paris, 2007).

Con el procedimiento de análisis aquí desarrollado, hemos procurado mostrar cómo en la producción del discurso narrativo, el hablante va aumentando información, enlazando oraciones en fragmentos discursivos que conforman unidades con sentido completo, en los que la interacción de los tiempos verbales va construyendo las relaciones entre los eventos. Hemos explicado cómo en este procedimiento intervienen tanto datos gramaticales dependientes del código como datos situacionales provenientes de inferencias pragmáticas que explican algunas variaciones en el uso de la morfología verbal flexiva del pasado en indicativo en español. Centramos el análisis en los procedimientos referenciales que lleva a cabo el hablante en la manera de localizar y relacionar eventos al interior del discurso.

4. Conclusiones

Con este estudio, pretendemos capacitar al maestro para dar explicaciones, en el aula de ELE, que puedan atender a las dudas que surgen de los alumnos ante situaciones emergentes, ante la variación inherente al uso de la lengua, que no encuentran explicación en una enseñanza de la gramática que se basa casi exclusivamente en el código lingüístico estandarizado. Se mostró cómo, desde esta perspectiva, los ejemplos y las explicaciones utilizados en clase son insuficientes para la enseñanza de la morfología flexiva del pasado en español y conducen, en múltiples ocasiones, a considerar como errores de concordancia ciertos usos que son frecuentes y que tienen su explicación en mecanismos referenciales que lleva a cabo el hablante en el relato de experiencias.

Presentamos un procedimiento de análisis, en el que privilegiamos un enfoque en contextos de uso, para mostrar cómo la representación (producción e interpretación) de los tiempos pasados del español se encuentra no solo en el marco oracional sino en el contexto discursivo, y cómo cobran importancia en el análisis, procesos de descodificación (relacionados con las categorías temporales aspectuales involucrados en el significado y valores de la morfología verbal flexiva del pasado en español) y procesos inferenciales vinculados con la situación de producción del discurso. En este último sentido, se atendió a los procedimientos referenciales o fóricos (deícticos y anafóricos) que lleva a cabo el narrador para expresar la especificidad del significado que quiere transmitir.

La principal implicación de este análisis, para la enseñanza de la lengua, es que por ser el acto discursivo el ámbito en que se realiza la comunicación, el hecho de presentar la morfología flexiva que se enseña en este contexto, permite al estudiante poner en contraste diferentes formas de codificar en las lenguas (L1 y LE) realidades compartidas por los hablantes, relacionadas con el conocimiento del mundo. En todas las lenguas conocidas se pueden representar los mismos (o similares) significados, por el principio de “efabilidad” de las lenguas, es decir la posibilidad de que cualquier significado pueda ser traducido (Moreno Cabrera, 2004). De esta manera posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 en el nivel del discurso. El estudiante puede vincular significado y forma en contextos de uso en ambas lenguas, en lugar de forma (particular de la lengua meta) y significado en contextos descontextualizados, “idealizados”, frecuentemente utilizados en la enseñanza.

Permite también, cuando se trata de grupos de estudiantes monolingües, hacer explícitos los contrastes lo cual puede favorecer su aprendizaje (Martín Perris, 2004).

Se puso énfasis en un contexto narrativo que es propio de este tipo de discurso: la secuencia cronológica de la narración, ya que este es un ámbito apropiado para introducir la distinción de pretérito y copretérito (que tanta atención recibe en la enseñanza); en este contexto se puede contrastar su significado para expresar funciones básicas de la narración y se atiende al uso de la morfología verbal que primero se adquiere en el aprendizaje de la lengua. Partiendo de los eventos de la secuencia temporal narrativa que forman el esqueleto de la narración, se puede, más adelante, relacionar y contrastar el significado de estos eventos con otros eventos codificados con diversa morfología flexiva del subsistema del pasado.

Permite atender a contextos en los que la relación entre los eventos proviene de su significado codificado, de la abstracción de lo que es más recurrente en la lengua,

para luego ir presentando las posibles selecciones y matices que el hablante le imprime, que provienen de datos situacionales para su interpretación; entre otros, las referencias fóricas, que lleva a cabo el narrador desde el “ahora” de su enunciación. El fenómeno de la foricidad es común a todas las lenguas, sin el cual sería imposible actualizar el habla en una situación de comunicación (Cuenca, 2000).

Por otro lado, las relaciones que se van estableciendo entre los eventos, al interior de las oraciones y entre oraciones, conforman unidades más amplias, cuyo sentido se interpreta con referencia al texto completo y las partes que lo conforman, como se ejemplificó en este análisis, con algunos usos vinculados con la orientación, el resumen, la evaluación, el epílogo y otros elementos de la macro estructura narrativa (Labov, 1972; Van Dijk, 2000). Se apela de esta manera, también, al conocimiento implícito que tienen los estudiantes, como usuarios de su propia lengua, de las maneras en que se organizan los tipos textuales.

El procedimiento de análisis presentado en este estudio puede ser una herramienta para explicar el funcionamiento de la lengua en su realización discursiva, para ofrecer posibles alternativas de tratamientos didácticos de la morfología flexiva del pasado, como por ejemplo, criterios para la gradación de su enseñanza, de acuerdo con los diferentes niveles de dominio de los estudiantes y también para la elaboración de material de texto.

Como mencionamos en el inicio del artículo, esperamos contribuir con este análisis a proporcionar al docente recursos para afrontar la tarea de enseñar un dominio (la representación del tiempo en las lenguas) particularmente arduo para su adquisición.

Bibliografía

- Ayoun, D. y Salaberry R. (2005). The development of L2 tense-aspect in the Romance Languages. En D. Ayoun y R. Salaberry, *Tense and Aspect in Romance Languages*. Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Bastardas Boada, A. (2014). Ecología y sostenibilidad lingüísticas: una aproximación desde la (socio) complejidad. En M. Casas (dir.) y R. Vela (ed.) *Eugenio Coseriu In Memoriam. XIV Jornadas de Lingüística*, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 143-163.
- Baker, J. y Quesada M. (2009). The effect of Temporal Adverbials in Selection of Preterit and Imperfect by Learners of Spanish L2. En L. Plonsky y M. Schierloh, *Select Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceeding Project.

- Bosque, I. y Gallego A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2) II, pp. 63-83.
- Bosque, I. y Gutiérrez R. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*. México: Siglo XXI Editores.
- Brucart, J. (2018). Gramática y significado en ELE. En Brucart, et.al. *Enseñar gramática en el aula de español. Cuadernos de didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas Seix (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó Editores.
- Caravedo, R. (2014). *Percepción y variación lingüística: un enfoque sociocognitivo*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Colombo, F. (2015). *El subsistema de los tiempos pasado de indicativo en español. Semántica y sintaxis*. México: UNAM.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cuenca, M. J. (2000). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco Libros.
- Escandell Vidal, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Giorgio, A. y Pianessi F. (1997). *Tense and aspect: from semantics to morphosyntax*. Nueva York: Oxford University Press.
- García Fernández, L. (2008) *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid, ArcoLibros.
- Granda, B. (2005). Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua. En *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. Colección: Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. pp. 87-110.
- Granda, B. (2014). Categorías narrativas y procedimientos referenciales aplicados a la didáctica de ELE. *Revista Verbum et Lingua*, núm. 3. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, pp. 22-35.
- Granda, B. (2019). Una aproximación compleja de forma y función del uso lingüístico y teoría y práctica de la enseñanza de la gramática para profesores de ELE. En *MOARA*, vol. 51, Universidad de Pará, Belém, Brasil.
- Granda, B. y Salaberry R. (2013). Funciones narrativas y verbos de estado en español como lengua extranjera”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 57, México: Centro de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania.


- Llopis García, R., Real J. y Ruiz Campillo J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Martin Perris, J. (2004). Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español. En S. Ruhstaller y L. Berguillos (coords.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Editorial Edinumen.
- Miquel, L. (2018). Prólogo. En Brucart, et.al. *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas. Cuadernos de didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Moreno Cabrera, J. (2004). *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Paris, L. (2007). Eventos e intervalos en la semántica del Pretérito, Imperfecto y Progresivo. *Revista Signos* 40 (65), pp. 609-632.
- Quesada, M.L.(2006) “L2 Acquisition of Temporal Reference in Spanish and the Interaction of Adverbials, Morphology and Clause”. En N. Sagarra y J. Almeida (eds). *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* . Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA.
- Ribas Seix, T. (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ricouer, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Universidad Iberoamericana/Siglo XXI.
- Salaberry, R. (2000). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Filadelfia, John Benjamins Publishing.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Serrano, M. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Ediciones Akal.
- Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En T. Van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Mesografía

- Altshuler, D. (2008). *Events, States and Times: An essay on narrative discourse in English*. [en línea] Recuperado el 12 de julio de 2019 <https://content.sciendo.com/view/title/521748>.



Impacto de la lingüística cognitiva en la enseñanza de ELE



Erika Erdely y
Moisés López Olea

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

RESUMEN

Dada la importancia que ha tomado la lingüística cognitiva en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), este capítulo presenta, en primer lugar, algunos constructos teóricos básicos de esta teoría lingüística que atañen al concepto de lengua, los esquemas cognitivos y los procesos de atención que se cristalizan en la gramática. En segundo lugar, se proponen explicaciones para estudiantes extranjeros basadas en la gramática cognitiva que se centran en el significado de la distinción de los verbos ‘ser’ y ‘estar’ y de las estructuras con verbos de emoción del tipo ‘me intereso’ y ‘me interesa’. El objetivo de este capítulo es presentar herramientas teóricas de corte cognitivo a los profesores de español como lengua extranjera para dar a sus estudiantes explicaciones lingüísticas con base en el significado y en las distinciones conceptuales de la lengua.

Palabras clave: lingüística cognitiva, gramática cognitiva, ser y estar, verbos de emoción, enseñanza de la gramática

ABSTRACT

Given the importance that Cognitive Linguistics has revealed in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), this chapter presents, in the first place, some basic theoretical constructs of this linguistic theory that refer to the concept of language, cognitive schemes and attention processes that crystallize in the grammar of any language. Secondly, explanations for SFL students based on Cognitive Grammar are proposed; these focus on the meaning of the distinction between the verbs “ser” and “estar” (the two versions of the verb “to be” in Spanish) and the structures with verbs of emotions like “me intereso” and “me interesa”. The objective of this chapter is to provide teachers of Spanish as a foreign language with cognitive theoretical tools to give their students linguistic explanations based on semantic and conceptual distinctions found in the Spanish language.

Keywords: cognitive linguistics, cognitive grammar, “ser” and “estar”, verbs of emotion, grammar teaching

1. Introducción

En este capítulo, vamos a explicar por qué la lingüística cognitiva es un marco teórico útil e idóneo en la enseñanza de español como lengua extranjera. En primer lugar, revisaremos algunos de los constructos teóricos que lo distinguen de otros marcos teóricos y, en general, las características de una visión cognitiva de la lengua; en segundo lugar, comentaremos cómo esta teoría ha permeado en la enseñanza del español como lengua extranjera. Finalmente, presentaremos dos propuestas para explicar aspectos gramaticales basadas en dicho marco teórico con la intención de que los profesores de ELE cuenten con algunas orientaciones básicas para reconocer, usar y, en el mejor de los casos, producir materiales didácticos de ELE con un enfoque cognitivista.

Uno de los problemas al que nos enfrentamos los profesores de ELE es abordar la gramática en nuestras clases de una forma más accesible para los estudiantes, donde no tengamos que proveer listas interminables de reglas de uso de formas lingüísticas para después agobiarlos más con listas de excepciones a esas reglas. Esta práctica tan común tanto en las clases de ELE como en los manuales y materiales didácticos ha llevado a muchos profesores y estudiantes a concebir la gramática como algo inasequible y estéril, que no compensa, en el uso de la lengua, el esfuerzo de procesamiento mental para aprender y aplicar dichas reglas con sus respectivas excepciones.

Con la llegada del enfoque comunicativo empezó a privilegiarse el uso de la lengua y la atención a la gramática disminuyó notablemente respecto de los enfoques estructuralistas anteriores, pero estos se mantuvieron presentes en muchos materiales didácticos, dada la necesidad de practicar y adquirir los aspectos formales de la lengua y así lograr un mejor desempeño en la lengua. Los profesores se enfrentaban entonces al dilema sobre si seguir enseñando gramática a la manera estructuralista en menor medida para hacer énfasis en la comunicación oral o definitivamente dejar de enseñar gramática o bien buscar nuevas maneras de enseñarla.

Todo esto ha llevado a muchos estudiosos de la enseñanza de ELE a buscar alternativas para fomentar el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de manera más acorde con el espíritu del enfoque comunicativo. Es en este marco que entra en juego la gramática cognitiva (GC) como un marco teórico capaz de ofrecer una visión más asequible y abarcadora para que los profesores de ELE desarrollen mejores maneras de entender y explicar el funcionamiento de la lengua en el nivel morfosintáctico pero centrados en el significado.

Hasta la fecha no existe una gramática cognitiva destinada a la enseñanza de ELE como tal. Solo se cuenta con pautas o con principios destinados a renovar la visión tradicional y estructuralista que persiste en la enseñanza. Por ejemplo, han surgido propuestas de explicaciones de temas específicos de la gramática del español por parte de autores como Alejandro Castañeda, Reyes Llopis, José Ruiz, Ricardo Maldonado y Martha Jurado, por mencionar a algunos. También hay compilaciones de la influencia de la lingüística cognitiva en la enseñanza de lenguas (Tyler, 2012) y algunas sobre la enseñanza del español (Ibarretxe-Antuñano, Cadierno & Castañeda Castro, 2019). En el presente capítulo, abordaremos algunos conceptos básicos de la gramática cognitiva, que posteriormente emplearemos para explicar la diferencia entre los verbos ‘ser’ y ‘estar’ y en la expresión de los verbos de emoción. En el siguiente apartado, comenzamos por distinguir la lingüística cognitiva y la gramática cognitiva.

2. ¿Qué es la lingüística cognitiva y qué es la gramática cognitiva?

La lingüística cognitiva surge como una reacción al movimiento generativista de la lengua encabezado por Noam Chomsky, que imperaba en Estados Unidos de América durante la segunda mitad del siglo XX. Una serie de lingüistas, entre los que destacan George Lakoff, Charles Fillmore, Ronald Langacker y Leonard Talmy, iniciaron nuevas líneas de investigación que partían de supuestos que contrastan fuertemente con los generativistas (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012): en el generativismo la sintaxis es la protagonista principal y el análisis formal, riguroso y duro, dejaba de lado factores sociales, históricos, culturales, psicológicos y semánticos en el análisis lingüístico; el enfoque de la lingüística cognitiva surge como reacción al abandono de aquellos factores que a algunos lingüistas les parecían fundamentales y pone a la semántica en el centro del análisis lingüístico.

En el marco de la lingüística cognitiva, se busca explicar cómo es que nuestras percepciones y nuestras experiencias de los eventos y de las entidades en el mundo real se cristalizan en la lengua a través de la gramática. En esta perspectiva, el significado se construye mediante la forma, y estos son inseparables. Si bien Chomsky instauró una perspectiva científica de la lingüística y abrió las puertas al mentalismo dentro de las ciencias cognitivas, los lingüistas cognitivos han desarrollado una perspectiva centrada en el significado y en el uso de la lengua que se ajusta a la enseñanza del español como segunda lengua.

Es necesario precisar que la lingüística cognitiva es un marco teórico general que acoge distintas teorías que la conforman. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) afirman que se trata de un movimiento lingüístico en el que diversas perspectivas coinciden en que el lenguaje forma parte de las capacidades cognitivas humanas, pero cada teoría forma un propio marco conceptual. Bajo el paraguas de lingüística cognitiva, se acoge la obra de George Lakoff y Mark Johnson sobre la metáfora y la metonimia conceptuales; de Leonard Talmy, sobre tipología lingüística; de Ronald Langacker y su metodología de análisis llamado gramática cognitiva; de Charles Fillmore y Adelle Goldberg sobre la semántica de marcos y la gramática de construcciones; de Gilles Fauconnier y de Mark Turner, quienes desarrollaron la teoría de los espacios mentales y de la integración conceptual. En síntesis, la lingüística cognitiva es un marco teórico general que abarca diversas teorías particulares pero que coinciden en darle un papel primordial al significado y en ver a la lengua como una capacidad cognitiva.

Por otro lado, la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1990) es una teoría dentro del marco de la lingüística cognitiva. Cabe destacar que esta teoría fue pionera en el ámbito cognitivo de la lengua y es la que mayormente se adopta como corriente general en la lingüística cognitiva (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). En la siguiente sección, expondremos algunos conceptos de la lingüística cognitiva que posteriormente emplearemos para proponer cómo explicar algunos contrastes de significado en los verbos ‘ser’ y ‘estar’ y en dos estructuras para expresar verbos de emoción.

3. Algunos constructos básicos de la gramática cognitiva

Como ya se mencionó, existen pocos materiales pedagógicos enfocados en la enseñanza de español como lengua extranjera enmarcados en la lingüística cognitiva; sin embargo, cada vez más, se diseñan y se crean propuestas individuales de enseñanza de gramática dentro de esta perspectiva, por lo que será importante que los profesores de español estén familiarizados al menos con los conceptos clave básicos de las explicaciones enmarcadas en la lingüística cognitiva. El objetivo de este apartado es proveer orientaciones básicas sobre estos conceptos.

En primer lugar, habrá que definir cómo se concibe el concepto de ‘lengua’ dentro de esta teoría. En esta perspectiva, la **lengua** es entendida como un *inventario estructurado de unidades simbólicas* (Langacker, 1987, 1990; Maldonado, 2012), que

consisten en la conexión entre una estructura fonológica y una estructura semántica, como se ilustra en la Figura 1.

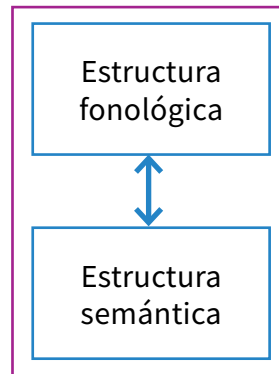


Figura 1. Representación visual de una unidad simbólica

Cuenca y Hilferty (1999) reconocen, por supuesto, que esta idea no es nueva en lingüística. Se puede relacionar fácilmente con la visión saussureana sobre la conexión entre significado y significante que conforman al conocido signo lingüístico. Sin embargo, en la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1990) esta interrelación no se circunscribe a la palabra, es decir, a un signo lingüístico; más bien, se aplica a cualquier expresión, sea cual sea su complejidad. Dado que la conexión entre la estructura fonológica y la estructura semántica es directa, no existen niveles intermedios que no se fundamenten en esta relación: la morfología, la sintaxis y el léxico son un *continuum* de estructuras simbólicas, no niveles de análisis lingüísticos discretos (Cuenca & Hilferty, 1999). En la Figura 2, se puede observar una esquematización de una unidad simbólica compleja.

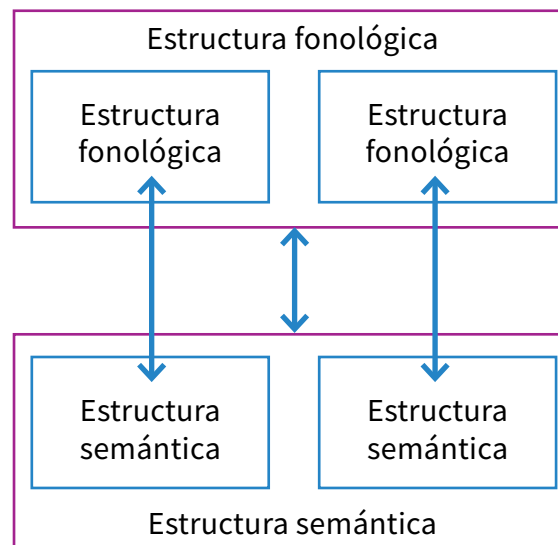


Figura 2. Esquematización de una unidad simbólica compleja

Como vemos, en la lingüística cognitiva se parte de esquematizaciones que representan la unión entre la forma (la estructura fonológica) y el significado (la estructura semántica). Pero no solo eso, la lingüística cognitiva parte del funcionamiento natural y biológico de la cognición humana, mediante la cual categorizamos y clasificamos los eventos, los fenómenos y las experiencias del mundo real y las cristalizamos en expresiones lingüísticas. Esto es lo que se conoce como **conceptualización**.

“Todos los aspectos de la expresión gramatical de una situación determinada, incluyendo la morfología flexiva y la morfología derivativa, e incluso los elementos básicos del discurso, implican de un modo u otro una conceptualización. Siempre que pronunciamos una frase, estamos estructurando inconscientemente cada uno de los aspectos de la experiencia que tratamos de comunicar” (Croft & Cruse, 2008: 65)

Entonces, la elección de una estructura gramatical conlleva un proceso de conceptualización de acuerdo con la lingüística cognitiva. Esta facultad está presente en los seres humanos para representar mentalmente nuestras percepciones y experiencias (Cuenca & Hilferty, 1999). Bajo esta visión, los lingüistas cognitivos han identificado distintas **operaciones de conceptualización**. A continuación, revisaremos algunas de ellas.

Un concepto fundamental en la lingüística cognitiva son los denominados **esquemas de imagen o imágenes**. Este concepto fue establecido por Langacker (1987) y no se refiere necesariamente a la percepción visual de una fotografía o de un dibujo, sino a la estructuración conceptual de un evento, de un fenómeno o de una experiencia, es decir, es una representación esquematizada de las experiencias o de la realidad (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff & Turner, 1989). Las Figuras 1 y 2 donde se representa la conexión entre estructura fonológica y estructura conceptual son un esquema de imagen, por ejemplo. Más adelante veremos otros esquemas de imagen en el apartado 5.

Otra operación de conceptualización es la **atención** mediante la cual damos **prominencia** a ciertos fenómenos o entidades en una escena, o en un evento. Esta operación forma parte de lo que Langacker (1987) llama **ajuste focal**. Por analogía, podríamos referirnos a la toma de una fotografía por medio de una cámara profesional; el fotógrafo elige enfocar o desenfocar a las personas, al escenario que las rodea, o a algún otro objeto. Esto también lo hace nuestra cognición, ya que tiene la capacidad de prestar mayor atención a los aspectos relevantes de la experiencia que son prominentes en un contexto dado. Cuando enunciamos cualquier expresión,

sea cual sea su complejidad, esta adquiere su significado imponiendo un **perfil** a una **base**. En esta esquematización conceptual, la base se refiere a los dominios cognitivos relevantes que se evocan para comprender una expresión dada, mientras que el perfil es la estructura destacada sobre la base que la expresión en cuestión selecciona conceptualmente. Los ejemplos típicos para ilustrar esta operación de conceptualización son las palabras ‘radio’, ‘hipotenusa’ y ‘punta’. En la Figura 3, se aprecian tres formas en las que una parte está destacada con respecto a otra.

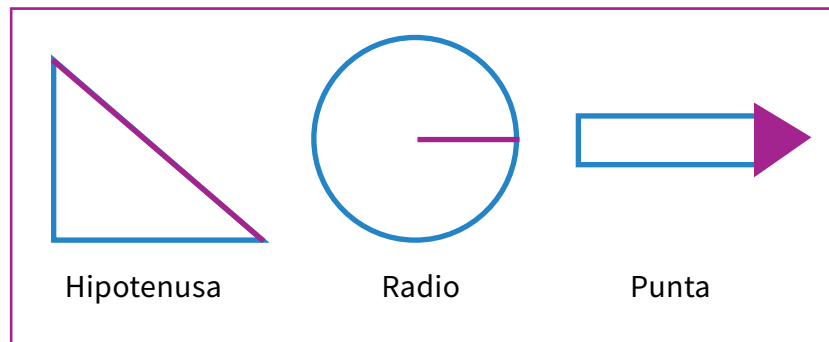


Figura 3. Elementos perfilados sobre una base

En el contexto de la geometría, solamente se puede entender ‘radio’ enmarcado en un círculo e ‘hipotenusa’ dentro de un triángulo rectángulo. Tanto el círculo como el triángulo rectángulo se conceptualizan como base (es la parte desenfocada, pero que forma parte de la imagen) del ‘radio’ y de la ‘hipotenusa’ que se destacan sobre la base, es decir, se ponen de perfil (se enfocan en la imagen). No se puede entender el perfil sin su base, ya que si suprimimos el triángulo rectángulo y el círculo, ya no estaríamos ante la conceptualización de una ‘hipotenusa’ y de un ‘radio’, sino simplemente ante dos líneas, y si los desenfocamos estaríamos ante la conceptualización únicamente de un triángulo y de un círculo. Lo mismo pasa con ‘punta’, solamente se puede entender este concepto en relación con la base, que es el resto del objeto. Esta conceptualización de perfil y base podría coadyuvar en las explicaciones de léxico y de diferencias entre estructuras gramaticales que podrían parecer equivalentes.

Esta visión de la lengua impacta en la manera de explicar los fenómenos lingüísticos en una clase de español para extranjeros. La gramática cognitiva se ha relacionado con lo que López García (2005) llama el *método visual*; este autor comenta que la enseñanza de ELE gana mucho con un método que correlaciona el mundo verbal con el mundo visual. En otras palabras, mediante imágenes, y no metalenguaje, se les podría explicar a los estudiantes cómo se configura lingüísticamente un evento en una lengua dada. Las esquematizaciones que hemos revisado hasta aquí,

pueden ser traducidas a imágenes pedagógicas para los estudiantes y de esta manera se puede asociar el significado con su forma.

En resumen, hemos esbozado hasta aquí algunos constructos teóricos de la lingüística cognitiva. Se ha explicado la visión de lengua en este marco teórico y algunas operaciones de conceptualización como los esquemas de imagen y la atención mediante el perfil y la base. Estos conceptos son necesarios para empezar a entender el marco de la lingüística cognitiva, pero también para comprender algunas propuestas didácticas en la enseñanza de ELE que los retoman y los aplican pedagógicamente en clase, sobre todo porque la lingüística cognitiva propone una visión integrada de la lengua: el significado cristalizado en la gramática (Moreno Mojica, 2016).

4. ¿Por qué ha permeado la gramática cognitiva en la enseñanza de ELE?

Langacker (2008) destaca tres características de la gramática cognitiva que la hacen potencialmente idónea para la enseñanza de lenguas: la centralidad del significado, la significatividad de la gramática y el hecho de que se trata de un enfoque basado en el uso.

La centralidad del significado se reconoce como una característica fundamental por la cual las explicaciones gramaticales para estudiantes extranjeros pueden tener éxito (Castañeda Castro, 2019). El punto de partida del análisis es la semántica, tanto la semántica léxica como la semántica de los diferentes elementos gramaticales (como las preposiciones, por ejemplo). A diferencia de otras teorías, como la gramática generativa, donde el centro del análisis era la organización sintáctica, para Langacker (1987, 1990) el centro está en el significado de las palabras y los elementos gramaticales que, por esquemáticos que sean, conllevan significado, de manera que es el significado el que moldea la gramática y no al revés. En esta perspectiva, los hablantes están normalmente enfocados en lo que quieren decir, y no en cómo lo dicen, de manera que el significado es el que impone la estructura gramatical.

La gramática cognitiva ve al significado como un fenómeno mental. No son las definiciones de diccionario lo que expresamos cuando hablamos: el significado es el resultado de nuestra actividad conceptualizadora con la que interactuamos con el mundo a muchos niveles: físico, mental, social, cultural, emocional e imaginativo.

Es por ello que los seres humanos somos capaces de concebir y expresar una misma situación de varias formas distintas. Podemos por ejemplo elegir diferentes grados de **especificidad** (hablar de un animal, de un perro, o de un chihuahueño) o conferir diferentes grados de **prominencia** a un elemento, por ejemplo al alternar entre *Juan rompió el vaso* y *El vaso se rompió* donde el vaso pasa, de ser el segundo elemento más prominente de la oración, a ser el primer elemento más prominente de la oración.

Otro elemento importante que destaca Langacker (2008) en la conceptualización de un evento es la **perspectiva**, es decir, que un hablante conceptualiza el mundo de forma independiente a como el mundo es objetivamente. Esto le permite decir cosas como “*La tienda está cruzando la calle*”, cuando en realidad la tienda no se está moviendo, pero el conceptualizador, esto es, el hablante, mira desde su perspectiva construida a partir de su posición localizada del otro lado de la calle de la tienda y expresa la posición de la tienda imaginando la trayectoria que él recorrería para llegar a ella. Mucho de lo expresamos lingüísticamente tiene esta característica imaginativa que acabamos de ejemplificar, a través de expresiones de movimiento ficticio o a través del uso de metáforas.

Para Langacker (2008), las palabras no son otra cosa que recipientes, mientras que el significado es la sustancia que las llena. Las palabras son los detonadores de un complejo proceso de construcción de significado que involucra todos nuestros recursos mentales. Aprender la riqueza y flexibilidad de estos recursos debería ser, para el autor de la GC, esencial en la enseñanza de lenguas en general. En la medida en que contemos con análisis cognitivos de diferentes elementos gramaticales, donde su pueda explicar el funcionamiento de estructuras abstractas, no como una serie de usos desvinculados sino como una red de significado coherente y comprensible, estaremos en mejor posición para enseñarlos. El punto principal de Langacker es que todo uso convencional está motivado conceptualmente. Aunque las convenciones tienen que ser aprendidas por los estudiantes de lenguas extranjeras, es más disfrutable comprender el significado que conllevan ciertas estructuras y estar en posibilidad de interpretarlo en cada uso, que aprender de memoria toda una variedad de estructuras y usos distintos.

Pongamos un ejemplo de distintas formas de conceptualizar una escena. Supongamos que hay unos niños jugando en el jardín de un edificio de departamentos. De pronto un niño patea la pelota muy fuerte y la pelota llega a la ventana de un departamento y la rompe. De este evento, los diferentes involucrados quizá enfocarían su atención en distintos elementos y por ende los codificarían lingüísticamente en una de las siguientes formas:

- (1) a. Los niños rompieron la ventana.
- b. La pelota rompió la ventana.
- c. La ventana se rompió.

Si le preguntáramos al dueño de la ventana qué pasó, posiblemente elegiría (1a), mientras que si la mamá de un niño le pregunta qué pasó, quizá el niño elegiría (1c). Alguien más, pensando en diferentes tipos de pelotas, podría elegir (1b) pensando que fue alguna característica de la pelota la que pudo influir en el rompimiento de la ventana. Entonces, más importante que explicar la voz activa o la voz media y sus características sintácticas, la GC busca presentar las diferentes formas de construcción sintáctica partiendo de la conceptualización del hablante de acuerdo con su perspectiva particular y sus recursos semánticos y sintácticos disponibles para hacerlo. Sí, en 1a-b se trata de voz activa y en 1c de voz media, pero ¿qué significa la voz media? ¿Qué pretende un hablante cuando la elige? ¿Cómo está conceptualizando la escena? ¿Qué otras opciones de conceptualización hay? Los hablantes de una lengua como el inglés, por ejemplo, son más tendientes a usar la voz activa en estos casos y fincan así la responsabilidad en el sujeto de la oración, mientras que los hablantes del español tienden a usar la voz media para destacar el carácter accidental, no voluntario, del evento. Si los profesores de ELE intentamos hacernos este tipo de preguntas y logramos contestárnoslas, quizá estemos en mejores posibilidades de explicar a nuestros estudiantes cómo solemos los hispanohablantes conceptualizar distintas escenas de acuerdo con nuestra perspectiva física, mental, cultural e imaginativa, de manera que ellos puedan estar en posibilidades de elegir lo que quieren expresar y conozcan los diferentes recursos que ofrece la lengua para ello. A esto se refiere Langacker (2008) cuando menciona que la GC es un enfoque basado en el uso y esa es una de las características que lo hacen idóneo para generar mejores explicaciones y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas.

Como apuntan algunos autores como Llopis García (2011) o Castañeda Castro (2019), la aportación de la GC se basa en la reflexión sobre la unión de las formas con sus significados para que los aprendientes puedan entender las asociaciones, las similitudes, los orígenes, las razones, los contextos y la manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa LE. Se trata de darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como “comunicación” por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse. De acuerdo con estudiosos de esta teoría, como Ruiz Campillo (2007), esta nueva visión permite que los profesores empiecen a resolver la dicotomía entre el enfoque comunicativo y la enseñanza de la gramática, porque postula que la lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente; por tanto, está destinada a favorecer

diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”. En este sentido, se trata de una lógica natural, basada en los esquemas cognitivos con los que construimos la representación humana del mundo; una lógica de “sentido común”. Otra ventaja de la perspectiva cognitiva, según el autor, es entender la gramática del español como una simple manifestación particular de representación del mundo, de la que cada alumno puede ser consciente pensando en su propia lengua.

Como comentamos antes, hasta la fecha no existe una gramática cognitiva destinada a la enseñanza del español como tal. Lo que existe son algunas propuestas de explicaciones de temas específicos de la gramática del español inspiradas en los postulados de la lingüística cognitiva por parte de autores como los que mencionamos arriba, a partir de las cuales podemos aspirar a construir nuevas propuestas de explicaciones y materiales didácticos destinados a la enseñanza del español. Castañeda Castro (2019) contrapone estas propuestas de orientación cognitiva a aquellas de orientación formal.

5. La lingüística cognitiva como un marco idóneo para la enseñanza de ELE

Hay elementos gramaticales concretos que son particularmente complejos en la enseñanza del español a no hispanohablantes, como son el clítico ‘se’, la diferencia entre los verbos ‘ser’ y ‘estar’ o entre las preposiciones ‘por’ y ‘para’, entre los tiempos ‘pretérito’ y ‘copretérito’ o entre los modos ‘indicativo’ y ‘subjuntivo’, entre muchos otros. Mientras que las perspectivas tradicionales o generativistas explican estos elementos gramaticales mediante un metalenguaje especializado o poco accesible para estudiantes no formados en lingüística, la lingüística cognitiva ofrece constructos teóricos que se pueden llevar a clase para proveer explicaciones más accesibles a cualquier estudiante de lengua. En esta sección, perfilaremos un par de aspectos lingüísticos que son complejos en la enseñanza de ELE y mostraremos algunas orientaciones sobre cómo es que la lingüística cognitiva puede clarificar y ayudar en las explicaciones a no hispanohablantes de manera más efectiva y clara al centrar la atención en la diferencia de significado.

5.1. La diferencia de uso entre los verbos *ser* y *estar*

Para mostrar algunas propuestas de explicaciones gramaticales generadas desde la GC, veremos en este apartado algunas explicaciones sobre la alternancia de *ser* y *estar* en construcciones atributivas. Para ello, tanto Sanaphre (2009) como Jurado (2014) echan mano de metáforas visuales para entender cómo el cerebro de un hispanohablante conceptualiza una predicación con uno y otro verbo.

Empezaremos con la propuesta de Sanaphre (2009). Para ella, podemos equiparar la percepción visual con la conceptualización en términos de distancia de la siguiente manera: A mayor distancia, el conceptualizador¹ (C) adquiere mayor perspectiva e información de las circunstancias que rodean al objeto conceptualizado (OC). A menor distancia, el C pierde información de las circunstancias pero gana en detalle del OC. A partir de allí, su propuesta teórica es la siguiente:

- (2) SER impone distancia conceptual entre el objeto conceptualizado y su conceptualizador

ESTAR coloca al conceptualizador en una posición cercana al objeto conceptualizado

¿Cómo funciona esto? Para Sanaphre (2009), un C que observa el objeto desde lejos es capaz de verlo en su contexto, con un marco circunstancial amplio y global, que incluye muchos aspectos del conocimiento del mundo. Así mismo, la distancia impone que no haya un involucramiento sensorial ni emocional, y por lo tanto el valor de lo que se dice se presenta como imparcial y atemporal. Pongamos el siguiente ejemplo:

- (3) *Juan está/es frío.*

Cuando un hablante elige el verbo *ser* en (3), está conceptualizando a Juan desde la distancia, lo que le permite incluir información social, cultural, circunstancial que funde en una valoración global del objeto conceptualizado. Para decir que Juan es frío, el hablante necesita mucha información compleja que involucra comportamientos sociales, expresión de emociones, etcétera. Esta evaluación se hace entonces desde una perspectiva que está basada en el conocimiento del mundo del hablante respec-

¹ El conceptualizador es el hablante que elige su expresión acorde con su conceptualización personal de lo que predica.

to de Juan y de su contexto social y cultural.

Por el contrario, un C que observa el objeto desde cerca, adquiere una perspectiva más detallada y física del OC y, al colocarse cerca de él, se involucra en términos de percepción sensorial y emotiva. La predicación viene del OC, de su circunstancia inmediata y de la experiencia del C respecto a él mientras lo conceptualiza. Esta evaluación que hace el C del OC está ligada al momento de la conceptualización y por tanto se presenta como temporal. Así, cuando un hablante elige *estar* en (3), lo hace desde una perspectiva cercana y detallada que lo involucra sensorialmente: para decir que Juan está frío hace falta haberlo tocado en un momento dado ligado al momento del habla, no puede predicarse como algo atemporal.

En casos donde es posible la alternancia entre ser y estar, como en *Juan es/está borracho* o *Flor es/está muy nerviosa* el C elige la perspectiva desde la cual construirá su predicación:

- (4) ESTAR: perspectiva interna (incluye solo el ámbito escénico)
SER: perspectiva lejana, global (incluye la escena y lo que la rodea)

En el caso de adjetivos polisémicos como *rico*, *maduro*, *estar* va a activar dominios conceptuales básicos, perceptuales, como en *El pastel está rico*, *la manzana está madura*, mientras que *ser* va a activar dominios complejos, con información socio-cultural, como en *Su tío es rico*, *María es madura*.

Martha Jurado (2014), por su parte, partiendo del ámbito de la enseñanza de ELE, propone que la complejidad semántica y funcional de los verbos *ser* y *estar* puede ser explicada, esquematizada y sistematizada por medio de metáforas espacio-temporales, basándose en una perspectiva cognitiva de percepción y representación del mundo por medio de imágenes mentales. En su propuesta:

“Se postula la necesidad de hacer a los estudiantes de ELE conscientes de que puede “ver” la realidad a través de los “ojos de la lengua española” (Jurado, 2014).

La autora nos propone extender la conceptualización espacial, locativa, a la dimensión temporal. Partiendo de los usos más concretos, locativos, nos explica que el verbo *estar* nos permite situar en el espacio a una entidad como en (5):

- (5) *La bailarina está en el escenario.*

Esa locación se extiende metafóricamente al dominio abstracto del tiempo, donde un estado físico o emocional se expresa como un lugar metafórico que ocupa una entidad en el tiempo, como en (6):

(6) *La bailarina está triste/contenta/cansada.*

En (6) los adjetivos *contenta*, *triste* o *cansada* se pueden concebir como espacios metafóricos que ocupa la entidad en un momento determinado, y de los que se puede entrar y salir en diferentes momentos: la bailarina sale de la tristeza para entrar en la alegría, o sale del estado de descansada para entrar en el de cansada, como se esquematiza en la Figura 4.

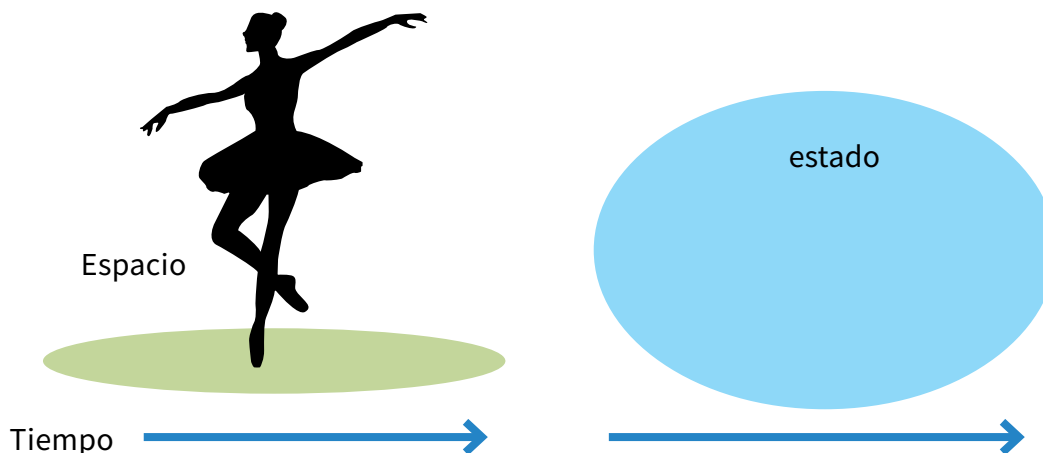


Figura 4. Concepción de *estar* como una ubicación en una circunscripción espacial o temporal (Jurado, 2014)

Esta metáfora locativa conlleva la visualización de los límites de la ubicación de una entidad en el espacio y en el tiempo, pues podemos visualizar cómo la entidad entra o sale de un ámbito determinado. Jurado utiliza la metáfora visual de una cámara que toma una foto donde una entidad puede visualizarse en su locación, abarcando los límites de la misma (la foto de la bailarina donde podemos ver dónde está ubicada porque vemos los límites del escenario).

El verbo *ser*, por su parte, no codifica, para Jurado, la visualización de los límites locativos o temporales de una entidad, de manera que la metáfora que utiliza para ello es la del zoom de una cámara, que al acercarse a la entidad, impide ver los límites de donde se encuentra situada para enfocarse más en la sustancia del objeto enfocado. Así, podemos observar, con el acercamiento de la cámara, que la

bailarina es morena, es alta, es esbelta, es joven, etcétera, sin atender a su locación o situación concreta o abstracta.

Es en este orden de ideas que Jurado considera que la cópula *estar* dota a las entidades de una aspectualidad perfecta (con límites temporales visibles) mientras que *ser* las dota de una aspectualidad imperfectiva (sin límites temporales visibles). Así, las metáforas correspondientes a la combinación sintáctica de los copulativos *ser* y *estar* con grupos adjetivales se pueden representar de la siguiente manera:

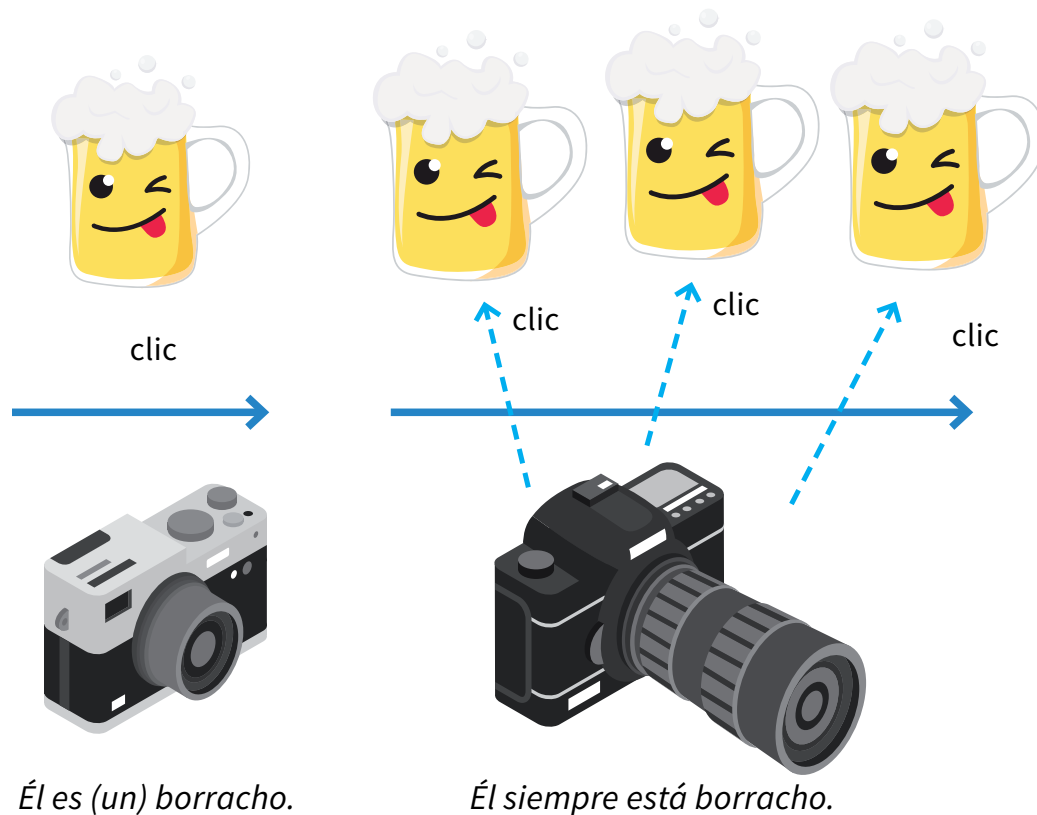


Figura 5. Contraste SER vs. ESTAR con grupos adjetivales (Jurado, 2014)

En la Figura 5, vemos cómo el acercamiento de la cámara impide la visualización de los límites de “borracho” en el sujeto, convirtiendo así la predicación nominal en imperfectiva con el verbo *ser*, mientras que con una perspectiva más amplia, con *estar*, podemos ubicar distintos momentos y situaciones en las que el sujeto se ubica en el estado de “borracho” de forma perfecta. Desde esta propuesta de la autora, esta sería la diferencia de perspectiva que los verbos *ser* y *estar* le ofrecen al hablante para que elija la opción que mejor se adecue a lo que quiere expresar.

Hemos visto hasta aquí dos propuestas de explicación de los usos de *ser* y *estar* con

atributos adjetivales inspiradas en los presupuestos de la GC. Como podemos observar, ambas propuestas tienen un interés y una lógica internos que nos permiten ver el funcionamiento de estos verbos desde una perspectiva novedosa y que invita a la reflexión. Si las comparamos, comparten la caracterización de *ser* como imperfectivo y de *estar* como perfectivo, pero difieren claramente en la forma en que utilizan las nociones de acercamiento y alejamiento del conceptualizador hacia el objeto conceptualizado. Para Sanaphre (2009), *estar* acerca al conceptualizador al objeto en el sentido de que su conceptualización involucra elementos de subjetividad ligados a su percepción sensorial mientras que *ser* lo aleja, permitiendo una mirada más objetiva que integra una serie de elementos conceptuales y contextuales de mayor complejidad cognitiva. Por su parte, Jurado utiliza la metáfora del acercamiento visual para explicar que *ser* impide la visualización de límites espacio-temporales de manera que el conceptualizador se centra en los elementos sustanciales, no situacionales, del objeto conceptualizado, mientras que un alejamiento visual con *estar* permite al conceptualizador ver los límites espacio-temporales del objeto conceptualizado ubicándolo en un *locus*, concreto o abstracto.

En Erdely (en preparación) retomamos la idea de Jurado en cuanto a que partimos del significado espacial, locativo, de *estar* y la visualización de los límites impuestos por la locación, para extender esa noción de límite al ámbito temporal e incluso al valorativo. De esta manera defendemos que *estar* codifica un sentido de transición que opera en los tres dominios:

<p>dominio espacial (no temporal) contraste espacial</p> <p>Polonia está en Europa. Rusia está en Asia. El árbol está en el jardín.</p>	<p>dominio temporal perfectividad temporal</p> <p>María está enojada. El café está frío. María está en Polonia.</p>
<p>dominio valorativo contraste valorativo (con otras instancias reales o imaginarias de la misma u otra entidad análoga)</p> <p>El jarrón está entero. Esa niña está alta (para su edad). Ese cuadro está hermoso. Esa mujer está muy joven.</p>	

Figura 6. Perfectividad de *estar* en diferentes dominios (Erdely, en preparación)

De esta manera, defendemos que *estar* establece una relación entre el sujeto y el atributo que está acotada tanto en un sentido locativo, metafórico o no, como defiende Jurado, como en un sentido perceptual, como defiende Sanaphre. La percepción sensorial, por naturaleza, está acotada temporalmente al momento de la percepción, pero este límite temporal es solo una perspectiva impuesta por el conceptualizador, no es propia del estado que se predica. Por eso tanto con *ser* como con *estar* podemos hablar de relaciones temporales o permanentes, como en “está alto”. En este caso, el enunciado hace referencia a un hecho que es verificable de forma perceptual, evidencial, a la vez que es el resultado de un cambio en el tiempo, el espacio o el contraste valorativo: una transición de no-alto a alto que se puede dar tanto en el plano espacial (está alto porque está en la cima de una colina), como temporal (está alto para su edad), o valorativo (está más alto de lo que el conceptualizador esperaba).

Como vimos en apartados anteriores, la gramática cognitiva defiende, entre otras cosas, que es posible conceptualizar un mismo estado o evento de formas alternativas de acuerdo con la perspectiva del hablante, y que la lengua nos ofrece estructuras específicas para cada una. En el caso de las construcciones atributivas con *ser* y con *estar* podemos explicar, como hemos visto hasta aquí, que un mismo atributo como “alto” o “viejo” se puede conceptualizar de dos maneras: 1) acotando o limitando esa propiedad en algún plano que puede ser el devenir del tiempo o las percepciones o expectativas de cambio del conceptualizador, y así decir que alguien o algo “está alto/viejo”, o 2) sin acotación alguna, conceptualizando al atributo como una propiedad absoluta, categórica, inherente y objetiva, no sujeta a las vicisitudes de la percepción, diciendo que algo o alguien “es alto/viejo”.

5.2. Dos estructuras para expresar verbos de emoción

Las emociones se codifican lingüísticamente de maneras distintas; esto implica diferentes percepciones de ellas. Sobre la expresión de las emociones en español, Gómez Vicente (2013, 2019) ha identificado las distintas maneras morfosintácticas en las que un hablante puede conceptualizarlas: ‘tengo tristeza’, ‘estoy triste’, ‘me puse triste’, ‘me da tristeza’, por mencionar algunos ejemplos. En este apartado, haremos una propuesta de cómo explicar la diferencia conceptual entre “Yo me aburro” y “A mí me aburre”, ya que ambas estructuras son posibles en español.

Desde etapas iniciales, se enseñan los verbos de emoción en las clases de español. A estos verbos se les ha llamado pedagógicamente ‘verbos como *gustar*’ o ‘la familia de *gustar*’; pero formalmente se categorizan como ‘verbos de afectación’ o ‘verbos de construcción inversa’. Estos verbos representan una de las primeras dificultades para hablantes del inglés, del francés o del japonés, por mencionar algunas lenguas, ya que en español el verbo ‘gustar’ se construye de manera diferente que en esas lenguas como se muestra en (7).

- (7) a. I like apples.
1SG.SUJ-**VBO.gustar.PRES**-OD.PI
- b. J’aime des pommes
1SG.SUJ-**VBO.gustar.PRES**-OD.PI
- c. Watashiwa ringo ga suki desu.
1SG.SUJ-OD.marca OD-**VBO.gustar-PRES**
- d. Me gustan las manzanas (a mí).
1SG-OIND-**VBO.gustar-PRES**-SUJ.PI

Si contrastamos (7a) del inglés, con (7b) del francés y con (7c) del japonés, veremos que las tres lenguas construyen el verbo ‘gustar’ (*like, aimer, suki*, respectivamente) con un pronombre de sujeto (*I, je, watashi*, respectivamente) que es el experimentante de dicha emoción. Mientras que el inglés y el francés tienen un orden oracional sujeto-verbo-objeto, el japonés ordena los participantes sintácticamente como sujeto-objeto-verbo. Además, el japonés marca el objeto directo de esta oración con la partícula ‘ga’ con verbos de emoción, lo que podría codificar lingüísticamente que hay poca agentividad en el evento. Fuera de estas diferencias, las tres lenguas estructuran este evento con una persona experimentante de esa emoción como sujeto sintáctico. En comparación, podemos ver en (7d) que en español el sujeto de ‘gustar’ no es ‘yo’, sino ‘las manzanas’ y que el experimentante se manifiesta sintácticamente como objeto indirecto, tanto con el pronombre ‘me’, como con el grupo preposicional ‘a mí’. Esta diferencia complejiza la adquisición de los verbos de afectación en español como segunda lengua y comúnmente origina errores en los estudiantes que a veces olvidan la preposición, a veces conjugan los verbos de afectación con el pronombre ‘yo’, entre otros errores.

Aunado a lo anterior, mientras se avanza en la adquisición del español se llega también al aprendizaje de los verbos reflexivos, y después, a revisar que algunos verbos tienen la estructura de un ‘verbo reflexivo’, como se les llama pedagógicamente, aunque en su semántica no lo sean. Así, en (8) se puede notar que los verbos no son reflexivos, sino que más bien son verbos de emoción contruidos con una estructura similar a la de los reflexivos.

- (8) a. (Yo) me sorprendí con el tráfico de la Ciudad de México.
b. (Tú) te preocupas por el calentamiento global.
c. (Ella) se aburrió con las películas.

En los casos anteriores, los verbos de emoción se construyen mediante una estructura donde se usan tanto los pronombres de sujeto (yo, tú, ella) como los de objeto directo (me, te, se) y un complemento preposicional. Los ejemplos en (8a-c) se pueden construir también mediante su versión 'de afectación' donde los complementos preposicionales tomarían la posición de sujeto como en (9a-c):

- (9) a. (A mí) me sorprendió el tráfico de la Ciudad de México.
b. (A ti) te preocupa el calentamiento global.
c. (A ella) le aburrieron las películas.

¿Cuál sería entonces la diferencia entre los ejemplos en (8) y en (9)? ¿En cada caso se trata de oraciones sinónimas? Desde una perspectiva tradicional, se puede explicar el uso de los pronombres, se puede identificar el sujeto, se puede comentar que una conjugación es similar a la reflexiva y otra es de afectación, pero estas explicaciones poco podrían servir a un estudiante poco familiarizado con el metalenguaje de la jerga lingüística. Al final, la pregunta sería la misma: ¿cuándo uso los ejemplos en (8) y cuándo los ejemplos en (9)? ¿Por qué una lengua tendría dos estructuras distintas para expresar el mismo significado? En la lingüística cognitiva se dice que si un fenómeno se manifiesta a través dos estructuras lingüísticas distintas, quiere decir que el hablante está diciendo dos cosas distintas (Maldonado, 2012), es decir, las oraciones no son completamente sinónimas.

Los recursos y los constructos teóricos de la lingüística cognitiva ayudan a diferenciar entre los ejemplos en (8) y (9). La diferencia tiene que ver con cómo un hablante conceptualiza el evento, en otras palabras, cómo lo percibe. Para explicar esto, se puede echar mano de los conceptos de imagen y atención. Como ya se explicó, en la lingüística cognitiva, la imagen se refiere a la conceptualización de un fenómeno, mientras que la atención se refiere a qué participante damos prominencia.

Tomemos otro ejemplo más.

- (10) a. Yo me intereso por la Literatura Latinoamericana.
b. A mí me interesa la Literatura Latinoamericana.

Ambas oraciones son correctas y gramaticales, pero conceptualizan el mismo evento de manera diferente porque están construidas a partir de conceptualizaciones

distintas, es decir, el hablante configura escenas diferentes de cada evento, en las cuales focaliza la atención o la prominencia sobre uno de los participantes. Esto se podría esquematizar como se muestra en la Figura 7.



Yo me intereso por la Literatura Latinoamericana

La Literatura Latinoamericana me interesa a mí

Figura 7. Focalización de la atención en un participante

En la figura 7 se representa la diferencia semántica entre las oraciones (10a) y (10b). En el primer caso, el hablante focaliza la atención en 'Yo', el perfil, que tiene una emoción por 'la Literatura Latinoamericana', la base, representada por la flecha; en el segundo caso, la prominencia está en 'la Literatura Latinoamericana' que provoca una emoción en el sujeto, que se expresa mediante 'a mí'. Como argumenta Langacker (1987), la gramática cognitiva se centra en el significado: mediante los esquemas anteriores se puede visualizar el contraste entre las oraciones en cuestión. Estos esquemas se podrían traducir pedagógicamente como las siguientes figuras, para mostrarlas a los estudiantes no hispanohablantes.



Figura 8. Versión pedagógica de un esquema de imagen

El hecho de que la lingüística cognitiva se centre en el significado, le permite al profesor explicar las diferentes construcciones de los verbos de emoción de manera clara y efectiva, sin un uso excesivo de metalenguaje lingüístico o gramatical que poco pueden ayudar al estudiante a adquirir el significado. Como se ha mostrado, un esquema cognitivo, como el de la Figura 7, se puede traducir a imágenes y figuras

de manera pedagógica como en la Figura 8. Más allá de elaborar un árbol sintáctico donde se pueda ver esquemáticamente la diferencia jerárquica entre un sujeto y un complemento preposicional, o más allá de identificar las partes de la oración y los grupos nominales y verbales, la lingüística cognitiva posee un repertorio de recursos conceptuales que se pueden traducir pedagógicamente sin un metalinguaje tan formal y tan denso que genere al estudiante no hispanohablante más problemas en su adquisición.

Si bien todavía falta explicar cuándo un hablante nativo elige (10a) y cuándo elige (10b), el esquema cognitivo propuesto en la Figura 7 sí distingue la conceptualización que cada estructura conlleva, es decir, cuál es la diferencia en su significado.

6. Conclusiones

Queremos destacar que la lingüística cognitiva es un marco teórico poderoso para las explicaciones gramaticales en la clase de español como segunda lengua en comparación con las explicaciones desde la gramática tradicional. Tal como quedó ejemplificado con los verbos de emoción y los verbos ‘ser’ y ‘estar’, la gramática cognitiva y la metáfora conceptual particularmente, nos brindan recursos para dar explicaciones del español centradas en el significado a hablantes no nativos. En lugar de darles a los estudiantes listas de usos distintos que deben memorizar, se les provee con imágenes y esquemas que representan el significado de los elementos lingüísticos que enseñamos.

Otra gran ventaja de este marco es que los constructos teóricos de la lingüística cognitiva son traducibles a la enseñanza y son accesibles a la comprensión de los estudiantes. Un esquema cognitivo formal de la lingüística cognitiva se puede llevar al aula de español de manera didáctica, como hemos mostrado en este capítulo. Esto ayuda a los estudiantes a conectar los significados con sus formas lingüísticas, en lugar de memorizar listas de uso.

La lingüística cognitiva da herramientas al profesor para explicar diferencias entre estructuras similares. Lejos de cerrar el tema comentando que ‘se dice lo mismo’ o que ‘la diferencia no es relevante’, se le puede explicar al estudiante por qué un hablante puede optar por una estructura u otra, dependiendo de qué quiera comunicar y en qué quiera centrar su atención. Cuando una lengua tiene dos estructuras para hablar del mismo evento, quiere decir que hay una diferencia en cómo los hablantes están conceptualizando ese evento; no hay oraciones sinónimas.

En conclusión, no hay duda del impacto que la lingüística cognitiva ha tenido en la enseñanza de lenguas, y particularmente de español como L2. Por esta razón, es fundamental que los profesores de español como segunda lengua se aproximen a la lingüística cognitiva. Lingüistas o no, se puede encontrar en este marco explicativo recursos y constructos teóricos que mejorarán ampliamente las explicaciones gramaticales frente a grupos de estudiantes, que les ayudarán a conectar forma con significado y representar los significados de mejor manera. Es necesario también comenzar a crear materiales bajo este marco teórico, ya que al día de hoy tenemos conocimiento de muy pocos materiales enfocados a la enseñanza de español para extranjeros enmarcados en la lingüística cognitiva.

Bibliografía

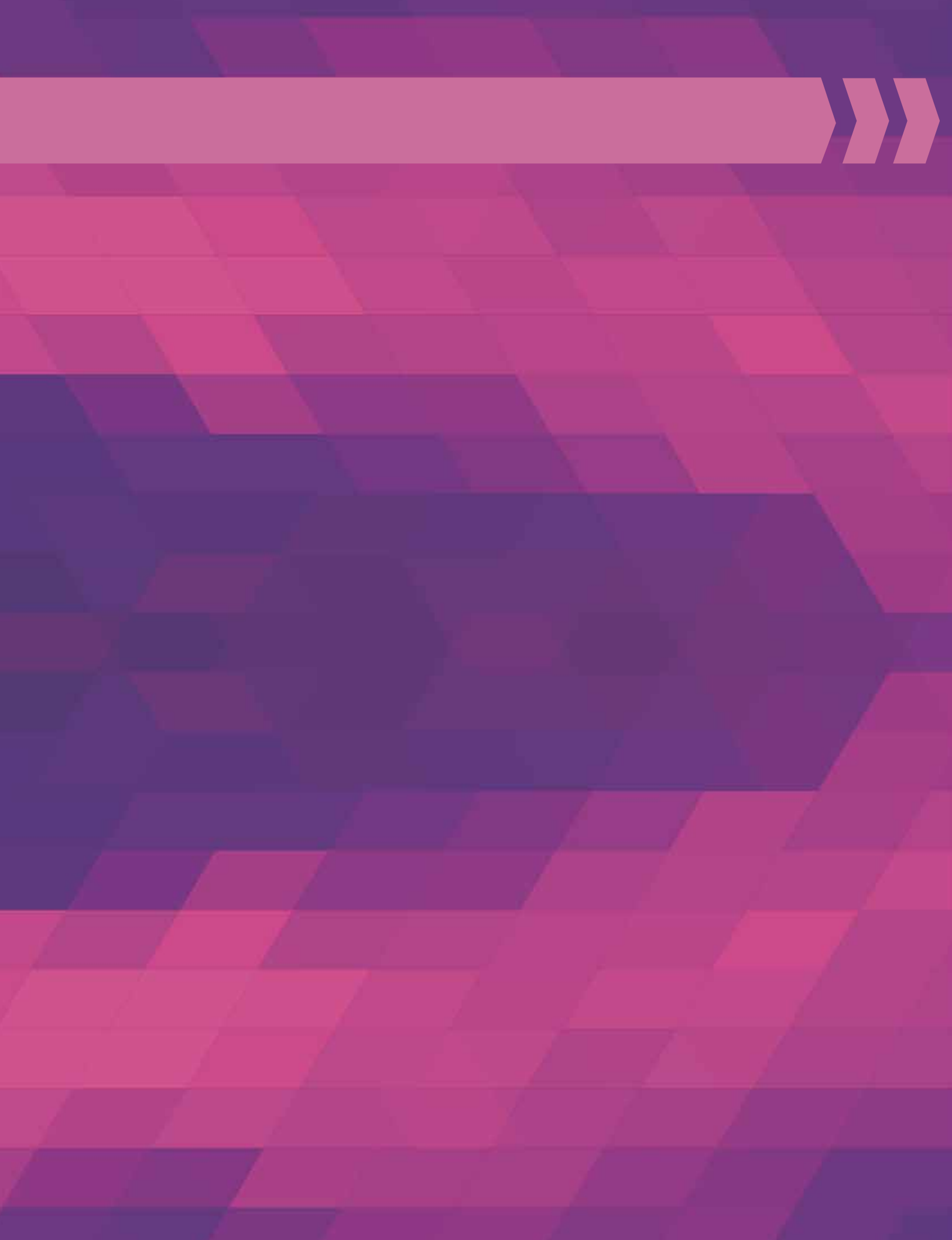
- Castañeda Castro, A. et al (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, A. (2019). Lingüística cognitiva. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 261-278. Londres/Nueva York: Routledge.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Planeta.
- Delbecque, N. (1996). Towards a cognitive account of the use of prepositions ‘por’ and ‘para’ in Spanish. En E. Casad (ed.). *Cognitive linguistics in the Redwoods: The expansion of a new paradigm in linguistics*, pp. 249-318. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Delbecque, N. (2000). Las cópulas ser y estar. Categorización frente a deixis. En *Revista español de lingüística aplicada*, 1, pp. 239-280.
- Erdely, E. (en preparación). Semántica y pragmática del verbo copulativo “estar”.
- Gómez Vicente, L. (2013). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Gómez Vicente, L. (2019). La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 340-359. Londres/Nueva York: Routledge.
- Grundy, P. (2004). The figure/ground gestalt and language teaching methodology. En M. Achard, y S. Niemeier (eds.). *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, pp. 119-142. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press.


- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela M. J. (coords.) (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (2019) *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Lackoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lackoff, G. y Turner, M. (1989). *More than a cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1990). *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (2008). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En S. De Knop y T. De Rycker (eds.). *Cognitive approaches to pedagogical grammar. A volumen in honour of René Dirven*, pp. 7-36. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Llopis-García, R. (2012). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2016). *Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar*. Hesperia. Anuario de Filología Hispánica XIX - 2. pp. 29-50.
- Llopis-García, R., Real Espinoza, J. M. y Ruiz Campillo., J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Madrid: Arco Libros.
- Maldonado, R. (2012). La gramática cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.). *Lingüística cognitiva*, pp. 213-247. Barcelona: Anthropos.
- Moreno Mojica, J. A. (2016). La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. En *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 48 (88).
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Ciudad de México: Planeta.
- Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. En *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, (1).
- Sanaphre, M. (2009). Un acercamiento cognoscitivo a los verbos ser y estar. En *Digital Ciencia@UAQ*, 2 (1), pp. 32-52.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: Volume I Concept structuring Systems*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence*. Londres/Nueva York: Routledge.

Mesografía

Jurado, M. (2014). Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos *haber*, *estar* y *ser* en el aula de ELE. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>

Ruiz Campillo, J. P. (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. En *Marco ELE*, 5, disponible en <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>





Materiales

didácticos para la enseñanza de los conectores *cuando* *y mientras para* *alumnos chinos*

Rosa Esther Delgadillo Macías

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es presentar materiales didácticos, principalmente para alumnos chinos, que favorezcan la adquisición de la gramática del español como lengua extranjera (ELE), a partir de algunos aspectos que subyacen en una gramática cognitiva. El enfoque adoptado parte del foco en la forma lingüística en la que se establece una relación cognitiva entre el estudiante y dicha forma.

En la conceptualización de la propuesta se mencionan algunas características de la gramática cognitiva, así como la focalización en los conectores *cuando* y *mientras* en las relaciones temporales tanto con español como en chino y las diferencias entre las dos lenguas.

Se hace una reflexión sobre la gramática y los materiales didácticos para justificar las fases de la secuencia didáctica que se propone.

Metodológicamente se consideraron para el diseño de los materiales el método empleado en China para el aprendizaje de una lengua extranjera, el papel del profesor y nuestra orientación pedagógica con el uso del metalenguaje. Los ejercicios y las actividades que se proponen se diseñaron a partir del modelo del procesamiento del *input* que conduce al estudiante a la identificación de las estructuras lingüísticas que representan relaciones temporales mediante el uso de los conectores temporales *cuando* y *mientras*, dentro del marco del enfoque por tareas.

Palabras clave: Materiales didácticos, enseñanza de la gramática, gramática cognitiva, secuencia didáctica, enfoque por tareas

Abstract

The aim of this chapter is to offer didactic materials, mainly for Chinese students, to promote the acquisition of grammar in Spanish as a Foreign Language. This material is mainly based on some aspects of cognitive grammar. The approach adopted focuses on the way in which a cognitive relationship is established between the student and the linguistic form.

In this proposal some characteristics of cognitive grammar are presented, as well as the focus on the connectors *when* and *while* in temporal relations and the contrast between Spanish and Chinese.

Moreover, we reflect on grammar and teaching materials to justify the phases of the didactic sequence that is proposed. The method used in China for learning a foreign language was considered for the design of the materials, namely, the teacher's role, as well as our pedagogical orientation using metalanguage. The exercises and activities that are proposed were designed based on the input processing model that leads the student to the identification of linguistic structures that represent temporal relations through the use of the temporary connectors *when* and *while*, within the framework of the task approach.

Keywords: Teaching materials, grammar teaching, cognitive grammar, teaching sequence, task approach

Introducción

Entre los diferentes aspectos que se deben considerar en la formación de docentes, en este caso, de español como lengua extranjera (ELE), se encuentra la orientación hacia el conocimiento e importancia de los materiales didácticos que favorecen el aprendizaje no solo de la lengua, sino también del conocimiento de la cultura.

Los materiales didácticos son instrumentos que median las acciones entre el profesor y los alumnos en la enseñanza del español como lengua extranjera, y se convierten, como en cualquier otra disciplina, en elementos indispensables en un salón de clases multicultural ya que permiten a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas, así como conocer formas de pensar y actuar, saberes de un pueblo a través de su lengua, tanto oral como escrita. Su análisis y diseño deberá contemplarse en el currículum de ELE y, por ende, deberá dar respuesta a las necesidades de comunicación en este mundo global en el que estamos inmersos. Asimismo, su funcionalidad deberá ayudar a la promoción de aprendizajes significativos.

En este sentido, todo profesor de ELE debe estar consciente de los aspectos que se deben considerar al elegir o diseñar materiales como son: la finalidad, los destinatarios, así como el enfoque o el método. Algunos autores como McGrath (2002) y Tomlinson (2003) señalan que los materiales son las una y mil cosas que se emplean para facilitar el aprendizaje de la lengua; debido a que estos pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o estéticos y se presentan en forma impresa, en casetes, CD, DVD o en Internet. Estos autores los clasifican en instruccionales, experienciales, exploratorios o para obtener información; y su finalidad es informar a los alumnos sobre el lenguaje, proporcionarles experiencias y estimular su uso.

Tradicionalmente, se ha considerado que los materiales se relacionan con los manuales o libros de texto, o bien con lo que llevamos al salón de clases, a saber, canciones, recortes de periódicos, películas, una variedad de imágenes, aunado a los ejercicios y actividades que elaboramos exprofeso para alguna de nuestras clases.

Por lo anterior, en este capítulo nos proponemos presentar materiales didácticos que favorezcan la distinción entre los conectores *cuando* y *mientras* como expresión de relaciones temporales, a partir de algunos aspectos teóricos asociados a la gramática cognitiva, debido a que esta permite reconocer la relación entre forma y significado, como íntima e inseparable, de modo que sea la forma de percibir el mundo del propio alumno la que rija los procesos de interpretación de las estructuras gramaticales, en cualquier lengua. La propuesta que hacemos tiene su origen en

la investigación previa titulada “Adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de estudiantes chinos que aprenden español”, que se relaciona con la manera en la que alumnos chinos que asisten al Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), expresan la secuencialidad, coincidencia y simultaneidad como aspectos inherentes al estudio de la temporalidad en español.

Conceptualización

La gramática de una lengua consiste en patrones (*patterns*) de integración de estructuras simbólicas (signos) para formar progresivamente expresiones cada vez más elaboradas, es decir, más complejas (Langacker, 1991: 152). Alonso Aparicio (2014: 9) señala que la enseñanza de la gramática debe invitar al estudiante a tomar conciencia sobre el funcionamiento de las propiedades formales de la lengua meta, y además debe invitarle a practicar consciente y sistemáticamente el conocimiento recién adquirido.

En este aspecto podemos señalar que investigaciones recientes en el campo de la adquisición de lenguas privilegian la relación entre forma y significado. Las alternativas pedagógicas se basan en el modelo psicolingüístico atención a la forma lingüística propuesto por Long y Robinson.¹ Este modelo que ha seguido el llamado Enfoque por tareas, propone dirigir la atención del estudiante hacia la gramática como respuesta a una necesidad comunicativa.

Desde la perspectiva de la gramática cognitiva, se considera que el lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone:

a) un enfoque basado en el uso (aspecto esencial que hace que la lengua cambie) donde el punto de partida es la atención a la forma referida a cómo se reparten los recursos de atención focal, esto es, cómo la atención a la forma propone trabajar una estructura concreta como reacción a una dificultad comunicativa concreta y en un contexto comunicativo concreto.²

b) la categorización, como proceso mental de organización del pensamiento, que se realiza a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familias que determinan límites difusos entre categorías.

.....
¹ Cfr. Long, M. H. y P. Robinson, “La atención a la forma: teoría, investigación y práctica” (2009: 29)**Incluir reseña completa en la bibliografía** Se reportó en la bibliografía lo solicitado.

² Ídem.

c) el carácter inherentemente simbólico del lenguaje ya que su función primera es significar. La gramática también es simbólica y significativa porque no constituye un nivel formal, autónomo de representación (no está bien separar el componente gramatical del semántico).

d) la gramática como la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica que nos lleva al significado, el cual es un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical.

e) una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje (semántica-pragmática, semántica-gramática, gramática-léxico) y muestra dificultades e inadecuaciones resultantes de aplicar rígidamente dicotomías (diacronía-sincronía, competencia-actuación, denotación-connotación).

El objeto de la lingüística cognitiva incluye teorías generales que desarrollan algún concepto básico que se aplica a aspectos más o menos concretos de las lenguas. Sus objetos son: la función (como un concepto primario, ya que la función y el significado condicionan la forma), el significado (pretende determinar cómo se interrelacionan los aspectos del significado sobre los aspectos formales, así como los fonéticos, morfológicos y sintácticos) y el uso (porque su fuente fundamental son las producciones reales y no la intuición lingüística).

En este sentido, el *significado* de las construcciones lingüísticas alude a la capacidad de concebir una determinada situación, por tanto, las estructuras sintácticas son consecuencia de los modelos cognitivos del hablante.

Alonso señala que la gramática cognitiva pone primeramente el foco en el *significado* de los enunciados, alejándolo “del foco en la sintaxis y en las propiedades formales del lenguaje, de ahí que se centre entonces en las combinaciones de estructuras semánticas y fonológicas dotadas de significado” (2010: 191). La lingüística cognitiva parte “del fundamento de la lengua en la experiencia por lo que el uso de las estructuras sintácticas se consideran un reflejo de la manera en que el hablante conceptualiza una situación, conceptualización que obedece al principio de atención” (Ellis, 2011: 68).

2.1. Focalización en los conectores temporales *cuando* y *mientras*

Algunos estudios sobre adquisición de lenguas relacionados con las marcas de tiempo en español se han convertido en un campo de estudio importante por intentar explicar cómo se entienden estos aspectos desde el aprendizaje del español como lengua extranjera. La expresión de la temporalidad está íntimamente relacionada con la lengua. No existe otro sistema simbólico que tenga la fuerza de representación suficiente para localizar sucesos en el tiempo.

Si concebimos el lenguaje como una representación simbólica del mundo, podríamos decir que la gramática está relacionada con la realidad de nuestros estudiantes. En este sentido, la propuesta que hacemos concuerda con lo que Bosque y Demonte (1999: 3,131) señalan al expresar que cada cultura tiene un modo particular de establecer la medida y la segmentación del tiempo. Así, por ejemplo, Norman (1988) apunta que el chino por ser una lengua analítica, es decir, una lengua en la que la mayor parte de sus morfemas son morfemas libres a los que se consideran caracteres con significado propio; además de ser una lengua tonal con un orden sintáctico SVO; se le considera una lengua aislante por no distinguir lexema y morfema gramatical en la palabra; las palabras son invariables; no hay sufijos flexivos ni procesos morfofonémicos porque no se concatenan; agregan otras palabras para poder modificar el significado de las palabras. En relación con el verbo podemos señalar la ausencia de las marcas morfológicas de tiempo, modo y persona. En cuanto a las formas nominales, no hay marcadores de género ni de número; el plural se marca con otra palabra.³

La concepción temporal en español se ve influida por el sistema de tres tiempos: presente, pasado y futuro que resulta de imaginar una línea horizontal en la que situamos a la izquierda, el pasado; en el centro, el presente; y a la derecha, el futuro. “Al contrario de lo que ocurre en Occidente, en Oriente consideran que el pasado es lo que se ve, lo que está delante. El futuro está detrás, no tan presente como el pasado”.⁴

Frente a esta ordenación en línea horizontal, Boroditsky (2001: 4-6) demostró que los hablantes de chino-mandarín organizan los acontecimientos temporales de manera vertical, por lo que concluye: “la lengua nos obliga a fijarnos en determinados aspectos de nuestra experiencia haciéndolos obligatorios gramaticalmente”.

³ Cfr. Lu Jingsheng, 2015.

⁴ <https://www.sientechina.com/blog/el-pasado-y-el-futuro/> Recuperado el 7 de febrero de 2020.

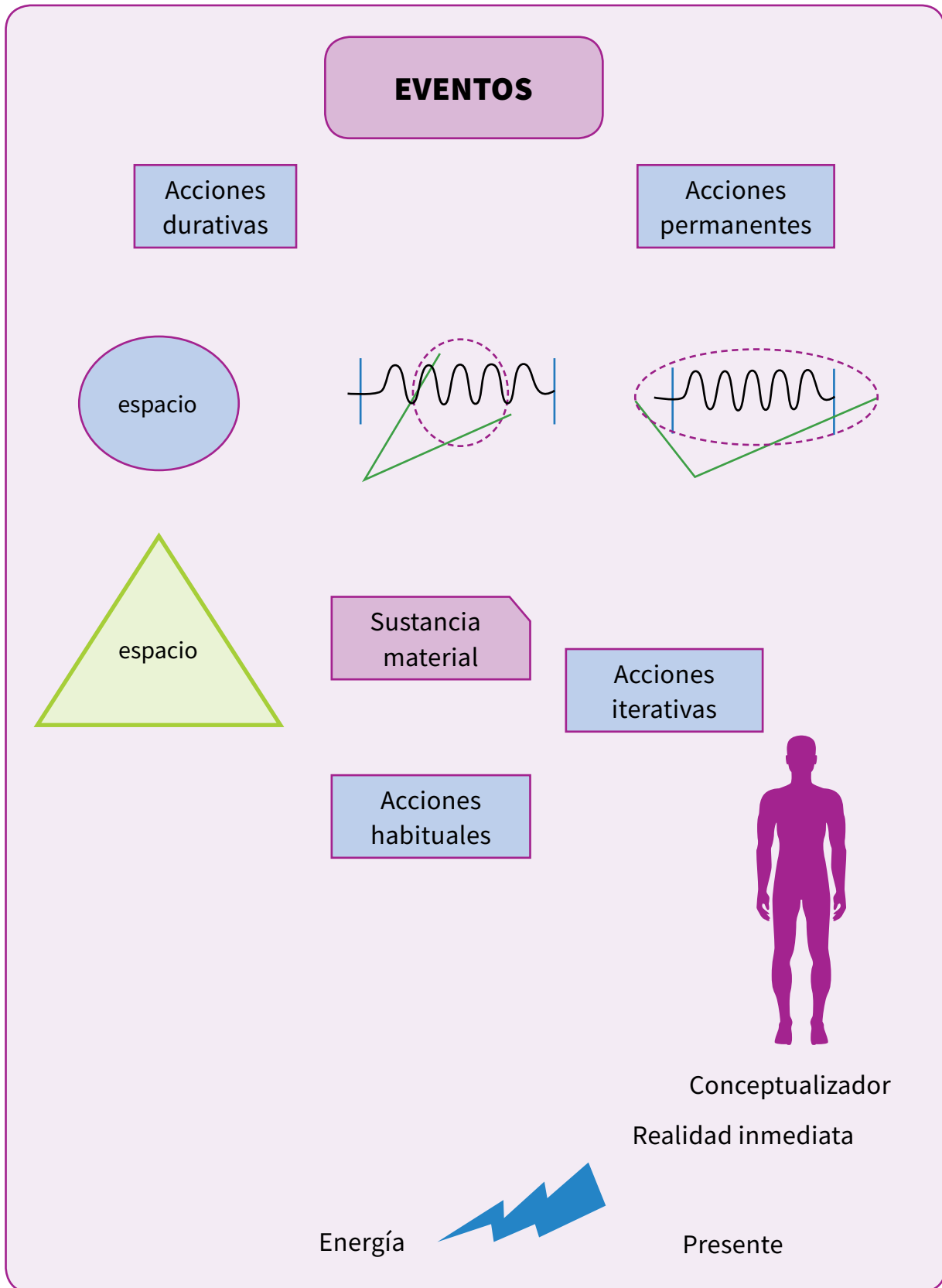
Según Talmy (2000: 12), la lengua se estructura a partir de categorías conceptuales básicas como son el espacio y el tiempo, escenas y eventos, entidades y procesos, movimiento y ubicación, y fuerza y causalidad. Se puede decir que este conjunto de elementos conceptuales y relaciones interrelacionadas se combinan o co-evocan y cada uno se encuentra en un marco de evento (véase la figura 1).

Un evento es un tipo de realidad que se desarrolla necesariamente en el tiempo en cuanto a que sus partes se extienden sobre un intervalo. Los sustantivos corresponden a la noción de materia que ocupa un lugar en espacio y la categoría verbal que corresponde a la noción de acción temporal (Talmy, 2000: 259).

2.2. Relaciones temporales en español

Castañeda (2004) indica que para Langacker las categorías lingüísticas son categorías complejas típicamente polisémicas: los significados de los signos deben concebirse como redes conceptuales en las que se establecen dos tipos de conexiones entre unos nodulos y otros. Por un lado, se dan relaciones de elaboración por las que se constatan relaciones de hiponimia/ hiperonimia, es decir, entre un concepto específico y otro más general y abstracto cuyas especificaciones son cumplidas exhaustivamente en el concepto específico. Desde el punto de vista de la dimensión temporal, Langacker articula un modelo cognitivo idealizado que da cuenta de los distintos ámbitos epistémicos (realidad conocida inmediata, realidad conocida, realidad desconocida e irrealidad) que configuran la representación de la realidad y su devenir a través del tiempo, tal y como la construye el sujeto conceptualizador (ídem) (véase la figura 1).

Figura 1. Categorías conceptuales Básicas



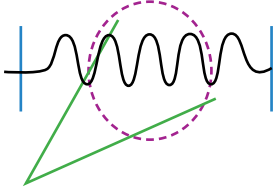
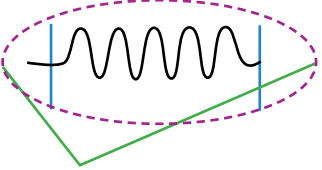
En la dimensión temporal juega un papel importante el tipo de evento que se relacione. Los eventos pueden representar a) **acciones durativas**, esto es, acciones consideradas en su desarrollo o duración; el copretérito (o imperfecto) es un tiempo durativo. b) **acciones perfectivas** que se aplican a los tiempos verbales que indican acciones acabadas, el pretérito (o pretérito indefinido) es un tiempo perfectivo. Los eventos también están representados por c) **acciones habituales** que se caracterizan por producto de actos cotidianos; y por d) **acciones iterativas o repetitivas**.

A partir de conceptos que se conciben por la gramática cognitiva como parte de un mundo en el que los objetos discretos se mueven en el espacio, contactan unos con otros y participan en interacciones energéticas, como son el **espacio**, el **tiempo** y la **sustancia material** y la **energía**. En este trabajo consideramos, siguiendo a Langacker (2000: 25), que el sustantivo perfila una entidad y un verbo perfila un proceso. (Un proceso es una relación que se desarrolla a través del tiempo y se concibe secuencialmente). En cambio, los adjetivos, preposiciones y adverbios representan relaciones. Bajo estos conceptos consideramos a los conectores que expresan temporalidad como relaciones temporales. Con fines pedagógicos podemos representar la simultaneidad, secuencialidad, coincidencia en español con los conectores temporales *cuando* y *mientras*, de la siguiente manera:

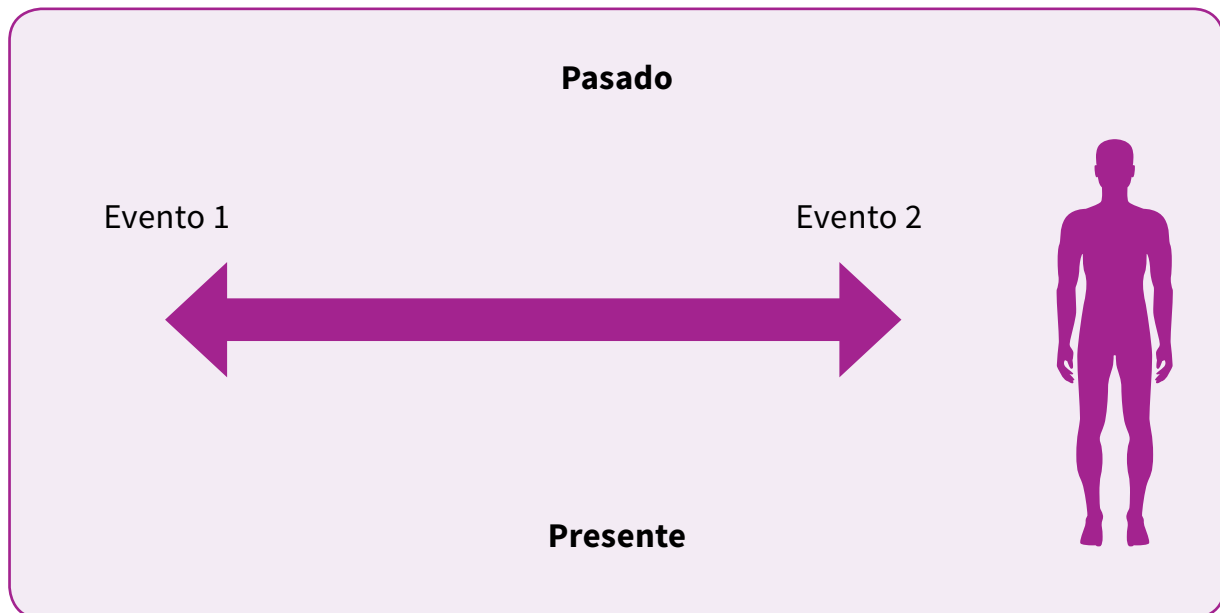
3. Simultaneidad

La simultaneidad representa el encuentro en el tiempo de dos o más acontecimientos. En español se expresa tanto con el conector *cuando* como con *mientras*. Con el conector *cuando*, la forma verbal en pretérito nos presenta la situación como acotada, es decir, permite contemplar el fin del evento, representado por la forma verbal en copretérito que solo es referencial.

Ejemplo 1.**Figura 2. Relaciones de simultaneidad**

Evento 1 Principal	Conector temporal	Evento 2 subordinado
 <p data-bbox="284 719 537 753">Renato jugaba golf</p>	<p data-bbox="760 719 862 753">cuando</p>	 <p data-bbox="1138 719 1284 753">Irene llegó</p>

En el ejemplo 1, situamos en el pasado un acontecimiento como coexistente de otro. Esto es, que hay una inclusión del tiempo en un evento en el otro que ocurre en el mismo espacio.⁵ En este caso, **cuando** equivale a **en el momento que** (RAE, 2009: 1712).

Ejemplo 2.

Ambos eventos representan acciones en desarrollo, no sabemos cuándo inician ni cuándo terminan, como se muestra en la siguiente figura:

⁵ El espacio se representa con círculos punteados.

Figura 3. Relaciones de simultaneidad

Evento 1		Evento 2
 <p data-bbox="261 612 565 649">Juan veía la televisión</p>	<p data-bbox="748 612 873 649">mientras</p>	 <p data-bbox="1047 612 1377 649">Elvira preparaba la cena</p>

En este segundo ejemplo, **mientras** encabeza una oración en la que se expresa que cierta situación tiene lugar durante el mismo periodo que corresponde a otra.

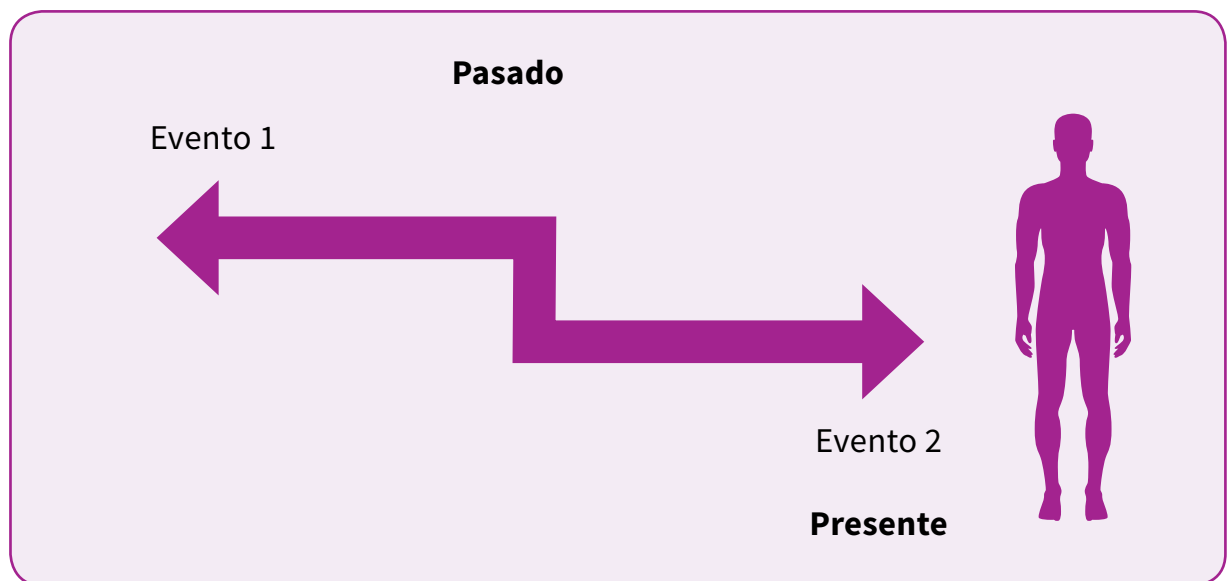
Secuencialidad

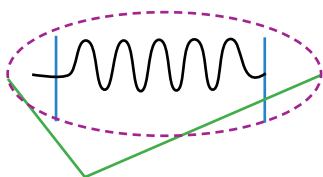
En una construcción lingüística la ordenación de los eventos de manera lineal corresponde al principio de secuencialidad (Dirven y Verspoor, 1998: 8).

Ejemplo 3.

Aquí tenemos dos eventos perfectivos, el primero marca el inicio de las acciones y el segundo lo ocurrido.

Figura 4. Relaciones de secuencialidad



Evento 1		Evento 2
 <p data-bbox="256 506 578 576">Elvira ya había ganado la carrera</p>	<p data-bbox="760 506 862 538">cuando</p>	 <p data-bbox="1101 506 1325 576">Pedro se fue a la universidad</p>

En la figura 4 observamos cómo el evento 2 depende del evento 1, representado por el tiempo antecopretérito (pretérito pluscuamperfecto) que expresa anterioridad respecto de alguna situación. (RAE, 2010: 451).

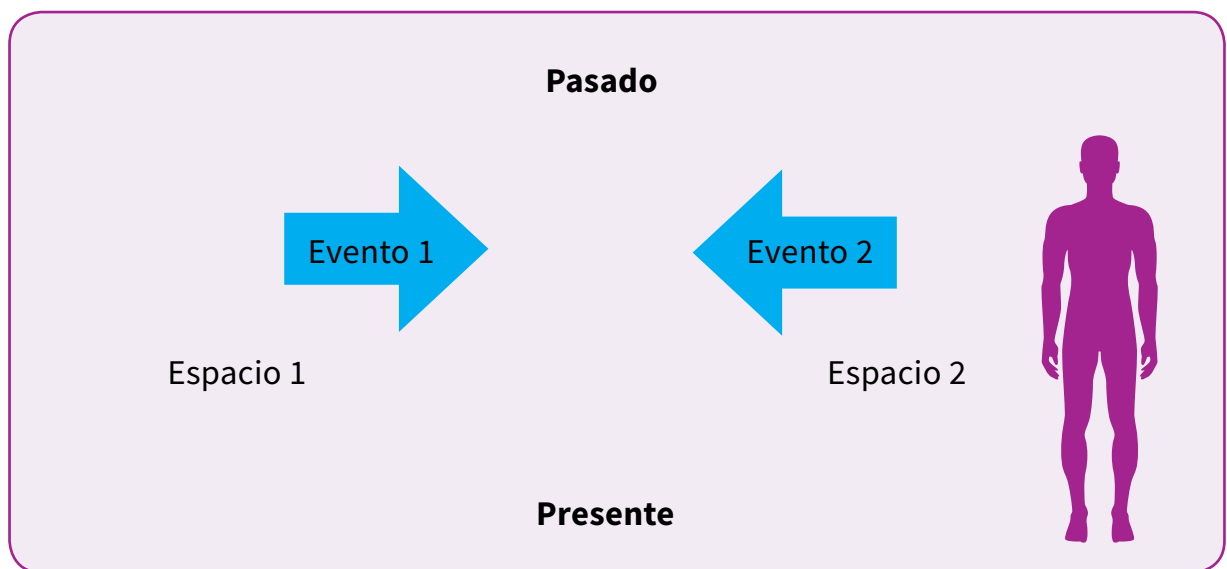
Coincidencia

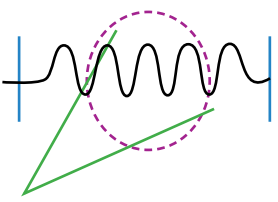
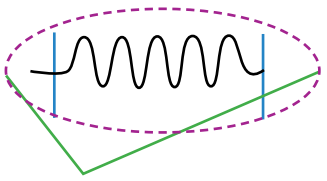
Con el conector temporal **cuando** se introduce un suceso puntual que interrumpe un proceso en desarrollo o una acción que va a iniciarse, a la vez que se presenta esta como repentina o inesperada (RAE, 2010: 441).

Ejemplo 4.

Este ejemplo nos remite a dos eventos que ocurren al mismo tiempo, pero en espacios distintos. El segundo evento es producto de un hecho accidental.

Figura 5. Relaciones de coincidencia



Evento 1 Principal	Conector temporal	Evento 2 subordinado
 <p data-bbox="305 623 516 655">Salía de su casa</p>	<p data-bbox="760 623 862 655">cuando</p>	 <p data-bbox="1073 623 1344 655">ocurrió la explosión</p>

En el ejemplo de la figura 5, se enuncian dos eventos que ocurren al mismo tiempo, en diferentes espacios, de manera accidental.

La diferencia fundamental entre *cuando* y *mientras* es de orden aspectual, en el sentido de que las oraciones que forma *cuando* denotan puntos temporales inscritos en el mismo espacio, o bien lapsos coincidentes con lo ocurrido en otros espacios. *Mientras* denota coexistencia temporal como extensión temporal, establece una relación de simultaneidad y nunca de sucesión y es solidario con predicados que denotan actividades y realizaciones en la oración que introduce, asimismo, exige predicados durativos (Bosque y Demonte, 1999: 31-85). Finalmente, cabe señalar que el tiempo gramatical nos permite situar la línea temporal de parte del evento denotado por el verbo del que se habla en la oración. Este puede asociarse con acciones conocidas o no conocidas (RAE, 2009: 3072). Las relaciones temporales con los conectores *cuando* y *mientras* permiten crear una imagen⁶ al sujeto o conceptualizador a partir de su perspectiva⁷ en el momento de la enunciación del evento.

⁶ “... el concepto de imagen o representación gramatical es una noción teórica de la gramática cognitiva con la que se puede dar cuenta de muchas distinciones formales del español. [...] Las imágenes ayudan a aprender o memorizar algo. [...] son fáciles de comprender e identificar de forma global y sirven de patrón para interpretar conceptos más abstractos” (Castañeda, 1997: 77).

⁷ La GC se distingue de otros modelos precisamente por destacar el hecho de que gran parte de las oposiciones estructurales propias de las lenguas expresan representaciones distintas de un mismo contenido conceptual objetivo: imágenes alternativas de una misma situación. [...] además] la G.C. hace patente la manifestación de una capacidad cognitiva que la lengua comparte con otras formas de representación como la visual” (Castañeda, 2014: 57).

2.3. Relaciones temporales en chino⁸

Rusell Maith (1984: 50) señala que en chino **usualmente** no se marca el tiempo gramatical sobre el verbo, sino que dicha información está en los adverbios de tiempo.

En el verbo chino es más importante el rasgo de aspecto que el tiempo. Chao, Yuen Ren (1968: 7) distingue ocho categorías de aspecto: aspecto cero, aspecto perfectivo, aspecto progresivo, aspecto incoativo, aspecto completo indefinido, aspecto tentativo, aspecto sucesivo. El octavo tipo de aspecto es una construcción relacionada con las otras siete.

Los diferentes aspectos se indican mediante el uso de sufijos característicos. Además existen algunos adverbios auxiliares que también pueden modificar el aspecto del verbo. El aspecto progresivo se puede utilizar con los adjetivos que indican un estado psicológico o una sensación temporal, o una de las expresiones temporales de la lengua china, que puede traducirse con *mientras* y *cuando*.

Justo cuando estaba triste, su perro volvió a casa.

Chao, Yuan Ren (1968: 112-119) señala que en chino, la palabra que equivale a “cuando” es 的时候 (*de shíhou*). Este adverbio va colocado al final de la oración o frase que expresa el tiempo. Esta oración temporal, generalmente antecede la oración principal, o bien, la oración modificada.

Ejemplo 5.

我去中国的时候吃饺子。

Wǒ qù zhōngguó de shíhòu chī jiǎozi.

Yo ir China cuando, comer raviolos chinos.

En el ejemplo anterior, la oración temporal está en la primera cláusula y se distingue por la palabra “cuando”. Sin embargo, la traducción o la interpretación del tiempo depende del contexto y por tanto, puede tener las siguientes interpretaciones:

‘Cuando voy a china, como raviolos chinos.’

⁸ Esta sección la desarrollé con el apoyo de la Mtra. Estefany Macías Rioja.

‘Cuando fui a China, comí ravioles chinos.’

‘Cuando iba a China, comía ravioles chinos.’

‘Cuando vaya a China, comeré ravioles chinos.’

En cuanto al adverbio “mientras”, para expresar la simultaneidad de dos acciones, el equivalente en chino sería el adverbio 一边, 一边 (*yī biān, yī biān*) que tiene el sentido de “al mismo tiempo” o “simultáneamente”.

我一边看书, 你一边看电视。

Wǒ yībiān kànshū, nǐ yībiān kàn diànshì.

Yo leer libro tú ver televisión.

De igual manera que en los ejemplos anteriores, el tiempo es determinado por el contexto.

Para expresar acciones en progreso e inacabadas se emplea la partícula 着 (*zhe*) después del verbo. Junto con el uso de esta partícula, regularmente también se hace uso del adverbio 正在 (*zhèngzài*) que significa “precisamente” o “en este momento”, y a veces va acompañado con la partícula 呢 (*ne*) al final de la oración (Arsovska, 2011: 140).

他正在看着电视呢。

tā zhèngzài kàn zhe diànshì ne

‘Él en este momento está viendo televisión.’

‘Mientras yo leo un libro, tú ves la televisión.’

‘Mientras yo leía un libro, tú veías la televisión.’

‘Mientras yo lea un libro, tú verás la televisión.’

Chao, Yuan Ren (1968: 112, 119) señala que la partícula 着 (*yī biān*) es, por el contrario, obligatoria en presencia de verbos que expresan acciones temporales o momentáneas. Después de verbos como 坐 (*zuò*) “sentarse”, 穿 (*chuān*) “vestir”, 站 (*zhàn*) “estar de pie”,

开 (kāi) “abrir”, 戴 (dài) “llevar” (gafas, sombreros), 贴 (tiē) “pegar/colgar”, 摆 (bǎi) “disponer”, 等 (děng) “esperar”, 点 (diǎn) “encender” (la luz), la partícula 着 indica la duración del estado que deriva de la acción del verbo.

Cuando en una frase el verbo que requiere la partícula 着 se encuentra en una oración subordinada, se expresa una relación de contemporaneidad con el verbo de la oración principal. En la mayoría de los casos, se recurre al gerundio.

Ejemplo 6.

老师站着上课。

Lǎoshī zhàn zhe shàng kè.

El profesor da la clase de pie.

La construcción, muy usada en el chino moderno, Verbo 1 + 着 + Verbo 1 + 着 + Verbo 2 indica la interrupción de una acción o de un estado que perdura, seguidos por el inicio de una nueva acción o por un cambio de estado, lo cual en su conjunto, puede expresar el resultado de la acción que precede.

Ejemplos 7.⁹

这本书很有意思，我看着看着笑了。

Zhè běn shū hěn yǒu yìsi, wǒ kàn zhe kàn zhe xiào le.

Este libro es interesante, mientras lo leo me pongo a reír.

他走着走着跑了。

Tā zǒu zhe zǒu zhe pǎo le.

Mientras caminaba se ha puesto a correr.

⁹ Ejemplos tomados de Turturici, A. *El aspecto completo del verbo mediante la partícula 过* Recuperado el 13 de diciembre de 2019 <https://www.saporedicina.com/es/aspecto-verbo-chino/>.

他看电视，看着看着睡觉了

Tā kàn diànshì, kàn zhe kàn zhe shuìjiào le.

Mientras veía la televisión se ha quedado dormido.

他喝酒，喝着喝着喝醉了。

Tā hē jiǔ, hē zhe hē zhe hēzùi le.

Mientras bebía se ha emborrachado.

2.4 Diferencias entre el español y el chino

El chino y el español son dos idiomas diferentes; el chino pertenece a las lenguas sino-tibetanas, y el español pertenece a las indoeuropeas. Ambos idiomas están muy alejados geográficamente.

El español es una lengua de flexión, mientras que en el chino no hay cambios morfológicos. En esta última lengua, hay variabilidad en el orden de palabras (representada por caracteres), lo que hace que sea difícil clasificar al sujeto y al objeto si los dos se anteponen al predicado.

Respecto al verbo podemos señalar que es una categoría central en ambas lenguas, pero con características muy diferentes en ambos idiomas. Al verbo español lo caracteriza su morfología, es decir, el hecho de poseer desinencias verbales mediante las cuales se expresan variables como la persona, el número, el tiempo, el modo y el aspecto. La categoría más importante es el tiempo. La morfología permite clasificar a los verbos en regulares, irregulares, defectivos, impersonales, etcétera.

La lengua china es aislante, no flexible; la morfología no es un factor que se considere para fijar las categorías gramaticales. En español por medio de los verbos se expresan no solamente contenidos semánticos, sino también gramaticales que se transmiten mediante desinencias verbales. En chino los verbos únicamente tienen un contenido semántico y no gramatical; el tiempo se determina por el contexto. Esto es, en chino existen otros mecanismos para expresar toda la información aportada por los verbos en español.

Otro aspecto fundamental corresponde al aspecto. Este en español expresa la estructura interna de las situaciones en relación con el tiempo, por ejemplo, la situación que se inicia (empezar a estudiar), la que se repite (seguir estudiando), o se muestra en un punto de su desarrollo (está estudiando) (RAE, 2013: 144).

Como se ha mencionado, el rasgo de temporalidad se determina mediante el contexto o bien, la presencia de adverbios temporales (Chen Liansheng, 1981: 63).

Lo anterior, junto con la experiencia de varios años trabajando con estudiantes chinos, y la investigación realizada sobre textos narrativos: “Adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de estudiantes chinos que aprenden español”,¹⁰ me permiten proponer materiales didácticos para el aprendizaje de los conectores temporales *cuando* y *mientras*.

3. La gramática y los materiales didácticos

La propuesta que aquí se hace se asocia a uno de los problemas a los que a diario se enfrentan los profesores: ¿qué tipo de materiales usar para enseñar la gramática?, ¿qué metodología emplear? Para dar respuesta a esta problemática, tomamos las palabras de Concha Moreno (2011: 415) quien manifiesta que “...enseñar gramática requiere de una preparación y la toma de una serie de decisiones pedagógicas que la convertirán en un medio útil para la comunicación o, al contrario, las reglas mal elaboradas harán que nuestro alumnado cometa errores por instrucción”.¹¹

A partir de lo anterior, siguiendo a McGrath (2002) y a Tomlinson (2003) podemos expresar que para el diseño de ejercicios, actividades y tareas es necesario tener claro un enfoque o método que permita que el material sea realmente instruccional.

.....
¹⁰ En prensa.

¹¹ La dificultad puede ser inducida por la metodología, por el tipo de acercamiento a la lengua (instrucción formal o adquisición natural, pobreza de datos o materiales con lenguaje no auténtico, organización de las secuencias, inconsistencia de las conceptualizaciones, superabundancia o ausencia de conceptualizaciones. Un fallo de conceptualización provoca en los aprendices de nuestro corpus el uso del imperfecto con un valor “durativo” que se traduce en frases del tipo “estudiaba toda la noche”. (Fernández, S. *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del e/le. Tratamiento didáctico*). [en línea]Recuperado 2 de julio 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf.

Por ello, aquí proponemos una secuencia didáctica desde la perspectiva de la gramática cognitiva orientada, principalmente, a estudiantes chinos.

Los materiales didácticos se asocian a la elección y diseño de actividades y ejercicios que conlleven a la realización de una tarea. Los fundamentos en los que se basa la enseñanza de la gramática se asocian a la lingüística cognitiva, los modelos de actividades y las presentaciones didácticas. Los ejercicios son procedimientos para apoyar el aprendizaje de la lengua, gracias a la repetición de estructuras, de manera individual o a coro los cuales potencian, facilitan o estimulan el proceso de aprendizaje debido a que propician la asimilación de conocimientos, hábitos o habilidades; así, forman parte del proceso de comunicación instructiva-educativa.¹² Además, suelen asociarse con operaciones mentales como identificar, comparar, clasificar, evaluar. Actualmente, se emplean elementos estructurales procurando usar la lengua lo más auténticamente posible desde el punto de vista comunicativo; además de asociarla a una situación en la que el alumno pudiera encontrarse en algún momento.

Las actividades de aprendizaje son situaciones reales o simuladas, y su finalidad es orientar al estudiante hacia la estructuración de nuevos comportamientos o hacia la consolidación de los ya existentes, de acuerdo con lo previsto en los objetivos del programa o de la unidad de aprendizaje. En el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002: 59) las actividades se asocian a procesos cognitivos o afectivos, físicos o de reflexión, de grupo en pareja, individuales, procesos de comprensión y expresión.

Miquel y Ortega (2014: 89), desde la perspectiva de la gramática cognitiva, indican que hay una serie de actividades, agrupadas en interpretativas y productivas, orientadas a la práctica explícita de recursos gramaticales. A las primeras corresponden las asociadas a la toma de conciencia y al uso del *input* estructurado. A las segundas, se manifiestan en la gramaticalización y en el *output* estructurado.

La tarea se refiere a la actividad o acción que resulta al procesar o entender la información lingüística. Por ejemplo, dibujar una mapa mientras se escucha una grabación con las instrucciones de lo que deberá hacer el que tiene que ejecutar esa orden. Las tareas pueden o no involucrar la producción del lenguaje. Una tarea usualmente requiere de la presencia del profesor quien la orientará y la evaluará.

.....
¹² Los ejercicios tienen una base conductista y son vestigios del método audiolingual (Miyar Batista, L. M. 2008; Williams y Burden, 1999).

El empleo de una variedad de tareas en la enseñanza de lenguas permite hacer la clase más comunicativa. (Nunan, 1996: 93-210, Estaire, 1999; Nunan, 1989: 10) apuntan que la tarea es un trabajo enfocado hacia el significado y que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua, además de que las tareas pueden analizarse o clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámicas y papeles atribuidos.

Otro aspecto fundamental en el diseño de materiales es la consideración de las consignas que corresponden al conjunto de instrucciones que organizan el funcionamiento de las actividades; deberán ser claras y precisas, y estar estrechamente relacionadas con los objetivos de la actividad. Otro elemento importante es que el verbo empleado para su ejecución remita al tipo de habilidad que se pretende desarrolle o ejercite el alumno. Por ello, en la organización de las actividades, tareas y ejercicios de una secuencia didáctica, la consigna o instrucciones deben ser claras; además, deberán emplearse verbos que describan capacidades humanas, como distinguir, escuchar, leer, decir, escribir, explicar, ejecutar, realizar, elaborar, asociar, hacer hipótesis (generalizaciones, inferencias, evaluaciones, enumeraciones), analizar, tomar notas.

Finalmente, los ejercicios, actividades y tareas se pueden organizar en secuencias didácticas. Las secuencias didácticas son procedimientos, técnicas y herramientas para la enseñanza de la producción oral y escrita de la lengua para su tratamiento en el aula aplicables a cualquier contexto de aprendizaje de español dentro del marco de la enseñanza comunicativa de la lengua (Rufat, 2017: 257; Sánchez Abchi, V., *et. al.*, 2012: 195).

Siguiendo a Rufat (2017) podemos señalar que el proceso de aprendizaje de la lengua se divide en tres fases fundamentales:

En primer lugar, se relaciona con la atención al *input* y para ello se pueden diseñar ejercicios para que el estudiante asocie forma con significado.

En segundo lugar, focalizaremos la atención en el *intake* con actividades cuyo objetivo es la realización de una tarea que depende de la comprensión de la forma lingüística focalizada (*intake*/vocabulario nuevo), para ello se proponen actividades muy puntuales y diseñadas *exprofeso* para que el alumno explore, practique y sistematice la forma, el significado y el uso de una determinada estructura lingüística.

Una vez integrado el conocimiento de la estructura en el sistema interno, el estudiante procede a estudiarlo asiduamente. A partir del *output* producido y de la

retroalimentación recibida de sus interlocutores, el estudiante confirma y afianza los conocimientos adquiridos.

A esta propuesta de secuencia agregamos el modelo denominado hipótesis de la interacción propuesto por investigadores como Catherine Doughty (2011) y Dell y Seaghdha (1991) quienes orientan sus trabajos al análisis de un enfoque basado en atención a la forma. El modelo parte de la idea de examinar el marco en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje, esto es, el contexto donde puede darse un incremento en la comprensión del *input*; lo que nos lleva a prestar atención a la forma lingüística (Miquel y Ortega, 2014: 94).

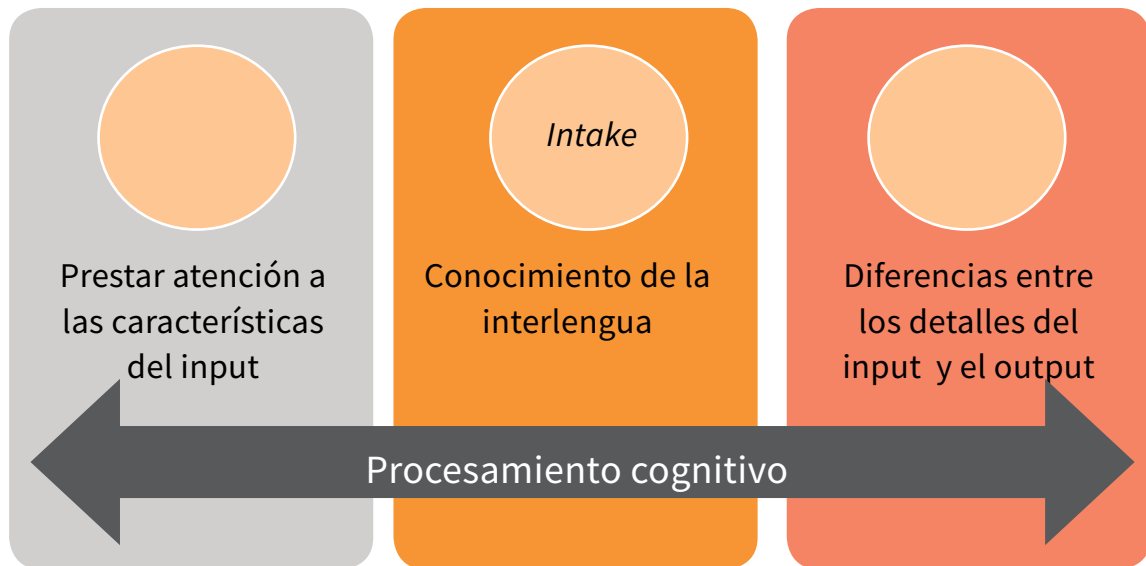
En la secuencia didáctica se deberá, por ende, establecer una relación entre lo nuevo y lo conocido; por lo que los materiales didácticos deben integrar actividades que evidencien que cada lengua tiene su propia manera de conceptualizar el mundo y de expresar los conceptos, así como algunas técnicas propuestas por el modelo de atención a la forma que favorezcan el proceso comunicativo como son: *input* realzado tipográficamente o auditivamente; procesamiento del *input*; dictoglosia (negociación explícita de la forma); tareas de concienciación lingüística (inducción de una regla gramatical) y retroalimentación correctiva.

4. El enfoque

La propuesta de materiales para el tratamiento de la gramática en el aula de ELE, está basado en un enfoque que parte del foco en la forma, “en el que se establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado en la percepción y comprensión, y menos en memorización. Así, se hace posible trabajar en el *input* que aparece (accidentalmente o indicado por el profesor) en el aula comunicativa y hace que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarle atención:” (Long y Robinson, 1998: 23, citado por Llopis G., 2011: 24).

El modelo que proponemos podemos ejemplificarlo en el siguiente esquema:

Figura 6. Atención a la forma



En el modelo se muestra cómo desde el procesamiento cognitivo,¹³ deberá prestarse atención a las características del *input*, con lo que se propone que el estudiante asimile y automatice cada uno de los distintos usos de la forma para integrarlos en su interlengua de forma eficaz.¹⁴

En palabras de Llopis (2011: 72-79) podemos señalar que tanto el *input* como el *output* son elementos necesarios para la adquisición. Desde esta perspectiva, el profesor en formación debe conocer lo que significa elaborar ejercicios, actividades y tareas que permitan a sus estudiantes establecer o reforzar conexiones de forma y significado por medio de la práctica.

Asimismo, se deberá considerar que “la producción de *output* durante el aprendizaje lingüístico va ligado a los siguientes procesos: a) promueve una conciencia más clara de lo que se quiere decir y de los medios de que se dispone para expresarlo; b) proporciona un campo abonado para probar hipótesis de muy diverso tipo; c) ofrece oportunidades para el desarrollo del conocimiento metalingüísticos de aspectos controvertidos de los mecanismos lingüísticos” (Miquel y Ortega, 2014: 89).

Metodología

Un aspecto importante que se ha considerado en el diseño de los materiales que se proponen, se asocia con el método con el que han aprendido el español los estudiantes chinos,

¹³ Que incluye memoria, percepción, sensación, atención y concentración.

¹⁴ Cfr. Castañeda, *et al.* (2014), p. 48.

así como el papel del profesor y nuestra orientación pedagógica con el uso del metalinguaje.

El estudio realizado por María del Carmen Azpiroz en 2017 revela que el método de enseñanza de lenguas empleado en China para enseñar español es el de gramática-traducción. Además se incluyen elementos del método audiolingual basado en el estructuralismo, con énfasis en la gramática. El objetivo de la clase es el conocimiento del vocabulario y reglas de gramática.

María Victoria Galloso Camacho (2014: 119) apunta como problema mayor el que en el proceso de la explicación, el maestro no se preocupa en absoluto de garantizar una adquisición real del conocimiento de los alumnos. De esta manera, se ofrece una gran cantidad de información, aunque no todos los alumnos la entiendan, de ahí que se “conformen” con la memorización. No hay una llamada a la interacción, son diálogos repetidos o monólogos.

Otro aspecto importante que se ha considerado en este trabajo es el empleo del metalinguaje. Castañeda y Ortega (2001) indican que a pesar del enorme paso adelante que han supuesto los estudios teóricos y empíricos sobre la *atención a la forma* en relación con los problemas de la enseñanza de la gramática en el aula de lenguas segundas, quedan pendientes, aunque planteadas desde la nueva perspectiva ofrecida por tales estudios, numerosas cuestiones sobre la naturaleza del metalinguaje de presentación explícita de los recursos lingüísticos objeto de atención.

El material que se propone está orientado hacia la realización de tareas posibilitadoras¹⁵ que actúan como soporte de las comunicativas y su objetivo es el de proporcionar a los estudiantes los instrumentos lingüísticos necesarios para realizar las tareas de comunicación, es decir, posibilitan lingüísticamente.

.....
¹⁵ Las tareas posibilitadoras permiten preparar y fijar los contenidos necesarios para realizar las tareas. Mediante ellas se practican los aspectos formales de la lengua. Suponen una introducción al tema de la secuencia con actividades de “precalentamiento”. Los estudiantes se ejercitan a través de una variada tipología de actividades necesarias para realizar la tarea final. Cfr. Actividad posibilitadora. Recuperado el 11 de diciembre de 2019 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm.

6. Propuesta de secuencia didáctica

Esta propuesta está orientada a estudiantes chinos entre 18 y 40 años.

Nivel B1

Objetivo: Conducir al estudiante a la identificación de la relación temporal mediante los conectores: *cuando* y *mientras*.

Tarea final: Escribir una nota

Fase1. Presentación

Instrucción:

A. Lee la siguiente nota.



El festival deportivo realizado el mes de junio fue todo un éxito.

Estuvieron representados todos los deportes. Los universitarios **preferían** el futbol americano **mientras** que la gran mayoría del público, la natación.



Ciudad Universitaria, junio 2019

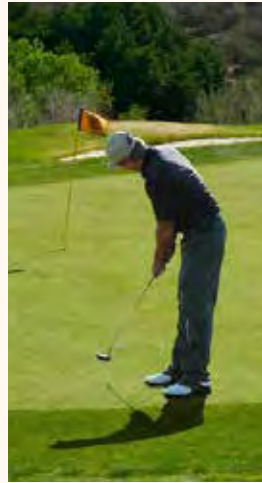


Cuando los periodistas **hicieron** el recorrido por cada uno de los lugares donde se realizaban las competencias, **notaron** el gran entusiasmo que había entre los asistentes a cada evento.

Cuando cada uno supo qué deporte iba a reseñar, se separaron.

“Renato Alcántara **jugaba** golf **cuando** empezó a llover”. Fue una de las noticias que atrajo más la atención. Otra, también destacada fue la noticia de que las chicas **habían ganado** el partido de fútbol cuando llegaron los reporteros. El Rector **premiaba** a las ganadoras **mientras** el público gritaba una porra.

Nunca falta “el pelo en la sopa”. Todos **salían** muy emocionados **cuando ocurrió** una explosión.



Responde.

¿Qué tal andas en relaciones temporales?

B. Observa las siguientes enunciaciones y elige la relación temporal que se establece en cada una.

1. Los estudiantes **jugaban** futbol americano **mientras** los profesores **preparaban** sus clases.

a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia

2. **Cuando** los periodistas **hicieron** el recorrido por cada uno de los lugares, **notaron** el gran entusiasmo de los asistentes.

a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia

3. **Cuando** cada uno **supo** qué deporte **iba** a reseñar, se **separaron**.

a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia

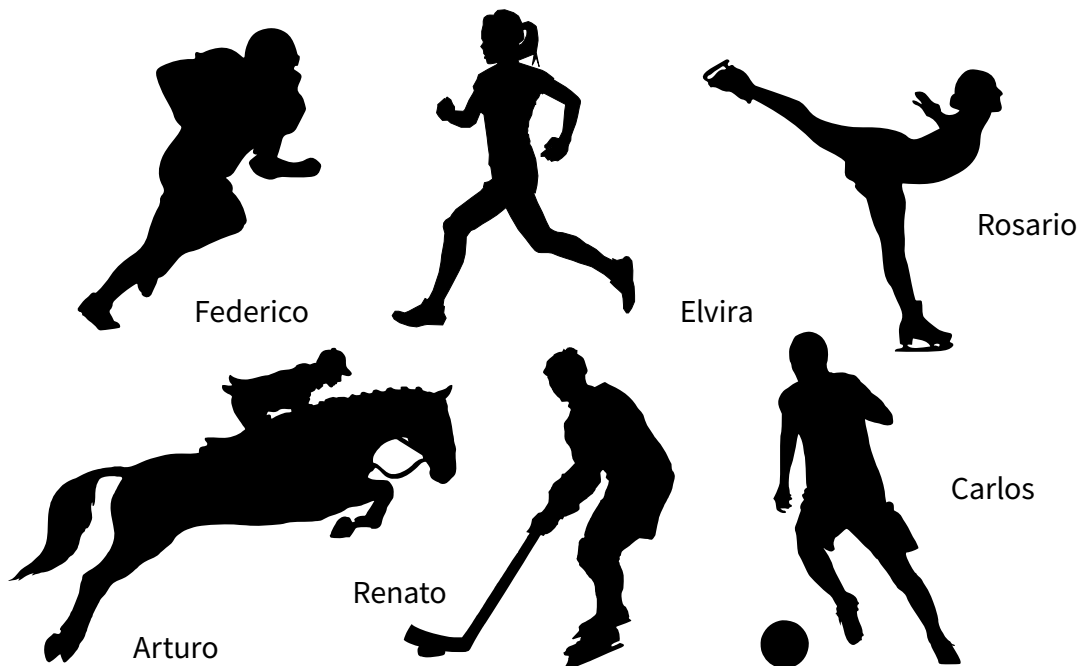
4. “Renato Alcántara jugaba golf cuando empezó a llover”.
- a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia
5. El Rector **premiaba** a las ganadoras **mientras** el público **gritaba** una porra.
- a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia
6. Todos **salían** muy emocionados **cuando ocurrió** la explosión.
- a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia
7. Las chicas **habían ganado** el partido de futbol **cuando llegaron** los reporteros
- a) simultaneidad b) secuencialidad c) coincidencia

Fase 2. Memorización

Tarea posibilitadora. Percepción y práctica

Actividad 1.

- A. Observa las siguientes imágenes:



B. Responde.

- ¿Qué hace Renato? _____
- ¿Qué hace Federico? _____
- ¿Qué hace Elvira? _____
- ¿Qué hace Rosario? _____
- ¿Qué hace Arturo? _____
- ¿Qué hace Carlos? _____

C. Compara tus respuestas con otro compañero.

¿Notaste que las acciones están en presente de indicativo y se refieren a actividades relacionadas con los deportes?

D. A partir de la información del ejercicio B, relaciona los eventos.

1. Cuando Renato guardaba su equipo,		cuando empezó a llover.
2. Rosario patinaba en hielo		cuando Carlos metió un gol.
3. Elvira ya había corrido la carrera		cuando Federico entró al equipo de futbol americano.
4. Arturo montó su caballo		llegó Elvira con la comida.

Cambia las enunciaciones anteriores empleando el conector mientras. _____

E. ¿Cuál es la diferencia de significado cuando se usa “cuando” y cuando se usa “mientras”? _____

Actividad 2.

Vamos a conocer la experiencia de Gerardo y sus amigos. Lee el siguiente texto.

Gerardo estaba viendo el último partido de fútbol entre sus equipos favoritos. En ese momento recordó los deportes que se practicaban **cuando** él iba a la escuela preparatoria: fútbol, fútbol americano, golf, equitación, atletismo y patinaje.

A. Responde las preguntas.

- ¿A ti, qué deporte te gusta practicar? _____

- ¿Cuándo lo practicas? Marca con una ✓ la opción o las opciones que responden la pregunta.
 1. Lo practico cuando tengo tiempo. _____
 2. Lo practico mientras espero la hora de clase. _____
 3. Lo practico cuando voy de día de campo. _____
 4. Lo practico cuando no tengo clases. _____
 5. Lo practico cuando no está lloviendo _____

B. Compara tus respuestas con otro de tus compañeros (as).

C. Responde la pregunta.

¿Qué hacía Gerardo cuando iba a la preparatoria? _____

D. Lee el siguiente texto.

Cuando vivían en Guadalajara, Carlos y Gerardo jugaban tenis, **mientras** Federico y Renato jugaban golf.

Su mente siguió recordando **cuando**, de repente, vio cómo caía muerto el caballo de Arturo porque lo había corrido demasiado. ¡Qué triste situación!

Cuando Elvira corría, Rosario patinaba, **mientras** Gerardo la esperaba en la cafetería.

Otro amigo de Gerardo es Federico, él es un excelente jugador de fútbol americano. Federico practica todas las mañanas excepto **cuando** tiene clase de matemáticas.

E. Responde las preguntas.

¿Qué hacían Federico y Renato mientras Carlos y Gerardo jugaban tenis?

1. ¿Qué hacía Rosario mientras Elvira patinaba? _____

2. ¿Cuándo practica fútbol americano Federico? _____

C. Señala si son verdaderas o falsas las frases siguientes.

Gerardo esperaba en la cafetería mientras Federico y Renato estaban jugando fútbol.

(F)

(V)

Cuando Renato y Federico jugaban golf, Carlos y Gerardo vivían en Guadalajara.

(F)

(V)

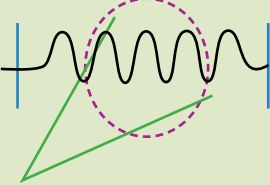
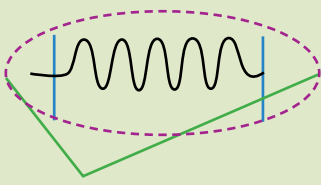
Gerardo vio muerto el caballo de Arturo **cuando** estaba recordando una historia.

(F)

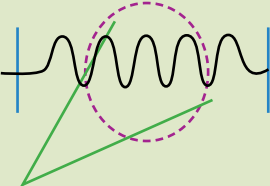
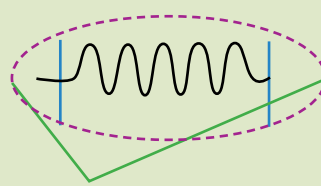
(V)

No olvides: Los conectores nos permiten establecer relaciones temporales de simultaneidad, secuencialidad y coincidencia.

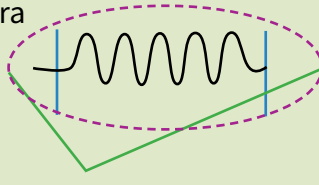
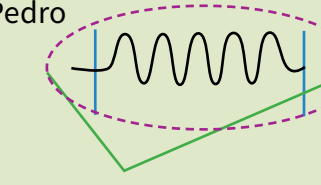
1. a) Relaciones de simultaneidad

Evento 1 Principal	Conector temporal	Evento 2 subordinado
 <p>Renato jugaba golf</p>	cuando	 <p>Irene llegó.</p>

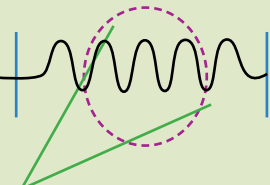
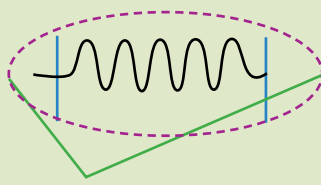
b) Relaciones de simultaneidad

Evento 1		Evento 2
 <p>Juan veía la televisión</p>	mientras	 <p>Elvira preparaba la cena.</p>

2, Relaciones de secuencialidad

Evento 1		Evento 2
<p>Elvira</p>  <p>ya había ganado la carrera</p>	cuando	<p>Pedro</p>  <p>se fue a la universidad.</p>

3. Relaciones de coincidencia

Evento 1 Principal	Conector temporal	Evento 2 subordinado
 <p>Salía de su casa</p>	cuando	 <p>ocurrió la explosión</p>

Fase 3. Uso

- A. Gerardo sigue recordando y busca en su celular una de las fotografías que tomó. **Observa la fotografía y comenta qué acciones identificas.**



B. Escucha el relato que nos hace Gerardo y relaciona las columnas.

“Esas vacaciones fueron maravillosas. Me acuerdo que llegamos a un hotel rodeado de agua. Frente de la entrada se podía observar el mar, desde las habitaciones se veía un gran lago. Esa ocasión fuimos Magda, su hermana Carmen, Raúl y su prima Irene, Rodolfo, Carlos, Rebeca, Enrique, Rita y yo.

La semana pasada **cuando** abrí el álbum de fotografías, vi a Raúl echándose un clavado y a Irene descansando sobre el mar, a Rodolfo montando un hermoso caballo. Me llamó la atención ver cómo Carmen corría por el campo **mientras** Magda nadaba felizmente. Recuerdo que Enrique y Rita decidieron almorzar en el bosque.

Rodolfo	corre por el campo
Raúl	almuerzan en el bosque
Magda	monta a caballo
Irene	se echa un clavado
Carmen	nada en el mar
Carlos y Rebeca	descansa sobre el mar
Enrique y Rita	pasean en lancha

C. Completa las enunciaciones con la forma verbal que corresponda. Toma en cuenta la información anterior.

Raúl (echarse) _____ un clavado en la alberca **mientras** Magda (nadar) _____ en el mar.

Mientras Rodolfo (montar) _____ un hermoso caballo, Carmen (correr) _____ por el campo.

Enrique y Rita (almorzar) _____ en el bosque **mientras** Carlos y Rebeca (pasear) _____ lancha.

Mientras Irene (descansar) _____ sobre el mar, yo la (observar) _____ desde la ventana del hotel.

Has notado que la simultaneidad la puedes expresar tanto en pretérito como en copretérito.

- Con el pretérito expresamos dos eventos puntuales

Ejemplo: *Cuando Federico **salió**, **se encontró** con Renato.*

- Con el copretérito expresamos hechos habituales

Ejemplo: *Cuando **trabajaba** en Guadalajara, **vivía** con una tía.*

- **La secuencialidad la expresamos con el tiempo antecopretérito** (pretérito pluscuamperfecto) que expresa anterioridad respecto de alguna situación + **cuando + pretérito**

Ejemplo: *Elvira ya **había ganado** la carrera cuando Pedro **se fue** a la universidad.*

La coincidencia se expresa con copretérito + cuando+ pretérito

Ejemplo: Irene **salía** de su casa cuando **ocurrió** la explosión.

Tarea final

Imagina que tienes que escribir una nota sobre tus vacaciones en Cancún. Completa el texto con cuando o mientras. Toma en cuenta la información que se te proporciona.

Hotel Las Flores en Cancún, frente al mar. Ofrece un programa Todo Incluido básico, con acceso a 10 restaurantes, siete bares, habitaciones sencillas climatizadas y un extenso programa de entretenimiento. Varias piscinas. Parque acuático, con spa y campo de golf, conexión Wi-Fi.

Mis amigos mexicanos, Fernando, Andrés y Mariana me invitaron a Cancún a pasar dos semanas de vacaciones. _____ llegamos al aeropuerto ya nos estaba esperando una camioneta del hotel. _____ el conductor subía las maletas a la cajuela, Fernando y yo fuimos al cajero automático a sacar dinero. De camino al hotel, íbamos platicando de lo mucho que había cambiado ese lugar. Recordé que _____ era niña, mi padre solía llevarnos al mar, un lugar maravilloso en la Costa Azul.

Al llegar al hotel, _____ nos entregaban las llaves de nuestras habitaciones, nos ofrecieron un vaso de agua muy fresca y muy sabrosa.

Mariana y yo compartimos la habitación. Nos organizamos muy bien para que _____ yo usaba la computadora, ella veía la televisión.

Después de desayunar, unos decidimos ir a la playa y otros se quedaron en una de las albercas del hotel. Quedamos de vernos más tarde.

Todos los días íbamos a un bar diferente _____ el sol ya se estaba metiendo. Estar en la terraza del bar nos permitía ver ese maravilloso crepúsculo.

7. Descripción de la secuencia didáctica

Esta secuencia está dirigida a estudiantes chinos de nivel B1 del MCER.

En la **fase 1** se hace la presentación del tema lingüístico: Relaciones temporales mediante los conectores *cuando* y *mientras*, por medio de un texto con el *input* realzado tipográficamente, con la finalidad de que el estudiante identifique la estructura temporal mediante la lectura del texto, que corresponde a la actividad A. En la actividad B, se hace al estudiante una pregunta para que focalice el tema lingüístico. La actividad C lo conduce a la asociación de la forma con el significado.

La **fase 2**, corresponde a la memorización del tema lingüístico mediante la realización de una tarea posibilitadora a partir de la percepción de significados que conllevan a la práctica del tema lingüístico.

La tarea está conformada por dos actividades: en la primera, y dado que en la lengua todo es simbólico, se busca que el estudiante exprese su punto de vista sobre el tema que se va a trabajar. Esto correspondería a la función representativa básica, llamada **perspectiva**, que puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles del español, como es el caso de *cuando* y *mientras*. Para ello el estudiante deberá realizar una serie de ejercicios (B, C, D, E, F y G) que lo conducirán a la práctica y reflexión sobre el uso de los conectores *cuando* y *mientras* y su asociación con las formas de los tiempos verbales del pretérito y del copretérito.

En esta fase se pretende crear las condiciones para ubicar la dimensión **representativa** que corresponde a las diferentes perspectivas con las que se representan los hechos. Esto nos permite establecer los planos de representación (perfil y fondo), y crear las condiciones para el uso del vocabulario que conforman el *intake* del estudiante. Para realizar los ejercicios, los estudiantes tendrán que plantearse la relación entre la forma y el significado presentada en los ejercicios.

La actividad 2 conlleva a la comprensión de dos textos. Los ejercicios A y B permiten al alumno hacer uso del *intake* adquirido y focalizar el conector *cuando*. La actividad C ubica al estudiante en el plano de la temporalidad y los ejercicios D, E y F guían al estudiante hacia la identificación de los usos prototípicos de *cuando* y *mientras*.

Las actividades de la **fase 3** (A, B y C) están orientadas hacia la producción de la lengua, esto es, al *output* producido por los estudiantes y a la toma de conciencia gramatical asociada con los usos prototípicos de *cuando* y *mientras*.

La tarea final induce al estudiante al uso de los conectores temporales en un trabajo de producción escrita. Se trata de una práctica guiada con la que se pretende, primero automatizar la forma, el significado y el uso de los conectores temporales.

Al final de cada fase, se presenta un cuadro con información sobre los usos de *cuando* y *mientras*.

Se sugiere para el trabajo en el aula, favorecer las actividades de interacción entre el profesor y los estudiantes, estudiante-estudiante, y estudiante y la tarea. En estas interacciones se recomienda emplear la técnica de la retroalimentación correctiva. Otras técnicas didácticas sugeridas en el modelo de atención a la forma son la negociación explícita de la forma, inducción de una regla gramatical, explicación de qué se debe captar y cómo debe procesar la lengua. Propiciar el desarrollo de actividades orales en parejas o pequeños grupos.

Consideraciones finales

El futuro profesor de ELE, o el que ya se encuentra en ejercicio, deberá tener presente en la preparación o diseño de materiales la inclusión de ejercicios y actividades que conduzcan a los alumnos a poner atención a la forma, esto es, con una perspectiva pedagógica se conduzca a los alumnos a que, de una manera consciente, pongan en juego aspectos cognitivos como son la memoria, la atención, la comparación cognitiva, la representación y la reestructuración.

También es importante que tome en cuenta la naturaleza de la lengua de sus estudiantes para poder establecer aquellas estructuras o categorías lingüísticas distintas al español. De esta manera, diseñar secuencias didácticas desde la perspectiva de la gramática cognitiva, permite ayudar a los estudiantes a construir reglas operativas que lo conduzcan a la reflexión gramatical.

Bibliografía

- Alonso Aparicio, I. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En A. Castañeda Castro, et al. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Bosque, I. y Demonte V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Real Academia Española-ESPASA.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/ LE. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.) *Estudios de Lingüística Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Espagrafic, pp. 5-58.
- Castañeda Castro, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua*. Granada: Impredisur S.L.
- Castañeda Castro, A. (2004). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español. *ELUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante)*. Número monográfico: *El verbo*, pp: 55-71.
- Castañeda Castro, A. et al. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Chen Liansheng (1981). *Gramática del chino elemental*. México: El Colegio de México.
- Chao, Yuan Ren. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- Dell, G. y Seaghdha P. (1991). Stages of lexical acquisition in language production. En W. Levelt (ed.) *Lexical Access in speech production*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Dirven, R. y Verspoor M. (1998). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Doughty, C. y Williams J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- Doughty, C. (2011). Fundamentos cognitivos de atención a la forma. En P. Robinson (ed.) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen, pp: 240-245.
- Ellis, N. C. (2011). La memoria para la lengua. En P. Robinson (ed.) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen, pp. 41-74.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, pp: 7-8.

- Galoso Camacho, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, núm. 1, pp: 115-132.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lee, J. y Van Patten B. (1995). *Making Communicative Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: EDELSA.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación.
- Long, M. H. y Robinson P. (2009). “La atención a la forma: teoría, investigación y práctica” en Doughty, C. y Williams J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Miquel López, L. y Ortega Olivares J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En A. Castañeda, et al. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL, p. 134.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. España: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Asociación de Academias de la lengua española-ESPASA (2 volúmenes).
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. México: Asociación de Academias de la lengua española-ESPASA.
- Real Academia Española (2013). *Nueva gramática española Básica de la lengua española*. México: Asociación de Academias de la lengua española-ESPASA.
- Rufat, A. (2017). Estrategias para la enseñanza de secuencias formulaicas en el aula de español como lengua extranjera: En D. G. Nikleva (ed.) *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Berna: Peter Lang, pp: 257-282.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics: Volume II Typology and Process in concept Structuring Systems*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching. Continuum*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Williams, M. y Burden R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. España: Edinumen.

Mesografía

Azpiroz, M. C. (2016). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. [en línea] Recuperado el 10 de diciembre de 2019 <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2636>.

Boroditsky, L. (2001). *Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time*. *Cognitive Psychology* 43, 1–22 (2001). [en línea] Recuperado el 12 de julio de 2019 <http://lera.ucsd.edu/papers/mandarin.pdf>.

Centro Virtual Cervantes Actividad posibilitadora. [en línea] Recuperado el 11 de diciembre de 2019 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm.

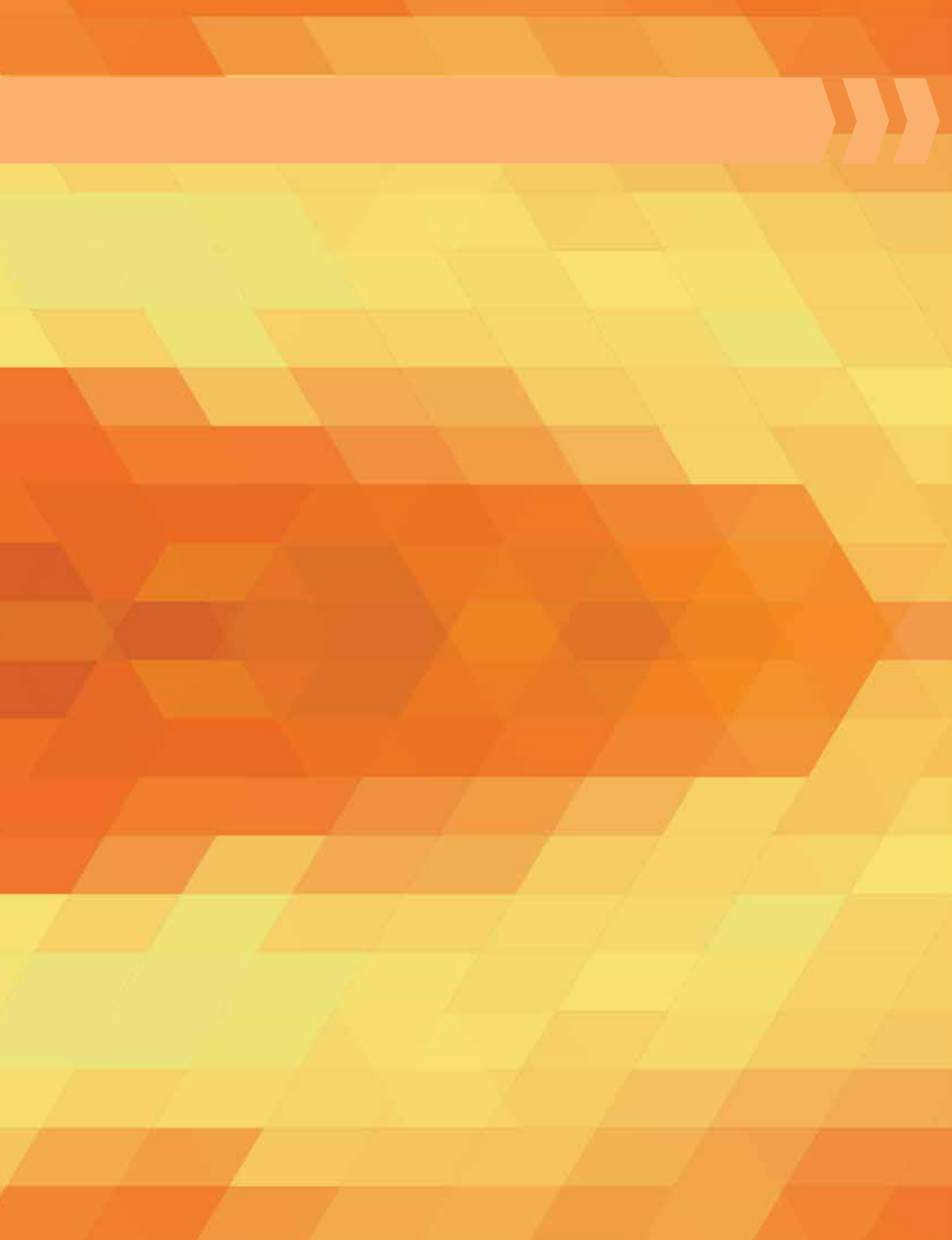
Fernández, S. (1995). *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del e/le. Tratamiento didáctico*. [en línea] Recuperado el 2 de julio 2019 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf.


Lu Jingsheng, (2015). *Cuatro categorías de contraste morfológicas entre chino y español*. [en línea] Recuperado el 22 de julio de 2019 <http://es.shisu.edu.cn/%20resources/news/content2516>.

Miyar B., L. M. *Clasificación de los ejercicios como recursos didácticos*. [en línea] Recuperado el 12 de julio de 2019 <https://www.monografias.com/trabajos61/clasificacion-ejercicios-recursos-didacticos/clasificacion-ejercicios-recursos-didacticos2.shtml>.


Turturici, A. *El aspecto completo del verbo mediante la partícula 过*. [en línea] Recuperado el 13 de diciembre de 2019 <https://www.saporedicina.com/es/aspecto-verbo-chino/>.

Wenjuan, Ma (2014). *Comparación sintáctica entre el español y el chino mandarín*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. [en línea] Recuperado el 8 de diciembre de 2019 http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27847/2/TFM-_Wenjuan.pdf.





Escritura digital: creación de textos multimodales desde un marco construccionista



María Victoria Soulé

Cyprus University of Technology

Los instrumentos digitales de lectura invaden *de todas formas* nuestro entorno, hay que buscar estrategias para domesticarlos, para insertarlos de manera inteligente en nuestra vida, y no contentarnos con sentir fascinación por ellos, sin preguntarnos realmente qué ganamos y qué perdemos.

(Casati, 2017: 75)

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

RESUMEN

Este trabajo explora las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el desarrollo de la escritura digital mediante la creación de textos multimodales. Para ello se discute la validez de la incorporación de las TIC a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y se propone al construccionismo social como modelo teórico que permite llevar a cabo prácticas significativas basadas en el uso de tecnologías sociales. A modo de ilustración se presentan cinco propuestas didácticas que incorporan la enseñanza de la escritura entendida como *proceso* a través del uso de géneros y recursos digitales.

Palabras clave: escritura digital, escritura como *proceso*, tipología textual, géneros digitales, construccionismo

1. Introducción

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha recibido tanto elogios como numerosas críticas. Su incorporación al currículo de ELE se ha llevado a cabo desde modelos teóricos opuestos como lo son el constructivismo y el conductismo, y en no pocas ocasiones sin ningún marco teórico que justifique su utilización con fines didácticos. En este capítulo nos vamos a centrar en el uso de las tecnologías para construir artefactos digitales, concretamente, textos multimodales. Comenzaremos reflexionando sobre la necesidad de introducir las TIC en la enseñanza de ELE. A continuación presentaremos el marco teórico en el que se inscribe este trabajo, esto es, el construccionismo social tal y como lo formulara inicialmente Papert (1980, 1991, 1993). Destacaremos la importancia que en la actualidad tiene para este modelo el uso de las denominadas “Tecnologías sociales” como Facebook, Twitter, LinkedIn, Google Drive, blogs, o wikis, por sus implicaciones en la creación de artefactos digitales. Revisaremos dos métodos para el desarrollo de la escritura: la escritura entendida como *producto* y aquella entendida como *proceso*. Señalaremos también la importancia de la tipología textual para elaborar un escrito y sintetizaremos una clasificación de géneros digitales que permiten poner en práctica ambos tipos de escritura mediante el uso de las TIC.

Por último, cerraremos este capítulo con una serie de propuestas didácticas en las que se podrá observar la sinergia de todos los componentes de este trabajo: el uso de tecnologías sociales para la creación de textos multimodales sirviéndonos de géneros digitales seleccionados a partir de los fundamentos del construccionismo.

2. ¿Tecnologizar o no tecnologizar la enseñanza de ELE?

La llegada de las TIC y su consecuente incorporación al ámbito educativo ha sido celebrada por muchos (Herrera Jiménez, 2007; Arrarte, 2011; Cassany, 2012; Olaiola, 2015b) como una revolución cultural que ha permitido, entre otras cosas, un acceso masivo al conocimiento y la democratización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no son pocos los que se oponen a esta visión benevolente del uso de las TIC con fines didácticos. Los argumentos aducidos por estos últimos parten de la premisa que el acceso a la información a través de Internet disminuye nuestras capacidades cognitivas y contemplativas. Así, por ejemplo, Carr

(2011) critica que se acceda al conocimiento mediante pantallas en la medida en que estas con sus múltiples ventanas e infinitos hipervínculos impiden una lectura reflexiva y obstaculizan nuestra capacidad de profundizar en temas concretos. Al mismo tiempo, el escritor cuestiona la validez de los contenidos que presenta la red, ya que en muchas ocasiones se trata de aportaciones realizadas por no expertos. En la misma línea, el neurólogo italiano Lamberto Maffei defiende que “la velocidad de comunicación de la red afecta también al cerebro, y desvía su funcionamiento hacia el pensamiento rápido, en perjuicio del pensamiento lento, que es la base de la reflexión y de la decisión responsable” (2017: 21).

Junto con estos argumentos, Casati (2017) cuestiona la introducción de la tecnología con fines didácticos. El filósofo señala que no existen datos que justifiquen las inversiones que se han llevado a cabo en tecnología; por el contrario, los estudiantes que obtienen mejores resultados no son —según el informe PISA¹ de 2011— los que utilizan cotidianamente las tecnologías en el colegio. Por consiguiente, ¿qué razones pueden justificar el uso de las TIC en clase? Evidentemente, conservar antiguos métodos de enseñanza y contentarse con sustituir un bolígrafo por un teclado, o un cuaderno por una tableta, no resolverá el interrogante; la respuesta se ha de buscar en las posibilidades que ofrecen las tecnologías para transformar el proceso de aprendizaje desde prácticas que apelen al componente creativo, de modo que el estudiante pueda realizar mediante la tecnología aquello que sin ella no podría desarrollar.

En el contexto específico de ELE, Yagüe (2017) ha criticado extensamente el uso de las TIC. El autor enfatiza la falta de pruebas que demuestren el beneficio que supone el uso de la tecnología para el aprendizaje. Se posiciona, a su vez, en contra de la escritura electrónica argumentando que los estudiantes no siempre disponen de teclados adaptados al español. No obstante, cabría preguntarse si privar a nuestros alumnos de esta herramienta no limitaría su capacidad de desarrollar en la lengua meta actividades que les resultarán útiles más allá de la realidad del aula, como puede ser la redacción de un correo electrónico. Yagüe también censura la supuesta “democratización del conocimiento” que comporta la llegada de la web 2.0 y sostiene que su incorporación a la enseñanza ha significado una verdadera “democratización de la ignorancia” (2017: 7) ya que, en su opinión, muchos son los contenidos de la web de dudosa fiabilidad. Cassany, uno de los más arduos defensores de la introducción de las TIC en el ámbito educativo, coincide en este punto con Yagüe,

.....
¹ PISA, por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*, es una evaluación que se realiza cada tres años entre los jóvenes de 15 años de los países de la OCDE y otros países asociados, que mide el rendimiento académico en matemáticas, ciencia y comprensión lectora.

sin embargo, argumenta que ante la ausencia de filtros y controles sobre lo que se publica en Internet, nuevas estrategias deben incorporarse para saber detectar la validez de “los miles de documentos que se suben cada día a la red” (2012: 52).

Olaizola (2015a) también aboga por la incorporación de la tecnología a las aulas, y en particular, la introducción de la escritura digital en la alfabetización académica. El autor señala que la migración del papel al soporte digital no necesariamente ha de ser evaluada negativamente, sino que la transformación que conlleva dicho paso debe utilizarse en beneficio de una mejora en la calidad de la educación. Por ello, insiste en que “en ningún nivel educativo, se deben restringir los procesos de alfabetización, antes bien, hay que ampliarlos para incluir la mayor cantidad de géneros y culturas escritas posibles” (2015b: 5).

También se ha criticado la justificación del uso de las TIC bajo el marco teórico del constructivismo. Según Yagüe (2017) esta teoría no fue elaborada con el objetivo de proporcionar las bases de prácticas docentes apoyadas en la tecnología. Coincidimos con el autor en su argumentación, creemos que el uso de las TIC debe fundamentarse en una teoría nacida de la observación de la eficacia de los recursos digitales.

3. Construccionismo y ELE

Como hemos visto, varios estudios discuten la importancia de la incorporación de la tecnología en la educación. En la enseñanza de lenguas se ha señalado que la integración de las TIC, y concretamente de las tecnologías sociales, no suele llevarse a cabo desde un marco teórico que pueda justificar su uso (Wang y Vásquez, 2012). Sin embargo, desde hace varios años se vienen elaborando propuestas didácticas (Rüschoff y Ritter, 2001; Rüschoff, 2004; Parmaxi y Zafiris, 2015; Parmaxi *et al.*; 2016) basadas en los postulados del construccionismo social de Papert (1980, 1991, 1993). Esta teoría, si bien comparte muchas de las características del constructivismo de Piaget, no se centra únicamente en la resolución de problemas para crear conocimiento sino que también enfatiza la creación de proyectos o productos. Así lo explican Papert y Harel:

We understand “constructionism” as including, but going beyond, what Piaget would call “constructivism.” The word with the v expresses the theory that knowledge is built by the learner, not supplied by the teacher. The word with the n expresses the further idea that this happens especially felicitously when the learner is engaged in the construction of something external or at least

shareable... a sand castle, a machine, a computer program, a book. (1991: 1)

Papert destaca la figura prominente que tiene el aprendiente en el proceso de aprendizaje. En el modelo constructorista el estudiante no es un mero receptor de conocimiento, sino que es un sujeto activo, autónomo, con una importante capacidad de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y es un constructor. El docente, por su parte, también tiene un papel activo en tanto que facilitador y guía de los estudiantes, no encarna la figura de autoridad en posesión de una verdad absoluta. Debido a la importancia de la computadora para este modelo, un educador constructorista debe estar dispuesto a todas las posibilidades que puedan desarrollarse en el ambiente educativo tecnológico, por consiguiente debe tener una formación en lo que se conoce como enseñanza asistida por computadora o CALL (*Computer Assisted Language Learning*) por sus siglas en inglés (Arrarte, 2011).

A su vez, Papert insiste en la utilización de ideas para la creación de artefactos, que mediante el uso de la computadora se convierten en “artefactos digitales”. Como señalábamos, la computadora es una herramienta clave para este modelo; no obstante, su uso se distancia de propuestas conductistas en las que los ejercicios proporcionados a los aprendientes son diseñados como estímulos para fomentar el desarrollo de respuestas específicas mediante un proceso de ensayo y error (Barallo, 2004).

En la incorporación del modelo constructorista a la enseñanza de lenguas se enfatiza la utilización del enfoque por tareas ya que posibilita la experimentación y la automotivación en el proceso de aprendizaje mediante el uso de TIC. Para lograr estos objetivos Rüschoff subraya la importancia de la utilización de herramientas que no fueron diseñadas originalmente para el aprendizaje de lenguas, se trata de proporcionar al aprendiente recursos “auténticos, abiertos y flexibles” (2004: 528) que puedan ser adaptados a unos objetivos didácticos previamente establecidos. Las sucesivas investigaciones realizadas por Parmaxi y Zafiris (2015) y Parmaxi *et al.* (2016) presentan una lista de las herramientas que en los últimos años han tenido mayor acogida desde las propuestas constructoristas. Entre ellas destaca el uso de tecnologías sociales como blogs, wikis, y redes sociales; herramientas que permiten desarrollar la creación de artefactos digitales al servicio de la comunicación escrita.

4. Expresión escrita y su enseñanza

La expresión escrita se centra en el proceso mediante el cual un emisor dirige un mensaje a un receptor. En este proceso se activa el uso de la lengua para la creación de un texto escrito, el cual puede ser producido por uno o varios autores y leído por uno o más lectores (Consejo de Europa, 2002: 64). Los estudios sobre la enseñanza de la expresión escrita (Salvador, 2008) suelen coincidir en que la didáctica de esta destreza puede desarrollarse atendiendo a dos métodos: los métodos centrados en el *producto* de la escritura y los métodos centrados en el *proceso* de la misma. El primero de estos métodos se caracteriza por atender al resultado de la escritura. Arias (2012) destaca que este modelo enfatiza el desarrollo de la competencia textual desde una perspectiva lingüística, en la que el aprendizaje de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía), junto con el conocimiento de las reglas de adecuación, coherencia y cohesión, como así también de las funciones de un texto, constituyen las habilidades necesarias para componer un texto. En este modelo, la intervención del docente se limita a una instrucción inicial sobre la redacción a realizar y la corrección de un producto final.

La enseñanza de la escritura entendida como *proceso* también contempla los elementos antes mencionados; no obstante, se distancia del modelo anterior en dos aspectos: en primer lugar, la escritura entendida como *proceso* incorpora distintas etapas en las que se lleva a cabo la actividad entre las que destacan la fase 1 “Pre-escribir”, la fase 2 “Escribir” y la fase 3 “Re-escribir” (Cassany, 1989: 141). En segundo lugar, en el método centrado en el *proceso* de la escritura la interacción entre los alumnos y el docente tiene lugar en todas las etapas que conforman la actividad de redacción. Así, por ejemplo, durante la planificación el profesor puede suministrar caudal lingüístico; durante la redacción puede proporcionar estrategias de composición como son la organización de ideas, mediante esquemas o mapas mentales; y por último, al revisar el texto el profesor expone sus ideas para la mejora del trabajo final (Cassany, 2009). De este modo, el docente adquiere las características del profesor constructor: un guía en el proceso de aprendizaje.

Junto con la reflexión sobre los modelos didácticos para poner en práctica la escritura, también queremos destacar otros factores que permiten organizar esta actividad, entre ellos figuran el nivel de formalidad del escrito, su función y el tipo de texto que representa. Se han establecido numerosas clasificaciones de los tipos de textos y para ello se recurre tanto a las características internas o las propiedades

verbales de los textos, como a las características externas o factores comunicativos-pragmáticos (Lureda Lamas, 2009). Una de las tipologías que mayor aceptación ha tenido en los trabajos sobre ELE y adoptada por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para su inventario de géneros discursivos y productos textuales (PCIC, Tomo I, 2012: 284), es la de Adam (1992). El autor propone una clasificación de cinco tipos de texto, tal como resumimos en la tabla 1:

Tabla 1. Clasificación de tipos de textos (Adam, 1992)	
Tipo de texto	Función
Narrativo	Narrar: informar sobre acciones y hechos
Descriptivo	Describir: informar sobre el estado de cosas, fenómenos y situaciones
Explicativo	Explicar: entender ideas y conceptos
Argumentativo	Argumentar: exponer opiniones, defenderlas o rechazarlas
Conversacional	Dialogar: establecer interacciones entre dos o más interlocutores.

En la elaboración de este modelo, Adam recurre no solo a la “función” como criterio principal para establecer una tipología textual, sino también a la noción de secuencias prototípicas que componen un texto. De este modo, un texto puede ser homogéneo si contiene secuencias de un único tipo y heterogéneo si se caracteriza por la combinación de distintas clases. Así, por ejemplo, un texto conversacional puede estar integrado por secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.

A su vez, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) destaca que “los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos géneros” (2002: 91). Y el PCIC reelabora esta definición añadiendo que los géneros pueden interpretarse como “clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación” (2012: 278). Esta variación también puede ser observada en los nuevos géneros digitales surgidos tras la aparición de las TIC.

5. Géneros digitales

La red ha hecho posible el desarrollo de nuevos géneros de comunicación. Debido a la constante evolución de los mismos, establecer una tipología de géneros digitales puede resultar una tarea compleja. Cassany (2012) propone una clasificación basada en un cruce de opuestos: por una parte, opone los géneros digitales asincrónicos a los sincrónicos, y por otra, los transferidos a los autónomos. Las comunicaciones asincrónicas no requieren de una interacción simultánea; por el contrario, los géneros digitales sincrónicos se caracterizan por producirse en tiempo real, esto es, el emisor y el receptor coinciden en línea en el mismo momento de la comunicación. A su vez, un género digital puede ser transferido, lo cual implica la reproducción en línea de documentos impresos; o autónomo, esto es, carece del equivalente impreso y su generación se basa en las posibilidades técnicas de la red. La figura 1 presenta una selección de los géneros digitales más trabajados en la didáctica de lenguas extranjeras.

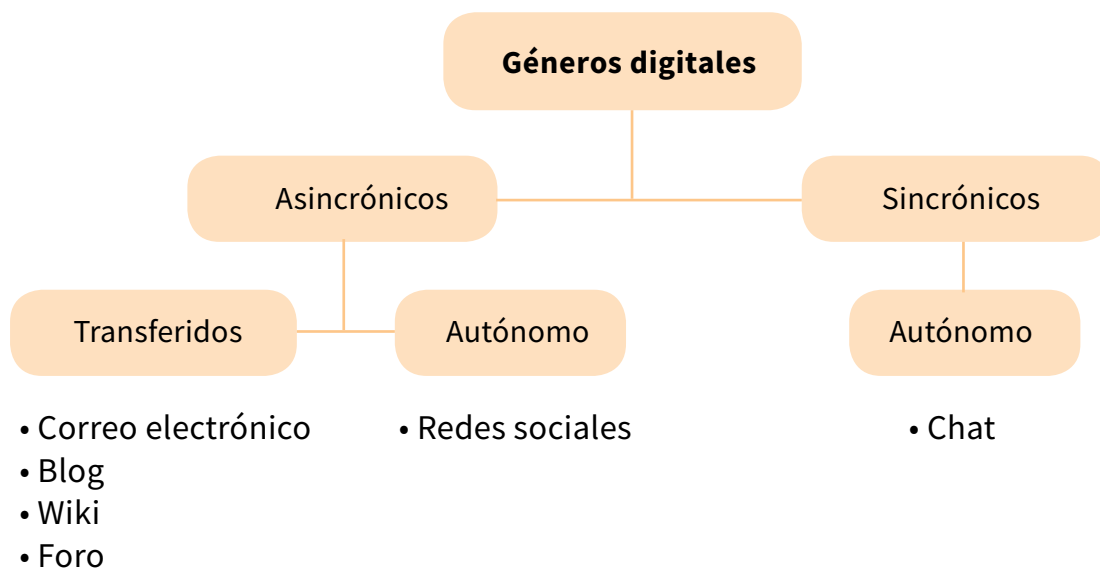


Figura 1. Hacia una clasificación de los Géneros digitales (Adaptado de Cassany, 2012: 73-75)

El correo electrónico, el blog, la wiki, el foro, o las redes sociales, son géneros digitales asincrónicos. Los primeros son transferidos: el correo encuentra su versión impresa en la carta, el blog en un diario personal, la wiki —salvando grandes distancias— en una enciclopedia. El foro, destaca Cassany (2012: 211) “es una aplicación parecida al correo electrónico, pero la visualizamos de manera diferente”. Las redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram, son géneros digitales autónomos.

El chat es un género digital sincrónico ya que para que tenga lugar necesita de la interacción de al menos dos interlocutores a través de Internet en tiempo real y es al mismo tiempo un género autónomo, ya que carece de equivalente impreso.

Otra característica fundamental de los géneros digitales que estamos analizando es su capacidad de potenciar la escritura colaborativa. La escritura digital, a través de los procesadores de texto en línea como Google Docs, los blogs, las wikis o las redes sociales, permite que los autores implicados en el proceso de composición textual negocien significados, reflexionen sobre el producto y las etapas del proceso de redacción (Olaizola, 2015a). En las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas se ha podido observar que la escritura colaborativa, tanto sincrónica como asincrónica, puede ser particularmente beneficiosa para los estudiantes de una L2 ya que les proporciona oportunidades comunicativas para practicar la lengua meta en un entorno no amenazante y atractivo con poca restricción de tiempo y espacio.

A estos beneficios habría que añadir, según Yim y Warschauer (2017), la motivación de los aprendientes por realizar tareas colaborativas, la mejora del contenido y la organización del texto. Sin embargo, los autores señalan que aún no existen datos que permitan comprobar una mejora significativa en otros aspectos como en la adquisición de vocabulario o de elementos gramaticales. Por consiguiente, a la hora de planificar actividades que impliquen el uso de la escritura colaborativa, es necesario evaluar cuáles son los objetivos que persigue la actividad.

En la creación de textos digitales, ya sea de forma colaborativa o individual, entran en juego también otros elementos, no solo se escribe con palabras sino también con imágenes, vídeos, ligas, se trata en definitiva de una escritura multimodal, entendida como “el conjunto de recursos semióticos que buscan comunicar una idea mediante múltiples modos de representación tales como la imagen, el sonido, el gesto, entre otros...” (Chavera y Buriticá, 2016: 182). Mediante la confluencia de estos elementos el discurso adquiere una estructura hipertextual. Por hipertexto entendemos, siguiendo a Landow (2006), una forma electrónica de texto en la que es posible desarrollar tanto una lectura como una escritura no secuencial. Para ilustrar este proceso adoptamos la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari:

“A diferencia de los árboles y sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos” (1997: 25).

Al igual que un rizoma, un hipertexto abre la posibilidad de infinitas lecturas —y escrituras— que se producen en forma polidireccional y que se alimentan de signos diversos que aquí identificaremos con elementos tales como vídeos, imágenes, o sonidos, entre otros.

La investigación sobre los beneficios que representa el uso y creación de hipertextos para el aprendizaje de ELE se encuentra en sus primeras etapas. La falta de datos que comprueben la efectividad del uso de este material ha llevado a algunos autores (Zamora, 2016; Yagüe, 2017) a cuestionar la utilización de documentos hipertextuales con fines didácticos. Entre los argumentos aducidos se encuentra la confusión que puede originar en los aprendientes la ausencia de secuencialidad, como así también la superposición de información que contiene un hipertexto. No obstante, cabe recordar que los alumnos están en contacto con este tipo de texto en su lengua materna y seguramente se cruzarán con alguno de ellos en la lengua meta. Por consiguiente, antes de privarlos del acceso a esta información sugerimos trabajar con ellos en clase tanto la lectura, pero especialmente la creación de hipertextos. Coincidimos con Pujolá y Montmany (2010) en que comprender el uso de la hipertextualidad y de la dimensión multimodal de los nuevos géneros digitales es una competencia ineludible dentro del aprendizaje comunicativo en la clase de segundas lenguas.

6. Propuesta didáctica

Hemos visto que para el construccionismo (Papert, 1980, 1991, 1993) el aprendizaje ocurre de forma más poderosa cuando el aprendiente está inmerso en la construcción de artefactos que tengan significado personal. La creación de artefactos digitales, concretamente de textos, contempla estas características ya que los alumnos pueden expresar sus ideas, sentimientos y emociones por escrito utilizando géneros digitales que trascienden las fronteras del aula y los conectan con el mundo real. En los siguientes apartados exploramos el uso de herramientas digitales para la creación de textos e hipertextos atendiendo a los nuevos géneros digitales presentados en § 5.

6.1. Textos narrativos digitales

Los textos narrativos se caracterizan para Van Dijk por tener lugar en la comunicación cotidiana: “narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo” (1992: 153-154). Al narrar un evento es importante

desarrollar tareas específicas que consideren los diferentes niveles de competencia lingüística, como así también tener conciencia de los lectores, del tema a desarrollar y de la planificación de la estructura textual. Teniendo en cuenta los elementos gramaticales que componen una narración, como son por ejemplo los tiempos verbales (PCIC, Tomo I, 2012: 300-301), se sugiere que las actividades de esta sección se pongan en práctica a partir del nivel A2.

En la actualidad las TIC han posibilitado la creación de narraciones digitales mediante el uso de varias herramientas, una de ellas es *Google Docs*. Este procesador de texto en línea permite compartir con otros usuarios, ya sea con el profesor o con otros compañeros de clase, tanto el proceso de escritura como su producto. De este modo, el docente puede intervenir en el desarrollo de la narración a través de varias etapas: suministrando caudal lingüístico, facilitando estrategias de composición, proporcionando preguntas que sirvan para la construcción del texto narrativo y revisando el producto final. Al concluir esta actividad las narraciones de cada estudiante pueden alojarse en un blog con el objetivo de crear un artefacto digital que pueda traspasar los muros del aula y ser dado a conocer a la comunidad. Existen varios sitios gratuitos que pueden servir a este propósito, algunos de ellos son: *WordPress*, *Blogger*, *Weebly*, o *Jimdo*. A continuación, la narración puede ser enriquecida con imágenes, vídeos o audios dando lugar a un texto multimodal, como así también mediante la inserción de ligas que generen un hipertexto.

A su vez, mediante el uso de *Google Docs*, el texto narrativo puede ser creado colaborativamente entre un grupo de estudiantes. Para ello, siguiendo a Kessler (2013), proponemos la siguiente secuencia de actividades: en primer lugar, que los estudiantes lleguen a un acuerdo sobre el tema que van a desarrollar (experiencia compartida, fenómenos culturales, o temas de interés), en segundo lugar, que recopilen información sobre el contenido de su narración, luego que desarrollen guiones o esquemas sobre el tema a desarrollar y por último, antes de comenzar con la redacción que decidan qué papeles van a representar en la elaboración del texto narrativo (escritor, editor, líder de grupo, o facilitador).

La división del trabajo para la creación de un texto narrativo también puede llevarse a cabo en función de las partes que conforman una narración: *resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resultado o resolución y coda* (Labov, 1972).² Se trata de una escritura colaborativa serial en la que cada miembro del grupo escribe un apartado concreto del texto (López Gil y Pedraza Ramírez, 2016). Al finalizar

.....
² Por una cuestión de espacio, no nos extendemos aquí en el análisis de la estructura narrativa. Para un análisis más detallado para el español véase Colombo (1992).

la redacción los estudiantes pueden negociar el significado del artefacto digital que han creado dando lugar así a nuevas interacciones lingüísticas.

El docente puede observar el proceso de escritura a través de *Google Docs* si este se realiza sincrónicamente, esto es, si la actividad se realiza en el aula y cada estudiante escribe su parte correspondiente de manera simultánea; pero también puede evaluar cuánto ha contribuido cada aprendiente si la tarea se lleva a cabo asincrónicamente a través de la aplicación gratuita *DocuViz* (Olson *et al.*, 2017; Yim *et al.*, 2017). Este programa informático permite visualizar el trabajo realizado mediante colores que le son asignados en forma de barra a cada participante. Además, el docente puede observar las ediciones realizadas por los miembros del grupo sobre el documento inicial. Esto le permite localizar los puntos en que tuvo lugar una negociación del significado del texto.

La narración creada de manera colaborativa también puede conformar un artefacto digital con miras a ser compartido con la comunidad extra escolar. Proponemos alojar el texto narrativo en *Storybird*, una herramienta que permite elaborar narraciones ilustradas en línea. El estudio realizado por De Luna revela que el uso de esta herramienta permite que “los estudiantes vean al lenguaje no solo como un conjunto de convenciones que hacen un sistema lingüístico, sino como un medio comunicativo en el cual el mensaje, el significado, el contexto y el lector, son vitales” (2015: 572).

6.2. Textos descriptivos digitales

Como hemos señalado en § 4, un texto descriptivo se caracteriza por informar sobre el estado de cosas, fenómenos y situaciones. Los elementos gramaticales que conforman este tipo de texto hacen posible su puesta en práctica desde los primeros niveles (PCIC, Tomo I, 2012: 293-298), por este motivo la actividad que presentamos a continuación puede implementarse desde el nivel A1 y ser adaptada según las necesidades del alumnado para los subsiguientes niveles del MCER.

Al igual que con los textos narrativos, proponemos el uso de *Google Docs* para desarrollar el escrito, ya sea de forma individual o colaborativa, atendiendo al proceso de escritura sobre el que ya hemos reflexionado, como así también teniendo en cuenta los papeles del profesor y de los aprendientes en dicho proceso. La actividad que proponemos es la elaboración de una revista que presente las ciudades o principales destinos turísticos del país en el que tiene lugar el aprendizaje del español,

es decir, ya sea como lengua extranjera o como segunda lengua.³ Para ambos contextos de aprendizaje se sugiere presentar esta actividad como un proyecto que se dividirá en varias etapas.

En la primera, los estudiantes negociarán a quiénes les serán asignados los destinos turísticos sobre los que versará la revista electrónica. En la segunda, los estudiantes recopilarán información sobre el tema que van a desarrollar. En la tercera etapa comienza el proceso de escritura. En la cuarta, se produce la edición del texto: cada estudiante puede revisar la ciudad o destino turístico descrito por otro compañero y ofrecer retroalimentación positiva, señalando los puntos que considere necesario mejorar. En la quinta etapa, el docente revisa el texto final. Cabe destacar que su papel no se ciñe a esta labor sino que, siguiendo las características del docente constructorista, su participación es activa a lo largo de todo el proceso.

La sexta etapa consiste en la creación del artefacto digital que será publicado en la red para dar a conocer a la comunidad el trabajo realizado por el grupo de estudiantes. Para la creación de este artefacto proponemos el uso de *Calameo*, una herramienta que permite crear revistas electrónicas interactivas. Los textos previamente elaborados pueden ser alojados en forma de secciones de la revista. A su vez, estos textos pueden enriquecerse mediante la inserción de hipervínculos, imágenes y sonidos. En la séptima etapa se negocia la portada que ilustrará el contenido de la revista. En la octava etapa se lleva a cabo una última revisión del artefacto digital: verificación que las imágenes, sonidos e hipervínculos añadidos respondan al contenido de las descripciones. Por último, se decide de forma conjunta cómo será compartido en la red: blog de la clase, grupo secreto/cerrado/público de la clase en Facebook o en Twitter, entre otros.

6.3. Textos explicativos digitales

Los textos explicativos se caracterizan por desarrollar ideas y conceptos. El PCIC sitúa la enseñanza y el aprendizaje de esta tipología textual a partir de los niveles B1-B2 (PCIC, Tomo 2, 2012: 375-379). En el estudio realizado por Lucha y Díaz se

.....
³ Según Pastor Cesteros (2006**En el catálogo de la Universidad de Alicante, encontré esta publicación con copyright 2004. Revisar**): 66): “se habla de una lengua extranjera cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente. [...] Por el contrario, cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y este puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua”.

pudo observar que si bien los aprendientes están expuestos a este tipo de textos desde los niveles iniciales, su producción les resulta más compleja en comparación con los textos narrativos o descriptivos. Para superar estas dificultades las autoras recomiendan que “se presenten recursos (corpus preexistentes o creados específicamente) con que ilustrar (deductivamente) o descubrir (inductivamente) los patrones y secuencias en la L1 y la L2 y trabajarlos” (2017: 22). Además sugieren que se enseñe a los estudiantes a sintetizar información metatextual cognitivamente compleja, elegir el léxico adecuado para el texto a redactar, aprender a ser objetivo evitando el sobreuso de la primera persona y de verbos de pensamiento o creencia como “creo” o “pienso” y favorecer el uso de expresiones modales como “es indudable” o “aconsejable”. Para poner en práctica estos consejos Lucha y Díaz sugieren la redacción de un correo electrónico en el que se recomienda un producto.

En este trabajo vamos a proponer el uso de Wikis para la creación de textos explicativos. Esta herramienta es un sitio web colaborativo que puede ser editado por todos los alumnos dando lugar a las distintas fases de una escritura entendida como *proceso*. Hay varios sistemas que sirven a este propósito: para aquellos docentes cuya institución dispone de la herramienta de gestión de aprendizaje Moodle, el módulo wiki permite trabajar colaborativamente en un mismo documento. El docente puede dividir la clase en varios grupos y cada grupo trabajar sobre una wiki y consultar las wikis de los otros grupos. Existen también otros sistemas como Mediawiki, DocuWiki, o PmWiki que pueden ser usados de forma gratuita. En el sitio Wikimatrix se pueden comparar los diferentes sistemas wiki y evaluar cuál es el más idóneo para nuestros propósitos didácticos. Cualquiera de estos sistemas dispone de un hipervínculo que permite compartirlos en redes sociales, de modo que si en la clase se ha creado un grupo secreto/cerrado/público de Facebook, cada documento wiki puede ser alojado allí para que los estudiantes consulten las diferentes wikis que se hayan elaborado.

El texto explicativo que proponemos crear con una wiki sigue la secuencialidad expositiva-explicativa de Adam (1992) constituida por una primera fase que es el planteamiento de un problema a través de una pregunta, seguido de la fase resolutive y cerrando con la fase de conclusión. El docente puede proponer un tema pero serán los estudiantes quienes deberán plantear el problema. Un ejemplo de ello sería “La situación laboral de las mujeres en América Latina”. Los aprendientes negocian el interrogante que van a proponer a partir del cual desarrollarán su texto. Es importante señalar que el vocabulario específico que será utilizado para la elaboración del texto, como así también las estructuras sintácticas que se estén trabajando pueden ser consultadas con el profesor; pero existen también Corpus que sirven a este propósito. Entre ellos destacan el CORPES XXI, CREA, CAES (Corpus de aprendices

de español), el Corpus Valesco de español coloquial y el PRESEEA. Estas herramientas permiten contextualizar una palabra o expresión relacionada con el tema del texto, consultar el empleo de ciertas expresiones idiomáticas en diferentes países, comparar el uso de un vocablo entre el oral y el escrito, o explorar las colocaciones oracionales para tener en cuenta la posición de los vocablos en el contexto de uso, entre otras actividades relacionadas con la composición de un texto (Pitkowski y Vásquez, 2009).

6.4. Textos argumentativos digitales

Los textos argumentativos permiten exponer opiniones, defenderlas o rechazarlas. Su desarrollo se recomienda a partir de los niveles B1-B2 (PCIC, Tomo 2, 2012: 379-386). Las redes sociales se presentan como el espacio ideal para crear este tipo de textos. Existen varios sitios web que pueden utilizarse con fines pedagógicos; por las diferentes experiencias didácticas que recoge Galindo (2015) destacan Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, y Pinterest. Para la creación de textos digitales argumentativos elegimos Facebook ya que las características de esta herramienta hacen posible su utilización siguiendo las directrices del modelo constructorista, esto es, potenciando la colaboración entre los usuarios y creando espacios donde los estudiantes devienen *prosumidores*,⁴ es decir, como consumidores y productores de conocimiento (Piscitelli *et al.*, 2010).

Nuestra propuesta para el desarrollo de textos argumentativos comprende varias actividades. La primera de ellas consiste en la creación de un grupo secreto o cerrado en Facebook en el que se invitará a participar a toda la clase. El docente ejercerá de administrador del grupo y cada estudiante tendrá el papel de miembro. A continuación, el docente subirá a la plataforma un primer texto argumentativo a fin de que los estudiantes reflexionen sobre características de esta tipología textual. El docente podrá presentar la estructura de la misma, esto es, la secuencia de “hipótesis (premisa)-conclusión” (Van Dijk, 1992: 158), junto con los elementos gramaticales que se estén trabajando en clase.

Luego, cada estudiante deberá exponer su opinión sobre este primer texto creando a su vez un nuevo documento que compartirá con el resto de la clase en forma de

.....
⁴ Piscitelli *et al.* explican que “El término «prosumidor» es un acrónimo formado por la fusión de las palabras en inglés *producer* (productor) y *consumer* (consumidor), y se utiliza para designar a aquellas personas que producen a la vez que consumen” (2010: 39).

comentario en el “post”⁵ del profesor. Dicho documento será un hipertexto para cuya creación sugerimos el uso de Thinglink. Esta herramienta permite alojar varias ligas que remiten a imágenes, vídeos, audios, u otros textos. Para la creación del hipertexto proponemos la siguiente secuencia de actividades: en primer lugar, los alumnos deben seleccionar una imagen que identifique el texto argumentativo que van a desarrollar. En segundo lugar, se da paso a la redacción del texto argumentativo mediante el uso de Google Docs, tal y como se ha explicado en § 6.1. En tercer lugar, el docente invita a sus estudiantes a navegar por la red en busca de un vídeo o audio que avale los argumentos esgrimidos en el texto creado mediante Google Docs. Cabe destacar que cada uno de estos documentos puede ser alojado en Thinglink mediante su liga en un orden aleatorio. Por ello, recomendamos que el docente guíe al alumno en el recorrido que proporcionará a su hipertexto.

Por último, una vez conformado el hipertexto se invita a los estudiantes a que compartan su creación con el resto de la clase en el post inicial que mencionábamos más arriba. Esta última actividad recoge la idea de texto abierto (Landaw, 2006), es decir, un espacio donde la recepción y producción pueden imbricarse de modo tal que se produce una interacción entre lectores y autores, quienes mediante sus constantes aportaciones, desvanecen la noción de límite que impone el texto. De este modo, todos tendrán acceso a los artefactos digitales (hipertextos) creados ya sea de forma individual o grupal, contribuyendo con nuevos textos en forma de comentarios y estableciendo diálogos que actualicen la información inicial con nuevos hipervínculos; en definitiva, los estudiantes podrán crear una comunidad en la que se convierten en co-constructores de conocimiento (Kessler, 2013).

6.5. Textos conversacionales digitales

Por textos conversacionales digitales entendemos la construcción de un *Chat*. Lureda señala que se trata de una nueva tipología textual “cuyas propiedades esenciales son ‘conversación’, ‘en Internet’ y ‘por escrito’” (2009: 42). De este modo, la utilización de un Chat con fines didácticos ha de tener en cuenta los tres elementos destacados por Lureda. Para ello es necesario, en primer lugar, presentar a los aprendientes las distintas partes que componen una conversación. Siguiendo a Cestero (2005) podemos afirmar que la conversación está integrada por una *apertura* compuesta por *saludos*, cuya función es iniciar la conversación y por *preliminares*, empleados para complementar el saludo y preparar la atención de los interlocutores sobre lo

⁵ Utilizamos este término siguiendo a Piscitelli *et al.* (2010) para referirnos a cada una de las entradas que publicamos en Facebook.

que se va a enunciar a continuación. A su vez, toda conversación posee un *núcleo* en el que se pueden distinguir tres fases: la *orientación*, destinada a introducir el tema de la conversación, *el objeto de la conversación*, donde se desarrolla el tema central y la *conclusión*, empleada para realizar la terminación del tema que se está tratando. Finalmente, en toda conversación se produce un *cierre* constituido por una *preparación*, donde se indica que la conversación está llegando a su fin, y una *despedida final*.

El PCIC incluye desde los primeros niveles de ELE la enseñanza de este género (PCIC, Tomo 1, 2012: 287). Ahora bien, un Chat no solo presenta las características señaladas por Cestero para la conversación; sino que, al tratarse de un género digital sincrónico y autónomo (§ 5), también incorpora otros elementos como la escritura ideofonemática o el uso de emoticones. Se ha debatido si estos elementos deben ser introducidos en la enseñanza de lenguas. Cassany (2012) sostiene que la poca sistematicidad de la escritura ideofonemática dificulta su aprendizaje. A su vez, el autor señala que en contextos educativos el uso del Chat debe alejarse de los intercambios coloquiales y espontáneos que pueden llevar a cabo un grupo de adolescentes, y utilizarse como una tarea formal de aprendizaje, un espacio de apoyo, o la revisión de un escrito. Por el contrario, Juan (2012) aboga por el uso tanto de la escritura ideofonemática como de emoticones. Según la autora, estos aspectos deben ser presentados al aprendiente para que este pueda utilizarlos tanto en actividades de ELE como en la vida real.

Las propuestas que hemos presentado en §§ 6.1 – 6.4 parten de una interpretación de la escritura entendida como *proceso*, en el cual tanto el profesor como los alumnos tienen un papel activo durante varias fases. Sin embargo, un Chat no permite corregir lo que se ha escrito ni reformular la estructura inicial del texto ya que se trata de comunicación en tiempo real. Por ello, sugerimos la siguiente secuencia de actividades: en primer lugar, presentar los diferentes elementos que componen una conversación (Cestero, 2005) y trabajar cada uno de ellos mediante ejemplos en un *Google Doc*. En segundo lugar, reflexionar sobre la distribución de turnos que tiene lugar en una conversación y cómo estos pueden solaparse en un Chat. En tercer lugar, contrastar el registro informal en el que puede aparecer la escritura ideofonemática con el formal. En cuarto lugar, dar paso al desarrollo del Chat. Para ello es necesario establecer el tema sobre el que versará el texto conversacional digital. Este puede estar relacionado con la composición de otro escrito, de modo que el Chat serviría para aclarar dudas o planificar la estructura de otros textos (Campuzano, 2003), o por el contrario, ser un Chat autónomo con una temática propia elegida por el docente o negociada entre los estudiantes. Luego recomendamos dividir a la clase en pequeños grupos de entre tres y cuatro estudiantes. Esto le permitirá al

docente interactuar con mayor facilidad con los participantes del Chat y moderar las diferentes intervenciones. A su vez, puede ir señalando aquellas estructuras que sean incorrectas o recomendar el uso de vocabulario específico para el tema que se esté tratando. Por último, proponemos llevar a cabo un análisis del producto textual. Esto puede realizarse de forma colectiva entre los estudiantes y el docente, o ser este último quien —siguiendo un modelo didáctico centrado en el *producto*— se dedique a evaluar la tarea realizada.

Hay varias plataformas para desarrollar un Chat: Moodle, por ejemplo, posee un módulo que permite ponerlo en práctica (§ 6.3). También existen plataformas gratuitas con las que trabajar textos conversacionales digitales, entre ellas destacan WhatsApp, Viber, Messenger o Kakaotalk. Es importante recordar que el docente debe establecer un marco temporal para la realización de esta actividad, la cual puede llevarse a cabo en el aula —facilitando la intervención del profesor— o fuera de ella. Si este último es el contexto elegido, el docente puede silenciar los grupos de estudiantes, según la aplicación con la que haya decidido trabajar, y de este modo evitar recibir mensajes constantemente.

7. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos reflexionado sobre el uso de las TIC para la creación de textos multimodales desde un enfoque construccionista. Hemos defendido la incorporación de las tecnologías sociales a la enseñanza de ELE si las mismas son seleccionadas con criterios didácticos que, lejos de seguir modas pasajeras, respondan a las necesidades del alumnado. Hemos insistido en el trabajo con tecnologías para crear artefactos digitales que traspasen los muros del aula y pongan en contacto a nuestros estudiantes con una infinidad de posibilidades a las que solo podemos acceder a través de la red. También hemos destacado la importancia de enseñar a nuestros alumnos a comunicarse por escrito en un mundo cada vez más tecnologizado. Para ello hemos elaborado cinco propuestas didácticas basadas en una tipología textual clásica que incorpora el uso de diversas herramientas ceñidas a nuevos géneros digitales.

En cada propuesta, para la que se ha establecido el nivel de ELE a partir del cual es posible su desarrollo, se incluye una serie de actividades secuenciadas que sigue un orden de dificultad creciente en cuanto al uso de las TIC. En las actividades sugeridas se propone el uso de herramientas gratuitas de modo que, tanto el docente como sus estudiantes puedan acceder a ellas sin un costo adicional. A su vez, cada herramienta se ha seleccionado siguiendo la filosofía propugnada por el construccionismo, a saber,

que el aprendizaje tiene lugar cuando los estudiantes están inmersos en la creación de artefactos con significado personal y que pueden ser compartidos con una comunidad. Es precisamente esta la mayor contribución de nuestro trabajo: dar a conocer a los docentes de ELE un modelo teórico que presenta unas bases sólidas desde las que se pueden desarrollar prácticas que propugnen un aprendizaje significativo, concretamente, mediante la creación de textos multimodales.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Arias Fuentes, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En E. Bartol y L. Chamanadjian (eds.) *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*, pp. 33-46.
- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Campuzano, L. (2003). Trabajando con chat en cursos de postgrado en línea. *Cultura y Educación*, 15 (3), pp. 287-298.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. Nueva York: MacMillan.
- Casati, R. (2017). *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Austral.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cestero Mancera, A. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Colombo, F. (1992). Tiempo, aspecto y funciones comunicativas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15 (16), pp. 20-28.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- Chavera Fernández, D. I. y Buriticá, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1) pp. 181-187.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Rizoma. Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos, pp. 9-32.
- Galindo Merino, M. M. (2015). Redes sociales en la enseñanza de ELE, mesa redonda coordinada por J. C. Díaz Pérez. En Y. Morimoto, M^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE, pp. 42-48.
- Instituto Cervantes (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.
- Kessler, G. (2013). Collaborative Language Learning in Co-constructed Participatory Culture. *CALICO Journal*, 30 (3), pp. 307-322.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Landow, G. (2006). *Hypertext 3.0*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Lureda Lamas, O. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- Maffei, L. (2017). *Elogio de la rebeldía*. Madrid: Alianza.
- Olaizola, A. (2015a). La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XVI* (26), pp. 206-212.
- Olson, J., Wang, D., Olson, G. y Zhang, J. (2017). How People Write Together Now: Beginning the Investigation with Advanced Undergraduates in a Project Course. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 24, (1), pp. 1-40.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books.
- Papert, S. y Harel, I. (1991). Situating Constructionism. En S. Papert y I. Harel (eds.) *Constructionism*. Norwood, N.J.: Ablex, pp.1-11.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Nueva York: Basic Books.
- Parmaxi, A. y Zaphiris, P. (2015). Developing a framework for social technologies in learning via design-based research. *Educational Media International*, 52 (1), pp. 33-46.
- Parmaxi, A., Zaphiris, P. y Ioannou, A. (2016). Enacting artifact-based activities for social technologies in language learning using a design-based research approach. *Computers in Human Behavior* 63, pp. 556-567.
- Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Pitkowski, E. y Vásquez Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *TINKUY*, 11, pp. 31-51.
- Pujolà, J. T. y Montmany, B. (2010). Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital. Comunicación presentada en el *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*, Sevilla.
- Rüschhoff, B. y Ritter, M. (2001). Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3), pp. 219-23.
- Rüschhoff, B. (2004). Language. En H. Adelsberger, B. Collis y J. M. Pawlowski (eds.) *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin: Springer, pp. 523-539.
- Salvador Mata, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Wang, S. y Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us. *CALICO Journal*, 29, pp. 412-430.
- Yim, S., Wang, D., Olson, J., Vu, V. y Warschauer, M. (2017). Synchronous Collaborative

- Writing in the Classroom: Undergraduates' Collaboration Practices and their Impact on Writing Style, Quality, and Quantity. En actas del Congreso *Computer Supported Cooperative Work and Social Computing* (CSCW '17). Nueva York, pp. 468-479.
- Yim, S. y Warschauer, M. (2017). Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology*, 21(1), pp. 146-165.

Mesografía

- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE*, 9, 47-66. [en línea] Recuperado el 25 de agosto de 2018 https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf.
- De Luna Villalón, M. E. (2015). Cuéntame un cuento: una propuesta de escritura colaborativa digital con significado social. En *Actas del XXVII Congreso ASELE*, pp. 569-576. [en línea] Recuperado el 15 de septiembre de 2018 https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0569.pdf.
- Herrera Jiménez, F. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 16, pp.18-26. [en línea] Recuperado el 20 de enero de 2018 <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>.
- Juan Lázaro, O. (2012). Actividades con el chat en la clase de E/LE: lenguaje usado. *Cuadernos Cervantes, III*. [en línea] Recuperado el 11 de enero de 2019 http://www.cuadernoscervantes.com/multi_33_chat.html.
- López Gil, S. y Pedraza Ramírez, C. (2016). Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37. [en línea] Recuperado el 20 de marzo de 2018 <http://bid.ub.edu/es/37/shirley.htm>.
- Lucha Cuadros, R. y Díaz Rodríguez, L. (2017). Tipos textuales expositivos, correos electrónicos y enseñanza de géneros textuales en ELE. *MarcoELE*, 25. [en línea] Recuperado el 20 de octubre de 2018 https://marcoele.com/descargas/25/lucha-diaz-generos_textuales.pdf.
- Olaizola, A. (2015b). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Signos ELE*. [en línea] Recuperado el 29 de enero de 2019 <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3247>.
- Yagüe Barredo, A. (2017). ¿DidáctiCa se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE*, 25. [en línea] Recuperado el 5 de noviembre de 2018 <https://marcoele.com/didactica-se-escribe-con-tic/>.
- Zamora, L. (2016). La lectura hipermedial. Hacia un marco teórico". *MarcoELE*, 22. [en línea] Recuperado el 6 de noviembre de 2018 .



La complejidad del discurso escrito.



La enseñanza del ensayo académico en ELE

América Delgado

Este capítulo fue patrocinado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE401418

RESUMEN

Escribir un ensayo académico de manera eficiente en español no es una tarea fácil. En este trabajo se aborda la complejidad del discurso escrito reflejado de manera concreta en la enseñanza de la escritura de un ensayo académico en español como lengua extranjera (ELE). Se plantea un abordaje multidimensional e interdisciplinario, en el que se integran los aportes de la retórica contrastiva (Connor, 1996; Connor y Traversa, 2014; Vázquez, 2001b; Trujillo, 2001); de la escritura en una segunda lengua (Cassany, 2004, 2005, 2006 y 2009); y de la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de escritura (Grupo Didactext, 2015). La articulación coherente y armónica de estas contribuciones teóricas sirven para sentar las bases del desarrollo de una propuesta didáctica viable y consistente que puede ayudar a mejorar en la práctica la competencia escrita de los estudiantes extranjeros de ELE.

Palabras clave: complejidad del discurso escrito, ensayo académico en ELE, retórica contrastiva, proceso de escritura, composición en L1 y L2, estrategias cognitivas y metacognitivas

1. Abstract

Writing an academic essay efficiently in Spanish is not an easy task. This paper addresses the complexity of written discourse reflected specifically in teaching writing of an academic essay in Spanish as a foreign language (SFL). We propose a multidimensional and interdisciplinary approach in which integrates the contributions of contrastive rhetoric (Connor, 1996; Connor and Traversa, 2014; Vázquez, 2001b; Trujillo, 2001), of writing in a second language (Cassany, 2004, 2005, 2006 and 2009); and the teaching and learning of cognitive and metacognitive strategies in the writing process (Grupo Didactext, 2015). The coherent and harmonic articulation of these theoretical contributions serves to lay the foundations for the development of a viable and consistent didactic proposal that can help to improve the written competence of SFL students.

Keywords: complexity of written discourse, academic essay in SFL, contrastive rhetoric, writing process, composition in L1 and L2, cognitive and metacognitive strategies

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura en otra lengua constituyen un verdadero reto, tanto para el profesor como para el alumno. La expresión escrita está considerada por muchos como la destreza más difícil en el aprendizaje de un idioma (Nunan, 2002; García, 2004; Domínguez, 2008). En este trabajo se aborda la complejidad del discurso escrito reflejado de manera concreta en la enseñanza de la escritura de un ensayo académico en español como lengua extranjera (ELE).

En realidad, la escritura inadecuada de textos académicos, en específico, de un ensayo, es un problema en la enseñanza de ELE que no ha sido atendido completamente, por lo que urge darle una solución integral. En los hechos, una parte significativa de estudiantes de ELE llegan a niveles avanzados de la lengua sin saber escribir de manera eficiente un ensayo académico de extensión media, es decir, cerca de 300 palabras. Esta situación puede advertirse tanto en los exámenes finales de los cursos de español de nivel avanzado, como también en las pruebas escritas de los exámenes de certificación.

Precisamente, para dar una respuesta adecuada al problema de cómo abordar la complejidad de la escritura en la enseñanza de ELE, en especial, en la elaboración de un ensayo académico, se plantea un abordaje multidimensional e interdisciplinario que está en consonancia con las propuestas más recientes en el campo. En concreto, se propone integrar los aportes de la retórica contrastiva (Connor, 1996; Connor y Traversa, 2014; Vázquez, 2001b; Trujillo, 2001); de la escritura en segunda lengua (Cassany, 2004, 2005, 2006 y 2009); y de la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de escritura (Grupo Didactext, 2015).

Consideramos que la articulación coherente y armónica de estos aportes teóricos servirá para sentar las bases del desarrollo de una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura de un ensayo académico en un curso específico de redacción en ELE, que resulte viable y consistente y que, sobre todo, ayude a mejorar en la práctica la competencia escrita de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes.

2. Justificación

De acuerdo con el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 64), en cuanto a la habilidad de la expresión escrita en general, un estudiante de nivel B2 “escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados

con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.”

Entre los textos que comúnmente se les solicitan a estudiantes de este nivel, tanto en exámenes finales de aprovechamiento como de dominio o certificación, está el ensayo académico, especialmente de opinión y argumentativo.

En realidad, escribir un ensayo es una tarea intelectual que implica un gran esfuerzo cognitivo porque requiere de distintas habilidades de pensamiento y el manejo adecuado de las convenciones propias de este género. Es por ello que Carl Bereiter y Marlene Scardmalia (1983), citados por Trujillo (2000a: 46-47), sostienen que “writing a long essay is probably the most complex constructive act that most human beings are ever expected to perform.”

Si redactar un ensayo plantea dificultades inclusive para los mismos hablantes nativos de español, puede presentar obviamente mayores problemas a estudiantes extranjeros no hispanohablantes, muchos de los cuales no logran dominar este tipo de texto, aun cuando siguen o hayan seguido una enseñanza formal de la lengua.

En el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha habido casos en que los resultados de los exámenes de expresión escrita, que en el nivel de Español 6 (B2 del MCER) consiste en la elaboración de un ensayo, confirman esta realidad. Por ejemplo, según la base de datos de los exámenes finales de aprovechamiento, en el curso de Primavera 1, del 2018, en el grupo del turno matutino, 11 estudiantes, de un total de 16, reprobaron dicho examen; en el curso de Otoño 1, de ese mismo año, también del turno matutino, se volvió a repetir este resultado, pero con un grupo pequeño conformado por solo cuatro estudiantes, de los cuales tres no aprobaron el examen de expresión escrita.

Pero esta situación no solo se observa en las clases de ELE, sino también en el ámbito académico con estudiantes extranjeros no hispanohablantes que siguen estudios de posgrado en la UNAM, de quienes se supone que deben tener ciertas habilidades de escritura académica a este nivel que garanticen que puedan realizar con éxito sus estudios.

Mendoza (2017) realizó un estudio de tipo mixto sobre la escritura académica de los estudiantes de posgrado no hispanohablantes en la UNAM. Entre los años 2013 y 2014, un total de 22 estudiantes de posgrado contestaron una encuesta de autoevaluación en línea sobre sus habilidades de escritura académica en español y

25 participaron en una entrevista semiestructurada sobre su proceso de escritura académica y variables asociadas a esta.

La encuesta de autoevaluación sobre las habilidades de escritura académica en español consistió en un estudio cuantitativo en escala tipo Likert. Se trataba de que los estudiantes identificaran el nivel de competencia que estimaban tener en relación con 33 habilidades de escritura académica consideradas como importantes para el éxito académico.

La entrevista semiestructurada se basó en un estudio cualitativo con el que se pretendía conocer el dominio de las habilidades de escritura de los estudiantes no hispanohablantes de posgrado, así como su percepción de la escritura y de las variables que influyen al momento de escribir en un contexto académico.

Una vez que se recolectaron los datos de la encuesta y de la evaluación de la entrevista, se obtuvieron las puntuaciones medias de cada uno de los estudiantes en ambos instrumentos, los cuales están relacionados con el uso de la lengua en un contexto real.

De acuerdo con los resultados los estudiantes fueron clasificados en tres grupos: intermedio bajo, intermedio alto y avanzado. En la encuesta hubo 14 estudiantes que fueron ubicados en el grupo intermedio alto y ocho en el grupo avanzado. En la entrevista, cinco estudiantes fueron colocados en el grupo intermedio bajo; ocho en el intermedio alto; y 12 en el grupo avanzado.

En el estudio se identifica qué patrones o características en común, en cuanto a su escritura académica, presentaban los estudiantes de posgrado que participaron en la entrevista.

Según Mendoza (2017: 285), “el proceso de escritura en español de los estudiantes no hispanohablantes se encuentra tamizado por dos filtros importantes: la influencia de la lengua materna y las dificultades individuales con la lengua meta”. En relación con la lengua materna, esta parece tener un papel importante en el proceso de escritura:

Naturalmente, lenguas lejanas al español (como p. ej., polaco, checo, chino, japonés, coreano) representan sistemas de escritura distintos que en muchas ocasiones no tienen relación alguna con la estructura del español. Esto fuerza a los estudiantes de estas lenguas a aprender un sistema de escritura completamente diferente; en consecuencia, su lengua materna no les permite

acceder fácilmente al sistema de escritura del español. Por el contrario, las lenguas maternas afines al español (como p. ej., italiano, francés e inglés) sí facilitan el proceso de escritura, pues la estructura de la lengua es similar. No obstante, los estudiantes con lenguas afines al español mencionaron que esto no siempre era favorable, pues aunque la estructura de las lenguas era similar, no era igual.”

Respecto a las dificultades con la lengua meta, siguiendo con Mendoza (2017: 285-286), este segundo filtro se encuentra determinado por el nivel de lengua de cada uno de los estudiantes:

Pese a que todos los estudiantes de los tres grupos afirmaron tener deficiencias lingüísticas al momento de escribir en español, estas son de diversa naturaleza. Por ejemplo, a nivel microestructura, los tres grupos mencionaron que les hacía falta vocabulario especializado, académico y formal; y presentaban problemas de gramática, sintaxis y puntuación. Los problemas a nivel oración se vieron mucho más acentuados en el nivel intermedio bajo y menos en el grupo intermedio alto y avanzado. En estos últimos dos grupos, la mayor dificultad está representada por la falta de vocabulario especializado, académico y con las convenciones formales que se requieren. En el nivel de macroestructura, no reportaron problemas sustanciales, salvo la dificultad de saber qué se espera cuando se les pide un trabajo de un género discursivo en particular; por ejemplo, un ensayo, una reseña o un resumen crítico. Es decir, **la manera de abordar distintos géneros no siempre es igual entre lenguas distintas.**¹

Justamente lo que señala Mendoza en la parte final, marcada en negritas, da pie para el desarrollo del siguiente tema.

.....
¹ Las negritas son nuestras.

3. La Retórica Contrastiva y la escritura a través de la cultura

La idea de que hay “diferencias entre textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales” puede ser considerada como la principal aportación de la Retórica Contrastiva (RC), corriente de investigación que estudia la relación que hay entre la cultura y la escritura.

La RC surgió en 1966 cuando el lingüista estadounidense Robert B. Kaplan publicó su artículo “Cultural thought patterns in intercultural education”, en el que, tras un análisis textual basado en el desarrollo del párrafo de 600 composiciones de estudiantes de inglés como segunda lengua, concluyó que había diferencias entre textos escritos por nativos y no nativos del inglés. En otras palabras, Kaplan planteaba que había una relación entre la organización de los textos y la cultura de procedencia, lo que causaba una mala recepción del texto por parte de lectores y evaluadores.

Este artículo fundacional de la RC se hizo famoso por los garabatos o “the doodles”, como los llamó el mismo Kaplan, que son las representaciones gráficas o diagramas de la organización del párrafo en cinco grupos lingüísticos: inglés, semítico, oriental, romance y ruso. Según el autor, cada grupo lingüístico presenta un desarrollo del párrafo distinto. El inglés está simbolizado por una línea recta:

“la idea-guía siempre se tiene presente, todo termina en ella. (...) Generalmente sus períodos se organizan en frases simples y los párrafos se reestructuran alrededor de una idea central. (...) la lengua inglesa usa normalmente periodos y párrafos más simples que la lengua española”(Serafini, 1997: 62).

La lengua semítica, representada con unas paralelas, se basa en una serie compleja de construcciones paralelas, tanto positivas como negativas; precisamente la estructura de la coordinación preferida por la escritura árabe favorece el paralelismo retórico (Connor, 1996: 35).

Los textos orientales se caracterizan por un acercamiento indirecto al tema de la redacción, como una espiral (Trujillo, 2003: 315). En el punto, Serafini precisa:

El estilo de las lenguas orientales está representado por una espiral que se va aproximando a través de círculos cada vez más estrechos al problema que está en el corazón; el argumento central es tomado a la larga, pero jamás ningún argumento es extraño al problema. El argumento central emerge de forma cada vez más evidente a medida que se avanza en el texto (Serafini, 1997: 63).

Los textos de las lenguas romances o románicas, entre ellas el español, tienen como característica disponer de mucha más libertad para la digresión y la introducción de materiales extraños al tema central; se representa con una línea quebrada (Trujillo, 2003: 315). Serafini (1997: 63) puntualiza que “la idea principal que se quiere demostrar a veces es dejada de lado para desarrollar otras ideas relacionadas con ella solo en forma marginal”, es por ello que la “línea quebrada se dirige con trabajo y lentitud hacia su meta indicada por la flecha”.

Los textos de escritores rusos están compuestos por una serie de construcciones paralelas y un número indefinido de estructuras subordinadas irrelevantes para la idea central del texto; se presenta con una línea quebrada discontinua (Trujillo, 2003: 315).

Este primer artículo de Kaplan fue muy criticado. De acuerdo con Connor (1996: 16), citada por Trujillo (2000a: 35):

“se le ha acusado de etnocentrismo y de privilegiar la escritura del hablante nativo inglés, de examinar sólo productos en una segunda lengua e ignorar las variables procesuales, de soslayar diferencias culturales y lingüísticas entre lenguas relacionadas a la hora de incluirlas en un solo grupo (como por ejemplo el chino, el thai y el coreano), o de considerar el fenómeno de transferencia de una primera a una segunda lengua como algo exclusivamente negativo.”

Pese a esas objeciones, Connor (1996: 30) considera este artículo como pionero en su época porque extendió el análisis más allá del nivel de la oración y se enfocó en la retórica de la escritura.

Las críticas llevaron a Kaplan a revisar y redefinir continuamente sus ideas en la búsqueda de darle un mejor sustento teórico a la RC. Según Trujillo (2000a: 52-53), estas críticas provocaron el desarrollo de la RC, que alcanzó su punto culminante en la segunda mitad de la década de los ochenta del siglo XX, con la incursión de investigadores que renuevan la RC, con

“mejores herramientas de análisis, mejores diseños de investigación, colaboración con otras disciplinas, una revisión concienzuda de la tradición retórica y de la nueva Ciencia del Texto, además de una puesta al día de la Retórica Contrastiva con los últimos hallazgos en investigación de la escritura.” Trujillo (2000a: 53)

Un aspecto característico de la RC, y que responde a su propia evolución y paulatina complejidad, es que no tiene una metodología única de investigación. En sus inicios y hasta mediados de la década de 1980 se analizaban textos que estaban escritos especialmente en inglés, por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y de diferentes culturas. Se trataba de una visión limitada que se enfocaba al análisis textual de la cohesión a partir del estudio del desarrollo del párrafo. Tras el análisis de textos en la segunda lengua se sacaba conclusiones acerca de la retórica de la lengua materna. Este procedimiento fue cuestionado por algunos investigadores, entre ellos Hinds (1983), citado por Trujillo (2000a: 51), quien planteó que para descubrir los patrones retóricos de los que hablaba Kaplan era necesario estudiar composiciones escritas en la lengua materna de los escritores, y para una audiencia que leyera esa misma lengua.

Posteriormente, desde la segunda mitad de la década de 1980 y hasta nuestros días, la visión de la RC se amplía con objetivos que incluyen aspectos tanto psicológicos como sociales de la escritura. En esta versión moderna de la RC se analizan textos escritos en las lenguas de cada uno de los escritores.

En la literatura existe una serie de estudios en los cuales se contrasta el inglés con diversas lenguas, entre ellas el árabe, el español, el chino y el japonés. En relación con las investigaciones centradas en el contraste inglés-español, la mayoría de ellas establecen que existen ciertas diferencias textuales entre ambas lenguas: el escritor hispanohablante suele preferir un estilo más elaborado de escritura y usa un porcentaje mayor de coordinación y subordinación que el escritor anglosajón (Trujillo, 2000a: 81).

En los trabajos de Connor (1996), Trujillo (2000a) y Deza (2006) se hace un recuento de los estudios representativos en el campo del inglés-español. Para los propósitos de este artículo, nos interesa destacar, basándonos en Trujillo (2000a: 72-73; 2003: 62-63), el estudio de Montañó-Harmón (1991), quien usa la metodología de la investigación descriptiva cuantitativa para estudiar el español de México e inglés estadounidense. Ella recogió 850 composiciones, de entre las cuales seleccionó al azar 200 textos; posteriormente analizó utilizando medios estadísticos la longitud del texto, el número de oraciones y su longitud, los tipos de oraciones, los elementos

de cohesión léxica y sintáctica, y ciertos elementos de coherencia (relaciones lógicas); finalmente, su conclusión acerca de la validez de la RC es que:

“(a) carry-over of a discourse pattern from one language to another may be a factor in the inability of some students to comprehend texts or to write acceptable expository essays in standard English or in standard Spanish [and] (s)ince the logical development of texts is not universal but language/culture specific, **it is imperative that language teachers be aware of differences in discourse features and teach these to students developing literacy skills in a second language**”² (Trujillo, 2000a: 72-73; 2003: 62).

De esta forma, Montaña-Harmón corrobora no solo el argumento central de Kaplan sino también los objetivos pedagógicos de la RC planteados por este autor en 1988 (véase Deza, 2006: 12), que en el párrafo anterior están marcados en negritas.

Entre los investigadores que con sus planteamientos renuevan o enriquecen la RC está el lingüista australiano Michel Clyne, quien desarrolla algunas de las ideas de Kaplan para los textos escritos en alemán. En 1987 Clyne publicó el artículo “Cultural differences in the organization of academic texts. English and German”, donde planteó (Trujillo, 2003: 60-61) que debían considerarse cinco dimensiones en el momento de estudiar las diferencias en patrones discursivos que pueden representar una barrera para el intercambio comunicativo entre dos culturas. Siguiendo a Trujillo (2003: 61), estas dimensiones son: 1) La dimensión lingüística, en la cual se desarrolla el análisis textual; 2) La dimensión psicolingüística, en la que se estudia el procesamiento del texto; 3) La dimensión socio-psicológica, cuyo objeto de estudio son las actitudes hacia distintas organizaciones textuales; 4) La dimensión sociocultural, donde se estudia el contexto cultural que da lugar a posibles diferencias en la organización textual y las actitudes relacionadas con ellas; y, finalmente, 5) La dimensión aplicada, en la que se considera las implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras o para la traducción.

Según Trujillo (2000a: 158-59), en la primera dimensión, la lingüística-textual, se trata de determinar cómo son los textos escritos por miembros de diferentes culturas y hablantes de diferentes lenguas, qué parecidos y diferencias mantienen estos textos. En las otras cuatro dimensiones, la psicolingüística, socio-psicológica, sociocultural y aplicada, se trata de precisar el origen de esas diferencias y similitudes.

.....
² Las negritas son nuestras.

Es evidente que el aporte de Clyne se inscribe dentro de un enfoque interdisciplinar y multidimensional con el que se intenta dar respuesta cabal a la complejidad del fenómeno de la escritura.

Otra autora importante en la nueva RC es Ulla Connor, quien en 1996 publica *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, un libro en el que sintetiza los esfuerzos de tres décadas de la RC. En primer lugar, Connor define (p. 5) la RC como un área de investigación en adquisición de segundas lenguas que identifica los problemas de composición de quienes escriben una segunda lengua y que trata de explicar estos problemas con referencia a las estrategias retóricas de la primera lengua. Connor también presenta los tres principios básicos de la RC: 1) El lenguaje y la escritura son fenómenos culturales. 2) Como consecuencia directa, cada lengua tiene convenciones retóricas que le son únicas. 3) Las convenciones lingüísticas y retóricas de la primera lengua interfieren en la escritura de la segunda lengua (Trujillo, 2000a: 97-98).

Por su parte, Trujillo (2000a: 159-160; 2000b: 321) propone el concepto de “modelo cultural de escritura”:

“Nuestra hipótesis básica es que existe un modelo cultural de la escritura, constituido por esquemas cognitivos que se aplican en cada ocasión a la tarea de escribir. Este modelo cultural, que incluye diferentes directrices de producción y de recepción de los textos, es la razón por la que se pueden encontrar diferencias entre los textos de diferentes contextos culturales.”

A partir de su propuesta, Trujillo (2003: 58-59) revisa el segundo principio básico de la RC presentado por Connor (1996), y en contraparte sostiene que:

“cada cultura tiene convenciones retóricas —léase modelos culturales de la escritura— que le son únicas, dejando siempre claro que donde decimos cultura no estamos hablando exclusivamente de culturas nacionales; cada comunidad comparte una serie de significaciones y, por tanto, constituye una cultura y comparte una serie de modelos culturales.”

En relación con el tercer principio básico, señala que las convenciones no “interfieren”, sino que “influyen” en la escritura de la segunda lengua.

Hoy podemos hablar de una transferencia, positiva o negativa, de los conocimientos de la L1 a la L2 más que de una interferencia, supuesto también aplicable a la RC porque, entre otras cosas, para la didáctica de la lengua es igualmente válida la transferencia positiva, que refuerza la adquisición de la L2 (Trujillo, 2002), como la negativa, para poder evitar el error (Trujillo, 2003: 59)

Asimismo, más que hablar de “las convenciones lingüísticas y retóricas de la primera lengua” podríamos especificar que “la retórica de una cultura contrasta con la retórica de una segunda cultura, provocando, a veces, problemas en la producción y recepción de textos”. Para Trujillo (2003: 59), el problema no es de interferencia sino que tiene implicaciones sociales que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

De acuerdo con datos extraídos de Connor y Traversa (2014), Connor sugirió, en un artículo escrito en el 2002, cambiar el nombre de RC por el de Retórica Intercultural (RI), término que, según ella, abarcaría mejor los avances hechos hasta entonces en el campo. En el 2008 propuso un modelo de RI en el que incorporó los diversos tipos de culturas que están incluidos en un marco educativo: nacional, profesional y académico, del aula, estudiantil, de la juventud. En el 2011 escribió un libro, *Retórica intercultural en el aula de escritura*, en el que define la RI como “el estudio del discurso escrito entre individuos con diferentes antecedentes culturales”.

Por último, en este tema es un imperativo hacer referencia al proyecto europeo ADIEU, que tiene como sustrato teórico la Retórica Contrastiva. En España se había presentado en la década de 1990 una situación similar a la que había observado Kaplan en 1966, y que lo llevó a plantear que las diferencias textuales eran la causa de cierta falta de entendimiento y, algunas veces, motivo de pobres calificaciones en la evaluación de los textos. Resulta que los estudiantes extranjeros de intercambio que estudiaban en universidades de España enfrentaban dificultades para producir adecuadamente textos académicos escritos en español.

Algunos de dichos estudiantes tenían inclusive una alta competencia léxica y gramatical en ELE, pero desconocían la tradición académica española, así como las estrategias comunicativas, lo que llevó a muchos de ellos a la frustración y, como consecuencia, interrumpieron sus estudios o regresaron a sus países antes de la fecha establecida.

Para afrontar esta situación en 1997 se creó el proyecto ADIEU —*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*, que en español quiere decir Discurso Académico

en la Unión Europea—, en el que participaron universidades de Alemania, España, Francia y Bélgica. Se trataba de un proyecto lingüístico-intercultural cuyo objetivo principal consistía en desarrollar materiales para estudiantes de nivel universitario que desearan cursar una parte de sus estudios en una universidad española.

La primera investigación sobre discurso académico español se realizó a comienzos del mencionado año, y como resultado de la misma se publicaron dos guías didácticas que cubren aspectos de la lengua escrita y oral, tanto lingüísticos como interculturales (Vázquez: 2001a: 10). Los manuales se basaron en un estudio empírico cualitativo, fundamentado en un corpus que se didactizó con fines de ELE y estaban dirigidos a estudiantes de ELE del nivel B2 del MCER (Vázquez, 2009: 120).

Según Vázquez (2001a:15), coordinadora del proyecto ADIEU, para funcionar en un entorno académico diferente al propio, los conocimientos lingüísticos adecuados constituyen un requisito, pero no una condición suficiente, porque existe “un componente específicamente cultural que plantea problemas de comunicación y por ende de aprendizaje” (2001b:12).

En el prólogo a la *Guía didáctica del discurso académico escrito*, Vázquez (2001b: 12) presenta un ejemplo de diferencias retóricas entre artículos científicos españoles e ingleses, a partir de una anécdota que le sucedió a M. Victoria Escandell. Esta autora española había escrito un artículo directamente en inglés y se lo había enviado a un colega británico, especialista en estilística, para que le hiciera comentarios sobre el contenido. Este le hizo la siguiente observación: “El artículo está muy bien, la lengua utilizada en él es correcta y el estilo es incluso elegante; sin embargo, no es un artículo inglés: es teórico y no tiene suficientes ejemplos”. Según Escandell, su colega británico había resumido en una frase las diferencias en el estilo académico de las dos culturas:

“los artículos científicos españoles suelen ser, efectivamente, teóricos y programáticos, con una notable tendencia a mostrar el bagaje cultural y la erudición del autor (por medio de la referencia constante a autoridades en la materia): incluso en aquellos casos en los que se analizan ejemplos concretos, éstos quedan diluidos entre otro tipo de consideraciones. (Mi artículo tenía, de hecho, bastantes ejemplos; lo que a los ojos de un británico hacía que pareciera pocos era —me atrevería a decir— su función: en un artículo español, los ejemplos sirven, al igual que las citas eruditas, para apoyar y justificar afirmaciones hechas, en uno inglés, son el motor que hace avanzar el tema” (Vázquez, 2001b: 12).

Esta anécdota ilustra muy bien no solo las diferencias retóricas entre las lenguas, sino también pone de manifiesto un aspecto, entre otros muchos, que está relacionado con la complejidad de la escritura, que es justamente el tema que vamos a ver a continuación.

4. La complejidad de la escritura

De las investigaciones psicolingüísticas realizadas desde la década de 1970, se desprende la idea de que la escritura es una actividad compleja. En efecto, la expresión escrita incluye una serie de microhabilidades psicomotrices (posición y movimiento corporales, movimiento gráfico, aspectos psicomotrices, entre otros factores) y cognitivas (situación de comunicación, hacer planes, redactar, revisar, monitorear) (Cassany, Luna y Sanz, 1997: 268-270). Estos autores elaboran una larga y detallada lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir. Otro autor, H. Douglas Brown (2001: 343), citado por Domínguez (2008: 148-149), considera 12 microdestrezas o subdestrezas que caracterizan la escritura.

Vemos, pues, que la creación de un texto es un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales (Grupo Didactext, 2015: 222).

Aprender a escribir, por tanto, no es una actividad espontánea, como el habla, sino que requiere de instrucción formal durante largo tiempo, y de práctica constante para llegar a ser un escritor experto (Cassany, 2005: 7; Calsamiglia y Tusón, 2004: 91-92).

En las siguientes páginas vamos a desarrollar más ampliamente diversos aspectos que están relacionados con la complejidad del fenómeno de la escritura.

5. El proceso de escritura

El modelo cognitivo de escritura más divulgado y seguido en la literatura especializada es el de Hayes y Flower (1980) (véase la figura 1). Este modelo considera tres procesos principales: *planificación*, *traducción* (o redacción o textualización) y *revisión*. Según Bruer (1995), la planificación le da al escritor la representación de la tarea y una idea general escrita o mental del texto. La traducción o redacción transforma el plan en palabras escritas; se ocupa de los mecanismos de la escritura. En la revisión, el escritor compara el producto escrito con el plan de escritura —aquello

que pretendía escribir—. Cuando hay divergencias entre el texto y el plan, el escritor introduce cambios con la intención de mejorar el texto. Un programa de dominio, el monitor, controla y coordina las acciones de estos tres procesos.

Bruer sostiene que los aspectos del modelo Hayes-Flower que más contribuyen en la mejora de la enseñanza de la escritura son el proceso de planificación y el monitor, razón por la cual vamos a ver con más detalle en los siguientes apartados, siempre basándonos en la explicación de Bruer.

6. La planificación y sus subprocesos

En la escritura el proceso de planificación es importante. Hay que planificar cuidadosamente. El escritor necesita un plan que guíe las numerosas decisiones que tendría que tomar. La planificación implica tres subprocesos: *generar contenido*, *organizar el contenido* y *fijar los objetivos* para una efectiva expresión de contenido.

Generar contenidos posibles o ideas es el pensar qué se va a decir. El acto de generar ideas incluye la búsqueda de informaciones en la memoria a largo plazo. Los escritores expertos recuperan de la memoria solo contenidos relevantes para el desarrollo del tema y adecuados para la supuesta audiencia.

Una vez que se haya generado contenido se debe organizar ese contenido de forma efectiva. Precisamente el subproceso de organizar las ideas se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Los buenos escritores reorganizan sus ideas de manera que ayude a su audiencia a construir la esencia adecuada. Estos también buscan en la memoria esquemas de escritura como una ayuda para la organización.

Los escritores hábiles también se fijan o formulan objetivos propios que dirigirán el proceso de composición, y utilizan esos objetivos para evaluar la calidad y la efectividad de sus textos como una guía sobre los que pueden ser movimientos correctos o deseables en la solución de los problemas de escritura. Los objetivos ayudan a los escritores a acotar sus elecciones sobre qué decir y sobre cómo decirlo.

Bruer subraya que todos los procesos y subprocesos del modelo funcionan juntos para producir una escritura efectiva, y todos tienen la misma importancia, sin preponderar uno por encima de otro.

En conclusión, la principal diferencia entre los escritores expertos y principiantes es el proceso de planificación, donde se organizan las ideas y se establecen objetivos de escritura efectivos. Como se vio, un escritor hábil tiene una sofisticada planificación.

7. El monitor: “policía” del tráfico mental

El monitor o el controlador del programa de dominio es el elemento del modelo Hayes-Flower que más diferencia la concepción de la escritura como un proceso cognitivo de la concepción tradicional. Se le considera el “policía” del tráfico mental porque controla la interacción que se da entre los tres procesos de la memoria en funcionamiento. El monitor decide cuál de los tres procesos integrantes tiene el derecho de paso y cuál tiene que cederlo cuando se da un conflicto.

Los escritores cuando escriben no siguen un orden lineal, es decir, planifican, traducen o redactan y revisan. Por eso para la psicología cognitiva la escritura hábil es un proceso altamente recursivo, porque los procesos están integrados uno dentro de otro en un mismo sistema. Es por ello que necesitamos un monitor muy bien desarrollado para que mantenga el proceso de escritura que estamos aplicando cuando lo tenemos que interrumpir para ejecutar otro. El monitor mantiene el complejo proceso recursivo manejable.

En conclusión, la función del monitor consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. Un escritor hábil tiene un sofisticado control del proceso de escritura.

Si bien el modelo de Hayes y Flower se enfoca en el proceso de escritura en lengua materna desde el punto de vista cognitivo, los procesos de composición son los mismos tanto en la primera (L1) como en la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), tal como se explica en el siguiente apartado.

8. Composición similar en L1 y L2

Cassany (2005: 44-46), tomando como referencia la investigación reciente sobre la escritura en L2, destaca los siguientes tres aspectos:

1. Nos comportamos de igual modo al escribir en L2 que en lengua materna, es decir, la composición experta en L2 es similar a la desarrollada en lengua materna, en líneas generales. Asimismo, los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L2, con algunas diferencias:

“El menor conocimiento de la L2 impide la automatización de la producción lingüística y exige al redactor que preste más atención y tiempo a la elaboración lingüística local, con lo que el plano conceptual del discurso (objetivos globales, planes de composición, elaboración de ideas) queda más desatendido. El autor requiere más tiempo y esfuerzo para producir textos más breves” (Cassany, 2005: 45).

2. La experiencia de escritura en L1 y, en concreto, los procesos cognitivos adquiridos, se transfieren a la L2. Esto quiere que el redactor experto aprovecha la experiencia escritora en lengua materna para escribir en L2. Pero, de acuerdo con las investigaciones, el redactor en L2 podría aprovechar su experiencia en L1 solo si tiene un mínimo nivel de dominio de la L2 y un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre L1 y L2 y sobre la naturaleza de la composición.

3. Los estudios sobre la composición en lengua materna y en L2 coinciden en destacar la importancia de incorporar la dimensión cognitiva o procesual en la enseñanza de la producción escrita. Aprender a producir géneros escritos implica aprender a planificarlos, textualizarlos y revisarlos, de modo que las tareas de expresión escrita en el aula deben facilitar la realización de estos procesos cognitivos (Cassany, 2005: 46).

En el tema, es importante la conclusión a la que llega Guasch (1995; 19-20), citado por Cassany (1998: 16), cuando señala que “la composición en L1 es parecida a la realizada en L1, a grandes rasgos, y que su enseñanza, en consecuencia, puede seguir los mismos cauces”. Claro que hay que tener en cuenta dos cosas: el nivel de lengua meta del alumno y el desarrollo de los procesos cognitivos de la composición en segunda lengua. Para ello, Cassany (1998: 16-18; 2004: 933; 2005: 72-73; 2006: 9) hace una serie de recomendaciones didácticas que resultan pertinentes, como por ejemplo:

- Leer modelos o ejemplos de lo que se propone escribir; trabajar el léxico y la fraseología específicos del tema con ejercicios específicos, etc.
- Suministrar al aprendiz la información lingüística (vocabulario, regla gramatical, etc.) que necesite en el momento en que lo necesite durante la composición.

- Organizar la tarea de escritura en fases o pasos sucesivos, que permitan trabajar paulatinamente los diferentes procesos de composición, con los apoyos y ayudas que requiera el aprendiz.
- Organizar la interacción en el aula del modo más eficaz para potenciar la interacción entre aprendices.

Sobre esta última sugerencia, Cassany (2005: 73), puntualiza que:

Para buscar ideas para escribir se puede trabajar con grupos de cinco o seis estudiantes; para un esquema se puede trabajar en parejas, puesto que hay que negociar muchos detalles; y para hacer borradores se puede trabajar individualmente o por parejas, puesto que hay que elegir todas las palabras del discurso.

De la misma manera que ocurre en los procesos de composición en L1 y L2, las investigaciones realizadas (Trujillo, 2001: 57-58) confirman que los escritores usan las mismas estrategias de planificación en su lengua materna y en una segunda lengua. Esto quiere decir que las estrategias de la L1 son transferidas a la L2. En el siguiente apartado se desarrollan las estrategias de escritura en lengua materna.

9. Estrategias cognitivas y metacognitivas

Según el Grupo Didactext (2015: 234), la complejidad del proceso de escritura exige a los escritores aplicar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para lo cual requieren conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto). Los escritores expertos aplican estas estrategias a lo largo del proceso de composición (planificación, escritura y revisión).

Precisamente, en el modelo de producción de textos escritos del Grupo Didactext se relaciona las fases de la escritura con las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en el proceso de composición.

Se trata de enseñar de manera sistemática y separada por fases dichas estrategias para que el estudiante las identifique primero, y luego las ponga en práctica para llegar a internalizarlas progresivamente.

Los autores advierten que, si bien la propuesta se presenta en forma de lista, dado el carácter recursivo del proceso de composición, se puede proceder en el orden en que lo requiera el escritor, “que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto” (Grupo Didactext, 2015: 235).

El modelo incluye seis fases o etapas de la escritura: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral. Cada fase incluye una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas (véase la figura 2). Las distintas fases son recursivas y se interrelacionan a medida que el texto avanza en su composición.

Lo original de esta propuesta es que amplía los tres procesos básicos de Hayes-Flower (planificar, traducir o redactar y revisar) a seis. El primero de ellos, acceso al conocimiento, consiste en una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que tienen como objetivo realizar dos actividades clave de la escritura académica, por una parte, se familiariza con el género discursivo y académico, de acuerdo con el cual va a escribir (reseña, artículo de investigación, informe de laboratorio, comentario de texto, etc.) y, por otra, investiga en fuentes confiables, la información necesaria para escribir el texto. Respecto de lo primero, la familiarización implica leer ejemplares del género discursivo que va a escribir para identificar sus características relativamente estables; y, por otra, investigar para integrar en su propio escrito, información procedente de diversas fuentes (Grupo Didactext, 2015: 238).

Las tres fases básicas ya han sido suficientemente explicadas, solo se recogen algunas ideas relevantes del Grupo Didactext (2015: 221) en relación con ellas:

“la **planificación**, o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto; la **producción textual**, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural; y la **revisión**, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final”.

Las últimas dos fases, edición y presentación oral, se relacionan sobre todo con todos aquellos aspectos vinculados con la difusión del texto una vez que ya esté terminado.

De acuerdo con los autores (Grupo Didactext, 2015: 240):

Todas las estrategias cognitivas (buscar información, identificar destinatario, definir intención, seleccionar y organizar información, modular según información lingüístico-textual, redactar según características pragmático-textuales, identificar problemas, reformular escritura, adecuar gráficamente el texto, preparar presentación oral, dominar habilidades orales) y las metacognitivas (establecer metas del diseño, realizar y supervisar el plan) suponen un alto grado de reflexión; en ello reside precisamente la complejidad de esta habilidad lingüística (...).

Por último, hay que reiterar que si bien este modelo está enfocado a la lengua materna, se puede extrapolar sin ningún problema a la segunda lengua o lengua extranjera porque, como ya se dijo, se ha demostrado que las estrategias compositivas son similares en L1 y L2 (Trujillo: 2001: 57-58 y 85).

10. Funciones de la escritura del ensayo

Cassany (2004, 2005, 2006, 2009) identifica seis funciones psicosociales de la escritura. En el grupo de las *intrapersonales* (escribir para uno mismo) se incluyen las funciones *registrativa*, *manipulativa* y *epistémica*. Y en el grupo de las *interpersonales* (escribir para los otros) están las funciones *comunicativa* y *certificativa*. Una última función es la *lúdica*, que puede encontrarse en ambos grupos.

Según Cassany (2005: 47), en la función registrativa copiamos literalmente datos diversos (número de teléfonos, direcciones). En la función manipulativa anotamos datos realizando algunas transformaciones (apuntes de clase, notas de una lectura). En la función epistémica construimos datos nuevos a partir de otros conocidos (ensayo, carta personal con ocurrencias). En la función comunicativa transmitimos datos a otros (aviso, nota, e-mail, web). En la función certificativa demostramos algo o dejamos constancia de ello para otros (examen, certificado). En la función lúdica escribimos chismes, poemas, cuentos para divertirnos, para nosotros mismos y para otros.

En este artículo nos estamos enfocando en la enseñanza del ensayo académico en ELE en un curso específico de redacción. Consideramos que en este contexto el ensayo cumple especialmente dos funciones: epistémica y comunicativa. Epistémica

porque el autor escribe para crear nuevos datos y elaborar sus propias opiniones y conclusiones sobre un tema. Comunicativa porque esta función exige conocer el género ensayo (tópicos informativos, estructura, formulismos, terminología, etc.) que responda a una situación comunicativa en particular.

11. El ensayo como género discursivo

Para estudiar la diversidad de discursos escritos y para organizar la enseñanza de la escritura un concepto fundamental es el de género discursivo. Basándose en Swales (1990) y en Hyland (2002), Cassany (2005: 25) plantea que:

“un género discursivo aglutina los múltiples conocimientos lingüísticos y socioculturales que debe poseer un lector-escritor para poder comunicarse eficazmente en una determinada comunidad idiomática y cultural; es el grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.) y recursos lingüísticos (secuencias discursivas, formas de cortesía, estilo, fraseología y terminología, diseño, etc.), reconocidos socialmente por los propios usuarios.”

Dentro de los géneros académicos figura el ensayo, que usa convenciones diferentes en países de lenguas distintas, pero también en países donde se habla la misma lengua, dado que existen variaciones retóricas intralingüísticas. Jiménez (2011: 468) hace alusión sobre esta última idea cuando expone las dificultades que tenían no solo los alumnos extranjeros no hispanohablantes sino también los hispanohablantes para producir textos inteligibles en español para sus profesores de la Universidad Europea de Madrid, quienes no podían entender la organización del texto y su razonamiento.

El concepto de género discursivo es de vital importancia en un curso específico de redacción que se orienta hacia el aprendizaje del ensayo académico.

12. Didáctica en el aula del ensayo

Cassany (2005: 52-53) dice que para diseñar el currículo de un curso hay que diagnosticar primero el perfil alfabético del aprendiz: su experiencia previa con la escritura, su lengua y cultura de procedencia o sus motivaciones y necesidades. Para ello propone un cuestionario de 24 preguntas para analizar la experiencia previa que aporta el aprendiz, así como sus necesidades. Los resultados de este cuestionario le van a permitir al profesor tomar decisiones didácticas sobre la mejor forma de plantear la escritura en clase.

Este autor español (2005: 60) distingue cuatro formas complementarias de tratar la escritura: 1) como objetivo de aprendizaje: aprender a escribir géneros textuales; 2) como instrumento de aprendizaje del idioma: escribir para incrementar el conocimiento de L2/ELE; 3) como herramienta para preparar intervenciones orales: escribir para preparar una presentación verbal; y 4) como instrumento de adquisición de otros contenidos: escribir para aprender sobre otros temas.

En relación con este artículo, como se trata de un curso específico de redacción se plantea la primera forma, es decir, la escritura en clase para aprender a escribir un ensayo académico.

13. Enfoque ecléctico de la enseñanza del ensayo

En la enseñanza de la expresión escrita como segunda lengua o lengua extranjera, Cassany (2005: 55-59) distingue cuatro grandes enfoques según pongan el énfasis en 1) la gramática; 2) la comunicación; 3) el proceso de composición, y 4) el contenido.

En el enfoque gramatical, se asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua (reglas morfosintácticas, normas ortográficas, etc.). En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita. El enfoque centrado en el proceso o procesual pone énfasis en el desarrollo de los procesos de composición y en las destrezas del escritor. Por último, el enfoque sobre el contenido hace hincapié en la adquisición de contenidos no lingüísticos de interés del aprendiente.

Según Cassany (2005: 59), todos estos enfoques resultan hasta cierto punto complementarios, dado que para aprender a escribir en L2 se tiene que considerar de algún modo la gramática, la comunicación, el proceso compositivo o el contenido que se transmite. El énfasis que se ponga en un enfoque en particular dependerá sobre todo de las necesidades de los estudiantes, de los intereses del docente y del paradigma didáctico imperante.

En el tema, Porras (2012: 267-269) señala que el enfoque gramatical es la propuesta didáctica que guarda mayor afinidad con la perspectiva del texto escrito como producto, que está próxima a la lingüística estructural o tradicional. Mientras que los enfoques didácticos que se inscriben en la actual perspectiva de proceso son el enfoque funcional, procesual y de contenido.

En relación con la elaboración de un ensayo académico en un curso de redacción de ELE, el docente puede asumir un enfoque ecléctico, como sugiere Cassany (2009: 59): *comunicativo* porque se trabajará con un género en específico y se tendrá en cuenta las funciones comunicativas; *procesual* porque se desarrollarán los tres procesos básicos de la composición (planificación, textualización y revisión); *contenido* porque se usará la escritura para informarse sobre un tema en particular; y, por último, *gramatical* porque se considerará la corrección para revisar el producto final.

14. Modelo de proyecto de escritura de un género

Cassany (2005: 64) presenta un modelo de proyecto de escritura de un género. Se trata de una tarea de producción escrita para aprender a escribir un correo electrónico. Aparte del planteamiento inicial de la tarea y de su evaluación final, el modelo consta de dos partes, una de lectura y análisis de modelos y otra de composición.

La parte de composición del escrito incluye la planificación, la textualización, la revisión, además de la retextualización y la evaluación final.

La tarea debe iniciarse siempre con actividades de lectura comprensiva de modelos a diferentes niveles: pre-lectura o activación del conocimiento previo, lectura comprensiva del contenido del texto y lectura analítica de la forma, para tomar conciencia de los recursos lingüísticos empleados.

En concordancia con tesis vigotskianas, Cassany propone que, especialmente en los procesos de planificación y revisión, se pueden realizar tareas cooperativas, con uno o varios compañeros, que pueden fungir ya sea como coautores o co-lectores, los cuales pueden dialogar sobre sus textos. “Estas prácticas orales en contextos de escritura favorecen el desarrollo de la composición de cada sujeto, incrementan el input lingüístico y la interacción entre los aprendices e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos” (Cassany, 2005: 71).

Por último, en cuanto a la evaluación de la escritura, Cassany (2005: 79) plantea que se debe evaluar el proceso y el producto, así como considerar también, como parte de la evaluación formativa, las producciones intermedias (esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.), porque ofrecen datos relevantes sobre la capacidad compositiva del sujeto.

Tras este abordaje teórico de los diversos aspectos vinculados con la escritura ha llegado el momento de plantear algunas ideas en relación con la forma de enseñar a escribir un ensayo académico en un curso específico de redacción para estudiantes de ELE de nivel B2, según el MCER. En este último apartado se tratará este punto.

15. Ideas para el desarrollo de una propuesta didáctica

Las ideas que vamos a compartir están planteadas en relación con mi experiencia en el CEPE impartiendo un curso de redacción dirigido a estudiantes de ELE de nivel B2 del MCER. En general, se trata de grupos multiculturales, pequeños, conformados por estudiantes de diferentes nacionalidades (que pueden ser japoneses, estadounidenses, chinos, surcoreanos, brasileños y europeos). El objetivo del curso es escribir de manera progresiva un ensayo en seis semanas.

Siguiendo el planteamiento de Cassany (2005: 52), lo primero que tenemos que hacer en un curso de este tipo es diagnosticar el perfil alfabético de los estudiantes con los que trabajaremos. En ese sentido, tenemos que adaptar el cuestionario de 24 preguntas que nos propone Cassany dado que se trata de una asignatura específica, con un tiempo definido, en el caso del CEPE de 18 horas, en la que dichos estudiantes escribirán el mencionado género o tipo de texto.

En este punto es importante que se incluyan preguntas concretas para que el docente sepa de manera general la experiencia de escritura en lengua materna que

tengan o hayan tenido los estudiantes, así como el nivel de dominio que consideren tener en la expresión escrita en ELE y los recursos lingüísticos que requieren para escribir un ensayo en la lengua meta. Teniendo en cuenta estos aspectos, en los cursos de redacción que hemos impartido en el CEPE hemos aplicado un cuestionario que consta de nueve preguntas (véase el anexo 1).

El cuestionario se puede administrar en la primera sesión del curso o, si tenemos los correos electrónicos de los estudiantes, podemos enviárselos antes del inicio del curso para que lo contesten por este medio, así sabremos más pronto el perfil alfabético del grupo con el que trabajaremos y con base en esta información poder hacer los ajustes que consideremos necesarios a nuestro programa.

En segundo lugar, tenemos que presentar a los estudiantes un modelo de ensayo que sirva como ejemplo de este género en nuestra variante mexicana. Se pueden usar ensayos que hayan sido elaborados con fines didácticos para su enseñanza en ELE, como por ejemplo los que se incluyen en el libro *Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, cuyos autores son los doctores Martha Jurado y Arturo Mendoza, exprofesores del CEPE. O también se pueden utilizar ensayos escritos por autores mexicanos, preferentemente en la prensa, pero que no sean extensos ni densos porque hay que considerar que es un primer acercamiento al género con el propósito de que los estudiantes conozcan más a fondo y capten el modelo.

El propósito de esta presentación es proporcionar a los estudiantes una definición precisa de lo que es un ensayo, así como una explicación puntual de las tres partes básicas que comprende su estructura: introducción, desarrollo y conclusión. Para estar seguros de que los estudiantes identifican la estructura de un ensayo, se pueden hacer algunos ejercicios (véase el anexo 2).

En tercer lugar, y aprovechando que el grupo ya conoce, en general, lo que es un ensayo escrito en nuestra variante, se debe promover la reflexión intercultural entre los estudiantes a fin de hacerles conscientes de las diferentes convenciones escritas que existen en las diversas culturas. En otras palabras, se trata de que ellos contrasten el género ensayo en el español mexicano en relación con sus idiomas y comprueben las diferencias y similitudes que hay entre ambos. Esta acción de concienciación forma parte de los objetivos pedagógicos de la Retórica Contrastiva planteados por Kaplan en un artículo de 1988 (véase Deza, 2006: 12; también Trujillo, 2001: 14-17; y Connor y Traversa, 2014: 22).

Una tarea que puede resultar pertinente en ese sentido es que, si el grupo es multicultural, como en el caso del CEPE, se agrupen a los estudiantes por nacionalidades para que traigan en la siguiente clase un ejemplo ilustrativo de ensayo corto o breve en su lengua que hayan encontrado en Internet y lo presenten a sus compañeros. Como cierre, se puede hacer una puesta en común para comparar rápidamente los textos en otras lenguas en relación con el ensayo en la variante mexicana. Dos preguntas detonadoras clave son: ¿hay diferencias?, ¿por qué creen que las hay?

Aquí es importante subrayar que no se pretende que los estudiantes hagan una investigación textual; no hay que perder de vista el objetivo del curso (escribir un ensayo en español), por eso, lo que estamos planteando es simplemente un ejercicio muy elemental de análisis contrastivo a fin de ver, a grandes rasgos, las diferencias y semejanzas entre los diversos textos. Por ejemplo, se puede hablar de algunas preferencias evidentes en cada lengua, como el inglés que “tiene una clara tendencia a la repetición exacta, por considerar que no existen dos palabras que signifiquen exactamente lo mismo”, mientras que el español “tiende a la utilización de sinónimos y otros recursos para evitar esta repetición léxica, por considerar que la repetición implica pobreza de lenguaje” (Deza: 2006: 8). A propósito, en Jiménez (2011: 469-471) se presenta una experiencia sobre diferencias culturales en el proceso de escritura que se realizó en la Universidad Europea de Madrid con alumnos extranjeros no hispanohablantes.

En cuarto lugar, como la escritura es un proceso que implica tres fases (planificación, textualización y revisión), tenemos que enseñar a escribir un ensayo cubriendo cada una de dichas etapas. Como dice Cassany (2004: 924), para producir escritos gramatical y comunicativamente acertados se tienen que desarrollar los tres procesos cognitivos.

Se puede tratar la planificación tomando como referencia los planteamientos teóricos de Serafini (2019: 31-67). En ese sentido, luego de exponer a los estudiantes sobre esta fase, se pueden proponer siete actividades para completar dicha etapa (véase el anexo 3).

En quinto lugar, en la fase de textualización los estudiantes deben empezar a producir su ensayo redactando el párrafo inicial. En esta parte, uno de los problemas que hemos observado entre los estudiantes de ELE es que les cuesta trabajo plantear la tesis. Por eso, creemos conveniente hacer previamente ejercicios para identificar la tesis en el primer párrafo de un ensayo (véase el anexo 4).

Es importante siempre proveer a los estudiantes de ELE de ejemplos de ensayos que les sirva como modelo para producir un texto similar en la lengua meta. Coincidimos,

pues, plenamente con Serafini (2019: 208), cuando sostiene que es muy útil ofrecerles a los estudiantes modelos de escritos con los cuales ellos puedan ejercitarse haciendo operaciones de imitación.

Cuando los alumnos hayan elaborado su párrafo introductorio se puede hacer un primer ejercicio de co-lectores en el grupo. Para ello, primero se coloca a los estudiantes en pareja y se les indica que lean en silencio el texto de su compañero(a). Después se les solicita que contesten brevemente cuatro preguntas sobre el párrafo que leyeron. Una vez que ambos alumnos hayan llenado la hoja se les pide que dialoguen sobre su trabajo. En general, este ejercicio puede durar aproximadamente como 15 minutos. En las ocasiones que lo hemos aplicado, inicialmente hay cierta reticencia por parte de algunos estudiantes para participar, pero cambian de actitud después que se dan cuenta de lo beneficioso que resulta para ellos escuchar lo que dice su compañero(a) sobre su trabajo. Podemos repetir este ejercicio cuando los estudiantes hayan redactado el segundo párrafo. Constataremos entonces una mayor disposición de su parte lo que facilita el intercambio de ideas sobre su ensayo. En esta ocasión la hoja que se les entregue a los estudiantes deberá ser más escueta porque la intención es que ellos dialoguen más tiempo sobre sus textos (véase el anexo 5), siguiendo las ideas de Cassany (1998: 61), quien, en concordancia con las tesis vygotskianas, plantea utilizar el diálogo oral como instrumento de aprendizaje de la escritura.

En el proceso de textualización es importante que el profesor haga el seguimiento de cada uno de los estudiantes en relación con el desarrollo de su ensayo. Puede ser necesario en algunos casos asesorías personalizadas fuera del curso de redacción para tratar con el estudiante problemas específicos que tenga en cuanto a la escritura. En los hechos, hemos comprobado que, en efecto, como dice Cassany (1998: 18), esta práctica es muy eficaz y valorada positivamente por los estudiantes. También en esta parte el profesor puede realizar con el grupo algunos ejercicios de corrección que les permita a los estudiantes tomar conciencia de los problemas que puede tener un texto (véase el anexo 6).

Otra cuestión relevante, como señala Cassany (2005: 73), es que durante el desarrollo de esta fase debemos proveer a los estudiantes de la información lingüística que requieran para el avance de su ensayo. Por experiencia, los tres problemas más recurrentes con los grupos que he trabajado han sido: sintaxis, léxico especializado y el uso de marcadores discursivos. En ese sentido, se pueden hacer ejercicios con el grupo para abordar cada uno de esos aspectos.

En sexto lugar, entramos a la parte de la revisión, en la que los estudiantes leerán su texto para identificar y resolver problemas. Es posible en esta última fase hacer

también un último ejercicio de co-lectores. Como resultado del repaso del texto, y si es el caso, de las observaciones de su compañero(a) y profesor, el estudiante deberá reescribir su ensayo y afinar las partes que han sido señaladas. En el tema, es importante señalar que el Grupo Didactext (2015: 239) “concibe la *revisión* y la *reescritura* como el momento especialmente reflexivo que hace la redacción compleja, tanto en las aulas como fuera de ellas”.

Por último, llegamos a la entrega del producto final, con el que se cierra el curso de redacción. En concordancia con las ideas de Cassany (2005: 79), creemos que se debe aplicar una evaluación formativa (a lo largo del curso y que considere todo el trabajo realizado en el proceso de elaboración del ensayo, como las actividades y ejercicios en clase) y sumativa (valorando el ensayo terminado). En relación con esta última evaluación, es importante tener en cuenta los trabajos de Anguiano, Huerta, Ibarra y Almazán (2014: 39-45), que presentan cuatro rúbricas para la evaluación de ensayos, y del Grupo Didactext (2015: 251-254), que propone unos indicadores textuales de calidad de un texto académico.

16. Conclusiones

En este trabajo hemos abordado la complejidad del discurso escrito reflejado de manera concreta en la enseñanza de la escritura de un ensayo académico en ELE. La realidad revela que escribir un ensayo de manera eficiente en español es una tarea difícil tanto para los estudiantes de ELE de nivel B2 como para los estudiantes extranjeros no hispanohablantes de posgrado de la UNAM.

Para dar respuesta a este problema, se hizo una revisión de los aportes de algunos autores y corrientes de investigación en el área, como la Retórica Contrastiva, que estudia las diferencias culturales al escribir. Asimismo, se explicaron los procesos y subprocesos que implica la escritura, lo que exige el uso por parte de los escritores de estrategias cognitivas y metacognitivas. También se señaló que, en líneas generales, el proceso de composición de la escritura y las estrategias que se aplican para redactar son similares, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

Por último, en relación con la escritura de un ensayo académico, se identificó las funciones epistémica y comunicativa que cumple, su importancia como género discursivo en un curso redacción, en el que, además, se debe plantear la enseñanza de la escritura de este tipo de texto desde un enfoque ecléctico, es decir, comunicativo, procesual, contenido y gramatical.

Tras este abordaje teórico se plantearon algunas ideas en relación con la forma de enseñar a escribir un ensayo en ELE, las mismas que han sido aplicadas en los cursos de redacción en el CEPE y que, en general, han tenido resultados favorables, por lo que consideramos que pueden servir para sentar las bases para el desarrollo de una propuesta didáctica integral en este campo.

Bibliografía

- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. España: Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1998). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. En *Carabela 46*, monográfico *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería; pp. 5-22.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (directores) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería; pp. 917-942.
- Cassany, D. (2005). *La expresión escrita*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- García Mateos, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (comps.) *Cognitive Process in Writing*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Jurado Salinas, M. y Mendoza Ramos A. (2013). *Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. México: Grupo Editorial BENMA.
- Mendoza Ramos, A. (2017). *El argumento de validación de la prueba escrita del Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico*. México: UNAM. Tesis de doctorado.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Edinumen.
- Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- Serafini, M. T. (2019). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- Vázquez, G. E. (coordinación) (2001b). *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.

Mesografía

- Anguiano López, M. L., Huerta Rodríguez, J. C., Ibarra Sepúlveda, J. A. y Almazán Olachea, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos*. México: Fundación SM de Ediciones, Instituto de Evaluación y Asesoramiento, Consejo Puebla de Lectura. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 http://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/manual_basico_para_escritura.pdf.
- Cassany, D. (2006). Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 <https://studylib.es/doc/5660413/ejercitar--corregir-y-evaluar-la-escritura-en-ele>.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. En monográficos *marcoELE*, núm. 9, pp. 47-66. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf.
- Connor, U. y Traversa, A. (2014). The Role of Intercultural Rhetoric in ESP Education. *4th CELC Symposium Proceedings*. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 [http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/3\).%20Connor%20and%20Traversa.pdf](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/3).%20Connor%20and%20Traversa.pdf).
- Deza Blanco, P. (2006). Tres décadas de Retórica Contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. En *MarcoELE*. Revista de Didáctica. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 <https://marcoele.com/descargas/3/deza-retoricacontrastiva.pdf>.
- Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Monográficos *MarcoELE* 6, enero-junio 2008. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf.
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 219-254. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 <file:///C:/Users/Am%C3%A9rica/Downloads/50871-Texto%20del%20art%C3%ADculo-91439-3-10-20160316.pdf>.
- Jiménez Ramírez, J. (2011). Cómo aumentar la calidad de la producción escrita en la clase de E/le: Introducción a la Retórica Contrastiva mediante las diferencias ortográficas entre idiomas. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0463.pdf.
- Porrás Pulido, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. En *Didáctica. Lengua y Literatura* 2012, vol. 24, pp. 263-290. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 <file:///C:/Users/Am%C3%A9rica/Downloads/39927-Texto%20del%20art%C3%ADculo-50845-3-10-20130115.pdf>.
- Trujillo Sáez, F. (2000a). *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y Español*. España: Universidad de Granada. Tesis doctoral.

- [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/tesis.pdf>.
- Trujillo Sáez, F. (2000b). Escritura y cultura: la Retórica Contrastiva. En *Pragmalingüística*, 8-9, 2000-2001, pp. 313-330. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://www.researchgate.net/publication/319561551_Escritura_y_cultura_La_retorica_contrastiva.
- Trujillo Sáez, F. (2001). Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua. En *Lenguaje y Textos*, núm. 17, pp. 79-90. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8136/LYT_17_2001_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Trujillo Sáez, F. (2003). Investigación en Retórica Contrastiva. Escritura y Cultura en conexión. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 <https://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf>.
- Vázquez, G. E. (2001a). El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. En *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, Anexo 1, Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.). España: Universidad de Alicante. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6701/1/EL_Anexo1_14.pdf.
- Vázquez, G. E. (2009). El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento. En XX Congreso Internacional de la ASELE, 2009. [en línea] Recuperado el 20 de julio de 2019 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0117.pdf.

ANEXOS

Figura 1. Modelo cognitivo de escritura de Hayes y Flower (1980).
Tomado de John T. Bruer, *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula.*

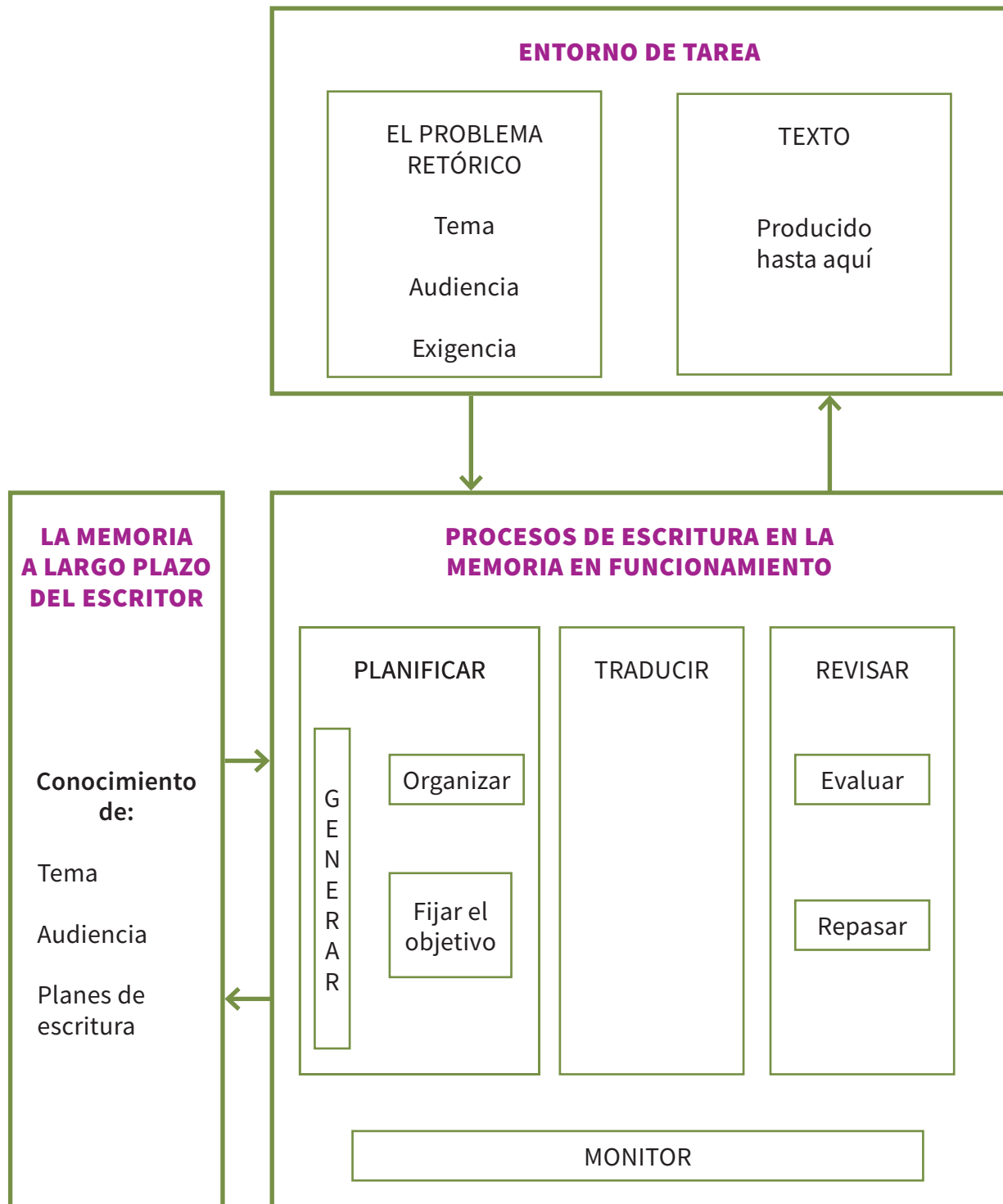


Figura 2. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de redacción de textos del Grupo Didactext (2015: 235-237).

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<p>Acceso al conocimiento (Leer el mundo)</p> <p>Producto: <i>Elaboración de notas</i></p>	<p>Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.</p>
<p>Planificación (Leer para saber)</p> <p>Producto: <i>esquemas y resúmenes</i></p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
<p>Redacción (Leer para escribir)</p> <p>Producto: <i>borradores o textos intermedios</i></p>	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p>Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías: haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Redactar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. <i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i></p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>

<p>Revisión y reescritura (Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: <i>texto producido</i></p>	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <p>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>
<p>Edición (Leer para publicar)</p>	<p>Preparar el texto para difundirlo. Adecuar gráficamente el texto a la intención para la que se ha creado. Observar, establecer y organizar tipo de letra, tamaño, ilustraciones, puntuación, color del texto final. Determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y género.</p>	<p>Reflexionar sobre cómo transmitir fidedignamente la intención formulada al inicio en el nuevo marco de difusión.</p>
<p>Presentación oral (Leer para enseñar)</p>	<p>Extraer ideas principales mediante las macrorreglas de T. van Dijk (supresión, generalización y construcción). Elaborar diapositivas en <i>power point</i> o cualquier otra forma audiovisual con esquemas, videos, mapas mentales que sirvan como recursos nemotécnicos al orador Dominar un lenguaje oral formal.</p>	<p>Buscar estrategias para transmitir la información oralmente, conforme a las características del registro oral formal. Desarrollar reglas nemotécnicas para memorizar el discurso.</p>

Anexo 1.

Cuestionario sobre la experiencia de escritura en lengua materna

Nombre:

Lengua materna:

¿Cuánto tiempo tienes estudiando ELE?

1. ¿Escribías con regularidad (en tu universidad de origen, en tu trabajo, etc.)?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

2. ¿En qué lenguas escribías?

3. ¿Qué tipos de textos escribías regularmente?

() Resumen de lecturas (de artículos o libros)

() Bibliografía comentada

() Ensayos

() Trabajos monográficos

() Reseña de libros

() Críticas

() Proyecto de investigación

() Exámenes

() Artículos

() Trabajos

() Otros _____

4. ¿Cómo escribías comúnmente?

() En la computadora

() A mano

() Ambos

5. ¿Cuál es tu técnica para escribir?

6. ¿Te costaba mucho escribir en tu lengua materna?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

7. ¿Te revisaban los trabajos escritos los profesores y te daban retroalimentación?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

8. Escribe en los paréntesis el orden de las habilidades lingüísticas en español según el dominio que creas tener en cada una de ellas.

- () Expresión oral (hablar)
- () Expresión escrita (escribir)
- () Comprensión de lectura (leer)
- () Comprensión auditiva (escuchar)

9. En cuanto a la expresión escrita, ¿qué recursos lingüísticos requieres para escribir un ensayo en español? Enumera según tus necesidades.

- () Conocer la estructura del tipo de texto.
- () Tener vocabulario adecuado al tema.
- () Dominar la puntuación y la acentuación.
- () Conocer y usar adecuadamente conectores.
- () Otros _____

Comentarios:

Anexo 2.

Ejercicio 1.

Lee el siguiente ensayo:³

El proceso de producción de las monedas

El oro, la plata, el cobre o mezclas de estos metales han sido usados como monedas de intercambio a lo largo de la historia por muchas civilizaciones. Este ensayo describe el proceso moderno de fabricación de monedas. Se trata de un proceso complejo pero se encuentra totalmente mecanizado e involucra nueve pasos básicos.

En primer lugar, la materia prima, es decir, el metal, es recolectada, analizada y pesada. **El siguiente paso** es su fundición para formar mezclas o aleaciones. **Posteriormente** los metales fundidos son moldeados en barras o lingotes. **Como cuarto paso**, las barras son aplanadas para formar láminas. **Los subsiguientes pasos** dan la forma de moneda al metal. Las láminas se recortan en forma de círculos y en sus orillas se hacen pequeñas hendiduras. **Después**, se imprime el diseño presionando los círculos en medio de los discos. **Finalmente**, las monedas son pesadas, contadas y empaquetadas en bolsas para ser enviadas a los bancos, desde donde se distribuyen al público.

En suma, el proceso de producción de las monedas es complejo, ya que involucra nueve pasos que van desde la recolección de la materia prima hasta la distribución a los bancos; sin embargo, está totalmente mecanizado y por ello es rápido y preciso.

Ahora, junto con un compañero(a), contesten las siguientes tres preguntas.

.....
³ El ensayo fue tomado de *Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, p. 185.

Determinen su estructura (¿en qué párrafo(s) está cada parte?):

Introducción: _____

Desarrollo: _____

Conclusión: _____

¿Cuál es el tema del ensayo? _____

¿Cuál es la posición o tesis del autor sobre el tema? _____

Anexo 3.

Actividad 1.

Elige el tema para tu ensayo, el mismo que deberás entregar al término de este curso. Distribuye el tiempo de cada operación, según tu forma de trabajo personal, para la redacción de tu texto.

Tiempo	Operación
días	Planificación
días	Reunión y organización de las ideas
días	Escritura del texto
días	Relectura y corrección
días	Versión final

Actividad 2.

Determina las características de la redacción de tu ensayo. Considera solo los puntos que necesitas cubrir para este trabajo en específico.

Destinatario	
Finalidad del escrito	
Género textual	
Papel de quien escribe	
Objeto del tratado	
Extensión del escrito	
Criterios de evaluación	

Actividad 3.

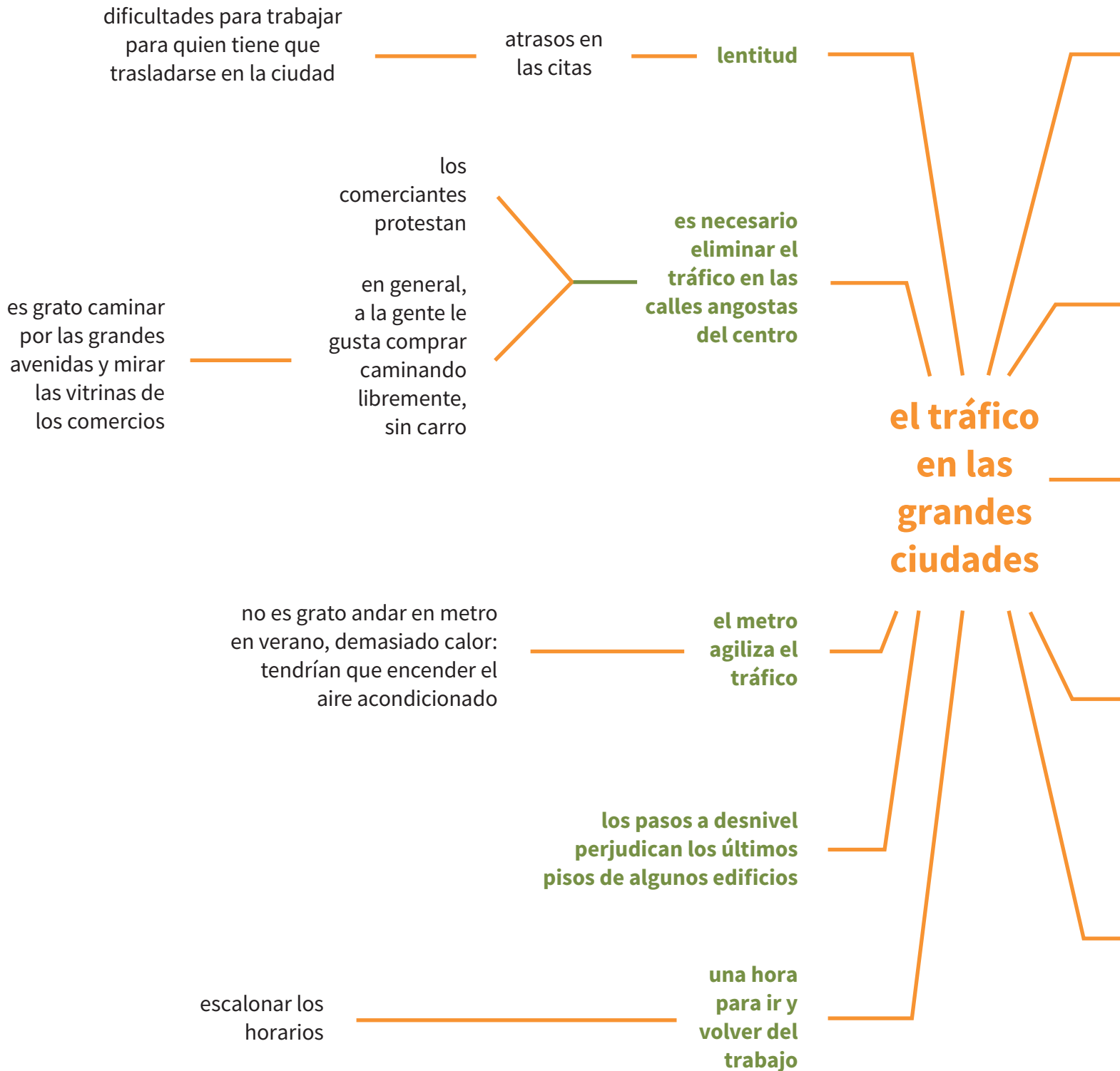
Llena el recuadro con los puntos por tratar en tu texto y escribe las posibles fuentes donde puedes encontrar información sobre dichos puntos. Ten en cuenta los ejemplos:

Puntos por tratar	Fuentes
La idiosincrasia del mexicano	<i>El laberinto de la soledad</i> (Octavio Paz)
Población purépecha	INEGI, Censo de población 2010

Actividad 4.

Basándote en el ejemplo de Agrupamiento asociativo de Serafini (2019: 48), que se muestra a continuación, elabora un agrupamiento asociativo sobre el tema que vas a trabajar en tu escrito.

Figura 2. Agrupamiento asociativo sobre el tema “El tráfico en las grandes ciudades”.



contaminación

se estropean los monumentos

se crean problemas para la salud de la gente

confusión

dolor de cabeza

agotamiento nervioso

mal olor

en las horas pico en el centro conviene tener cerradas las ventanas

en verano en el centro conviene tener aire acondicionado

claxón

contaminación acústica

no se logra escuchar bien la música en casa

siempre está alto el volumen de la televisión para poder superar el ruido del tráfico

la gente debería usar más los medios de transporte públicos

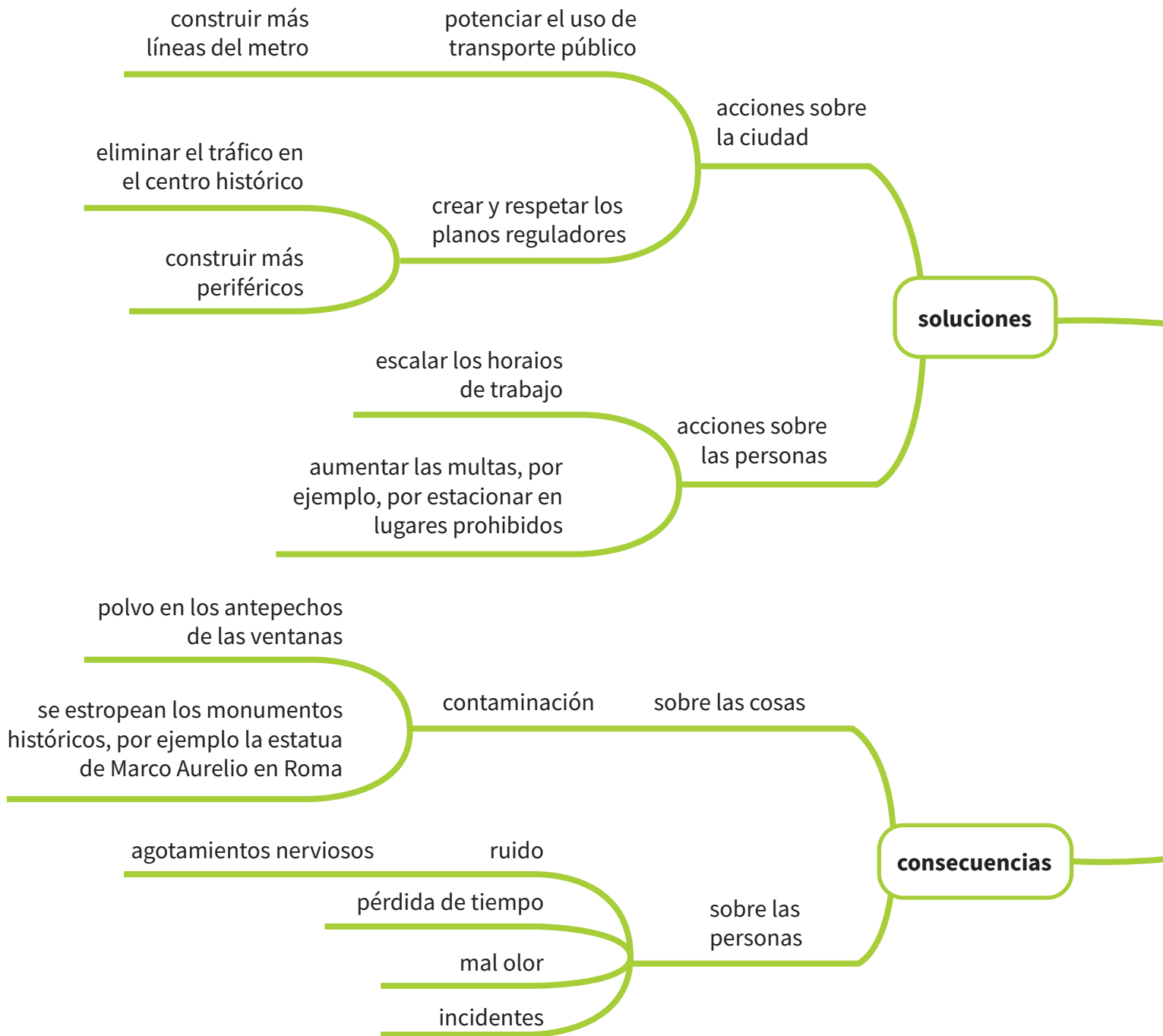
los medios de transporte público tendrían que ser potenciados

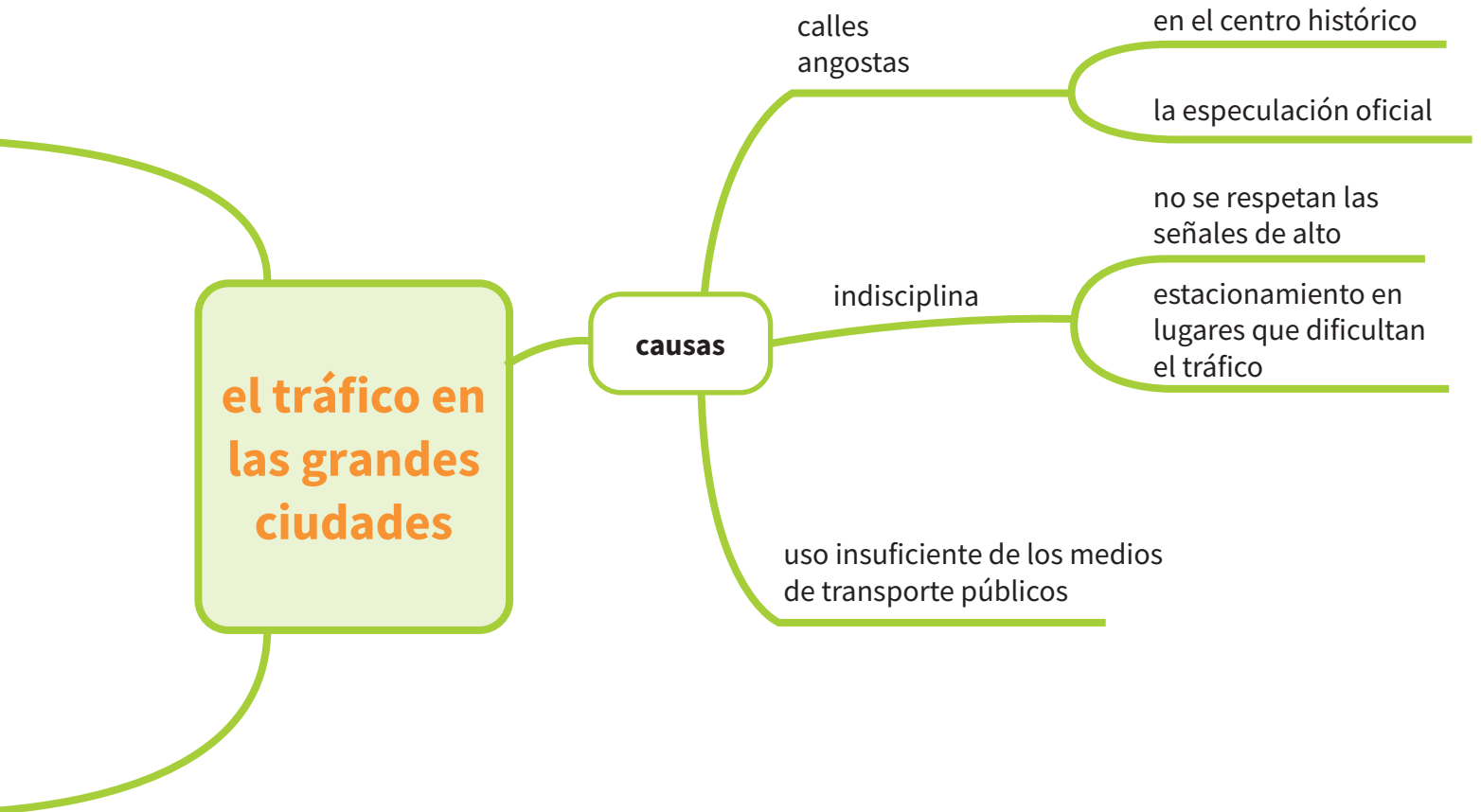
los ayuntamientos no tienen dinero

Actividad 5.

Basándote en el ejemplo de mapa de las ideas de Serafini (2019: 52), elabora un mapa conceptual sobre el tema que vas a trabajar en tu escrito.

Figura 3. Mapa conceptual sobre el tema “El tráfico en las grandes ciudades”.





Actividad 6.

Basándote en los ejemplos de determinación de tesis de Serafini (2019: 58-59), determina la tesis central que quieres demostrar o defender en tu escrito.

Ejemplos de determinación de tesis

Una posible tesis partiendo de nuestro material sobre el tráfico puede ser la siguiente:

El tráfico de las grandes ciudades modernas hace insostenible la vida del ciudadano porque le daña el sistema nervioso, le hace perder el tiempo, le ensucia la casa y le crea un ambiente poco sano. Pero la situación puede ser mejorada interviniendo drásticamente sobre la ciudad (y marginalmente sobre los ciudadanos), potenciando los medios públicos (en particular el metro), construyendo periféricos e impidiendo el tráfico privado en el Centro Histórico.

Esta tesis acentúa la parte SOLUCIONES del mapa subrayando, con una actitud tanto combativa como optimista, que la situación del tráfico en las grandes ciudades no es un problema irresoluble. La que sigue, sin embargo, es una tesis pesimista e individualista:

El tráfico de muchas ciudades modernas es producto, entre otras cosas, de la mala planificación urbanística debida a la corrupción y a la escasa previsión. A menos que se las destruya y se les reconstruya, no veo una forma válida de mejorar la situación de estas ciudades. Yo, personalmente, no deseo renunciar a la comodidad del transporte privado y cuando pueda trataré de ir a vivir a un sitio pequeño o al campo.

Actividad 7.

Después de revisar detenidamente el modelo de esbozo de Serafini (2019: 66-67), haz el esbozo de la redacción sobre tu texto.

Esbozo de la redacción sobre el tráfico

Introducción

A. El intenso tráfico y la desorganización de las ciudades modernas causa graves problemas a los ciudadanos

- a) crea nerviosismo.
- b) la gente pelea por la calle (se altera si el carro de delante se detiene con la luz ámbar; trata de entrar primero en su sitio para estacionar apenas queda libre, hace como si no viera que otro automóvil se había detenido antes)
- c) se producen graves enfermedades.
 - 1. El continuo ruido del tráfico contribuye a la aparición e intensificación de agotamientos nerviosos
 - 2. Los gases de los tubos de escape de los coches parecen ser causas desencadenantes de cáncer
- d) produce suciedad
 - 1. Se ensucian las ropas tendidas a secar
 - 2. Los antepechos de las ventanas se llenan de polvo oscuro
- e) causa grandes pérdidas de tiempo
 - 1. Los trabajadores que viven lejos y que deben cubrir largas distancias cada día para llegar al lugar de trabajo, con frecuencia llegan con dos o tres horas de retraso
 - 2. El tráfico resulta una barrera física y psicológica para visitar amigos y parientes y para llegar a los lugares de diversión

B. Se pueden y se deben tomar serias medidas

- a) Es necesario crear calles en las cuales los automóviles no sean bloqueados por el tráfico
 - 1. Creando anillos periféricos y sus conexiones
 - 2. Respetando planes reguladores
- b) debe ser penada con fuertes multas la indisciplina de los automovilistas que obstruyen el tráfico, por ejemplo los estacionamientos
- c) los horarios de trabajo deben ser escalonados para disminuir el tráfico en las horas pico y poder distribuirlo a lo largo del día
- d) los medios de transporte públicos deben ser estimulados y ser más rápidos
- e) el tráfico debe ser eliminado en los centros históricos

Conclusión

Anexo 4.

Ejercicio 1.

En parejas, subrayen la tesis en cada uno de los siguientes tres párrafos introductorios de un ensayo.⁴

Párrafo 1.

Durante los últimos 40 años los aparatos de televisión se han convertido en parte del mobiliario de la mayoría de los hogares tanto urbanos como rurales; por tanto, el ver televisión es ya una actividad para la mayoría de las familias. Los niños en nuestra cultura crecen viendo televisión durante muchas horas al día. Aunque no puede negarse que hay buenos programas para ellos, algunos sectores de la sociedad piensan que la televisión no es una influencia positiva en la educación del público en general y de los niños en particular. De hecho, la televisión puede ejercer una mala influencia en los niños por tres razones fundamentales: fomenta la pasividad tanto mental como física, promueve la violencia y reduce la convivencia social.

Párrafo 2.

Al igual que muchos otros instrumentos que hoy forman parte de nuestra vida cotidiana, como los satélites, el teflón, el control remoto, etc., Internet fue producto del desarrollo tecnológico con fines bélicos, y como tal, tiene aspectos contradictorios. Por una parte, ha facilitado la vida cotidiana de muchas personas; pero por otra, ha creado inéditos peligros, al mismo tiempo que ha ahondado las inequidades económicas y sociales tanto en el nivel individual como en el mundial. En este ensayo argumentaré que los beneficios que proporciona Internet sobrepasan los riesgos e inequidades que crea y que por tanto es necesario tratar de controlar estos últimos factores negativos para sacarle el máximo provecho a favor de las mejores causas.

⁴ Los párrafos 1 y 2 han sido tomados de *Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, pp. 183 y 208, respectivamente. El párrafo 3 ha sido tomado de *Manual básico para la escritura de ensayos*, p. 61.

Párrafo 3.

La escritura de textos académicos es un proceso sistemático y organizado. Generalmente está conformado por varias fases que auxilian la elaboración de un documento, especialmente en la construcción de un ensayo. Este tipo textual es uno de los más utilizados en educación superior. Si se pretende escribir un ensayo es pertinente seguir tres fases fundamentales que conforman la actividad de escribir un texto: la preescritura, la escritura y la postescritura.

Anexo 5.

Ejercicio de co-lectores 1.

Vamos a leer el párrafo que escribió nuestro(a) compañero(a).
Hacemos una segunda lectura para contestar las siguientes preguntas:

¿Cuál es el tema? _____

¿Cuál es la tesis (idea central del autor(a) en relación con el tema)? _____

¿Qué sugieres para mejorar el primer párrafo? _____

¿Tienes alguna recomendación sobre el desarrollo del tema? _____

Ejercicio de co-lectores 2.

Vamos a leer el texto que escribió nuestro(a) compañero(a).
Hacemos una segunda lectura para contestar las siguientes preguntas:

¿El tema está expresado claramente? ¿Sí, no, por qué? _____

¿Identificaste fácilmente la tesis? ¿Sí, no, por qué? _____

¿Qué aspectos positivos tiene la redacción de los dos párrafos? Pon una palomita a lo que corresponda.

Es claro, se entiende al leer. ()	Es original. ()
Tiene buen vocabulario. ()	Tiene buena puntuación. ()
Tiene buena ortografía. ()	Otro: _____ ()

Anexo 6.

Ejercicio 1.

En parejas, identifiquen los errores que presenta este primer párrafo.⁵

El trabajo del practicante de Yoga

La práctica de Yoga es una disciplina muy antigua que no se limita a las posturas del cuerpo como muchos practicantes actuales creen. El Yoga es una disciplina que involucra el conocimiento (gnani Yoga), la devoción (Bajti Yoga), el trabajo (Karma Yoga) y las posturas ante la vida (Hata Yoga). Por ello, la práctica de yoga implica mucho más que solo la práctica de asanas. Esta doctrina requiere de técnicas y habilidades por parte del practicante de esta disciplina ancestral. Es por eso que el practicante de yoga debe poseer atributos en tres aspectos fundamentales. De tal manera, es posible afirmar que el trabajo de un practicante de yoga se cimenta en el desarrollo del cuerpo y en el control de la mente y de las emociones.

.....
⁵ El párrafo fue tomado del *Manual básico para la escritura de ensayos*, pp. 89 y 90.

Ahora, elaboren una propuesta de corrección.

Cotejen su propuesta con la que se les presenta.

El trabajo del practicante de yoga

La práctica de yoga es una disciplina muy antigua que no se limita a las posturas del cuerpo como muchos practicantes actuales creen. Por el contrario, involucra conocimiento (gñani yoga), devoción (bhajti yoga), trabajo (karma yoga) y no sólo las posiciones físicas (hatha yoga). Por ello, esta doctrina requiere de técnicas y habilidades que se resumen en el fortalecimiento de tres aspectos fundamentales de la vida: mente, cuerpo y emociones. Por consiguiente, es necesario, para obtener el máximo aprovechamiento de esta actividad, ser capaz de cuidar el desarrollo del cuerpo, controlar la mente y dominar las emociones.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a los académicos que dictaminaron los capítulos:

Mtra. Alma Edith Bautista Alférez

Dr. Carlos Soler Montes

Mtra. Elia Sánchez Gómez

Dra. Gloria Gil

Dr. Javier Cuétara Pride

Dr. J. César Félix-Brasdefer

Mtro. Juan Lázaro Betancor

Dr. Juan Pedro Rojas

Dr. Juan Porras Pulido

Dra. Liljana Arsovska

Dra. Leonor Orozco Vaca

Dra. María Elena Solares Altamirano

Dra. María Victoria Soulé

Dra. Nora M. Basurto Santos

Dr. Ricardo L. Maldonado Soto

Este libro está dirigido a profesores de español como lengua extranjera (ELE), tanto a aquellos que están en una etapa de formación, como a quienes ya están ejerciendo la docencia y quieren actualizarse con nuevas propuestas de enseñanza de la lengua.

Los diversos temas que se incluyen en este material tienen en común que parten de la necesidad de resolver problemas que se presentan en aula y, a partir de allí, buscan ofrecer al maestro de ELE soluciones didácticas que sirvan como base para diseñar materiales y para programar la enseñanza.

Los supuestos teóricos que subyacen a los planteamientos didácticos de cada uno de los capítulos del libro comparten una visión de la lengua en la que se vinculan los procesos cognitivos y las pautas sociales y culturales que intervienen en los intercambios comunicativos.



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

