

Memoria del Congreso Anual 2013

Este volumen recoge ponencias presentadas en el Congreso Anual 2013 del Capítulo de Ontario de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP-ON), dedicado a “Los estudios luso-hispanos en Canadá: problemáticas y desafíos de la enseñanza y perspectivas pedagógicas”, celebrado el 2 de noviembre de 2013 en la Universidad de Ottawa, con la participación de veintisiete ponentes de quince universidades de Canadá, Estados Unidos y España. Esta obra reúne las ponencias de diez participantes cuyos temas están relacionados con la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras, los estudios literarios y culturales, al igual que con los contenidos curriculares de los estudios hispanos en el ámbito universitario canadiense.

Desde hace más de veinte años, el Capítulo de Ontario de la AATSP organiza este encuentro anual con el objetivo de intercambiar ideas y experiencias en beneficio de la formación del profesorado y la actualización de métodos educativos, cumpliendo así con los principios de su sede institucional (fundada en 1917), los cuales consisten en la promoción de la enseñanza de las lenguas, culturas y literaturas hispanas y luso-brasileñas en todos los niveles educativos.



Dr. Luis Abanto

University of Ottawa
Director of Spanish
Undergraduate Studies



Dr. David Rozotto

University of Waterloo



Luis Abanto y David Rozotto, eds.

Memoria del Congreso Anual 2013

Ottawa Hispanic Studies



Ottawa Hispanic Studies Edición y selección copyright © 2014
ISSN: 1929-414X

Memoria del Congreso Anual 2013



American Association of Teachers
of Spanish and Portuguese
Capítulo Ontario (AATSP-ON)



Editado por
Luis Abanto y David Rozotto

Ottawa Hispanic Studies
Serie Ensayos

Memoria del Congreso Anual 2013

American Association of Teachers
of Spanish and Portuguese
Capítulo Ontario (AATSP-ON)



Editado por
Luis Abanto y David Rozotto

Ottawa Hispanic Studies
Serie Ensayos

Memoria del Congreso Anual 2013
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
Capítulo Ontario (AATSP-ON)
Edición y selección copyright © 2014 Luis Abanto y David Rozotto

Ottawa Hispanic Studies – Serie Ensayos
© Luis Abanto y David Rozotto por la compilación
© Los autores de los artículos
ISSN 1929-414X

Concepción gráfica de cubierta y textos: Patricio Ponce
Coordinación de la impresión: Ponce Editores
Impreso en Canadá

Ottawa, Canadá, 2014
<https://sites.google.com/site/congresoanualottawa2013/>
aatsp.on.conferencia@gmail.com

Índice

SECCIÓN DIDÁCTICA ELE, LINGÜÍSTICA y ENSEÑANZA	11
Trayectoria y evolución en la enseñanza de lenguas: Revisión del enfoque comunicativo	
Sandra Paola Agudelo	13
Los anuncios de la televisión: Una herramienta efectiva en la clase ELE de nivel inicial	
Alejandra Barriales-Bouche	37
El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales	
Iker Erdocia Iñiguez	53
Una propuesta andragógica de español lengua extranjera (ELE) en el contexto educativo de la tercera edad	
Ana-María Fernández	65
El género en hablantes bilingües: español-inglés	
Luz Patricia López-Morelos y Almudena Basanta	81
El Subjuntivo y su realidad en el español	
Esperanza Roncero	95

Many Voices: Reflections on the Personal and Professional Dimensions of Community Service Learning and Graduate Education in Hispanic Studies in Canada	115
Victoria Wolff	
SECCIÓN CULTURA Y LITERATURA	133
La visión cosmopolita de Jorge Volpi en su <i>Trilogía del siglo XX</i>	135
Annik Bilodeau	
Leer y escribir como maneras de vivir en <i>El pez en el agua</i> de Mario Vargas Llosa	143
Ioana Dimitriu	
Ethnicity in Antonio Skármeta's Fiction: Introducing Non-Hispanic Roots as Critical Elements of an Authentic Identity in Contemporary Chile	153
May Morpaw	
RESÚMENES DE OTRAS PONENCIAS	165

Presentación

Este volumen recoge ponencias presentadas en el Congreso Anual 2013 del Capítulo de Ontario de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP-ON). El evento de este año fue dedicado a “Los estudios luso-hispanos en Canadá: problemáticas y desafíos de la enseñanza y perspectivas pedagógicas”, el cual se celebró el 2 de noviembre de 2013 en la Universidad de Ottawa.

Desde hace más de veinte años, el Capítulo de Ontario de la AATSP organiza este encuentro anual con el objetivo de intercambiar ideas y experiencias en beneficio de la formación del profesorado y la actualización de métodos educativos, cumpliendo así con los principios de su sede institucional (fundada en 1917), los cuales consisten en la promoción de la enseñanza de las lenguas, culturas y literaturas hispanas y luso-brasileñas en todos los niveles educativos.

El Congreso Anual 2013 contó con la participación de veintisiete ponentes de quince universidades de Canadá, Estados Unidos y España, quienes presentaron investigaciones académicas relacionadas con la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras, los estudios literarios y culturales, al igual que con los contenidos curriculares de los estudios hispanos en el ámbito universitario canadiense.

No cabe duda de que la magnitud de este evento requirió del valioso apoyo de instituciones y de personas que no dudaron en contribuir en el éxito de esta cita. El comité organizador quiere poner de manifiesto su profundo agradecimiento a la Ageduría de Educación de España, al Instituto de

Cooperação e da Língua Camões, al Departamento de lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Ottawa a los estudiantes voluntarios del Programa de Español de la Universidad de Ottawa y, también, a la Junta directiva de la AATSP-ON: Belén Duarte (Presidenta, Glendon College), Luis Abanto (Vicepresidente, University of Ottawa), Ioana Dimitriu (Secretaria, Carleton University), May Mopaw (Tesorera, University of Ottawa) y David Rozotto (University of Waterloo)

Conscientes del compromiso contraído con los participantes interesados en publicar sus obras y pese a las limitaciones económicas, los editores han hecho un gran esfuerzo para que este volumen vea la luz y pueda ponerse a disponibilidad de los lectores en favor del hispanismo en Canadá. Los trabajos recibidos en los plazos indicados han sido ordenados en dos grandes secciones: 1) Didáctica ELE, Lingüística y Enseñanza, y 2) Cultura y Literatura. Los temas y reflexiones aquí reunidos no sólo revelan la pluralidad de la disciplina, sino que, además, ponen de manifiesto las problemáticas y desafíos del hispanismo actual en tanto contenido integral de los programas curriculares de centros universitarios y escolares.

Los editores
Ottawa, octubre, 2014

CONFERENCIANTES INVITADOS

ADOLFO NAVARRO MUÑOZ

Agregaduría de Educación

Embajada de España

DR. JOSÉ MARÍA RUANO DE LA HAZA

Universidad de Ottawa

Ottawa, Ontario, Canadá

**LOS CAPRICHOS ENFÁTICOS DE GOYA Y LA
INDEPENDENCIA DE ESPAÑA**

PROF. JUAN ORTIZ VILLALBA

Universidad Pablo Olavide

Sevilla, España

**LA UTILIZACIÓN DE LA PINTURA DE GOYA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE
ESPAÑA**

SECCIÓN

DIDÁCTICA ELE, LINGÜÍSTICA y ENSEÑANZA

Trayectoria y evolución en la enseñanza de lenguas: Revisión del enfoque comunicativo

Sandra Paola Agudelo
Universidad de Montreal

Introducción

El método de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras basado en la comunicación cuenta ya con más de cuatro décadas de vigencia. A principios de los años setenta, el Consejo de Europa encargó a un grupo de expertos, conformado por Wilkins, van Ek, Trim y Richterich, para investigar el desarrollo de “cursos de lengua mediante un sistema en el que las actividades de aprendizaje eran organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondía a un componente de las necesidades del alumno y era relacionada sistemáticamente con las demás unidades” (García, 1995, p. 41). Wilkins partió de un análisis de los usos comunicativos de la lengua y en 1972 propuso las categorías nocionales y funcionales. Las categorías nocionales pueden ser definidas como aquellos conceptos expresados a través de la lengua, como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, entre otros (Melero, 2000, p. 84). Por otra parte, las categorías funcionales están relacionadas con el componente pragmático de la lengua, lo que se hace con la lengua, las intenciones del hablante y las funciones comunicativas, como por ejemplo presentarse, preguntar, pedir información, etc. Lo que en un principio se llamó enfoque *nocional funcional* se fue desarrollando hasta denominarse *enfoque comunicativo* o *método comunicativo*.

En este sentido, este estudio propone inicialmente una revisión histórica sobre la lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras

desde la Antigüedad hasta nuestros días estableciendo así una relación indisoluble entre los aspectos lingüísticos y la didáctica de la lengua. Si bien el docente no está obligado a volverse lingüista, sí está comprometido con el seguimiento de una formación lingüista que le permita saber describir la lengua que enseña, identificar algunas de las dificultades de la comunicación y asimismo reflexionar sobre los métodos, los mecanismos y los procesos más convenientes para utilizar dentro del aula. Siguiendo esta perspectiva, se plantea una revisión del *enfoque comunicativo* en los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) más utilizados en la provincia de Quebec con el fin de proporcionar a los docentes, y a todas las personas interesadas en el aprendizaje del español, ciertos criterios de selección del material comunicativo.

1. Problemática

La evolución que ha seguido la enseñanza de las lenguas, desde los métodos tradicionales de traducción pasando por la revolución que generó el Movimiento de Reforma hacia finales del siglo XIX en Francia, Alemania e Inglaterra, hasta llegar a la enseñanza basada en el enfoque comunicativo que prima en las clases de lenguas actualmente, es una muestra de la inquietud que ha generado la didáctica a través de los tiempos. Tanto lingüistas como didactas se han preocupado por encontrar un método más conveniente para los estudiantes que desarrolle la competencia lingüística en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. A continuación mencionamos los aportes teóricos y prácticos más valiosos para la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español lengua extranjera en particular.

Apoyándonos, sobre todo, en Marcos Marín (1975) trataremos del periodo de la Antigüedad los

aspectos lingüísticos desarrollados por las culturas de Grecia y de India. Por una parte, los griegos consideraban la Gramática como el arte de las letras (en su sentido etimológico) y reconocían dentro de esta la *prosodia* o estudio de los sonidos, la *etimología* como el origen de las palabras, la *sintaxis* como la construcción de la oración y la *analogía* o interés por la función de cada elemento de la oración. Por otra parte, en India, la gramática era concebida como un procedimiento analítico que se realizaba meticulosamente, no obstante, la ciencia que se ocupaba de la lengua era denominada *vyākaraṇa* (análisis). Ante la necesidad de interpretar los textos religiosos con una lengua que fuera “perfecta” surgió el *sánscrito*. La gramática sánscrita estaba conformada por una ciencia de los sonidos que tenía como centro la sílaba y no el fonema y una sintaxis con una escritura corriente (*sandhi* o ligazón). Esta gramática sería la base para las innovaciones que se hicieron posteriormente en Occidente.

En resumen, podemos señalar que en el mundo greco-latino las cuestiones lingüísticas estaban orientadas hacia la pregunta general sobre el *hombre*. La gramática surgió entonces como disciplina ligada a la lógica y, por supuesto, a la filosofía. Esto justifica el especial interés por el contenido y la relación entre categorías lingüísticas y mentales.

Enseguida, presentamos el periodo de la Edad Media con las primeras noticias sobre bilingüismo. Puesto que la civilización griega gozaba de un enorme prestigio, los romanos que querían ser cultos y estar a la moda escribían en griego y en latín. De este modo, según afirma Germain (1993), a principios del siglo III de nuestra era aparecen los manuales bilingües llamados *Hermeneumata*, que contenían vocabulario y diálogos para incitar a la conversación (p.43-47).

En la escuela primaria se iniciaba a los

alumnos al aprendizaje del abecedario, para pasar a las sílabas, después a las frases y finalmente a los textos, que terminaban por leer y recitar. En la secundaria, el énfasis se daba a la gramática de las dos lenguas, lo que implicaba un gramático para el latín y otro para el griego; además el verdadero objetivo era explicar los autores clásicos (como Virgilio, entre otros). En la enseñanza superior el acento estaba en dominar el arte de la oratoria, así como la memorización de listas de vocabulario, la imitación para la escritura y los diálogos. A finales del siglo V, las invasiones bárbaras trajeron consigo la división del Imperio Romano de Occidente y el “nacimiento” de lenguas romances como el francés, el italiano y el español, entre otras. El latín ya se dividía en *clásico* (escrito, de la iglesia y la literatura) y *vulgar* (hablado, popular, familiar).

Hasta el siglo IX la iglesia impuso el latín como lengua cotidiana y de la escuela y es así como se expandió como lengua segunda en Europa. Se enseñaba teniendo en cuenta: la lectura (un manual de salmos que el estudiante recitaba); el latín oral (diálogos con el maestro, los estudiantes aprendían proverbios); la gramática (aprender partes del discurso y los géneros memorizando listas); y el vocabulario (aprendizaje de listas de glosarios ordenados por orden alfabético).

El latín fue el modelo para la enseñanza de las lenguas vivas que vinieron a remplazarlo. Sin embargo, a finales de la Edad Media e inicios del Renacimiento, el latín pierde su estatus y queda relegado al plano escrito y propiamente intelectual, estas gramáticas se vuelven largas y complejas, sin función comunicativa.

Llegados al siglo XVI, destacamos el nombre de Michel de Montaigne, filósofo francés que a partir de su experiencia con el. Llegados al siglo XVI, destacamos el nombre de Michel de Montaigne, filósofo francés que a partir de su experiencia con el

preceptorado¹, aportó grandes ideas a la enseñanza de lenguas marcando la segunda mitad el siglo XVI. Este autor propuso que los jóvenes aprendieran lenguas teniendo una inmersión total en el contexto correspondiente a través de los viajes. De este modo, Titone (1968) reconoce a Montaigne como precursor de los estudios de lengua que integran el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento del país en cuestión (p. 13).

El inglés John Locke es una de las figuras más influyentes de los siglos XVII y XVIII. En efecto, Locke daría valor al arte en Montaigne para guiar el espíritu hacia la búsqueda de la verdad y su método prudente. Los dos filósofos estaban de acuerdo con que el castigo en la escuela no producía nada bueno y que, por el contrario, causaba mucho mal a los niños. Para contrarrestar este método, los dos pensadores propusieron uno basado en la dulzura y la calma, en el cual se debía preguntar al niño qué le gustaría hacer y cuándo le gustaría hacerlo. Además de la severidad, Montaigne y Locke reprochaban a este método tradicional el sobrecargar la memoria con conocimientos ociosos. Con respecto a la enseñanza de lenguas, ambos se mostraban exasperados por el tiempo y el esfuerzo que se consagraba al estudio de las lenguas antiguas.

Otra figura destacada en la enseñanza es Comenio. Si bien el trabajo de este didacta no estuvo directamente relacionado con la enseñanza de ELE, es una figura central de la didáctica en general y de la enseñanza de idiomas en particular². El proyecto para la enseñanza de lenguas de Comenio era muy ambicioso, y tal vez por eso no llegó a realizarse. Según su concepción, el niño empieza a aprender la lengua en el *Vestibulum* (escuela maternal), pasa a la

(1) Como indica Germain (1993), un *preceptor* «est une personne engagée par une famille aisée pour assurer, moyennement rétribution, l'instruction ou l'éducation d'un enfant. Le préceptorat est une modalité d'éducation dont l'idée remonte en fait aux Sophistes grecs (5^e siècle avant notre ère)» (p. 69).

Ianua (escuela elemental), se entretiene en el *Palatium* (escuela latina) e ingresa finalmente en el *Thesaurus* (academia). Comenio ideó algo para la enseñanza de idiomas que desafortunadamente no se continuó hasta nuestros días. Intentó, por primera vez, enseñar una lengua asociando los elementos lingüísticos con dibujos, llegando a la conclusión, al igual que otros pensadores, que el aprendizaje mediante la gramática no era el más eficaz.

Siguiendo principalmente el trabajo de Aquilino Sánchez (1992), mencionaremos someramente la evolución del español en Europa durante el siglo XVII, el cual se inicia con la herencia de las grandes corrientes metodológicas y los más afamados autores de textos para la enseñanza del español. Tanto la tradición gramatical como la conversacional siguen vigentes. Se destacan dos figuras: Miranda y Oudin. La impronta establecida por Miranda, reforzada por Oudin, tendrá larga pervivencia en Europa, lo que prueba que los manuales de estos autores fueron útiles en la época y que los profesores y los alumnos esperaban de estos manuales justamente lo que Miranda³ y Oudin⁴ ofrecían.

(2) Juan Amós Comenio, afirma Martín (2009), “dedicó gran parte de su obra al estudio de la pedagogía y específicamente con relación a la enseñanza de lenguas, resaltó la importancia de enseñar cualquier lengua acompañada de la experiencia. Propuso, en cuanto a la gramática, empezar con frases sencillas para después crear unas más complicadas relegando así la gramática de su primer plano. El método cíclico de la instrucción, utilizado aún en la enseñanza de lenguas, es una de sus aportaciones. En cada curso se dan las cosas de manera diferente y teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes” (p. 9).

(3) Giovanni Miranda escribió las *Osservazioni della Lingua Castigliana* (Venecia, 1566). Según Martínez Egidio (2002), concibió su gramática para alumnos italianos, lo que supuso una gran novedad. En lo que más se incide es en las dificultades que los hablantes de italiano encuentran en el estudio del español, haciendo uso del contraste entre ambas lenguas, y combinando la metodología gramatical con la práctica y los ejemplos (p. 24).

(4) César Oudin, secretario intérprete del rey para las lenguas alemán, italiano y español, es el autor de la *Grammaire et observations de la langue espagnolle, recueilles et mises en François* (París, 1597), obra clásica de la lingüística hispanofrancesa del Renacimiento.

Se seguían publicando los libros de diálogos, y hasta tal punto llegó la importancia que se les otorgaba, que en las propias gramáticas se empezaron a incluir diálogos al final de sus páginas. Era el momento de las primeras discusiones sobre la utilidad o no del aprendizaje de las reglas gramaticales, no solamente en España, sino también en Inglaterra, donde se generó la disputa entre los que creían en el aprendizaje deductivo y los que consideraban que la repetición era la manera más eficaz de aprendizaje.

En Francia, la enseñanza del español fue protagonizada por pocos autores, aunque se publicó un número importante de gramáticas y manuales. De suma importancia para la didáctica del español fue el trabajo de Ambrosio Salazar, quien se disputaba con Oudin la primacía como profesional de la enseñanza del español en Francia.

La obra de Salazar ofrece una importante dimensión 'metodológica', olvidada por los comentaristas. Como profesor, se sitúa dentro de la tradición del método conversacional y su originalidad radica en la manera de enfocar el estudio de la gramática⁵. Lo que el autor presenta como 'original' es el denominado método 'socrático' o 'peripatético', esto es la idea de que la gramática se enseña paseando y dialogando, semejante a lo que había asentado Sócrates en la antigüedad. Explicar la gramática mediante diálogos entre profesor y alumno motiva e interesa, cualidad que no se encuentra en los manuales.

El breve recorrido histórico que realizamos por el siglo XVII puede servir para apreciar el valor que empieza a adquirir el español fuera de España. Podemos ahora considerar algunos aspectos claves

(5) "Salazar fundamenta el aprendizaje en el uso y en la práctica, que puede también ayudarse de la traducción y de la gramática. De hecho Alonso, el discípulo en esta obra [...] confiesa que ha aprendido el español practicándolo con soldados españoles, oyéndoles hablar y dándose él a leer, para aprender luego con el uso que es el mejor maestro del mundo" (Sánchez, 1996, p. 2).

sobre la enseñanza de lenguas en el siglo XVIII.

Si bien durante este siglo no se destacaron grandes nombres en el campo de la enseñanza del español para extranjeros, se seguía publicando material para la docencia, y es importante señalar que surgían más expertos que se interesaban por la enseñanza de lenguas. El incremento de los viajes generó una necesidad de comunicación y una 'urgencia' por aprender otros idiomas, aparte del latín y el griego antiguo. La enseñanza centrada en la gramática era un tema que seguía preocupando a los lingüistas de la época y se buscaba una mayor eficacia en la docencia y el aprendizaje, al igual que una adecuación entre la manera de enseñar lo que se enseñaba y el contexto social en que se vivía.

En España, mientras tanto, aparecieron gramáticas del español pensadas para nativos, no para extranjeros. Un hecho de especial importancia es la creación de la Real Academia Española en 1713.⁶

Poco después se imprimió el *Diccionario de la lengua castellana* (1726-1729) y luego la *Ortografía española* (1741). En 1771 se completó el conjunto con la *Gramática de la lengua castellana*, que se convertiría en la obra imprescindible y normativa, como manual de referencia y consulta, sin ser un instrumento pedagógico.

En Inglaterra, el siglo XVIII presentó un sobresaliente dinamismo docente en el campo del español, actividad iniciada y acaparada por los emigrados de España. Muchos de estos autores eran estudiosos, particularmente religiosos, para quienes la enseñanza de la lengua materna resultaba el camino más fácil de ganar dinero. No obstante, no tenían una gran formación lingüística y en cuanto al

(6) "En sus primeros tiempos, la Academia realizó una eficacísima labor, que le ganó merecido crédito [...]. Su lema "limpia, fija y da esplendor" quedó cumplido en cuanto a criba, regulación y estímulo" (Lapesa, 1980, p. 420).

método, se acomodaron a lo que se proponía en el momento.

Sin embargo, la enseñanza del español fuera de España se vio debilitada por el declive del imperio y la decreciente presencia de España en el contexto mundial.

La segunda mitad del siglo XIX trae consigo otros planteamientos que pretenden renovar, de una manera o de otra, las estrategias y técnicas utilizadas por los docentes en sus clases de lengua extranjera. Esa tendencia se extenderá a lo largo del siglo XX.

El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas

Todavía en el siglo XIX la metodología basada en el latín era considerada la forma normal de enseñar una lengua. Un libro de texto típico estaba constituido por capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales, cada uno de ellos explicaba las reglas de uso y se ilustraban con ejemplos. A este método se denominó método Gramática-Traducción para la enseñanza de lenguas. A continuación exponemos los puntos más relevantes de la trayectoria de los diferentes métodos siguiendo el trabajo de Richards y Rodgers (2001).

El objetivo al aprender una lengua extranjera era poder leer su literatura y asimismo beneficiar de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que aportaba dicho estudio. Primero se hacía un análisis detallado de las reglas gramaticales para traducir después oraciones y textos desde la lengua objeto. Por ello, se consideraba importante la memorización de las reglas para entender la morfología y la sintaxis. Se daba un mayor énfasis a la lectura y a la escritura excluyendo la práctica oral.

El método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa desde 1840 hasta 1940, y hoy se sigue utilizando, aunque

con algunas modificaciones. Hacia mediados del siglo XIX surgieron varios factores que cuestionaron y rechazaron este método, al aumentar las posibilidades de comunicación en Europa y crecer la demanda de personas que pudieran hablar diversas lenguas extranjeras.

El movimiento de reforma

Nos centramos en este apartado en algunos autores que intentaron promover enfoques alternativos para la enseñanza de lenguas. Aunque la mayoría no logró sus propósitos, lingüistas con interés práctico como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia dieron mayor credibilidad a las ideas reformistas⁷, fortaleciendo la lingüística como disciplina y estableciendo la fonética para ampliar los campos de estudio de los procesos del habla. A este respecto, en 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional, y el Alfabeto Fonético Internacional (IPA) quedó establecido. En general, todos los reformadores compartían algunas ideas acerca del nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras: la lengua hablada es fundamental; los hallazgos de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza y a la formación de profesores; los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla en forma escrita; las palabras deberían presentarse en oraciones y estas a su vez en contexto; las reglas gramaticales deberían enseñarse de manera inductiva; la traducción debería ser rechazada, aunque la lengua materna podría ser usada con el fin de explicar nuevas palabras.

Si bien ninguna de estas propuestas se

(7) "Le movimiento reformista, que se extendió con rapidez y pujanza por Alemania, Francia e Inglaterra principalmente, tiene su inicio (al menos su inicio visible) en la aparición de un panfleto en 1882: *Der Sprachunterricht muss umkehren* (La enseñanza de idiomas puede cambiar), escrito por W. Viëtor, bajo el seudónimo de la popular frase de Cicerón *Quousque tandem*. Viëtor reveló su nombre cuatro años más tarde, en la segunda edición, cuando ya se había reconocido públicamente la valía y oportunidad del escrito" (Sánchez, 1997, p. 122).

desarrolló como método de enseñanza, sirvieron como pautas para la creación, por parte de la pedagogía de la enseñanza de lenguas extranjeras, de lo que se ha llamado *métodos naturales* y que finalmente se conoció como el Método Directo.

El método directo

Ampliamente conocido en Estados Unidos gracias a las escuelas de Sauveur y Maximilian Berlitz. Sus seguidores defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno, si se utilizaba la demostración y la acción para transmitir directamente el significado. Más que explicar las reglas gramaticales los profesores debían estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula. El profesor remplace el libro de texto y los alumnos deben ser capaces de inferir las reglas gramaticales. Para ello se presta especial atención a la pronunciación y se utiliza la mímica, la demostración y los dibujos para el aprendizaje de palabras nuevas.

Tal y como comprobaremos en este apartado, durante el siglo XX se desarrollaron diferentes propuestas metodológicas que pretendían innovar en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Método audio-lingüístico

Cuando los Estados Unidos entraron en la Segunda Guerra Mundial, se hizo necesario que el Gobierno pudiera contar con personas que hablaran otras lenguas y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores. Se pidió entonces a las universidades americanas desarrollar un programa de aprendizaje de lenguas para el personal militar, iniciándose en 1942 el Programa para la Formación Especializada del Ejército. Este programa tenía por objetivo que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en diferentes lenguas. Dentro de los

objetivos se encontraba la formación en la comprensión oral, la corrección fonética, el reconocimiento de los símbolos del habla y su escritura. En el aula se utilizaban los diálogos y ejercicios de repetición.

El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

Se busca la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas a través de estructuras. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y la gramática y además se deben evitar los errores por todos los medios. Las estructuras básicas son fundamentales para llegar a la lectura y a la escritura. Las nuevas estructuras se practican de forma mecánica en contextos de repetición. Se define *situación* como el uso de objetos concretos, dibujos y materiales auténticos que, junto con acciones y gestos, pueden ser utilizados para presentar el significado de nuevos elementos.

El enfoque natural

El objetivo era usar la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna. El objetivo fundamental de este enfoque es que los alumnos funcionen correctamente en la lengua objeto, entendiendo a cualquier hablante y expresándose de una forma aceptable. La presentación del profesor gira alrededor de los objetos de clase y de los contenidos de los dibujos. El profesor habla despacio y con claridad, haciendo preguntas y respuestas.

El aprendizaje comunitario de la lengua

El método se fundamenta en la teoría rogeriana (Carl Rogers) que consiste en que un individuo o “asesor” aconseja o ayuda a otra persona que tiene un problema o una necesidad. En la clase de

idiomas el profesor es considerado el asesor y los alumnos los clientes. Las técnicas utilizadas en este método forman parte de lo que se conoce en la enseñanza de lenguas como *técnicas humanísticas*: aquellas que implican a toda la persona, incluyendo emociones, sentimientos, conocimiento lingüístico y habilidades de tipo conductual.

El método silencioso

La Vía Silenciosa es el nombre del método de enseñanza de lenguas creado por Caleb Gattegno, quien se dio a conocer por el descubrimiento de las regletas de colores o *regletas Cuisenaire* (creadas por Georges Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas) y por la serie de *palabras en color* en donde los sonidos son codificados con colores específicos. Este método se basa en la idea de que el maestro debe guardar el mayor silencio posible en clase e incitar a los alumnos a producir enunciados. La función principal de las tareas es dar forma a la respuesta oral del alumno, sin enseñanza oral directa por parte del profesor.

La sugestopedia

Este es el método desarrollado por el profesor búlgaro Georgi Lozanov. Está basado en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la sugestología, descrita por Lozanov como la ciencia que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes a las cuales los seres humanos responden constantemente. Sus principales características son la decoración, el mobiliario, la organización del aula, el uso de la música y la conducta autoritaria del profesor.

La respuesta física total

Los objetivos generales son la enseñanza de la competencia oral en un nivel elemental. La

comprensión es el medio y la expresión oral es el fin último. Además se espera que el alumno se comunique de manera espontánea y clara para los hablantes nativos. Los ejercicios con imperativos son la actividad más importante de la clase y se realizan con el fin de obtener acciones físicas de los alumnos.

El método comunicativo

Con este enfoque la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no del conocimiento lingüístico, es decir para usar la lengua en situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, el enfoque recoge algunas aplicaciones de métodos como el Audiolingüístico, el Enfoque Situacional y del método Audiovisual en cuanto al concepto de situación o la inclusión del léxico y la gramática en diálogos de lengua coloquial, entre otros. Su objetivo principal es que la persona que aprende desarrolle sus destrezas interpretativas y expresivas de la lengua. Se concluye que el método comunicativo busca un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa. Se busca la comunicación efectiva del individuo en contextos reales.

En cuanto a las teorías que fundamentan en un principio la enseñanza de corte comunicativo, tal y como sugiere Melero (2000), encontramos el rechazo en Estados Unidos a la teoría lingüística estructural. Del mismo modo, en Gran Bretaña, hacia finales de los años sesenta, los lingüistas pusieron en duda la funcionalidad del 'enfoque situacional', y por otro lado, el análisis contrastivo tampoco resolvía las dificultades de los estudiantes. En resumen, los trabajos realizados concluían que los estudiantes estaban desmotivados, ya que eran incapaces de comprender, de comunicar o de superar los errores de la lengua que aprendían (p. 80-81).

Surgen planteamientos que proponen que el lenguaje sea visto como una actividad mental, todos

ellos sosteniendo el mismo principio: la lengua como un fin comunicativo. Noam Chomsky postulaba una dicotomía entre competencia y actuación, y esta tendencia se mantuvo hasta la década de los setenta. Un hecho determinante para el surgimiento y la evolución del enfoque comunicativo fue la crítica de Hymes a dicha propuesta. Durante estos años los estudios de corte sociolingüístico atraían cada vez más a los especialistas, ya que los códigos extralingüísticos eran el objeto de estudio para determinar su importancia en los procesos comunicativos (Sánchez 1997, p. 189). Todos estos factores llevaron a Hymes a afirmar que existen reglas de uso lingüístico sin las cuales las de gramática son inútiles. Para Hymes, la competencia tiene que ir mucho más allá del conocimiento gramatical, se trata de percibir los enunciados como realidades socialmente apropiadas y no solamente como realidades lingüísticas, convirtiéndose esta percepción de la lengua en la base de una nueva forma de concebir la enseñanza.

Este concepto ha ido evolucionando hasta llegar a una definición actual. En palabras de Melero (2000), la *competencia comunicativa*:

Comprende las siguientes competencias relacionadas entre sí: “competencia gramatical” (dominio de la gramática y el léxico), “competencia sociolingüística” (uso apropiado de la lengua según el contexto social en el que tiene lugar la comunicación), “competencia discursiva” (se refiere a cómo están relacionados entre sí los elementos del mensaje y el mensaje con el resto del discurso), “competencia estratégica” (dominio de estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en ésta), “competencia sociocultural” (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la

comunicación) y “competencia social” (capacidad para relacionarse con otras personas y en situaciones sociales) (p. 155).

2. Objetivos del estudio

El objetivo principal de la presente investigación es realizar el estudio y análisis de las propuestas metodológicas abordadas para la enseñanza del español como lengua extranjera en los manuales de ELE para los niveles A1, A2, B1 y B2 utilizados en los cégeps y en las universidades de Quebec. El fin último será demostrar la aplicación de actividades que emplean diferentes métodos y que a su vez conllevan al desarrollo de la enseñanza comunicativa.

Dentro de los objetivos específicos se cuentan:

1. Ofrecer unas orientaciones prácticas que sirvan a cualquier docente en la elección del material de enseñanza de ELE.
2. Proporcionar criterios para una buena organización de los materiales didácticos con que cuentan los centros de enseñanza de ELE.
3. Potenciar la elaboración de materiales didácticos cada vez más perfeccionados dando elementos prácticos.
4. Dar a conocer el material seleccionado, a través de su descripción, a aquellos interesados en acercarse al estudio de la lengua española según las necesidades de su aprendizaje.

3. Corpus de trabajo

Con el fin de llevar a cabo un análisis específico para la situación de enseñanza y aprendizaje del español en la ciudad de Montreal, hemos seleccionado tres de los manuales de ELE más

utilizados en las universidades y los *cégep*: *Nuevo ELE*, *Español en marcha* y *Prisma* en sus niveles A1-B2. Los tres manuales cumplen con las directrices dadas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. *Prisma*, además, menciona la adaptación según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

Los dos aspectos, comunes a estos manuales, que han servido como criterios para su selección han sido los siguientes: 1) manuales publicados por editoriales de reconocido prestigio, que han desarrollado un amplio número de trabajos dirigidos a los estudiantes y docentes de ELE: *Nuevo ELE* (Madrid, SM), *Español en marcha* (Madrid, SGEL) y *Prisma* (Madrid, Edinumen); y 2) manuales que promueven el desarrollo de metodologías con una perspectiva comunicativa, aunque *Español en marcha* no aclara su posición metodológica.

4. Metodología y análisis

Análisis global

El primer paso en nuestro análisis es mostrar, de manera muy general, las propuestas que realizan los tres manuales seleccionados con el fin de identificar la metodología aplicada a los diferentes contenidos.

La mayoría de los docentes de ELE han vivido la experiencia de no encontrar material adecuado para el desarrollo de sus clases, y de no tener tampoco las herramientas que les permitan hacer una buena selección de manuales para lograr los objetivos propuestos para determinado curso. Con miras a contribuir al análisis de manuales de ELE, de permitir a los docentes comprobar que los textos que tienen responden a sus objetivos y a las necesidades de los alumnos, y para favorecer la elaboración de materiales didácticos más perfeccionados para las clases de ELE, los criterios escogidos para este

análisis global, didácticamente válidos, están basados en la propuesta de Fernández (2004). En concreto, la autora propone dos fichas, una con la descripción externa del manual y otra con la descripción interna, donde se menciona la importancia de los componentes lingüísticos y por ende la descripción gramatical, fonética y léxica de todo material didáctico para seleccionar instrumentos de trabajo en el aula (p. 727).

Para nuestro estudio hemos confeccionado una parrilla para realizar el análisis global de los tres manuales seleccionados.

Análisis de actividades

En vista de la importancia de identificar las actividades que realmente ofrecen un énfasis comunicativo en las clases de ELE, nos proponemos, en primer lugar, hacer una selección de ejercicios que desarrollen la adquisición de los cinco componentes básicos en la enseñanza y aprendizaje de una L2: gramatical, fonético, léxico, pragmático y sociocultural. Autores como Lozano y Ruiz Campillo (1996) y Littlewood (1998) han establecido una serie de parámetros que permiten identificar lo 'comunicativo' en una actividad o tarea. Hay que recordar, como señalan Lozano y Ruiz Campillo (1996), que las actividades a primera vista "tienen el aspecto de 'comunicativas' (p. 140). Pero lo cierto es que la única piedra de toque de que disponemos es la clase y sólo después de probarlas con nuestros alumnos podemos decir si funcionan o no y en qué grado".

En nuestro análisis recogemos varios de sus parámetros para elaborar la parrilla que arrojará los

(8) La parrilla debe ser entendida como "herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos" (Bojacá, 1996, p. 8).

resultados, y poder así verificar la comunicatividad de las actividades en los manuales objeto de estudio: actividad pre-comunicativa, propiamente comunicativa, relación con el tema que se enseña, contextualización, integración de destrezas, calidad de práctica, entre otras.

5. Resultados

Aclaramos que con este trabajo no se ha pretendido juzgar el énfasis metodológico de los manuales sino constatar la aplicación de diversos métodos a través de las actividades de corte comunicativo.

Después del análisis global de los manuales, pudimos determinar que *Prisma* presenta una tendencia general al uso de la expresión oral, proponiendo diversas actividades de interacción en todos los niveles. Sin embargo, revela una carencia en la presentación y ejercitación del componente fonético. En cuanto a los contenidos comunicativos, se destacan temas y situaciones acordes a la realidad cotidiana. La presentación de estos contenidos es muy variada en los niveles A1 y A2, y en general la práctica propuesta se centra en la expresión oral y en la interacción.

Del manual *Nuevo ELE* podemos inferir, en términos generales, que presenta un alto caudal de actividades interactivas, así como la posibilidad de desarrollar las diferentes destrezas, siendo la expresión escrita la menos trabajada. En sus contenidos lingüísticos, particularmente léxicos, encontramos que carece de propuestas específicas y claras para los estudiantes. Dentro de los contenidos comunicativos constatamos la variedad y funcionalidad en las situaciones y los temas de comunicación, así como una diversidad en la presentación y en las propuestas de ejercitación.

Español en Marcha, a partir del análisis global

realizado, se presenta como un manual que propone diversas actividades con énfasis en la comunicación. Los contenidos lingüísticos proponen diversas actividades utilizando diferentes recursos (variedad de dibujos en los niveles A1 y A2, los documentos auténticos aparecen en los niveles B1 y B2). Los temas están claramente presentados al inicio de las unidades y corresponden con las necesidades comunicativas de los estudiantes.

A partir del análisis de las diferentes actividades, se concluyó que en cuanto al componente gramatical, en todos los casos las actividades cumplen con las características didácticas de las tareas comunicativas: objetivos claros, calidad de práctica, adaptación al grupo, grado de dificultad adecuado, adaptación a las necesidades comunicativas, presentación clara y atractiva. El método en el cual encontramos más aplicaciones es el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* seguido del *Directo*. Con respecto al componente léxico, en la mayoría de los casos no presentan las características propias de las tareas comunicativas (con algunas excepciones), y la presencia más representativa de los métodos antiguos es la del método *Gramática traducción*. El componente fonético se caracteriza por estar presente en actividades de tipo pre-comunicativo en los tres manuales. Se evidencia la influencia del método *Audiolingüístico* en la gran mayoría de las actividades. Se encuentra diversidad de propuestas de componente cultural, no obstante, la que mayor parte de ellas no tienen las características pertinentes de las tareas comunicativas; el método antiguo que presta sus aplicaciones es el *Enfoque natural*. El último de los componentes es el pragmático y se caracteriza por la presencia de actividades propiamente comunicativas, algunas de comunicación funcional y otras de interacción, todas presentan los rasgos característicos de las tareas comunicativas. Los

métodos más antiguos presentes en estas actividades son el *Enfoque natural*, la *Vía silenciosa* y el *Aprendizaje comunitario*.

Tras siglos de búsqueda del método que pudiera representar el éxito en el proceso de adquisición de una segunda lengua, actualmente recogemos la memorización de textos, la repetición de diálogos, la traducción, los diálogos, la mímica para generar respuestas, la música y el ambiente apropiado para el aprendizaje, el uso exclusivo de la lengua objeto en el aula, los estímulos, la interacción en comunidad y las necesidades comunicativas del estudiante, con el fin de constituir un método que permita al estudiante desarrollar sus habilidades interpretativas y expresivas y desenvolverse como agente social.

Como hemos mencionado anteriormente, nuestra investigación ha pretendido ofrecer una aportación más al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, para que los docentes cuenten con material de apoyo que les permita evaluar y conocer mejor el material que se dice 'comunicativo', para que las casas editoriales perfeccionen los materiales y para que cualquier persona interesada en el aprendizaje de nuestra lengua pueda identificar claramente las características de las actividades comunicativas.

Obras citadas

- Bojacá, B., & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cartilla No. 1*. Bogotá: Universidad Distrital/Colciencias.
- Borobio V., & Palencia, R. (2007). *Curso de español para extranjeros Nuevo ELE. Inicial 1, Inicial 2, Intermedio y Avanzado. (Libro del alumno)*. Madrid: SM.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I., & Sardinero, C. (2006-2007). *Español en marcha 2-A2, 3-B1, 4-B2. (Libro del alumno)*.

Madrid: SGEL.

Castro, F., Rodero, I., & Sardinero, C. (2006-2007). *Español en marcha 1-A1, 2-A2. (Libro del alumno)*. Madrid: SGEL.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya/ Instituto Cervantes.

Equipo Prisma. (2006-2007). *Prisma Comienza-A1, Continúa-A2, Progresa-B1, Avanza-B2. (Libro del alumno)*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 715-734.

García Santa Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes.

Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Lozano G., & Ruiz Campillo, P. (1996). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 127-155.

Marcos Marín, F. (1975). *Lingüística y lengua española*. Madrid: Cincel.

Martín, M., & Charo, N. (2009). "La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI y XVII. El caso del español". *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* 5: 5-18.

Martínez Egidio, J. (2002). *La obra lexicográfica de Lorenzo Franciosini: Vocabulario italiano-español, español-italiano (1620)*. Alicante: Universidad de Alicante.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1996). "El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa". *Cuadernos de filología inglesa* 5/1: 9-34.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.

Los anuncios de la televisión: Una herramienta efectiva en la clase ELE de nivel inicial

Alejandra Barriaes-Bouche
Universidad McGill

Las ventajas de usar anuncios televisivos en las clases de lengua extranjera

Si la competencia en una lengua extranjera se adquiere con mayor eficacia a través del intercambio comunicativo en situaciones que sean auténticas o que las simulen, ofrecer a los estudiantes *input* auténtico se convierte en un hecho crucial para mantener vivos tanto su proceso de aprendizaje como su motivación. Las ventajas de usar textos auténticos quedan bien resumidas en lo que Freda Mishan denomina las “tres ces” (“*three c's*”), tomando las letras iniciales de las palabras del inglés *culture* (cultura), *currency* (vigencia) y *challenge* (reto). Con estas tres palabras, Mishan sintetiza los beneficios del uso de los textos auténticos en una clase de lengua extranjera:

The first one, “culture,” is fairly self-explanatory, referring to the interconnection between a culture and its (linguistic) products (...). “Currency” was expanded to encompass not only the idea of authentic texts being up-to-date in both topic and language, but the advantages that this brings for their relevance and interest for the learner and thus the potential for affective involvement. The third term, “challenge” was chose to put across the positive rather than negative aspects of the (perceived) difficulties to authentic texts. (95)

De entre todos los posibles recursos audiovisuales que el instructor de ELE tiene al alcance de su mano hoy en día, la utilización de

vídeos tienen claras ventajas: 1) Los vídeos muestran no sólo cómo se usa la lengua, sino también cómo se utilizan sistemas comunicativos no verbales como, por ejemplo, el lenguaje de los gestos o el uso del espacio personal . 2) Los vídeos contienen ejemplos de variedades lingüísticas y muestran cómo cambia la lengua debido a factores geográficos, sociales o de estilo. 3) Asimismo, pueden fomentar el diálogo y el debate sobre las diferencias culturales. 4) Además, el soporte específico del vídeo ofrece ventajas pedagógicas respecto a la utilización de una grabación de tipo oral tradicional. Como explica Christine Canning-Wilson, las imágenes del vídeo ofrecen un contexto que puede ayudar al estudiante a visualizar tanto las palabras como sus significados (Canning-Wilson), y, la inclusión de imágenes, en general, como señala P. Arthur, ayudan a “reducir la ansiedad” en los ejercicios de comprensión oral (traducción mía, citado en Canning-Wilson). 5) Los vídeos ayudan a que el estudiante desarrolle las cuatro destrezas lingüísticas. Aunque el objetivo principal del visionado de un vídeo sea desarrollar la comprensión oral, es posible diseñar actividades de pre-visionado y post-visionado que permitan al estudiante desarrollar también la comprensión lectora, la producción oral y la escritura. 6) Por último, aunque no menos importante, es el hecho de que los estudiantes, por lo general, disfrutan de la incorporación de recursos audiovisuales en la clase de lengua extranjera.

Los anuncios televisivos, como vídeos que son, ofrecen todas las ventajas que han sido mencionadas anteriormente y, además, tienen otras específicas, provenientes de las características del género publicitario. En primer lugar, como señala Freda Mishan todo lo que hace atractivo un anuncio para el consumidor, puede ser “fácilmente re-dirigido hacia el estudiante de lengua” (188, traducción mía). En efecto, los elementos que ayudan

a que el anuncio funcione desde el punto de vista comercial (humor, suspense, música, juegos de palabras), pueden ayudar a que el anuncio funcione como herramienta pedagógica en la clase. En segundo lugar, los anuncios, por su gran variedad geográfica y temática así como por su corta duración, se convierten en un material pedagógico muy versátil que puede ser incluido en diferentes momentos de la clase y con diferentes objetivos (como una actividad de presentación o reconocimiento de vocabulario, de presentación o práctica de una nueva estructura gramatical, de introducción a una actividad de debate, lectura o escritura, etc.).

En el siguiente apartado, se comentarán los retos que el uso de anuncios televisivos plantea en la clase de ELE de nivel inicial así como las estrategias con las que el instructor puede tratar de afrontar esos retos.

El uso de anuncios en la clase de español inicial: retos y estrategias.

Una de las primeras preguntas que puede plantearse el instructor de la clase de ELE de nivel inicial es si es posible utilizar vídeos comerciales desde las primeras semanas de enseñanza, cuando los estudiantes tienen todavía un conocimiento muy limitado de vocabulario y gramática. Algunos libros de texto publicados recientemente ofrecen una respuesta positiva a esta pregunta y desde el primer capítulo del libro incluyen actividades con anuncios, aunque las actividades que acompañan a los vídeos son presentadas en inglés durante varios capítulos, hasta el momento en que se asume un conocimiento más avanzado por parte del estudiante.¹ Sin

(1) Este es el caso del libro de texto *Vistas*, en cuyos capítulos se incluyen siempre actividades con anuncios. Sin embargo, las actividades durante los primeros seis capítulos se presentan en inglés y solamente a partir del séptimo empiezan a presentarse en español (Blanco, y Donley).

embargo, ¿qué ocurre si el instructor de la clase de ELE de nivel inicial quiere utilizar solamente el español en su instrucción y en las actividades desde el comienzo del curso? ¿Es posible trabajar con vídeos comerciales desde las primeras semanas utilizando solamente el español? Desde este trabajo la respuesta que se ofrece es afirmativa y se van a mostrar ejemplos de vídeos y programa de actividades para hacer de los anuncios una estrategia efectiva desde las primeras semanas de clase. Ahora bien, es importante tener en cuenta que existen ciertas estrategias que ayudan a que el uso de los anuncios en la clase de ELE de primer nivel sea realmente efectivo. En primer lugar, es importante que el estudiante tenga una exposición continua y gradual a los vídeos. Si, en lugar de ser una actividad aislada que ocurre de forma inesperada, se anuncian varias actividades con vídeos comerciales en el programa de clase es más probable que el estudiante se encuentre más motivado y preparado para completar dichas actividades. El Cuadro 1 muestra la frecuencia con la que se incluyeron los anuncios en un curso de nivel A1 de trece semanas.

Semana 3	Anuncio 1
Semana 6	Anuncio 2
Semana 9	Anuncio 3
Semana 12	Anuncio 4

Cuadro 1

En segundo lugar, para motivar al estudiante a realizar las actividades sobre los anuncios, es importante que el instructor: a) tenga en cuenta los gustos, las necesidades e intereses de los estudiantes y se adapte a ellos, b) informe a los estudiantes de los beneficios de la actividad y c) diseñe materiales que sean apropiados para evitar la frustración o el aburrimiento y que estén claramente organizados en

tres secciones: 1) actividades para completar antes del visionado, 2) el visionado y 3) actividades para completar después del visionado. En los siguientes apartados se presentarán las actividades realizadas para trabajar con el Anuncio 1 y el Anuncio 3, en la tercera y novena semana del trimestre respectivamente.

Anuncio 1: “Mastercard Quebradita”

A continuación se mostrarán las actividades diseñadas para trabajar con el anuncio “Mastercard Quebradita” en la tercera semana de un curso ELE de nivel elemental (Maeve Hagen). El anuncio, realizado en el año 2009 en Estados Unidos para los consumidores hispanos, tiene como objetivo convencer al consumidor de las ventajas de las tarjetas de débito y prepagadas. Las actividades propuestas sobre este vídeo ofrecen al estudiante la oportunidad de leer un breve texto sobre la relevancia creciente de los hispanos como consumidores en Estados Unidos, aprender sobre diferentes bailes del mundo hispano y practicar el vocabulario y los elementos gramaticales vistos hasta el momento en el curso (verbo *haber*, verbo *gustar*, artículos definidos/indefinidos, adjetivos calificativos) y completar un ejercicio de escritura creativa en español.

Antes de mirar el anuncio, se pide al estudiante que realice una lectura que explica el contexto del anuncio que se va a ver (Cuadro 2). En el texto se explica cómo las compañías y los negocios en Estados Unidos se están adaptando al creciente poder de los hispanos como consumidores y cómo, en sus anuncios, usan las tradiciones y los gustos de los latinos para vender sus productos de forma más efectiva. El texto también habla de cómo, de entre las actividades importantes en la cultura hispana, un baile de origen latinoamericano –el estudiante aún no sabe cuál es– es el centro temático del anuncio.

En esta actividad vamos a mirar y a analizar un anuncio de la compañía Mastercard para la población hispana de Estados Unidos de mayo de 2009.

ANTES DE MIRAR EL ANUNCIO

A. Lectura. Lee el siguiente párrafo y explica si las oraciones son ciertas (C) o falsas (F). Corrige las oraciones falsas.

Los hispanos son la minoría más grande y de más rápido crecimiento en los Estados Unidos. Representan cerca del 15% del total de la población del país, según datos de la oficina del censo, y los estudios indican que los hispanos van a ser el 30% de la población en el año 2050. El número de personas que mira los dos grandes canales de televisión en español, Univisión y Telemundo, es a veces más alto que el número de personas que mira los cuatro canales de televisión en inglés más importantes. Muchas compañías preparan anuncios en español para llegar a la minoría hispana que mira estas cadenas de televisión. En muchos casos, los anuncios hacen referencia a actividades importantes en la cultura hispana (fiestas en familia, la práctica de deportes como el fútbol o el béisbol, etc). El anuncio que vamos a mirar usa un tipo de baile famoso entre la comunidad latina del sur de Estados Unidos para informar a los hispanos sobre los beneficios de las tarjetas prepagadas y de débito. Los actores protagonistas del anuncio son los campeones internacionales de ese baile.

- | | |
|--|-----|
| 1. El anuncio que vamos a mirar habla de futbol | C F |
| 2. Los hispanos son le 30% de la población de Estados Unidos | C F |
| 3. Las principales cadenas de televisión en español son 2 | C F |

Cuadro 2

Tomando como punto de partida el hecho de que el tema del anuncio sea un baile originario de América Latina, el segundo ejercicio del pre-visionado consiste en una sopa de letras (Cuadro 3) que invita al estudiante a reconocer en ella nombres de bailes hispanos. Por lo general, los estudiantes encuentran con facilidad los nombres de los bailes que conocen (*salsa, cumbia, tango, merengue y flamenco*), pero no suelen encontrar el nombre clave de la actividad, que es *quebradita*, el estilo de baile que aparece en el anuncio. En este momento, se puede explicar en qué consiste este tipo de baile (baile acrobático, originario de México, etc...). Esta parte de la actividad, dependiendo del tiempo con que se cuente, se puede ampliar con la presentación de vídeos de los diferentes bailes hispanos mencionados y la explicación de su origen, etc.

B. Sopa de letras. hay muchos bailes famosos en el mundo que tienen su origen en un país hispano. ¿cuántos bailes hay en esta sopa de letras?

f	q	y	u	n	e	a	t	a	g	h	i	j	a	o
d	n	d	b	o	u	n	n	s	e	t	a	t	o	f
u	e	l	g	k	g	s	q	i	w	n	i	n	i	l
b	b	k	n	u	n	r	a	s	q	z	t	y	k	a
r	r	t	s	a	e	c	v	a	t	e	n	t	o	m
w	a	i	s	q	r	e	j	l	h	b	i	l	v	e
z	d	r	w	n	e	u	r	s	j	a	i	e	l	n
v	j	g	c	u	m	b	i	a	c	b	f	n	f	c
b	t	u	s	d	f	p	z	e	p	t	a	n	g	o
a	m	x	i	p	i	c	f	n	u	b	h	f	a	

¿Cuáles son los bailes?
 ¿Sabes de dónde son?
 ¿Sabes qué tipo de bailes son?

Cuadro 3

- (2) Los datos de la lectura fueron traducidos y adaptados de *Vistas* (Blanco, y Donley 34).




Por último, antes de ver el vídeo se le ofrece al estudiante un cuadro con el vocabulario que necesita para comprender la información oral del vídeo (Cuadro 4).

Después, se procede al visionado. Al tratarse de un vídeo muy corto y estar todavía en las primeras semanas de clase, es buena idea poner el anuncio tres veces: en el primer visionado el estudiante puede prestar atención solamente para captar la idea general de la historia/situación, mientras que en el segundo –una vez leídas las actividades del post-visionado– puede buscar las respuestas concretas exigidas en las actividades de comprensión. Tras el tercer visionado, el estudiante puede trabajar en grupo para comprobar que sus respuestas en esas actividades coinciden con las de sus compañeros.

C. Vocabulario útil.

¿Qué significan las siguientes palabras/expresiones?

¿Cuál es la palabra/expresión equivalente en inglés?

Palabra útil	Descripción	Ayuda	
<i>la pomada muscular</i>	Crema que usamos cuando nuestros <u>músculos</u> no están bien o están cansados.		<i>Pedro trabaja mucho sus <u>músculos</u> en el gimnasio.</i>
<i>la cera para zapatos</i>	Producto que usamos para limpiar los <u>zapatos</u> . Después de usar la <u>cera</u> , los zapatos están bonitos y brillantes.		
<i>Evitar</i>	Parar, eliminar, impedir.		
<i>el cambio</i>	Dinero extra que esperamos cuando pagamos una cosa	 el dinero (en billetes y monedas)	<i>Deseo comprar un cuaderno. El cuaderno es 8 dólares. Si pago el cuaderno con un billete de 10 dólares, espero un <u>cambio</u> de 2 dólares.</i>

¿Imaginas qué significa “no tiene precio”?

Cuadro 4

Tras el visionado del vídeo, dos actividades tienen como objetivo comprobar que los estudiantes comprendieron el *input* oral y visual del vídeo mientras se refuerza el uso del vocabulario y estructuras gramaticales vistos en el curso hasta ese momento (números del 0 al 30, presente de indicativo del verbo *haber*, artículos indefinidos) y se ofrece una cantidad controlada de *input* desconocido, en el que se adelantan ya palabras o estructuras que se verán próximamente en la clase (por ejemplo, “cuarenta”) (Cuadro 5).

DESPUÉS DE VER EL ANUNCIO

D. Números. Empareja las cosas con el dinero que los protagonistas pagan por ellas.

1. Pomada muscular	a. Ocho dólares veinticinco centavos
2. Viajar en taxi al club	b. Cuatro dólares cuarenta y dos centavos
3. Cera para zapatos	c. Seis dólares catorce centavos.

E. ¿Qué hay en el mundo? Indica si hay estas cosas en el anuncio o no. Después indica dos cosas que hay en el anuncio, pero que no están en la lista

En el mundo hay	Sí	No
un hombre y una mujer que bailan muy bien		
una pizarra		
una orquesta que toca música lenta		
dos niños		
muchas sillas y mesas		
una camarera		
?		
?		

Cuadro 5

En el resto de actividades de post-visionado se le pide al estudiante que produzca su propio *output* oral y escrito, en ejercicios que pasan gradualmente de estar más controlados por el profesor a estarlo menos (Cuadro 6). Así, si en la mayor parte del ejercicio F el *output* del alumno consistirá en una de las múltiples opciones ofrecidas, en los ejercicios G y H, en los que el estudiante debe realizar una entrevista a un compañero de clase y escribir el guión

de un anuncio similar a los de Mastercard, la producción oral y escrita es ya significativamente más libre.

La realización de esta actividad ofrece al instructor no solo la presentación de contenido cultural y revisión de contenido lingüístico, sino también la oportunidad de mostrar a los estudiantes que, aunque todavía se encuentran en las primeras semanas de estudio de español, ya son capaces de comprender y analizar un texto auténtico, un logro que sin duda puede tener un efecto significativo en la autoestima y motivación del estudiante. A continuación, se mostrará la actividad de vídeo realizada en la semana nueve del trimestre, para analizar cómo el trabajo con anuncios se puede adaptar al nivel de las destrezas lingüísticas que el estudiante de ELE va adquiriendo a lo largo del curso.

F. Tu opinión. Contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Te gusta el anuncio?
 2. ¿Cuál de estas palabras define, en tu opinión, mejor el anuncio?
Explica brevemente tu elección.
- | | | | |
|-----------|----------|----------|--------------|
| divertido | cómico | chistoso | inteligente |
| original | aburrido | efectivo | convinciente |
3. ¿Es el anuncio similar/diferente a otros anuncios de Mastercard en inglés?
 4. ¿Por qué crees que el anuncio usa una música diferente de la del baile original?
 - a. Porque los anuncios generalmente simplifican o alteran la realidad sin respetar su autenticidad.
 - b. Porque el anuncio desea conectar con la comunidad hispana y no solo con los hispanos de un origen específico.
 - c. ¿Otra razón?

ENTRENOSOTROS

G. Entrevista. Trabaja con otro compañero/a. Pregunta a tu compañero/a:

1. ¿Te gusta bailar? ¿Qué tipo de baile te gusta?
2. ¿Bailas con frecuencia? ¿Dónde bailas?
3. ¿Te gusta escuchar música? ¿Qué música te gusta escuchar?
4. ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

H. Somos creativos. Ahora trabaja con dos compañeros más para crear un anuncio

similar a los de Mastercard y expliquen qué cosas “no tienen precio” para ustedes.

Cuadro 6

Anuncio 2: “Turismo en Chile”

El anuncio con el que se trabaja en la semana nueva del trimestre, “Turismo en Chile”, trata de convencer al espectador de los numerosos recursos que ofrece este país como destino turístico (América Mía). El anuncio, de más de cinco minutos de duración, ofrece al estudiante la oportunidad de aprender información básica sobre la geografía y cultura de diferentes regiones chilenas, mientras comprueba su nivel de comprensión oral y revisa el vocabulario y las estructuras gramaticales estudiados hasta ese momento en el trimestre.

Como en la actividad anterior, el programa de actividades comienza con ejercicios de pre-visionado que ayudan al alumno a entender el contexto del anuncio. En este caso, como se trata de un anuncio de una duración mucho más larga y con una mayor densidad lingüística, es importante trabajar cuidadosamente las actividades de pre-visionado, en las que el alumno logrará, basándose en su conocimiento previo sobre Chile, inferir información que se convertirá en una valiosa guía mientras ve el anuncio.

En primer lugar, es buena idea comenzar con una lluvia de ideas preliminar sobre los recursos que Chile ofrece como destino turístico debido a su situación geográfica. Se puede proyectar el mapa de Chile a los estudiantes y pedirles que en unos minutos en pequeños grupos sintetizen los recursos que, en su opinión, ofrece este país a los turistas que lo visitan. De esta forma, es casi seguro que, durante la discusión, los estudiantes darán ellos solos con la idea clave del anuncio: la diversidad geográfica de Chile. Es posible también realizar un pequeño juego de adivinación proyectando en una primera columna imágenes de diferentes regiones turísticas de Chile (Patagonia, Santiago, Atacama, Isla de Pascua) y en una segunda columna los nombres de estas regiones, y pedirle al estudiante que conecte los

elementos de las dos columnas de forma apropiada. Este sencillo ejercicio permite que el estudiante se vaya familiarizando con la información que va a aparecer en el anuncio y que cree unas expectativas certeras sobre el contenido que va a ver. Otro ejercicio de pre-visionado que ayuda a guiar al estudiante y que puede ser especialmente útil cuando se trabaja con vídeos cuyo contenido es muy variado es el que aquí se presenta como ejercicio A (Cuadro 7), en el que el estudiante debe tratar de averiguar qué temas serán mencionados en el vídeo que va a ver.

<p>ANTES DE VER EL ANUNCIO</p> <p>A. ¿De qué va a hablar el video? Marca con un círculo los temas que, en tu opinión, van a ser mencionados en el anuncio. Escribe también uno nuevo:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Los datos del turismo en Chile, como el número de turistas por año. · La capital de Chile, Santiago. · El aeropuerto de la capital · El origen de la palabra "Chile" Las tradiciones indígenas del país. · Las actividades que practican los turistas en las diferentes partes del país. · La producción de minerales. · La producción de vino. · La comida típica de cada región. · ? 	
--	--

Cuadro 7

Finalmente, los ejercicios de pre-visionado se cierran con la presentación del "vocabulario útil", con la ventaja de que, al contrario de lo ocurría en la actividad de "Mastercard quebradita", en este momento más avanzado del curso, es posible ya presentar exclusivamente en español las definiciones de los términos que pueden resultar desconocidos, sin tener que recurrir a imágenes (Cuadro 8).

Vocabulario útil	
Aimara	Población indígena de la zona del lago Titicaca, entre Perú y Bolivia. Su lengua también recibe ese nombre.
Valle vitivinícola	Zona baja entre montañas que produce vino
Terma	Fuente natural de agua caliente
Balneario	Edificio/hotel que ofrece baños medicinales
Paisaje	Extensión de terreno que se ve desde un lugar
Cabalgata	Paseos a caballo
Navegación	Viaje por el agua (mar, río, lago...)
Lacustre	De lago
Cordillera	Cadena de montañas (los Andes, por ejemplo)
Deshabitado-a	Sin población, sin gente.

Cuadro 8

Antes de comenzar con el visionado, es útil que los estudiantes lean los ejercicios del post-visionado, porque, por ejemplo, la estructura del primero de ellos –en el que deben decir si los datos sobre las diferentes regiones chilenas coinciden con lo expuesto en el anuncio– coincide con la estructura del vídeo y ayuda al estudiante a organizar la información del mismo (Cuadro 9).

DESPUÉS DE VER		
B. La información. Indica si los siguientes datos son verdaderos (V) o falsos (F). Si los datos son falsos, debes corregirlos.		
1. SANTIAGO		
1.1. La capital de Chile tiene tres millones de personas	V	F
1.2. En Santiago, hay edificios modernos y coloniales	V	F
1.3. Viña del Mar, está a dos horas de viaje en avión	V	F
1.4. Cerca de Santiago, hay solo un valle vitivinícola	V	F
2. DESIERTO DE ATACAMA		
2.1. El desierto está a dos horas en carro de Santiago	V	F
2.2. En esta zona hay poblados pintorescos con tradiciones indígenas	V	F
3. ISLA DE PASCUA		
3.1. La isla de Pascua está a cinco horas de vuelo de Santiago	V	F
3.2. Los moái son las personas que habitan en esta isla	V	F
3.3. Esta isla tiene conexiones con las culturas del Pacífico Sur	V	F
4. LAGOS Y VOLCANES		
4.1. Los turistas pueden practicar kayak, trekking y pesca	V	F
4.2. En esta zona hay lagos, pero no hay parques nacionales	V	F
5. PATAGONIA		
5.1. En la Patagonia vive el 5% de los chilenos	V	F
5.2. Torres del Paine es el destino turístico más importante	V	F

Cuadro 9

Tras realizar el primer ejercicio de post-visionado, se pasa al ejercicio C (Cuadro 10), en el que se va a comprobar la destreza auditiva del estudiante. Para ello, se ha copiado un breve fragmento del guión del vídeo –el que trata de la Patagonia– y se han eliminado algunas de las palabras. El objetivo del ejercicio es que el estudiante complete el párrafo.

C. Zoom sobre la Patagonia. Completa los espacios en blanco con las palabras mencionadas en el video a partir del minuto 5:27, para obtener la información que el anuncio ofrece sobre este lugar único en el mundo.

Punta Arenas: capital de la _____ de Magallanes. A cuatro horas y media de vuelo desde Santiago: Termas, _____, navegación, _____, trekking, kayak, ski. El extremo sur del _____ americano a ambos lados de la cordillera se denomina Patagonia. Una zona de exuberante _____. Este territorio casi deshabitado en el que viven cerca del 2% de los chilenos se divide en Patagonia _____ y sur. Es un verdadero paraíso, con bosques vírgenes e impresionantes _____ para la pesca en lagos y _____ de gran belleza. También es un lugar codiciado para los amantes del _____ aventura. Sin embargo, el destino predilecto en la zona es visitar el _____ nacional Torres del Paine.

Cuadro 10

Por último, las actividades finales de post-visionado (Cuadro 11) son tres tipos diferentes de ejercicios: en el ejercicio D se comprueba la veracidad de las predicciones que el alumno ofreció en el ejercicio A sobre los temas que aparecerían en el anuncio. El ejercicio E, en el que se le pide al estudiante que comparta sus opiniones sobre el anuncio y también que identifique el valor pedagógico que el visionado ha tenido para él, exige que el estudiante, por un lado, pase a producir un texto escrito de forma menos controlada que en los ejercicios anteriores y, por otro, que reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje en la actividad. En el ejercicio F, realizado en parejas o en pequeños grupos, permite al estudiante proceder igualmente a la producción libre, aunque en esta ocasión, del español hablado.

D. ¿Tenemos razón? Vuelve a leer tus predicciones en el ejercicio A y corrige los errores, si los hay.

E. Tu opinión sobre el video.

¿Qué piensas del logo “Chile: sorprende, siempre”? ¿Crees que es apropiado? ¿Por qué?

¿Cuál es el dato que más te sorprendió en el video?

¿Qué crees que es lo más importante que aprendiste?

F. Plan de viaje. Vamos a imaginar que un familiar te regala un viaje de 7 días a Chile. Si solo tienes, por cuestión de tiempo, la posibilidad de viajar a dos lugares dentro del país... ¿qué lugares deseas visitar? ¿por qué prefieres esos lugares? ¿qué vas a hacer allí? ¿qué crees que te va a gustar más?. Habla con un compañero/a sobre tus planes en ese viaje por Chile

Cuadro 11

A modo de conclusión

Como se ha querido mostrar en las actividades presentadas en este trabajo, a través de estrategias y técnicas concretas, la inclusión de vídeos comerciales en la clase ELE de nivel elemental puede convertirse fácilmente en una herramienta útil y entretenida que, lejos de ser frustrante, ofrece a los estudiantes de nivel elemental la oportunidad de comunicarse en español desde las primeras semanas de clase y, a la vez, les ayuda a reforzar tanto su proceso de aprendizaje como su motivación.

Obras citadas

- América Mía. "Turismo en Chile". Video clip online. *YouTube*. YouTube, LLC. 21 Nov. 2012. Web. 28 enero 2014.
- Blanco, José A., y Philip R. Donley. *Vistas: Introducción a la lengua española*. 4^a ed. Boston: Vista Higher Learning, 2012. Impreso.
- Canning-Wilson, Christine. "Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom". *The Internet TESL Journal* 6.11 (2000): n. pag. Web. 28 enero 2014.
- Hagen, Maeve. "Mastercard Quebradita". Video clip online. *YouTube*. YouTube, LLC. 18 Mayo 2008. Web. 28 enero 2014.
- Mishan, Freda. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Portland: Intellect Books, 2005.

El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales

Iker Erdocia Iñiguez
Université de Montréal

Las redes sociales contribuyen a la conexión entre nodos o fuentes de información que favorecen el aprendizaje continuo, preciso y actual. El aprendizaje 2.0 se ha convertido con el paso de los años en una realidad social y sociológica que se abre paso en la enseñanza no sin dificultades, debido a factores como ciertas reticencias en las creencias del profesorado, el peso de la tradición o el papel de las estructuras educativas. Una gran parte de las teorías de aprendizaje –dentro de la que se encuentran el conductivismo, el cognitivismo y el constructivismo– parte del principio de que el aprendizaje ocurre dentro de una persona, aunque la integración de la tecnología y la aceptación de conexiones como actividades de aprendizaje están produciendo una evolución de las teorías de aprendizaje hacia la era digital en la que nos encontramos. Por el contrario, para el conectivismo el aprendizaje es un proceso que se puede dar fuera de las personas y “está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens, 2007, p. 6).

Autonomía en el aprendizaje

El concepto de autonomía como tal, visto más allá de la enseñanza de lenguas, tiene una gran tradición que entronca con otras disciplinas y épocas. Así, Galileo afirmaba que «no puedes enseñar a un hombre nada, sino que sólo puedes ayudarle a encontrar el conocimiento dentro de él mismo». Ya en el siglo XX, M. Knowles fue uno de los primeros

teóricos de la pedagogía de la autonomía, que también tiene una larga tradición en otras disciplinas como la educación, la psicología y la filosofía. En el ámbito de la didáctica de lenguas, uno de los primeros estudiosos de la autonomía en el aprendizaje fue Holec, cuya definición de autonomía en su informe para el Consejo de Europa afirmaba la “habilidad del alumno de tomar el mando de su propio aprendizaje” (1979, p. 3); una de las definiciones más utilizadas con la cual se estableció el fundamento de la autonomía al determinar las responsabilidades del alumno que incluyen, entre otras, fijar objetivos, definir el contenido y la progresión, seleccionar métodos y técnicas, revisar el proceso de adquisición y evaluar lo aprendido.

En este ya largo recorrido, a pesar del gran trabajo en la concreción del corpus teórico de aspectos que definen la autonomía del aprendizaje y de su proyección práctica, y de la cantidad de evidencias (Benson, 2011) que nos hacen concluir que ésta es, efectivamente, beneficiosa para el aprendizaje, “the claims of the desirability and effectiveness of learner autonomy need to be justified through convincing arguments” (Dickinson, 1995, p. 165) o, lo que es lo mismo: “the fact that we have gone some way towards demonstrating the validity of the construct of autonomy does not mean, however, that we have demonstrated the possibility of fostering it among learners in practice” (Benson, 2011, p. 120).

Se define la autonomía en el aprendizaje como “la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2008) según sus propias necesidades y objetivos. No es un método ni de enseñanza ni de aprendizaje (Benson y Voller, 1997), sino un componente del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente. En otras palabras pero en la misma dirección, Holec la define como “la capacité de prendre en charge son propre apprentissage”

(1979, p. 3). La figura del aprendiente se configura como un elemento activo en este proceso, ya que esta capacidad surge de “la voluntad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas” (Giovannini et al., 2003, p. 25). A su vez, esto implica “a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person” (Dam y Legenhausen, 1996, p. 1). A los alumnos se les da la oportunidad de elegir «los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos» (MCER, 2002, p. 152). De esta forma, enseñanza y aprendizaje se amoldan a la heterogeneidad que se da en los grupos de estudiantes según sus habilidades, estilos, formas, ritmos, así como a la formación previa y experiencia de cada alumno. El concepto de autonomía está estrechamente relacionado con «aprender a aprender», donde el aprendiente utiliza y desarrolla estrategias metacognitivas que le permiten desempeñar un papel de reflexión y crítica hacia su propio aprendizaje –los procesos y las estrategias utilizadas– que, por otra parte, se convierte en *life long learnig* o formación permanente.

La autonomía surge como reflejo de los cambios que ha sufrido la sociedad occidental en el último medio siglo y de “las nuevas necesidades formuladas desde el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de los adultos a las exigencias progresivas del ámbito social y profesional” (Giovannini et al., 2003, p. 23). Benson (2011) establece tres dimensiones interdependientes en la aplicación de la autonomía del aprendizaje: la de la actitud del aprendiente en la toma de decisiones y el control del proceso de aprendizaje (Holec, 1979); la dimensión psicológica y afectiva del aprendizaje, que tiene que ver con el control sobre los procesos cognitivos y una gestión efectiva del propio aprendizaje (Little, 1991); y, por último, el contexto

de aprendizaje que lleva a la dimensión social del contenido de dicho aprendizaje (Benson, 1996).

La autonomía como competencia de aprendizaje se puede poner en práctica si al alumno se le ofrecen las siguientes situaciones (Giovannini et al., 2003):

- proceso progresivo de independencia y de búsqueda de su propia vía de aprendizaje;
- espacio para responsabilizarse sobre el proceso de aprendizaje;
- aprendizaje cooperativo;
- participación en clase de forma activa y dinámica;
- actitud de reflexión y crítica sobre el proceso de aprendizaje;
- autoevaluación del proceso de aprendizaje y los medios escogidos;

A esta actuación pedagógica se le añade el respeto por los diferentes estilos de aprendizaje, la incorporación de experiencias y conocimientos que aporta cada alumno a los nuevos conocimientos que adquieren de otras fuentes y el diálogo constructivo multidireccional en clase (Esteve et al., 2003). La enseñanza de idiomas no debe anquilosarse en la uniformidad del aprendizaje sino “fomentar estilos diferentes para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, y encuentre su camino hacia un aprendizaje eficaz” (Giovannini, 1994, p. 111).

Redes sociales y didáctica

Las redes sociales son parte integrante de la web 2.0 ó web social a la que dio paso la web tradicional o web 1.0. El cambio sustancial de este tipo de web tiene que ver con la posibilidad de modificación de los contenidos y/o la forma de la base de datos de la página web por parte de los usuarios. O'Reilly (2005) y Alexander (2006) exponen

sus principales características: implicación social: participación de todos los agentes docente-discente y discente-discente; intercambio de información: enriquecimiento de los contenidos, que son flexibles y abiertos a revisión; responsabilidad sobre la fiabilidad de los contenidos: que se reparte entre los propios usuarios; dinamismo en la gestión del conocimiento: accesibilidad y alcance general.

En el terreno de la didáctica de lenguas, el aprendizaje cooperativo sienta las bases para el nuevo modelo de aprendizaje, cuyos propósitos son los siguientes (Cassany, 2004):

1. Fomentar la cooperación: a) se aprende mejor colaborando con los compañeros; b) el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado; c) la sociedad está organizada con equipos, de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales.
2. Fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera de la clase.
3. Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos.

Pues bien, la web social se convierte en una plataforma que posibilita la interacción, crea redes de conocimiento y, con la eclosión de las redes sociales, desarrolla y amplía las posibilidades del aprendizaje cooperativo para transformarlo en aprendizaje social (Herrera, 2007). Ahora los usuarios dejan de ser meros consumidores de información para poder además no solo tener acceso a ella, sino también crearla, remezclarla, publicarla y compartirla de muy diversas formas (Adell y Castañeda, 2010). Como señala Rovira (2009), cobra una gran relevancia la transmisión de conocimientos en abierto, el denominado aprendizaje social abierto, que se inscribe dentro de la corriente del aprendizaje 2.0.

Aprendizaje autónomo y redes sociales

La web 2.0 está cambiando el sistema de relaciones sociales que establecemos a nuestro alrededor. Como no podía ser de otra manera, estas nuevas aplicaciones también están teniendo una gran repercusión en el ámbito de la enseñanza. La utilización de las redes sociales en el aula ELE está ganando fuerza y reconocimiento, y cada vez son más los profesores que las introducen, con mejor o peor fortuna, en sus clases. Dentro de este campo innovador en la enseñanza de ELE, donde apenas existen investigaciones específicas al respecto, conviene recalcar la necesidad de investigaciones y experiencias prácticas que aporten información contrastable para la comunidad profesional.

En esta línea, el autor de este texto, en su memoria de maestría de 2012, presenta el resultado de una investigación en la acción que se centra en comprobar si la capacidad autónoma del aprendiente mejora con una utilización para tal efecto de la red social Facebook en el aula ELE. En concreto, este trabajo pretendía delimitar sus objetivos a dos aspectos de la capacitación autónoma del alumno y mostrar así los beneficios de su utilización. De las seis distinciones que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes –control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de factores psicoafectivos y cooperación en el grupo– y tal y como indican sus descriptores (Instituto Cervantes, 2006), este estudio se centró en dos aspectos susceptibles de obtener beneficios en la utilización de esta herramienta en su fase de aproximación: la gestión de recursos y la cooperación con el grupo.

Los datos arrojados por esta investigación vienen a confirmar la hipótesis de partida, y es que la

utilización de la red social Facebook para el tratamiento de los aspectos de la gestión de recursos y la cooperación con el grupo, dentro del componente autónomo del aprendizaje de lenguas, alcanza unos objetivos y un grado de consecución más satisfactorios que su trabajo por medios convencionales. Este trabajo viene a desmentir una creencia habitual entre el alumnado –en este caso, este estudio se limita a los alumnos del Instituto Cervantes de Cracovia– e incluso en las creencias del profesorado, según la cual la utilización de Facebook en clase apenas reporta algún beneficio en el trabajo de objetivos relacionados con la capacitación del aprendiente autónomo.

De los datos desprendidos, parece evidente que donde tiene su utilización un mayor efecto es en el componente de cooperación con el grupo, cuya valoración es ampliamente superior a la del método convencional. Por lo tanto, podemos concluir que Facebook es una importante herramienta que permite un mayor intercambio de experiencias e impresiones, así como el establecimiento y consolidación de relaciones de colaboración entre los miembros del grupo; favorece una comunicación real multidireccional y el diálogo directo o indirecto a varias bandas. En definitiva, favorece en gran medida la cohesión y el trabajo colaborativo en grupo.

En lo que respecta al componente autónomo de gestión de recursos, la conclusión que se extrae de los datos aportados es que su tratamiento a través de Facebook también mejora la versión convencional, sobre todo en lo que se refiere al acceso y uso de los recursos disponibles en internet –difícilmente tratable por medios convencionales o incluso desde un aula informática, donde las posibilidades de una explotación eficiente de estos recursos son limitadas– así como al intercambio de las experiencias al respecto entre los alumnos.

A pesar de los resultados positivos obtenidos en este estudio, convendría extraer de esta experiencia en el aula una serie de consideraciones y recomendaciones de puesta en práctica: el trabajo de la autonomía en Facebook siempre deberá ser complementario al trabajo en clase; de otra forma, no se podría conseguir un resultado óptimo en su tratamiento ya que no se pueden obviar aspectos como el de la motivación directa –aspecto primordial para un buen nivel de participación de los alumnos–, la resolución de dudas sobre el funcionamiento del grupo o de determinadas actividades, cuestiones técnicas relacionadas con la tecnología o su uso apropiado –colaborativo, solidario, respetuoso con las personas y con la propiedad intelectual, etc.– del entorno digital y el papel del profesor como elemento dinamizador del grupo al comienzo del rodaje del grupo, entre otros.

El propio principio de autonomía para el grupo de Facebook impide llevar un control muy establecido de los contenidos que el profesor quiere tratar, y es en algunos momentos incluso imprevisible, ya que está abierto a sugerencias, propuestas y diferentes ideas por parte de los alumnos. A pesar de que se establezcan unos objetivos claros para su uso, los propios alumnos también deben tener capacidad para la toma de decisiones relevantes para el grupo –debido, entre otras razones a su limitada capacidad de participación en la planificación de su proceso de aprendizaje, sobre todo en lo referente al currículo o plan académico del centro–, por lo que la dispersión en cuanto a objetivos y contenidos en algunos casos es, pues, inevitable.

Por último, convendría también mencionar los efectos que este tipo de trabajo con redes sociales tiene sobre la labor del docente: una de las principales reticencias al uso –para el tratamiento de la autonomía o de cualquier otro objetivo– de las

redes sociales en clase de ELE por parte del profesorado con la que nos podemos encontrar es su no aparición, inclusión o consideración en la gran mayoría de los currículos de los centros donde se imparte español como LE o L2; la competencia digital comunicativa no ha obtenido todavía una consideración equivalente al grado de importancia, utilización y cotidianeidad que las tecnologías de información y comunicación tienen en la vida diaria en un país desarrollado. En muchos casos los profesores apelan al factor de su propia motivación –y la de sus alumnos– para llevar a cabo iniciativas de este tipo. Convendría que no se vieran mermadas por un componente de rango institucional, ajeno en general a los posibles problemas de competencia digital del profesorado y a reticencias de otro tipo.

Obras citadas

- Adel, J. y Castañeda, L. (2010). “Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, en R. Vila y M. Fiorucci (eds.) *Claves para la investigación y calidad educativas: La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil Roma TRE
U n i v e r s i t a d e g l i s t u d i .
cent.uji.es/pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf
- Alexaner, B. (2006). “Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?”, en *EDUCAUSE Review*, núm. 41: 32-44.
<http://educase.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>
- Benson, P. (1996). “Concepts of autonomy in language learning” en R. Pemberton. *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong. Hong Kong University Press, 27-34.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. Harlow. Pearson Education Limited.
- Benson, P. y Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London. Longman.

- Cassany, D. (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE", en http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf
- Dam, Lienhard y Legenhausen, L. (1996). "The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English". Language awareness. En P. Benson (2011). Teaching and Researching Autonomy. Harlow. Pearson Education Limited, 213–240.
- Dickinson, L. (1995). "Autonomy and motivation: A literature review". En P. Benson (2011). Teaching and Researching Autonomy. Harlow. Pearson Education Limited, 123.
- Erdocia, I. (2012). "El aprendizaje autónomo y las redes sociales" en www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/Iker-Erdocia.html
- Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, D. (2003). "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo de autoaprendizaje" en www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf
- Giovannini, A. (1994). "Hacia la autonomía en el aprendizaje" en Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid.
- Giovannini, A., Martín, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (2003). Profesor en Acción. Madrid. Edelsa.
- Herrera, F. (2007). "Web 2.0 y didácticas de lengua. Un punto de encuentro" en Glosas Didácticas, núm. 16: 18–26. También disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Nancy. Conseil de l'Europe.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid. Biblioteca Nueva (I vol.).
- Instituto Cervantes (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Martín Peris (dir.). Madrid. SGEL. También disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/

- Little, D. (1991). "Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems". Dublin. Authentik. En P. Benson (2011). Teaching and Researching Autonomy. Harlow. Pearson Education Limited, 60.
- MCER-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Anaya. También disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- O'reilly, T. (2005). "What Is Web 2.0" en <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Rovira, J. (2009). "Redes sociales: los nuevos retos de la ELE 2.0" en VI Encuentro de didáctica. Instituto Cervantes de Nápoles. También disponible en <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/NAPOLES2009/ROVIRA.pdf>
- Siemens, G. (2007). "Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital" en <http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf>

Una propuesta andragógica de español lengua extranjera (ELE) en el contexto educativo de la tercera edad¹

Ana-María Fernández, M.Ed.
Universidad de Ottawa

Con la colaboración de
Luis Abanto Rojas, Ph.D.
Universidad de Ottawa

Introducción

Según Estadísticas Canadá (E-Stat, 2006; 2010, 2012) y especialmente desde los últimos diez años, la población canadiense mayor de 60 años crece significativamente.² Dado que este nuevo fenómeno de envejecimiento da lugar también a un aumento de la longevidad de vida, el *Conseil canadien sur l'apprentissage-CCA* (2006) invita a desarrollar nuevos programas educativos especialmente dirigidos a aprendientes adultos de tercera edad en los distintos órdenes y niveles educativos.

Este trabajo tiene como objetivo presentar el desarrollo y puesta en práctica de un programa educativo en español (Fernández, 2013) enraizado en las hipótesis de base del Modelo *andragógico* de Knowles (1990) y adaptado a las necesidades de aprendizaje de los aprendientes adultos de tercera edad según Lemieux & Sanchez (2001). Por consiguiente, en la primera parte de este trabajo se describe el contexto de aplicación de dicho programa y sus objetivos según la problemática observada. Seguidamente, se presenta el cuadro teórico en el cual se funda la propuesta. Luego, se ofrece una definición de tercera edad, un repertorio de

(1) Esta propuesta se desprende del ensayo de Fernández (2013) en el marco de la *Maîtrise en éducation* de la *Université du Québec en Outaouais* (UQO), bajo la dirección de Sandrine Turcotte, Ph. D.

(2) En el año 2051, las personas mayores de 65 años representarán el 24,7% de la población total canadiense.

necesidades particulares relacionadas a este periodo de la vida y el modelo de desarrollo de un programa educativo de Rivard (2009). Finalmente, se brindan los resultados obtenidos en el desarrollo y puesta en práctica del programa.

El contexto, la problemática y los objetivos del programa

Este programa fue puesto en práctica³ en la *Académie des retraités de l'Outaouais* (ARO)⁴. Dicho organismo sin fines lucrativos fue creado en 1979 por el entonces *Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois*.⁵ La institución cuenta con más de 1400 miembros y su misión es ofrecer distintas actividades de naturaleza social y educativa para favorecer el desarrollo y la realización de las personas de más de 50 años. Misión que exige partir de las necesidades de formación de la clientela.

Como los participantes se han formado dentro de un enfoque pedagógico tradicional, la imagen que tienen del formador está asociada al maestro que transmite sus conocimientos. Esta imagen va en contrasentido al rol del andragogo que asume un papel de guía o facilitador para ayudar a los participantes a desarrollar el conocimiento por sí mismos (Marchand, 1997; Lemaire, 2005; Dausien y Alheit, 2005). Con el *Marco común europeo de referencias para las lengua- MCER* (2002) se deja en claro la importancia de adoptar un enfoque que coloque al usuario en el centro de la formación. A ello se suma la idea de respetar las particularidades del adulto en formación continua (Knowles, 1990). Para facilitar la tarea del educador de adultos, McCaughan y Wilson (2009) agrupan las habilidades propias del andragogo en un inventario. Por

(3) Por Fernández, bajo la dirección de Sandrine Turcotte (Ph. D.).

(4) Creada bajo el nombre de Académie de gérontologie de l'Outaouais, Québec.

(5) Actualmente, es la Université du Québec en Outaouais (UQO).

ejemplo, en cuanto a la gestión, el andragogo debe recoger los comentarios y preocupaciones de la clientela para desarrollar el programa educativo. Además, en lo que concierne al desarrollo de programas, debe adaptar las actividades de formación a los intereses, necesidades y experiencias de su clientela. Según las entrevistas y observaciones de nuestra investigación, se observa que la clientela desea desarrollar nuevas competencias comunicativas en español relacionadas a la expresión oral. Por ejemplo, los participantes expresan su deseo de aprender a comunicar con espontaneidad, para poder ser más independientes cuando viajan a países de habla hispana.

El Consejo Canadiense de Aprendizaje (CCL, 2006) expresa la necesidad de apoyar a las instituciones y comunidades educativas en sus esfuerzos por mejorar y desarrollar los programas de educación adaptados a las necesidades de la tercera edad. Por consiguiente, cabe preguntarse ¿cómo responder a las necesidades específicas de los usuarios en relación con sus conocimientos, habilidades y actitudes en lengua española? ¿De qué manera facilitar la espontaneidad en los participantes acostumbrados a trabajar desde un enfoque tradicional?

Por lo expuesto, nuestro objetivo general es planificar y poner en práctica un programa educativo en ELE que se apoye en las necesidades de formación de la clientela adulta de tercera edad; favoreciendo su expresión y su creatividad. Esto implica los siguientes objetivos específicos: a). identificar las necesidades de formación en ELE de la clientela; b). planificar y poner en práctica un taller de simulación de un viaje-durante ocho semanas, favoreciendo la expresión y la creatividad; y por consiguiente, c). evaluar la pertinencia del taller a través del grado de satisfacción de los participantes y de las nuevas

competencias adquiridas en la lengua meta. De estos objetivos de desarrollo del programa, se desprenden los objetivos propios de la formación en ELE, según los intereses y necesidades de los participantes (ver segunda etapa, p. 10).

El cuadro teórico del programa educativo

A partir de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología del desarrollo humano, el proceso de envejecimiento se entiende como un tiempo de desarrollo personal y de autoconocimiento. Para Bee y Boyd (2008), este proceso se define como el periodo de transformación natural de cada individuo que tiene lugar desde su nacimiento y que llega hasta su último día de existencia. Es decir, a medida que nos vamos desarrollando, vamos envejeciendo, pero esto ya no es sinónimo de deterioro de las facultades del sujeto. Vercauteren (2010) añade que la manera tradicional de comprender el concepto de edad según los años de vida acumulados, se sustituye progresivamente por un análisis del estado de salud global de la persona.

El aprendizaje continuo contribuye al buen desarrollo de la persona en toda su vida y especialmente a partir de la tercera edad (Field, 2012). El proceso de aprendizaje va adquiriendo distintas particularidades de acuerdo con las necesidades de formación de cada individuo. Según Lemieux y Sánchez (2001), el concepto de necesidad está relacionado a una carencia o falta de algo que una persona siente y que no le permite lograr o llevar a cabo un objetivo. Dichos autores explican también que esta carencia puede ser significativa o puede ser juzgada así por el individuo dentro de su proceso de desarrollo personal. Por eso, para Vercauteren (2010), las necesidades varían de acuerdo a cada persona y se relacionan al contexto en el cual se desenvuelve.

Bee y Boyd (2008) presentan la clasificación de las necesidades según los estudios realizados por el psicólogo humanista Abraham Maslow (1953). Esta clasificación, conocida como la Jerarquía de necesidades de Maslow, es la base de algunas investigaciones en diferentes áreas como la psicología, la sociología, el marketing, la educación, etc. Bee y Boyd explican que la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow se divide en dos grandes grupos: las necesidades de supervivencia y las necesidades de autorrealización del individuo. Entre las de primer orden, o de supervivencia, se encuentran las necesidades de aprecio, de amor y pertenencia, las necesidades de seguridad y las necesidades fisiológicas. Son las necesidades de supervivencia básicas que mantienen la homeostasis física y emocional. Entre las necesidades de segundo orden, o de autorrealización, se hallan las necesidades cognitivas, estéticas y las necesidades de autorrealización. Por ejemplo, en el contexto de las universidades de la tercera edad, las necesidades más identificadas en la clientela son las de segundo orden (Lemieux y Sánchez, 2001). Esta clientela quiere realizarse a través del aprendizaje continuo (Kern, 2008).

Según Lauzon y Adam (1996), la persona se desarrolla en un entorno que cambia constantemente. Para poder hacer frente y adaptarse a los distintos cambios de su entorno, debe mantenerse en modo de aprendizaje continuo. Esto explica la necesidad de aprender durante toda la vida. Lemieux y Sánchez (2001) citan las cuatro necesidades de los adultos mayores de acuerdo con los resultados obtenidos por el *Groupe de recherche universitaire sur le troisième âge* (GRUTA). Primero, identifican la necesidad de reconocimiento de la especificidad en la vejez; por ejemplo, la necesidad de aprender por placer y no para obtener créditos universitarios, un título o un ascenso laboral.

Segundo, reconocen la necesidad de la libertad de expresión; por ejemplo, para expresar sus necesidades específicas sin ser juzgados. Tercero, observan la necesidad de formación permanente; por ejemplo, para actualizar sus competencias. Cuarto, denotan la necesidad de auto-educación; por ejemplo, para lograr sus objetivos de desarrollo personal.

En el campo de la educación, la andragogía es la ciencia y el arte de la educación de adultos (Lemaire, 2005). La andragogía y el MCER (2002) comparten una perspectiva humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje, ocupándose de poner al participante o usuario de la lengua meta en el centro de la formación. Gracias a los estudios de Malcolm Knowles (1977; 1986; 1990), se han identificado seis características, o principios, generales del aprendizaje a la edad adulta. Primero, la necesidad de que los contenidos abordados sean significativos para el adulto en formación. Segundo, el participante debe ser considerado como una persona independiente, capaz de auto-gestionar su aprendizaje. Tercero, la formación debe tomar en cuenta el papel de las experiencias de aprendizaje previas y apoyarse en la personalización de estrategias. Cuarto, el adulto se predispone a aprender cuando los conocimientos, habilidades y actitudes se centran en situaciones reales. Quinto, el aprendizaje debe orientarse hacia la solución de problemas de la vida cotidiana. Sexto, la realización personal es el motivador más importante; de ahí que el proyecto de formación deba considerar la motivación intrínseca del participante.

El *ciclo de gestión de la formación* de Rivard está compuesto por cuatro etapas flexibles, articuladas entre sí de manera circular, que se centran en las necesidades de los participantes. La primera etapa tiene por objetivo la identificación y el análisis de las

necesidades de formación. La segunda se encarga de la planificación y el diseño de la actividad de formación según los resultados de la colecta de información de la etapa anterior. La tercera corresponde a la difusión de la formación. Presenta diferentes formas, dependiendo de los objetivos y el contexto específico de la actividad de formación. La cuarta da lugar a la evaluación y al seguimiento de la formación. Aquí se verifican, entre otros, el logro de los objetivos de la actividad de formación, el nivel de satisfacción de la clientela, las mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a la problemática identificada y los nuevos caminos de aprendizaje.

Actualmente, en el campo de la educación, los talleres de capacitación son numerosos, como numerosos también los tipos de formación a los que refiere el término *taller*. Como observa Matthews (2012), este término no es novedoso, pues ya en la época medieval el término refería a la formación de aprendices; como en el contexto del aprendizaje de las técnicas de artesanías. Para este autor, el taller denota un lugar de aprendizaje que da lugar a la expresión y la creatividad. En el marco del aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, Cuq (2003) expresa que la idea de taller exige un modo de trabajo relacionado a la creación. Lo cual favorece, en el usuario, la utilización de la lengua meta como un vehículo de comunicación. Esta idea está relacionada con uno de los principios que promueve el MCER, es decir, con la utilización de actividades comunicativas que faciliten la interacción entre los usuarios y que favorezcan la imaginación y la creatividad. En breve, por sus características, el taller constituye un formato adecuado para la formación dirigida a una clientela de edad avanzada.

Existen algunas habilidades cognitivas relacionadas a la creatividad, como la imaginación y la resolución de problemas que se desarrollan a lo

largo de toda la vida (Lindauer, 2003). Por eso, es esencial fomentar el desarrollo de estas habilidades a lo largo de la vida. Además, según dicho autor, la persona de edad avanzada que se dedique a una actividad y que requiera poner en práctica su creatividad, mejora sus habilidades sensoriales, mentales, físicas e interpersonales. Lehrer (2012) sostiene que el cerebro humano todavía tiene que ser estudiado para comprender mejor el proceso de la creación. Explica que todo proceso de invención o creación se desencadena a partir de un problema real en un contexto particular. Según el autor, este proceso tiene dos dimensiones, una personal y otra colectiva. La persona que busca una solución a su problema, se apoya en inventos o soluciones ya existentes y tiende a intercambiar sus inquietudes con los demás. Por su parte, Miles et al. (1998), que han estudiado la creatividad y el aprendizaje en grupo, han propuesto que la comunicación humana es un acto de creación continua. Por lo tanto, se trata de un aspecto que debe tomarse en cuenta al momento de planificar la formación. Añaden que es gracias a la creatividad que se puede aprovechar el potencial de todos los miembros de un grupo, ya que cada participante se convierte en una persona-recurso y en un miembro insustituible del grupo de aprendizaje.

El desarrollo, la puesta en práctica y los resultados del programa

En la primera etapa, la identificación y el análisis de las necesidades de formación, nos apoyamos en la entrevista no estructurada (Karsenti y Saboya-Zajc, 2011), dos grupos de discusión semi-estructurada (Rivard, 2009) y el *journal de bord* del andragogo. Seguidamente, se da lugar a discusiones con algunas personas interesadas en el taller. Se graban las mismas con el objetivo de identificar sus

intereses y necesidades de formación en ELE. Estas entrevistas tienen lugar dos meses antes del taller y duran entre 20 y 30 minutos por persona (Rivard, 2009). Los intereses y las necesidades expresadas por la clientela ayudan a empezar a planificar el modelo de taller (que se describe más adelante en este trabajo). Después, se forman dos grupos de discusión, siguiendo el procedimiento sugerido por Rivard (2009). El primer grupo de discusión está formado por siete de los diez participantes del taller; mientras que el segundo, por nueve de ellos. Esta técnica de recolección de datos, permite entender mejor los intereses, las necesidades de formación de los participantes y sus expectativas en cuanto al taller. Para recopilar y analizar la información se utiliza una ficha de participación y un cuestionario. Después de estas reuniones, y según la mayoría de los participantes, se decide trabajar en la preparación y simulación (Carré & Caspar, 2012) de un viaje a un país de habla española. En este caso, los participantes del taller eligen la ciudad de Barcelona como destino para la simulación del viaje.

En la segunda etapa, la planificación y el diseño de la formación, se genera el modelo del taller que se basa en el ciclo de formación de Rivard y en los estudios de Knowles. También, se toman en cuenta las cuatro necesidades identificadas por GRUTA y el nivel B1 del MCER. Así mismo, se consideran los trabajos de Mil et al. (1998), Lindauer (2003) y Leher (2012) sobre la expresión y la creatividad.

Basándonos en las necesidades y los intereses expresados por los participantes, el objetivo general del taller es el siguiente: simular un viaje a la ciudad de Barcelona para aprender las funciones comunicativas y el vocabulario relacionado que permita solicitar distintos servicios en español, facilitando la expresión creativa dentro de un

contexto determinado. De dicho objetivo principal se desprenden los siguientes: confeccionar en grupo un repertorio de funciones y vocabulario significativos a la realización de un viaje. Con este repertorio, crear diálogos en grupo para pedir un servicio determinado. Con los diálogos, simular a través de la dramatización y de la improvisación situaciones comunicativas enmarcadas en la simulación del viaje a Barcelona. Con estas actividades, sensibilizarse a las características socioculturales de de Barcelona.

La formación tiene lugar en la ARO (durante el periodo académico 2012). Los encuentros, de 2 h 15, tienen lugar una vez por semana, durante ocho semanas. Cada encuentro tiene un primer bloque de producción en equipo (de tres o cuatro integrantes), seguido de una pausa de 15 minutos, lo cual se completa con un segundo bloque de dramatización (e improvisación) de lo producido, enfrente de todo el grupo de aprendizaje. Por momentos, la dinámica cambia y en el primer bloque se presenta lo producido por los equipos la semana anterior. En total, el taller dura 20 horas de auto-formación en ELE. Siguiendo la sugerencia de Rivard (2009) el número de participantes es de diez. El taller invita entonces a los participantes a planificar y simular un viaje grupal a Barcelona apoyándose también en las cuatro etapas del *círculo de gestión de la formación* de Rivard. Estas cuatro etapas (a. la identificación y el análisis de lo necesario para viajar; b. la planificación del viaje; c. la simulación del viaje y d. la evaluación de dicha experiencia) facilitan la organización del proceso de aprendizaje y de autoformación.

En relación a la clientela, todos los participantes son jubilados francófonos y su edad promedio es de 67 años. Sus intereses personales giran en torno a los viajes, al estudio de otras culturas, a la lectura, al cine y al teatro. Como hemos dicho, sus deseos están principalmente relacionados

con el aprendizaje de funciones comunicativas y de vocabulario específico, para sentirse a gusto al visitar un país de habla española.

Ya hemos expresado que el andragogo debe favorecer la creatividad para explotar el potencial de cada uno de los miembros de un grupo de aprendizaje. De esta manera, cada participante se convierte en una persona-recurso frente a los demás. Dentro de esta perspectiva y para dar cierre a la formación, se invita a los participantes a desarrollar una actividad creativa en equipos de trabajo. Dicha actividad de aprendizaje, relacionada a lo tratado durante el taller, se comparte con los otros miembros del grupo. Esto brinda también la oportunidad de evaluar de manera formativa y cualitativa lo aprendido durante el taller. Los equipos demuestran una gran creatividad para la planificación y aplicación de sus propias actividades lúdicas. En este proceso de creación, la observación- participante del andragogo y las grabaciones correspondientes dan cuenta de la aplicación de competencias relacionadas al *saber hacer* y al *saber aprender* (MCER, 2001) y de una gran espontaneidad e improvisación por parte de cada miembro del grupo de aprendizaje para tener éxito en las actividades lúdicas realizadas. Todo se desarrolla en un ambiente relajado y por momentos cómico, propicio para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Como ya hemos expresado, cada participante es invitado a redactar su diario de aprendizaje a lo largo de la formación. A partir del análisis de los mismos, el andragogo va ajustando y adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a los intereses y necesidades de la clientela, durante las ocho semanas del taller. Una semana después de la formación, todos los participantes se presentan a su entrevista y se involucran activamente en el intercambio, utilizando el español y el lenguaje corporal. Lo cual

demuestra que se sienten motivados intrínsecamente por la idea de hablar de sus experiencias de aprendizaje, haciendo uso de la lengua meta, aunque ya esté terminado el taller. Para evaluar la capacitación, se utiliza la entrevista individual semi-estructurada con cada participante del taller. Las entrevistas (de 20-30 minutos) son grabadas para poder analizar luego la información. Se utiliza también una tabla de autoevaluación diseñada a partir de los supuestos básicos del modelo andragógico de Knowles. Estas entrevistas individuales complementan todas las notas del *journal de bord* del andragogo y la observación participante (Karsenti y Saboya - Zajc, 2011). Este conjunto de evaluaciones ayuda a corroborar si esta propuesta ayuda a satisfacer las necesidades de formación en ELE de los participantes, identificadas en la primera etapa del *ciclo de gestión de la formación*. En cuanto a la satisfacción de las necesidades de formación en ELE, 80 % de los participantes da un valor óptimo. Mientras que el 20 % restante da un valor muy bueno. Por consiguiente, el taller responde a las necesidades de formación en español del grupo de aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones de este programa educativo, al tratarse de un taller de 20 horas, la duración no es suficientemente larga para que el participante pueda habituarse progresivamente al nuevo enfoque. En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que el taller responde a las necesidades de capacitación en español de una clientela determinada; por lo dicho, un nuevo análisis de las necesidades de formación deberá llevarse a cabo para un nuevo grupo de aprendizaje. En tercer lugar, debe notarse que la propuesta se centra en la simulación de un viaje a Barcelona por lo cual su naturaleza es limitada. En cuarto lugar, el modelo utilizado para el desarrollo del programa demanda una carga de trabajo extra al andragogo. Finalmente,

el seguimiento posterior a la capacitación se ve restringido por la disponibilidad de los participantes y el calendario de la institución. Sin embargo, se cuenta con el soporte tecnológico que facilita la telecomunicación y que permite el seguimiento entre el grupo y el andragogo. Además, un segundo nivel de este taller se desarrolla de acuerdo con el nuevo calendario de la ARO, para esto se elige una nueva ciudad a visitar que permite transferir las competencias adquiridas y explorar una nueva cultura. Además, se brinda la posibilidad de que cada equipo (de 3/4 integrantes) elija como escenario una ciudad determinada para la simulación del viaje. Lo cual aumenta la curiosidad y el intercambio entre todo el grupo de aprendizaje.

Conclusión

Según el filósofo Séneca, “enseñando, los hombres aprenden”. Esta experiencia de desarrollo, puesta en práctica y evaluación de un programa educativo, enraizado en las necesidades de los participantes de tercera edad, nos ha permitido explorar una nueva vía de investigación interdisciplinaria. Gracias a este taller en ELE, hemos aprendido a favorecer las competencias relacionadas con el *saber hacer* del usuario. A partir de esta propuesta se nos presenta la inquietud de investigar dentro del campo del *saber ser*, para aprender a facilitar el florecimiento de la *competencia existencial* del aprendiente adulto, en el contexto del Décanat de la formation continue et des partenariats de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Obras citadas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2005). *Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (1), 57-83.
- Allègre, E. & Gassier, J. (2011). *85 fiches d'animation pour les personnes âgées*. Issy-les- Moulineaux Cedex: Elsevier MassonSAS.
- Bee, H. & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie: Psychologie du développement humain*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : DUNOD.
- Carré, P. & Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : DUNOD.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). *Jamais trop vieux pour apprendre : le troisième âge et l'apprentissage au Canada. Carnet du savoir*.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Fernandez, Ana M. (2013). *Développement d'un programme éducatif en espagnol basé sur les besoins de l'apprenant adulte du troisième âge. Ensayo de Maestría en Educación, concentración andragogía*. Université du Québec en Outaouais.
- Field, J. (2012). *Lifelong Learning, Welfare and Mental Well-being into Older Age: Trends and Policies in Europe*. Dans Lewis, G. (2012). *Active Ageing Active Learning*. 15, 11-21. New York: Springer.
- Harvey, S. & Loiselle, J. (2007). *La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites*. Dans *Recherches qualitatives*, 27 (1), 49-50.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2011). *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des*

principaux résultats. Montréal: CRIFPE.

- Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, 18 (3), 79-97.
- Knowles, M.S. (1977). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1986). *Using Learning Contracts: Practical Approach to Individualizing and Structuring Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lauzon, S. & Adam, E. (1996). *La personne âgée et ses besoins : Interventions infirmières*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Lehrer, J. (2012). *Imagine: How Creativity Works*. Toronto : Allen Lane.
- Lemaire, M. (2005). *Du formateur à l'Andragogue : Vers la réussite partagée formateur-apprenant*. Lyon : Chronique Sociale.
- Lemieux, A. & Sanchez (2001). *La Gêrontagogie : Une Nouvelle Réalité*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lindauer, M. S. (2003). *Aging, Creativity, and Art: A Positive Perspective on Late-Life Development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Matthews, J. (2012). What is a workshop? *Theatre, Dance and Performance Training*, 3 (3), 349-361.
- Mucchielli, R. (2012). *Les méthodes actives*. France : Éditions ESF.
- Rivard, P. (2009). *La gestion de la formation en entreprise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thousand, R. & al. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vercauteren, R. (2010). *Dictionnaire de la gêrontologie sociale : Vieillesse et vieillesse*. Toulouse : Ères.

El género en hablantes bilingües: español-inglés

Luz Patricia López-Morelos

Almudena Basanta

Language Acquisition Research Laboratory (LAR LAB)

Universidad de Ottawa

Este trabajo se enmarca en los proyectos de investigación acerca del género en hablantes bilingües español-inglés que usan un código alterno. Nuestro objetivo es investigar cómo se representa el género en la mente del hablante bilingüe, es decir, cómo funciona el concepto de género entre una lengua que consta de una alternancia genérica y otra para la cual esta característica no es operativa.

Además pretendemos que a partir de este tipo de investigaciones y teniendo en cuenta sus conclusiones, a través de datos experimentales y el análisis lingüístico de las propuestas de

(1) Subrayamos que los datos que se presentan aquí forman parte de los proyectos de investigación del *Language Acquisition Research Laboratory (Lar-Lab)* de la University of Ottawa [<http://artsites.uottawa.ca/larlab/en>] y del *Language Acquisition Laboratory (UVA-LAL)* de la Universidad de Valladolid [<http://www3.uva.es/uvalal>], así como de la colaboración con miembros del grupo ALLENCAM de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Estos datos han sido presentados por Juana Muñoz Liceras en la ponencia “La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o cómo abordar la hipótesis de la interlengua en el siglo XXI” en el III Congreso Internacional del español, Salamanca (España) 26-28 de junio de 2013 y en International Conference Code-switching in the bilingual child: within and across the clause en la Bergische Universität Wuppertal (North Rhine-Westphalia, Germany) 18-20 de abril de 2013, en la conferencia “Gender agreement patterns in mixed concord and agreement structures: does ‘code-switching’ matter”.

Queremos dar las gracias a las personas que han participado en las tareas experimentales, en concreto a los miembros de la comunidad de hablantes bilingües español-inglés de Ottawa y a los estudiantes de la Facultad de Humanidades de Valladolid.

Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación que las directoras del Lar-Lab de la Universidad de Ottawa y del Uva-Lar de la Universidad de Valladolid han recibido de la Faculty of Arts de la University of Ottawa, del programa CEA: Understanding Canada, del Ministerio de Exteriores de Canadá y del Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

aceptabilidad, se propongan a los especialistas en lingüística aplicada, a los profesores de lengua y a los autores de materiales, elementos que faciliten al no nativo captar las intuiciones de los hablantes nativos, lo que, como cita Liceras (2013), Sapir² denominó el genio de la lengua. Un mayor conocimiento de los procedimientos de funcionamiento de los bilingües llevará al docente a la reflexión y a manipular el input para que los aprendientes se acerquen un máximo al lenguaje nativo eliminando sus formas específicas de interlengua.

Nuestro trabajo se centra en analizar el funcionamiento del llamado criterio analógico en la alternancia de código español-inglés en unas estructuras muy concretas, el Sintagma Determinante y el Predicado Adjetivo

Los contextos de Sintagma Determinante (SD): determinante + nombre, con alternancia entre el determinante en una lengua y el nombre en otra, pueden dar lugar a combinaciones de este tipo:

- 1) La [the-fem] table / 2) El [the-masc] book
- 3) The mesa [table-fem]/ 4) The libro [book-masc]

El otro contexto que se considera es el llamado de Predicado Adjetivo (PA): sujeto + verbo copulativo con Adjetivo, con el sujeto en una lengua diferente al predicado adjetivo, como se observa en:

- 5) The table es bonita [is beautiful-fem] /
- 6) The book es bonito [is beautiful-masc]
- 7) La mesa [the-fem table-fem] is nice /
- 8) El libro [the-masc book-masc] is nice

(2) Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace; Bartleby.com, 2000.

En ambas estructuras el español tiene que usar determinante, nombre y adjetivo, en masculino o en femenino, pero la concordancia la realiza con elementos que se emiten en inglés, es decir que no cuentan con una opción genérica.

Tenemos la doble posibilidad de aplicar lo que se ha dado en llamar el criterio analógico o no. El criterio analógico consiste en realizar la concordancia teniendo en cuenta el género del equivalente traducido del inglés al español. Así podemos observar estas opciones:

* la acordada (matching), con un sintagma determinante compuesto por un determinante masculino y su nombre en inglés de traducción masculina al español 2) o un determinante femenino y el nombre en inglés pero con traducción al español en femenino 1). A diferencia de las opciones de

* la no acordada (non-matching), en las que no se aplica el criterio analógico y se combina un determinante masculino con un nombre en inglés de traducción femenina al español o un determinante femenino con un nombre en inglés de traducción masculina.

9) El table / 10) La book

En los contextos de Predicado Adjetivo el acuerdo se produce entre un sujeto en inglés de traducción femenina al español y un sintagma adjetivo en español con género femenino 5). Lo mismo ocurre con el ejemplo con el sintagma adjetivo en masculino concordando con la traducción en masculino al español de un sujeto inglés 6). En estas estructuras de PA la no aplicación del contexto analógico resulta en ejemplos como:

11) The table es bonito / 12) The book es bonita

Para abordar este tema de investigación hemos tenido en cuenta investigaciones precedentes. Respecto a los contextos de Sintagma Determinante ya desde los estudios de Pfaff en 1979 hasta los de Licerias et al. en 2006 se han venido analizando las producciones espontáneas de hablantes de comunidades bilingües que usan la alternancia de código como forma habitual de comunicación. Nos referimos a estudios llevados a cabo con hablantes de Gibraltar, de Nueva York y de Nuevo México y hay que constatar que con el análisis de estas producciones espontáneas no se llegan a determinar tendencias en la aplicación del criterio analógico. Sin embargo, el análisis de datos experimentales de bilingües con el español como lengua dominante lleva a Licerias et al. en 2008 a determinar una preferencia significativa por la aplicación del criterio analógico en estos contextos.

Valenzuela et al. (2012) estudiaron grupos de bilingües español-inglés con español como lengua dominante y grupos de hablantes de herencia comparando la aplicación del criterio analógico en contextos de SD y de PA y concluyeron que los bilingües con el español lengua dominante aplican el criterio analógico sistemáticamente en ambos contextos pero que los hablantes de herencia muestran mayor aplicación del criterio analógico en contextos de PA que en los de SD.

Para la realización de este experimento se contó con un total de 27 hispanohablantes, todos nativos de español y bilingües consecutivos en inglés. Los dividimos en dos grupos en razón de su edad, su lugar de residencia y su ocupación. El primer grupo, el llamado grupo A, constituido por 12 personas con una media de edad superior a los 40 años, que residen en Canadá y profesionales con estudios universitarios. Las quince personas del grupo B, más jóvenes, con una media de edad

inferior a los 30 años, residentes en Valladolid y todos estudiantes universitarios.

El experimento consistió en una prueba de juicios de aceptabilidad en alternancia de código para un total de 36 estructuras de Sintagma Determinante (SD) y 24 de Predicado Adjetivo (PA) en oraciones copulativas. Los participantes no tenían que emitir un juicio de gramaticalidad ni mencionar si está bien o mal, sino señalar si consideraban que fuera aceptable la opción propuesta. Se les presentó una serie de micro diálogos acompañados de la imagen del elemento subrayado y, para graduar la aceptabilidad, se les ofreció cuatro posibilidades que abarcan desde la noción de excelencia hasta la de muy mal expresadas a través de emoticonos:



Para los contextos de Sintagma Determinante se usan las seis posibilidades que existen en alternancia de código:

Tipos con el artículo en inglés y el nombre masculino o femenino en español, codificados como EM y EF respectivamente. Tipos con el artículo en español en masculino junto a un nombre en inglés con traducción en masculino, SMM; o su equivalente en femenino, con el artículo español en femenino acompañado de un nombre en inglés con una traducción de género femenino, SFF. Y las opciones de un sintagma compuesto por un artículo en español en masculino con un nombre en inglés de traducción femenina, SMF, y un sintagma determinante con el artículo en femenino y el nombre en inglés de traducción masculina, SFM.

Las opciones SMM y SFF aplican el criterio analógico y realizan una concordancia entre el género del artículo y el de la traducción al español del

nombre en inglés. Los tipos SMF y SFM, al contrario, no aplican el criterio analógico al asignar un género al artículo que acompaña al nombre en inglés.

Aquí les presentamos algunos de los ítems que se utilizaron para la estructura de Sintagma Determinante. Para mantener el equilibrio en la prueba se trabajaron tres ejemplos de los tipos SMM, SMF, SFF, SFM y sin embargo seis de EM y seis de EF.

La leche está en el glass SMM x3
El pájaro está en el hand SMF x3
El niño está abriendo la door SFF x3
El niño está jugando con la clock SFM x3
The man is falling to the suelo EM x6
They are playing with the nieve EF x6

Para el contexto de Predicado Adjetivo también hay seis tipos diferentes, los dos primeros clasificados como CSMM y CSFF, con el sujeto en inglés y el atributo en español, un adjetivo masculino o femenino concordando respectivamente con las traducciones de los nombres en masculino o femenino. Otros dos tipos, CSMF y CSFM cuyos adjetivos en español presentan un género diferente a la traducción del nombre sujeto. CSMM y CSFF aplican el criterio analógico y presentan una concordancia entre la traducción el nombre sujeto en español y el adjetivo español a diferencia de los tipos CSMF y CSFM que no aplican el criterio analógico.

Y los dos últimos tipos son CEM y CEF, es decir, oración copulativa cuyo atributo es un adjetivo en inglés con una traducción al español en un adjetivo masculino o femenino respectivamente.

Los ejemplos del contexto de Predicado Adjetivo, igual que para las estructuras de Sintagma Determinante, se presentaron con tres tipos de concordantes en masculino, tres en femenino, tres y

tres sin concordancia con el adjetivo en masculino y femenino y seis y seis con el adjetivo en inglés.

The tree es alto CSMM x3
The house es pequeña CSFF x3
The toy es bonita CSMF x3
The door es blanco CSFM x3
El puente is long CEM x6
La mesa is round CEF x6

La primera pregunta de investigación que nos hacemos es si el llamado criterio analógico se cumple en contextos de Sintagma Determinante (SD). En nuestra hipótesis prevemos que los hablantes de lengua dominante español asignarán el género del nombre español al inglés, como se ha observado en trabajos previos, donde los participantes han mostrado una clara preferencia por el criterio analógico, como se muestra en 1), 2) vs 9), 10):

1) La table / 2) El book
9) El table / 10) La book

La segunda pregunta plantea si este criterio analógico se cumplirá también en los contextos de Predicado Adjetivo (PA) y la hipótesis que avanzamos es que también se mostrará una preferencia por las formas que cumplen el criterio analógico en este contexto, como se muestra en 5) y 6) vs 11) y 12).

5) The table es bonita /
6) The book es bonito
11) The table es bonito /

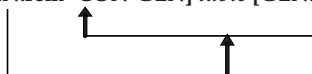
12) The book es bonita

La tercera pregunta de investigación se refiere al grado de preferencia por este criterio analógico y si esta preferencia fuera diferente entre los contextos de SD y de PA. Y la hipótesis es que el criterio analógico se considerará más aceptable para los bilingües en las construcciones de PA que en las de SD puesto que el proceso de cotejo de rasgos es menos complejo en el PA 6) que en el SD 2).

Esta hipótesis la basamos en la adaptación de Liceras et al. 2008 y Liceras et al. 2012 de la hipótesis del doble cotejo de rasgos de Pesetsky y Torrego (2001; 2007).

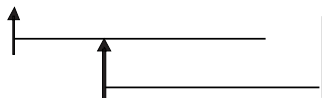
Esta hipótesis predice que dado que el SD consta de un determinante con un rasgo intrínseco de concordancia y un rasgo interpretable o 'heredado' de género y un nombre con un rasgo intrínseco de género y uno interpretable o 'heredado' de concordancia, ha de producirse entre ellos un cotejo de doble dirección entre rasgos intrínsecos e interpretables.

- 1) *La* [uGEN:fem+CON-GEN] *table* [GEN:fem + uCON-GEN]



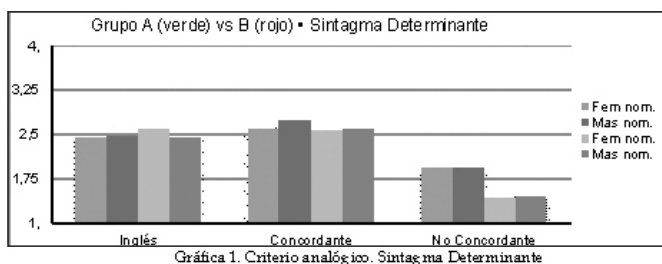
Por su parte, el PA, a diferencia del SD, presenta un cotejo simple de rasgos, en donde el SD presenta los rasgos intrínsecos de concordancia y género y el adjetivo solo coteja la parte interpretable, heredada, de ambos rasgos. Así, en el contexto del SA el proceso de cotejo va en una sola dirección, lo que podemos interpretar como un proceso menos complejo

- 5) *The table* [GEN:fem + CON-GEN] *es bonita* [uGEN + uCON-GEN]



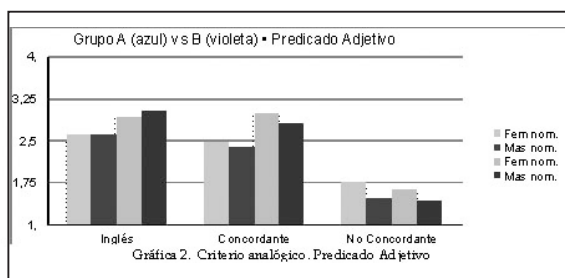
Y nuestra cuarta y última pregunta es si habrá diferencias entre los dos diferentes grupos de participantes con los que cuenta este estudio. En la cuarta hipótesis avanzamos que se encontrará una diferencia en el grado de aceptabilidad por el criterio analógico y también en el grado de rechazo a la no aplicación del criterio analógico. El grupo de participantes que vive fuera de un país hispanohablante mostrará una cierta pérdida de sensibilidad ante el género, como se había visto en el caso de los hablantes de herencia (Valenzuela et al., 2012).

Los resultados obtenidos en nuestro experimento confirman nuestra primera hipótesis, en la que se preveía la asignación del género del nombre español al inglés en las estructuras de SD. Ambos grupos de participantes muestran una mayor aceptabilidad al SD concordante versus no concordante, siendo esta diferencia significativa. En la gráfica se observa que ambos grupos aceptan más el masculino concordante 2) que al femenino concordante 1). Así mismo podemos observar por parte del grupo de hispanohablantes que viven en un país con lengua dominante español un mayor rechazo de la no concordancia que el grupo que vive en el extranjero.



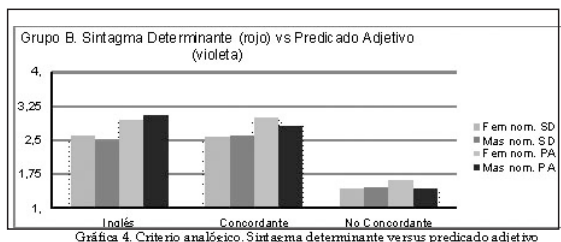
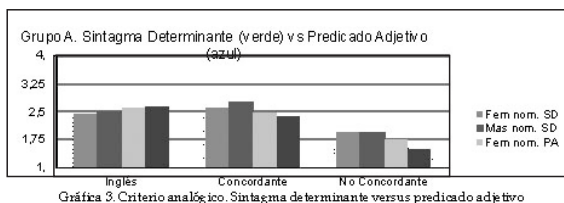
En lo que se refiere a nuestra segunda hipótesis también constatamos una confirmación. En dicha hipótesis presumíamos que la aplicación del criterio analógico se cumpliría en el PA y efectivamente podemos observar en los resultados que hay una diferencia significativa entre la aceptabilidad de la concordancia y la no concordancia. Además podemos observar que ambos grupos otorgan una mayor aceptabilidad al PA femenino concordante 5) que al masculino concordante 6), siendo el grupo de hispanohablantes que viven en un país con el español como lengua dominante el que presentan una

mayor aceptabilidad a este tipo de condiciones que el que vive en el extranjero. Por otra parte, ambos grupos muestran un menor rechazo al femenino no concordante 11) que al masculino 12) y se encuentra un comportamiento paralelo en ambos grupos.



Nuestra tercera hipótesis no se confirma. En esta se preveía que se encontraría una mayor aceptabilidad del criterio analógico en el PA que en el SD, de acuerdo a la hipótesis de Liceras et al. sobre el cotejo de rasgos de Pesetsky y Torrego (2001, 2007).

Se puede observar en el grupo de hispanos que vive en el extranjero, grupo A, una mayor aceptación al SD concordante masculino 2), mientras que en el grupo B, los hablantes que residen en España, la tendencia se invierte siendo la mayor aceptación al PA femenino 5).



Consideramos que si bien la hipótesis no se cumple sí se reconoce una tendencia al constatar la fuerza del rechazo a la no aplicación del criterio analógico. Podemos observar cómo en el grupo A se rechazan con mucha fuerza los contextos del PA masculinos y en el grupo B hay un gran rechazo a las estructuras no concordantes.

Por su parte la cuarta hipótesis se confirma. En esta presuponíamos que se encontraría una diferencia en el grado de aceptabilidad del criterio analógico y de rechazo al no criterio analógico, menos marcada en el grupo de hispanos que viven en el extranjero (grupo A), debido a una cierta pérdida de sensibilidad por el género, como ocurre en los hablantes de herencia, que en el grupo que vive en un país hispano (grupo B).³ En las gráficas se puede observar como ambos grupos se inclinan a aceptar la condición concordante más que la no concordante. Pero constatamos que el grupo de hispanohablantes que vive en el extranjero presenta una mayor aceptabilidad ante el SD concordante que por el PA, a diferencia del grupo que vive en un país hispano en donde es mayor la aceptabilidad del criterio analógico en el PA que en el SD.

De acuerdo con el análisis de nuestros resultados, podemos concluir que la aplicación del CA en ambos grupos se manifiesta en una preferencia por el PA concordante y por el rechazo del SD no concordante (sobre todo el grupo B).

Por otra parte el grupo que reside fuera de un país hispanohablante presenta un comportamiento parecido a los hablantes de herencia, como muestra el estudio de Valenzuela et al. (2012)

No observamos efecto de género ni en el grupo A ni en el B. Se constata que no hay tendencia en ningún contexto a utilizar el masculino por defecto como se ha observado en estudios con no-

(3) Vid Gráfica 1. Criterio analógico. Sintagma Determinante y Gráfica 2. Criterio analógico. Predicado Adjetivo

nativos o casi-nativos.

Además podemos concluir que estos hablantes nativos de español bilingües en inglés utilizan el criterio analógico para asignar género en inglés. Por lo tanto el criterio analógico ajusta la representación del género en la mente del bilingüe español-inglés.

Estudios de este tipo invitan a los docentes a tener en cuenta cómo funcionan las intuiciones del nativo sobre los rasgos de género. A lo largo del proceso de aprendizaje el no nativo, el aprendiente, tiene que ir adquiriéndolas para asemejarse al hablante nativo.

Obras citadas

- Liceras, J. M., R. Fernández-Fuertes and S. Perales (June 2005). "Gender and gender agreement in the bilingual and monolingual grammar accounting for production interpretation dissociation." Lisbon, Workshop on Production versus Comprehension in the Acquisition of Syntax. Universidade Nova de Lisboa.
- Liceras, J.M., K.T. Spradlin & R. Fernández Fuertes. (2005). "Bilingual early functional-lexical mixing and the activation of formal features." *International Journal of Bilingualism* 9 (2), 227-252.
- Liceras, J. M., C. Martínez, R. Pérez-Tattam, S Perales and R. Fernández Fuertes (2006). "Acquisition a Process of Creolization: Insights from Child and Adults Code-Mixing." In C. Lefebvre, L. White and Ch. Jourdan (Eds.) *L2 Acquisition and Creole genesis: Dialogues* (pp.113-1440). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., Perales, S., Pérez-Tattam R. y Spradlin, K (2008) "Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional-lexical mixings", *Lingua* 118, pp. 827-851.

- Liceras, J. M., H. Zobl and H. Goodluck (Eds.) (2008). *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Liceras, J. M. (2013). "El saber ocupa, ¿qué lugar?: El acceso indirecto a las intuiciones del nativo", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial - Actas de Congreso), 3-50. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Liceras.htm> [31.01.2014].
- Liceras, J.M. (abril 2013). "Gender agreement patterns in mixed concord and agreement structures: does 'code-switching' matter". *International Conference Code-switching in the bilingual child: within and across the clause* Bergische Universität Wuppertal (North Rhine-Westphalia, Germany).
- Liceras, J.M. (junio 2013). "La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o cómo abordar la hipótesis de la interlengua en el siglo XXI" III Congreso Internacional del español, Salamanca (España).
- Pfaff, C. W. (1979). "Constraints on language mixing: intrasentential codeswitching and borrowing in Spanish/English" *Language* 55,2, 291-318.
- Pesetsky, D., E. Torrego (2001) "T-to-C: Causes and Consequences." In M. Kenstowicz (Ed.) *Ken Hale: A Life in Language*. Cambridge: MIT Press (pp. 355-426).
- Pesetsky, D., E. Torrego (2007). "The Syntax of Valuation and the Interpretability of Features". In S. Karimi, V. Samiian and W. Wilkins (Eds.) *Phrasal and Clausal Architecture*. Amsterdam: Benjamins.
- Valenzuela, E., E. Barski, A. Díez, A. Faure, A. Ramírez, Y. Pangtay. (2012). "Gender in the code-mixed DPs of heritage Spanish bilinguals", *Hispania* 95:3.

El Subjuntivo y su realidad en el español

Dr. Esperanza Roncero
Hartwick College

El idioma mantiene en su memoria el pasado y el futuro de las acciones humanas, lo cual nos puede ser útil en el presente para dirigirnos hacia un mundo mejor. El idioma teje formas de pensamiento y aunque los que lo usan no se den cuenta, éstas se mantienen vivas gracias al uso del idioma. Como un libro que tan solo vuelve a la vida cuando se lo lee, esas formas de pensar están ahí, enhebradas en la estructura, en el subconsciente del idioma, hablando sin palabras, agitándose en lo que decimos. Las estructuras de un idioma contiene una opinión sobre el mundo. Nos hablan de lo que vemos y cómo lo vemos, de lo que decimos y cómo lo decimos, así como nos delatan, nos instan, nos hacen sentir cómodos o incómodos, nos dan libertades y nos imponen límites, nos da la capacidad de crear y la de destruir, de decir la verdad y de mentir. Al contar a nuestros estudiantes las historias y diferentes realidades tejidas en las estructuras de las palabras, su organización y la gramática que trata de explicar esas relaciones, abrimos para los estudiantes otros posibles caminos con los que hacer suyo el mundo que yace y sostiene el idioma español y por lo tanto les abrimos nuevas formas de acercamiento al idioma y su complejidad como facultad humana intelectual y emocional que es. Digamos que en la estructura de las palabras encontramos historias mudas que son capaces de mirarnos a los ojos, aunque nosotros nos las miremos, y que al mirarnos nos hacen sentir y vernos a nosotros mismos como somos y como no somos y por lo tanto cuestionar la manera en la vivimos y sentimos. Rilke (1908), en su poema “Torso de Apolo Arcaico”, expresa perfectamente esta capacidad del idioma al hablar de

otro medio de expresión y comunicación, la escultura: "porque aquí no hay un solo lugar que no te vea. Debes cambiar tu vida."¹ Efectivamente, existe vida en la materia inanimada del lenguaje, de la escultura, de la pintura, de la música, de todas las formas de expresión humanas. Esa vida es capaz de mirarnos a los ojos y de cuestionarnos.²

La gramática es una serie de enfoques que estudian las palabras y la relación entre ellas dentro de una oración o frase. Existen varios enfoques de la gramática dependiendo de la forma en la que un gramático se enfrente al estudio de las palabras. El enfoque de la gramática que elegimos determina el tipo de conocimiento que ésta genera y puede ayudar a que nos acerquemos a realidades sumergidas dentro de un idioma. En el caso del indicativo y el subjuntivo, el proponer formas alternativas nos puede ayudar a desvelar puntos fundamentales de la actuación humana en el mundo y las consecuencias de esas acciones.

La mayoría de los gramáticos definen el indicativo y el subjuntivo como si fueran parte de un segmento en el que uno es, lo que el otro no es, o en el que cada uno se representa como un polo opuesto al otro. La mayoría de los libros de texto y muchos gramáticos definen estos dos modos usando términos de este tipo: el modo indicativo se refiere a acciones concretas, reales, y objetivas. En cambio el modo subjuntivo sería el polo opuesto ya que expresiones con el subjuntivo hacen referencia a enunciados que se enmarcan dentro de lo probable, dentro de lo subjetivo, por lo tanto, dentro de lo

(1) Rainer Maria Rilke (1908) incluyó el poema "El torso de polo Arcaico" en su libro *Otra parte de los nuevos poemas* en 1908.

(2) En el prefacio de *Valentinian* de John Wilmot, 2nd Earl of Rochester de 1685 publicado en 1939 por *English Association Essays and Studies*, el autor menciona la capacidad del poeta de dar vida a lo inanimado. En este caso se refiere al acto de traer a la realidad objetos de la imaginación. Cada obra de arte no es ni más ni menos que un acto de hacer real lo que no existía antes de que fuera creado o de traer a la consciencia de los hombres lo que se encuentra en el subconsciente del hombre y del lenguaje que utiliza para referirse a la realidad y negociar con la realidad. (mencionado en Stevens, 1991, 20)

irreal.³

En muchos sentidos es lógico representarlos como opuestos, pero eso no debería oscurecer el hecho de que estos modos verbales expresan dos procesos mentales diferentes, dos formas diferentes en que la mente interacciona con ella misma y con el mundo, dos formas de actuación en el mundo que hablan a voces de los límites que existen a la hora de actuar y de saber, así como de cuándo debemos o podemos usar esas limitaciones, libertades o conocimientos. Estos dos procesos mentales asociados con estos dos modos coexisten en la mente humana y aprehenden diferentes manifestaciones de la realidad para el ser humano. El indicativo y el subjuntivo no pertenecen al mundo sino a la mente. El ser humano entiende una acción como subjuntiva o indicativa dependiendo de la forma en la que procesa mentalmente una acción y dependiendo del aspecto de la realidad a la que se quiere referir. Por lo tanto, el decir que el indicativo se refiere a una acción real no explica demasiado ya que el hablante se puede referir a la misma acción tanto usando un indicativo como un subjuntivo dependiendo de lo que quiera decir. Las acciones no pueden ser ni indicativas ni subjuntivas. Es el idioma el que tiene la capacidad de expresar estos dos modos y de referirse a las acciones como indicativas o subjuntivas. Los modos no pertenecen al mundo de las acciones, sino al mundo de los verbos, es decir, al mundo lingüístico.

Si consideramos todos los posibles modos

(3)“La concepción del modo como reflejo de la actitud o postura que el hablante adopta ante la acción o proceso indicado por el verbo es sin duda la más extendida y ampliamente aceptada por los gramáticos, aun cuando implique una buena dosis de imprecisión.....y entonces se habla, por ejemplo, de oposiciones modales basadas en los rasgos *realidad/irrealidad*, mientras que otros prefieren centrarlo en el grado de subjetividad, oponiendo entonces las formas modales del verbo en términos de *objetividad/subjetiva*, o finalmente, según otros, la visión del hablante se referiría al grado de realización del tiempo verbal, surgiendo así los rasgos *actual/inactual, posible o potencial/imposible*.” (Porto, 1991, 23-24). De estas tres categorías, este trabajo se enmarca dentro del espacio de la última postura aunque en este trabajo no los trata como dos modos opuestos, sino como dos formas de crear una imagen mental que pueda reflejar distintos aspectos de la realidad.

desde el indicativo, pasando por el condicional, el subjuntivo y el infinitivo podemos observar que, en realidad, lo que los diferencia es la forma en la que el hablante decide expresar el grado de actualización de una acción en un momento determinado y dentro de un contexto determinado.⁴ Siendo así el caso, la decisión de cuándo y cómo usar cada uno de esos modos reside en la decisión personal de la persona que habla dependiendo de lo que quiere decir y cómo lo quiere decir. Es la persona que habla la que decide qué modo debe usar dependiendo de si quiere expresar una acción determinada como estando lejos de su actualización, como en el caso del infinitivo; de una acción que no lleva a consumarse por falta de información, como el subjuntivo; o de una acción que se puede expresar como actualizada puesto que se conoce todo lo que se necesita para expresar la acción como consumada. Esta explicación de los modos coincide perfectamente con la forma en la que la física cuántica propone una nueva física basada en las decisiones que la mente hace a la hora de observar el universo que le rodea. Mientras que la física clásica describe el cerebro en términos de causa y efecto donde los procesos y estados mentales se siguen los unos a los otros en una secuencia donde todo es sabido y “sabible”, la física cuántica entiende que el cerebro es una superposición de varias alternativas posibles de procesos y estados mentales clásicos que requieren de una decisión por parte del observador para colapsar todas las posibilidades en una sola (Stapp, 2011, pp. 32). Esta explicación coincide perfectamente con la forma en la que estamos tratando de entender el indicativo: usamos el indicativo cuando el hablante quiere colapsar todas

(4) Según José Álvaro Porto Dapena, esta postura es la ofrecida y defendida por Pottier B. (1963): “el modo no es más que una forma de posición en un nivel más o menos avanzado en la relación de la imagen temporal, realización que ofrece tres rasgos: punto de partida, que correspondería con el infinitivo, realización plena, al indicativo, y el grado intermedio propio del subjuntivo.” (Porto, 1991, 25). Véanse las similitudes entre lo que propone Pottier y lo que estoy yo proponiendo en este ensayo.

las imágenes mentales potenciales que existen en el subjuntivo para la creación de una imagen mental concreta y definida que exprese la acción en cuestión como consumada. Por ejemplo, el hablante puede expresar lo siguiente de dos formas diferentes: “Me marché y luego viniste,” o “me marché antes de que vinieras.” En la primera, el punto de vista de la persona que habla se encuentra en el presente mirando hacia el pasado, es decir, el hablante elige hablar desde el punto de vista del presente lo cual le pone en la situación de saber específicamente que las acciones ocurrieron cuando ocurren las dos acciones. Sin embargo, la segunda usa un punto de vista anterior a la acción de “tú vinieras” desde el cual carecería de la información necesaria para saber si la acción de venir realmente ocurrirá o no, o cuando ocurriría. Para poder expresar esa falta de información que existe antes de que ocurra una acción se tiene que usar el subjuntivo. En la imagen mental de “tú vinieras” hay, al menos, dos imágenes: tú viniste y tú no viniste.” El indicativo es la imagen colapsada/resultado final de esas dos imágenes potenciales que conviven en todo momento en el subjuntivo. Como vemos, la realidad objetiva es la misma en ambos casos: las frases hablan de un pasado que ya ha ocurrido. El hablante sabe que “tú viniste” tuvo lugar. Así pues, la diferencia no radica en la acción sino en lo que queremos expresar de esa acción y el proceso mental que ocurre antes de que una acción ocurra y después de que una acción haya ocurrido.

Lo que normalmente describimos como características opuestas no es ni más ni menos que el resultado de comparar estos modos de igual forma que cuando comparamos dos fonemas para saber lo que hace que uno sea uno y no el otro. Para saber la diferencia entre “P” y “T” tenemos que fijarnos primero en las características que ambos comparten para pasar a analizar lo que uno tiene que el otro no

tiene. El hacer esta operación no los convierte en opuestos sino en diferentes. Utilizamos las características que uno tiene y que el otro no tiene tan solo para que nos ayuden a diferenciar al uno del otro. Es nuestro método de análisis el que presenta estos dos fonemas como opuestos. No hay, en ellos mismos, tal oposición.

En el caso del indicativo y el subjuntivo, el usar este mismo tipo de comparación para identificarlos nos lleva a un entendimiento parcial de la realidad de cada uno de estos modos y nos limita a la hora de intentar llevar a los estudiantes a niveles más profundos de significación y de entendimiento de cómo el español se refiere a la realidad y la sociedad. No usamos el término "realidad" aquí como un algo que se puede conocer de forma objetiva, puesto que, si bien existe una realidad objetiva, esa realidad tan solo la podemos conocer de forma subjetiva y tan solo podemos hablar de ella de forma subjetiva. ¿De qué otra forma podríamos hablar de la realidad sino a través de nuestra interpretación subjetiva de ésta? El indicativo y el subjuntivo representan dos formas subjetivas de referirse a la realidad, tanto sea ésta tangible, hipotética, un sueño, un ideal o cualquier otra actividad humana o del mundo que rodea al ser humano.⁵

Por ejemplo, ¿Cuál es la diferencia entre a) "creo que va a llover," y b) "no creo que vaya a llover." En ambos casos se trata de una opinión, de una apreciación subjetiva sobre el tiempo. En ambos casos el "yo" se postura de forma que indica un desconocimiento de lo que efectivamente traerá el futuro. Entonces, ¿Por qué en una aparece el subjuntivo y en la otra no?

(5) "... el rasgo *subjetividad* se halla idénticamente presente tanto en el indicativo como en el subjuntivo, pues en ambos casos se trata de lo que se trata de indicar cómo el hablante ve la acción, es decir, cómo la enfoca subjetivamente. Porto (1991, 34)

El “yo” de a) expresa que puede “ver” con claridad y seguridad que va a llover y la imagen mental que quiere crear es una concreta, definida sin ninguna otra posibilidad que la de que va a llover (eso, sin embargo, no significa que sepa que va a llover). En la frase b), sin embargo, el “yo” no puede “ver” con seguridad si va a llover o no llover. El “yo” de esta frase expresa, al usar el “no creer” y el subjuntivo, que no sabe lo suficiente para poder expresar de forma indicativa la acción de “llover.” Por lo tanto, al usar el subjuntivo crea exactamente la imagen mental que va buscando, una imagen mental donde llover o no llover son posibles, donde el que escucha puede ver esas dos imágenes flotando en su mente sin decantarse en una. Básicamente, el hablante no quiere colapsar las dos imágenes en una, quiere mantener las dos imágenes sin resolverlas.

Si comparamos ahora las frases “no creo que vaya a llover” y “creo que no va a llover” (manteniendo en cuenta lo que acabamos de discutir en el párrafo anterior), nos damos cuenta de que la diferencia entre “creo” y “no creo” no es simplemente una entre sí o no, ni entre algo que va a ocurrir de una manera más probable que la otra, sino que depende del grado de seguridad con la que “yo” quiere indicar lo que piensa, o para decirlo en otras palabras, del espacio que decide conceder a su capacidad de saber. “Creo” indica que “yo” quiere expresar con claridad la acción de llover, mientras que el “yo” de “no creo” indica que elige asumir que no tiene la suficiente información para afirmar o negar esa acción. En realidad, lo que estas tres frases nos indican es el grado de seguridad con el que “yo” quiere o puede afirmar algo. “Creo que,” en ambos casos, nos muestra a un “yo” que se siente seguro de poder afirmar que sí en un caso y que no en el otro, mientras “no creo” nos muestra a un “yo” que no se siente seguro ni de poder afirmar ni de poder negar la actualización de la acción de llover y por lo tanto

no puede expresar esa acción de forma indicativa. Es como si el “no creo” nos llevara a un nuevo terreno, a uno en el que el “sí” y el “no” no tuvieran razón de ser, como si “yo” se contentara con quedarse más allá, o más acá, del “sí” y el “no,” más allá de tener que saber, más allá del mundo en el que todo es conocido, donde todo pueda ser controlado o manipulado, donde causa y efecto rigen el orden de los eventos. El “no creo” nos lleva a un mundo de energías potenciales en vez de energías actualizadas.

Otra forma posible de explicar esto sería que entre el subjuntivo y el indicativo existe una diferencia en términos de cuán conjugada se expresa una acción. “Vaya a llover” no se refiere a una acción consumada, mientras que “va a llover” sí se refiere a una acción consumada. Esto quiere decir que en “vaya a llover” nos falta información, la información necesaria para expresarla de forma indicativa. El verbo en subjuntivo no se encuentra totalmente conjugado ya que nos falta la información del referente temporal. Por el contrario, el indicativo se presenta como un verbo completamente conjugado en el cual toda la información requerida para describir a un verbo como conjugado está presente. El subjuntivo, entendido de esta forma, se encontraría en un estado situado entre el infinitivo, que carece de toda información que le permita ser un verbo conjugado y el indicativo, que posee toda esa información. En cuestión de la imagen mental que el indicativo y el subjuntivo generan en la mente del que habla y del que escucha, la imagen mental indicativa contiene todos los elementos necesarios para crear una imagen definida y enfocada. La imagen mental del subjuntivo, por el contrario, es una imagen que carece de un enfoque final, no es definida; es decir, carece de elementos que la permitan llegar al grado de claridad del indicativo. Pero por otra parte, esta imagen mental del subjuntivo es mucho más compleja y rica que la del

indicativo ya que contiene información tanto de la posibilidad de que llueva como la de que no llueva. Esta imagen está compuesta al menos por dos imágenes en vez de una como en el caso del indicativo.

El uso del subjuntivo, pues, lo vamos a encontrar en aquellos casos en los que el hablante desee crear una imagen mental que no sea definida. El objetivo del hablante al usar el subjuntivo es precisamente el de presentar una acción como no actualizada, como potencial. En los siguientes casos que se presentan, veremos que el uso del subjuntivo le permite al hablante crear toda una serie de matices en la comunicación que transmiten la intención del hablante y su postura frente a la acción y frente a la persona a la que estas frases se dirigen. 1) “Yo quiero que vengas,” 2) “yo querría que vinieras,” y “yo quisiera que vinieras.” Todas estas oraciones contienen una cláusula nominal dependiente con un subjuntivo y lo único que cambia entre ellas es el tiempo del subjuntivo. Sin embargo, las tres cláusulas independientes presentan modos diferentes. En la primera, el verbo está en el presente simple de indicativo. En la segunda está en el modo condicional simple y en la última en el imperfecto de subjuntivo. Entre las tres cláusulas independientes existe una disminución en la fuerza con la que “yo” quiere, siendo la primera frase en la que el acto de querer se manifiesta con más fuerza. Es como si “yo” manifestara con diferentes intensidades la acción de querer en cada una de esas frases. Cuando presentamos este aspecto gramatical a nuestros estudiantes, les decimos que la manera más educada y diplomática de pedir es la tercera, mientras que la primera suena más bien a una orden que un superior daría a un subalterno. Esto quiere decir que la relación entre el “yo” de la cláusula independiente y el “tú” de la cláusula dependiente cambia según usemos un modo u otro en la cláusula independiente.

En términos del espacio personal de cada persona, o lo que en inglés se diría “la burbuja personal,” el primer caso constituye uno en el que el espacio personal de “yo” es más grande que el de “tú”. Es decir, “yo” presiona sobre el espacio de “tú”, le pisa los pies, por así decirlo. Imaginen una madre exigiendo a su hijo que venga. Imaginen la diferencia entre el espacio personal que la madre se concede a sí misma al hablar, y el espacio personal que le concede a su hijo. Obviamente, la madre se ve a sí misma con el poder de imponer su voluntad al hijo, mientras que ve a su hijo como obligado a obedecer. Ése es precisamente el mensaje que el niño recibe también. Entre la madre y el niño existe una relación de poder. La imagen mental generada aquí es una en la que la acción de querer de yo es clara y totalmente definida y enfocada. “Yo” está perfectamente unido y actualizando su acción de querer presionando sobre el “tú” de la cláusula dependiente.

En el segundo caso, el verbo “querría” establece una relación entre los dos sujetos en el que disminuye el espacio personal de “yo” mientras que aumenta el espacio personal de “tú.” En este ejemplo, “yo,” por supuesto que sabe que “quiere”, y posiblemente quiere con tanta intensidad como el “yo” de la primera frase, pero la forma en la que expresa ese querer está considerando más, está teniendo más en cuenta, el hecho de que “tú” tiene su propia capacidad de decidir y por lo tanto le da un mayor espacio a la hora de considerar el deseo de “yo.” La imagen mental de la unión entre el sujeto “yo” y su verbo no es ni tan clara, ni tan definida, ni tan fuerte como en el primer caso: “yo” se abstiene de querer completamente, disminuye el grado de actualización del verbo. Es posible que tanto en la primera frase como en la segunda, las personas sean las mismas, pero la forma en la que expresan las acciones varía dependiendo del espacio personal concedido a “yo” y a “tú” a nivel mental y a la

relación entre ellas. Podríamos decir que, en esta segunda frase, el espacio personal que “yo” concede mentalmente a ambas personas es aproximadamente igual. La relación entre yo y tú ha cambiado por una relación más igualitaria.

En el caso de la tercera frase, asistimos a una mayor disminución del espacio que “yo” confiere para sí mismo mentalmente, así como a un aumento del espacio personal de “tú”. Es como si “yo” se hiciera más pequeño, asumiera una postura más sumisa frente a “tú”, una posición en la que no intenta imponerse sino tan solo ser tomado en cuenta de acuerdo a los deseos de “tú”. La imagen mental creada por el “yo” y su verbo es aún más imprecisa, indeterminada y borrosa que en el caso anterior. Estos tres casos corresponderían a situaciones diferentes creadas por relaciones de poder diferentes entre “yo” y “tú:” Una madre hablando a un hijo pequeño, una madre hablando a un hijo que tiene una voluntad igual a la suya, y una madre hablando a un hijo con una libertad ya establecida y al que tiene que tomar en cuenta al menos más que a sí misma. De esta tercera persona en la que se ha convertido su hijo, tan solo puede esperar enunciar su deseo, pero no ser la “jefa.”

Como podemos ver, estos tres ejemplos muestran que la elección de usar el indicativo o el subjuntivo no radica en una regla gramatical específica ni en el hecho de hablar de algo imaginario o irreal, sino en posturas ante la realidad que el hablante toma para poder conseguir, si puede, que su deseo sea cumplido. En el caso de la tercera frase, el uso del subjuntivo en la cláusula independiente indica que “yo” sabe que el uso del indicativo no conseguiría que “tú” realizara la acción deseada ya que no estaría tomando en cuenta la independencia de “tú.” Lo estaría tratando como a un niño, lo cual

produciría en “tú” el efecto contrario al deseado por la madre. La única manera apropiada de enunciar el deseo es mediante una disminución de la fuerza con la que se expresa la acción de “querer,” así como el compromiso de “yo” con ese verbo (en términos de la imagen mental, la fuerza y claridad y la que se une a la imagen de “yo” y su verbo) o en otras palabras, una disminución del estatus de “yo,” lo cual expresa que entiende, que ve el estatus o la fuerza de “tú” al menos como más elevado que el de “yo.” No se puede cortar una acción en pedazos sin destruir la acción, pero sí se puede disminuir la intensidad de la misma sin poner en peligro la esencia de la misma. En este caso, esa disminución de intensidad se consigue gracias a la creación mental de una imagen más dinámica en cuanto a la unión entre el sujeto y su verbo que se consigue con el uso del subjuntivo. Si a nivel del lenguaje la gramática llama a la primera cláusula “cláusula independiente”, lo que nuestros ejemplos indican es que la cláusula independiente en realidad depende de la cláusula subordinada para que su deseo se cumpla o no.

Yendo un poco más allá, este tipo de cláusulas nominales dependientes en las que aparece un subjuntivo nos proporcionan aún más información. En los tres casos, las cláusulas subordinadas actúan como el objeto directo de la cláusula independiente y la diferencia entre ellas radica en los tiempos verbales de los subjuntivos que éstas emplean. Podríamos decir que la razón del uso de un tiempo u otro se debe a que el verbo de la cláusula principal rige el tiempo de la cláusula subordinada. En relación a esta explicación, podríamos dar un sinnúmero de casos que nos ayudarían a probar que la regla no es la que rige el uso de los tiempos verbales, sino que es el significado que se quiere crear el que rige el uso de uno u otro modo o tiempo verbal: en términos generales, cuanto más pasada es la

conjugación del subjuntivo, más se aleja de la actualización de una acción. No podemos detenernos aquí en este trabajo. Pero lo que sí podemos afirmar aquí es que entre el presente de subjuntivo y el imperfecto de subjuntivo existe más que una relación temporal. En muchos casos, el uso de uno u otro tiempo del subjuntivo se debe a la probabilidad con la que sospechamos que una acción ocurra y en otros casos, como en el que acabamos de poner, en la intensidad de la acción (en otras palabras: en la intensidad con la que el sujeto está unido, metido, ejerciendo, actuando la acción.)

Las cláusulas nominales dependientes de objeto directo representan un grado bastante complejo del idioma y reflejan uno de los últimos logros en la adquisición del español como segunda lengua o como lengua materna. Si observamos el desarrollo lingüístico humano desde el nacimiento hasta la edad adulta, observamos que hay una progresión en el nivel de complejidad de las estructuras del idioma. Esa progresión lingüística coincide con una mayor progresión y complejidad mental o, como diría Piaget (2000), con lo que una mente humana, en cada etapa, puede saber sobre su objeto de observación. Lo primero que los niños aprenden es a nombrar a los seres que cuidan de ellos y poco a poco van ampliando el número de palabra que se refieren a objetos y personas hasta empezar a investigar y usar los verbos terminando con palabras organizadas combinadas en frases simples y después compuestas.

Así mismo, en la enseñanza del idioma español nos encontramos que la forma más fácil de enseñar a nuestros estudiantes es, efectivamente, comenzar con estructuras simples y poco a poco ir introduciendo las más complicadas hasta terminar con el temido subjuntivo. Siguiendo esta progresión de complejidad con la que los seres humanos

adquieren destreza en el español nos encontramos con una historia que nos permite explicar también el desarrollo emocional e intelectual del niño. Así mismo, esa historia, que podría tomar muchos giros diferentes, nos permite ayudar a nuestros estudiantes de español a entrar dentro de la profundidad del sentido emocional, humano y cultural del subjuntivo en español, algo que, para ellos, no es fácil de adquirir.

Esa historia podría empezar así. En el principio existía un ser dentro del vientre de su madre, un ser que no tenía la capacidad de ser consciente de sus actos, necesidades ni sentimientos. Este ser tan solo podía ser, existir, estar vivo flotando en un espacio líquido limitado sin necesidad de alimentarse, calentarse, defenderse... El crecimiento de ese ser le lleva un nuevo escenario de vida fuera del vientre de la madre, uno escenario en el que sus movimientos de bebé son posibles porque existe un espacio alrededor pero del cual no se ve como separado. De existir pasa a algo más complicado, a moverse en el espacio y por lo tanto a descubrir que existe el espacio y su cuerpo en él. Este estadio de su desarrollo será reflejado más tarde por su uso de verbos tales como los verbos de movimiento. Pero aun así, ese bebé no puede distinguir entre sí mismo y la persona que lo alimenta.

La persona que lo alimenta es una continuación de su propio ser. Ese bebé aprenderá, antes de que entienda su persona como separada de la persona que lo cuida, a hacer ruido, a mamar, a mover las manos y los pies y por fin a agarrar, dar patadas, ver... Empezará a aprender que más allá de existir, tiene la capacidad de afectar el mundo, de interaccionar con él. Con este descubrimiento, el bebé descubre lo que más tarde usará lingüísticamente como verbos transitivos y sus objetos directos. Esos objetos directos serán

indistinguibles entre sí por un tiempo: personas y cosas compartirán el mismo espacio y estatus en la mente del niño hasta que el niño descubra que “quiero mi mama” y “quiero a mi mamá” constituyen dos significados muy diferentes, dos momentos muy distintos en el desarrollo de su desarrollo. El paso de “quiero mi mamá” a “quiero a mi mamá” marca el comienzo de la etapa normalmente reconocida por la etapa de la ansiedad de la separación en un niño. El niño descubre que no es omnipotente y que la madre tiene la capacidad de moverse de forma independiente a él y que tiene su propia capacidad de decisión. En este proceso, surge una diminuta palabra, la “a personal” que es tan fuerte como para poder cambiar el significado del verbo “querer.” Este verbo pasa de hablar de la posesión a hablar del amor. Con esta diminuta palabra el niño comienza el doloroso proceso de entender que en el mundo este “yo” que constituye el niño está separado de los demás, y que además existen muchos otros “yo” separados, independientes y con su propia libertad, soledad y agencia.

La “a personal” es crucial en el desarrollo del ser ya que indica que el ser entiende que todo otro “yo” tiene la capacidad de responder o no frente a sus actos. Una cosa es golpear una mesa y otra muy distinta es golpear a otro niño, a su hermana, a su madre o a su padre. El niño aprende que al golpear una mesa, la mesa va a actuar de una manera predecible, va a hacer un ruido. De hecho, empieza a aprender por experiencia el comportamiento físico de los objetos. Sin embargo, cuando se trata de otra persona, si la golpea, la persona va a actuar, va a reaccionar a su acción y esa reacción puede tomar diferentes formas: llorar, golpear, regañar, enfadarse, etc. Las personas no son objetos que pueda manipular de acuerdo a su deseo. Las personas son seres como él, capaces de sentir, sufrir,

decidir, etc. (Roncero, 2002, 113-120) ⁶

Muchos años pasará este niño investigando los límites de su agencia y los de otros seres que lo rodean, quizás gran parte de su vida. Pero al llegar a este estadio, el desarrollo del ser humano se enfrenta todavía a una dificultad más. Esta dificultad se basa en el descubrimiento de que, como todo ser humano, tiene la capacidad/incapacidad de influir para que otros seres ejecuten o no ejecuten una acción deseada. El niño descubre que puede amar a su madre, pero que no puede obligar a la madre a que lo ame a él. Podemos ver este paso de una etapa a otra etapa ejemplificado en las siguientes frases: “yo quiero a mi madre” y “yo quiero que mi madre me ame a mí.” Este paso demuestra dos desarrollos simultáneos en la capacidad cognitiva del ser humano. Por una parte el niño descubre que no puede hacer que ningún otro ser humano ejecute una acción simplemente porque él así lo quiera. El niño tan solo tiene capacidad de desear eso sobre sí mismo porque está bajo su control tanto la acción de “querer” como la de “amar”: “Yo quiero amar a mi madre.” Por otra parte, el niño descubre que no todas las acciones

(6) La “a” personal es un puente entre el sujeto y el objeto directo. Es un puente de doble dirección donde el sujeto acepta, confirma y se hace cargo del hecho que el objeto directo no es un ser pasivo que puede ser manipulado de acuerdo al capricho de “yo.” La “a” personal establece que aquello a lo que “yo” está afectando tiene la capacidad de reconocernos, de mirarnos de vuelta. Es precisamente esta capacidad de devolver la mirada lo que más caracteriza la existencia de esta “a” y la forma en la que el lenguaje español quiere establecer el estatus de una persona o ser animado como algo superior al de una cosa y equivalente al que tiene el sujeto de una frase. Se podría argüir que usamos la “a” personal con cosas que no tienen la capacidad de reconocernos, o de devolvernos la mirada. Eso es cierto, pero al decir esto nos olvidamos de que es el sujeto el que confiere el estatus a las personas y a las cosas. De la misma manera que en España, por ejemplo, se usa “tú” o “usted” para marcar un estatus social y la relación entre la persona que habla y la persona a la que se habla, la “a” confiere un alma o capacidad de ver a aquello a lo que se refiere. En el caso de Frances Bacon, por ejemplo, que basaba cambios en el lienzo que pintaba para informar su próximo movimiento, uno fácilmente puede imaginarse que Frances Bacon mira al cuadro y no el cuadro. Lo mismo podríamos decir de aquellos poetas que se sienten mirados por la naturaleza. En este caso, la mirada no va del ser humano a la naturaleza, sino que la mirada es recíproca y ambas tienen la capacidad de afectar a aquello que es mirado. “El poeta mira a la naturaleza y la naturaleza mira al poeta.”

Para mayor referencia sobre la importancia de la “a personal” en el lenguaje de todos los días y un análisis de las consecuencias sociales en una sociedad cercada por la violencia y como esas consecuencias pueden ser investigadas a través de la ausencia de la “a personal” en obras literarias, véase, Roncero (2009)

transitivas tienen la capacidad de influir a otro sujeto. Dentro de las acciones (con sus correspondientes verbos transitivos) existen unas muy particulares que hablan del deseo que el ser tiene de que otro sujeto ejecute una acción, o en otras palabras, existen un tipo específico de acciones que tienen como su objetivo el que se realice una acción por parte de otro sujeto independiente a él. En este caso, la acción transitiva no es tan simple. A diferencia de las acciones transitivas, que ponen al ser humano en contacto directo con el mundo a través de acciones, este nuevo tipo de acciones transitivas no puede “tocar” directamente su objetivo: la acción que desea se realice. La ejecución de esa acción escapa al campo de acción porque depende de otro ser humano como él que tiene libre albedrío. En su afán por conseguir de otro ser semejante la ejecución de una acción, el ser humano, desgraciadamente, puede llegar muy lejos (puede llegar incluso hasta la tortura). El subjuntivo marca de forma indeleble en el lenguaje español el derecho humano de todo individuo a resistirse a los deseos de otros, así como la forma en la que cada ser humano debe autolimitarse para respetar la integridad y libertad de sus semejantes. El forzar el deseo de uno sobre otro es romper la humanidad del otro, y al romperla, el que comete el acto de tortura pierde su propia humanidad. La tortura rompe el equilibrio establecido para los hombres más allá de las leyes de los hombres. La tortura siempre chocará contra la callada pero implacable mirada del subjuntivo y su memoria.

El subjuntivo, por lo tanto, no nos habla de irrealidades o de cosas subjetivas, sino de acciones que no pueden ser consumadas por una u otra razón. En el caso del subjuntivo en cláusulas nominales de objeto directo, el subjuntivo habla de la realidad de que un ser humano no tiene la capacidad de realizar una acción en otro ser: cada ser humano tan solo puede ejecutar sus propias acciones y no la de otros

seres humanos. Estas acciones, a diferencia de las indicativas, no se pueden expresar como actualizadas o ejecutadas por razones obvias. Tan solo pueden apuntar hacia el estado de consumación del indicativo. Como en el caso de la frase “quiero que mi madre me quiera,” “yo” tan solo puede ejecutar la acción de “querer,” no tiene la capacidad de ejecutar o de saber si se va a ejecutar la acción de “tú” porque escapa a su radio de posibilidad de acción. Lo único a lo que puede aspirar es a influir. Al entender el subjuntivo de esta forma, no pretendemos que el subjuntivo carezca de algo que el indicativo tenga, es decir, la capacidad de actualizar acciones. Lo que queremos enfatizar es que el subjuntivo habla de los límites de actuación presentes en la realidad en que vivimos y que al hacer esto, nos lleva más allá de una realidad cartesiana regida por la causa y el efecto. Nos lleva a una realidad de potencialidades humanas y, ¿por qué no?, de creatividad y libertad inherente al ser humano.

En una época en la que el mundo de habla hispana, y el mundo en general, está —y ha estado— experimentando tantas atrocidades en contra del ser humano, quizás la relevancia de contar este tipo de historias sea no solo una necesidad, sino una herramienta que permita entrar dentro de una cultura y sus luchas, lo cual sería una forma de unir la enseñanza del idioma y la enseñanza de las realidades culturales de un pueblo tan diverso como el hispanoparlante, con el propósito de crear un mundo mejor y hacer que nuestros estudiantes participen en el proyecto de evaluar y crear un futuro más humano. Wallace Stevens, en su libro *The Necessary Angel* nos dice lo siguiente sobre el teatro, “a theater is a social form but it is also a cultural organization” (145). De igual forma, el idioma, que presta su cuerpo al teatro para su existencia, y cualquier idioma, no es tan solo una forma social

sino una organización cultural que refleja nuestra cultura, nuestra memoria, nuestra historia y nuestros valores humanos. La gramática debería ir más allá de la descripción de las estructuras de un idioma, debería ser también un instrumento para hacer visible lo invisible, para traer a la consciencia lo que se encuentra en la enorme parte sumergida del iceberg de la inconsciencia y la cultura, para participar en la creación de un mundo mejor, más humano y para expandir en nuestros estudiantes la capacidad de pensar y entender las diferencias y similitudes entre los seres humanos que comparten este pequeño punto azul que llamamos tierra, nuestro hogar (Sagan, 1997).

Obras citadas

- Bergon, Henri. (1991). *Matter and memory*. New York: Zone Books
- Piaget, Jean and Inhelder, Barbel. (1996). *The psychology of the child: The definitive account of the great psychologist's work*. New York: Basic Books. A Member of the Perseus Books Group.
- Porto Dapena, José Álvaro. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/ Libros.
- Roncero, Esperanza. (2002). *The impact of violence on language, and language's resistance in the novel Lumpérica*. Michigan, UMI.
- Sagan, Karl (1997). *Pale blue dot: A vision of the human future in space*. New York: Ballantine Books and <http://www.youtube.com/watch?v=nl5dlbCh8lY>
- Stapp Henry P. (2011). *The mindful universe: Quantum mechanics and the participating observer*. Berkeley: University of California.
- Stevens, Wallace. (1951). *The necessary angel: Essays on reality and the imagination*. New York, Vintage Books, A Division of Random House.

Many Voices: Reflections on the Personal and Professional Dimensions of Community Service Learning and Graduate Education in Hispanic Studies in Canada

Dr. Victoria Wolff

The University of Western Ontario

How can teaching and researching the interconnections of literature, music, performance, and society, while engaging and creating community come together for graduate education in Hispanic Studies in London, Ontario, Canada? This question came to the forefront of my experience over the last 5 years, as my professional academic career has been marked by important transitions.

From graduate student to junior faculty, I completed my PhD in Hispanic Studies at McGill University in Montreal, Quebec, Canada to begin my current position as Assistant Professor of Hispanic Studies in the Department of Modern Languages and Literatures at Western University in London, Ontario, Canada. As an international scholar from the borderlands of New Mexico specializing in Interartistic Approaches to Hispanic Transatlantic Studies in an increasingly interconnected world, my new position afforded me the opportunity to critically evaluate the importance of the Arts and Humanities in the 21st century and consider new tools and venues for sharing ideas and research findings. As I worked to develop my research program, teaching methodologies, and service commitments, I concurrently became a mother to two small children and Graduate Chair of Hispanic Studies, mentoring a heterogeneous group of 44 students from diverse backgrounds. At the moment I became increasingly

rooted in the mid-sized Ontario community in which we live as a family, I began to consider what community meant or could mean for graduate students migrating to London for the specific purpose of pursuing higher education.

The critical reflection that follows has developed from my aforementioned experiences and intends to serve as an introduction to what I view as a necessary and timely discussion that examines Community Service Learning (CSL), the implications for the future of the Arts and Humanities, particularly for Hispanic Studies, and specifically for Graduate Education in Hispanic Studies in the Canadian context. The particular point of reference is the Hispanic Studies Program in the Department of Modern Languages and Literatures in the Faculty of Arts and Humanities of the University of Western Ontario, located in London in Southwestern Ontario, and more specifically, my mixed undergraduate-graduate level course in Music, Dance, and Performance of the Hispanic World.

Finding a Place for Community Service Learning, Hispanic Studies, and Graduate Education

As a point of departure, a focused review of the literature on CSL, Hispanic Studies, and Graduate Education is paramount. The questions that guide the discussion in this section are the following: Firstly, although at times inconclusive and sometimes even controversial, research has largely shown that CSL has both perceived and demonstrated benefits for students, faculty, and the community.¹ Which aspects of CSL are particularly

(1) There is a healthy dialogue in the literature on service learning, especially in the last decade. Of the two most prestigious journals on service-learning in general, the *Michigan Journal of Community Service Learning* and the *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, CSL has been approached theoretically, documented in a variety of disciplines from Anthropology to Education to Counseling and Social Service, praised as contributing the development of the civic-minded graduate, and approached critically through the discussion of the politics of knowledge, tensions between service-learners and community agencies, and the tendency towards the privileging of the university over community in these projects.

appealing and beneficial to Hispanic Studies students and why? In other words, why is Hispanic Studies particularly well suited to CSL pedagogy? Secondly, while research on undergraduate applications of CSL is extensive, the use of CSL in graduate education is practically non-existent. At a time when scholarly communication with the wider public is in crisis, and in a career cycle where most graduating PhDs do not continue on to hold academic positions, what are some of the potential opportunities (and drawbacks) for CSL in graduate education? Thirdly, the trend towards internationalization efforts at the university level (in curriculum, in research and teaching partnerships and exchanges, and in recruitment of personnel) brings to the forefront of the discussion issues of the local and the global. What barriers do international graduate students face in pursuit of their education and how might CSL alleviate some of those stresses?

At its most basic level, Hispanic Studies is a discipline deeply concerned with developing learners' linguistic and cultural competencies. Through directly connecting students to community, CSL provides the opportunity for Hispanic Studies students to engage in authentic contexts and settings for language learning and cultural understandings. As Aileen Hale indicates, "...where the instructor can provide the foundations of linguistic knowledge...a community can provide a powerful setting for genuine communicative practice and skill-building" (17). Furthermore, Hale's research on her own teaching initiatives has shown her that CSL activates and advances an important "change of attitude" in students that results in a greater awareness of stereotypes, cultural (mis)perceptions and biases, a deeper understanding of Hispanic cultures, and a powerful consideration of the limits of the classroom experience and textbook learning

(21). CSL effectively moves to erase the borders between learners and the linguistic and cultural objects of study to create “real,” transformative, and unique life and learning experiences.

The development of transferable skills and multiple linguistic and cultural competencies through CSL is well documented at all levels of undergraduate coursework in Hispanic Studies.² However, up until this point, I have only been able to access one publication that discusses the application of CSL in Hispanic Studies for Graduate Students; in “Altruism and Community Service in Hispanic Literature: Readings and Praxis,” Estelle Irizarry states from the very first sentence, “Community Service can be meaningfully integrated with advanced literature courses in Spanish on all levels, even for graduate students” (95). In her analysis, Irizarry only distinguishes graduate student participation from undergraduate participation in her courses from the perspective of the classroom. Specifically, graduate students have a heavier reading load of complete texts, instead of excerpts or selections geared towards the undergraduate students. From the perspective of the community and the CSL component, however, the work of graduate and undergraduate students is democratically the same. Why, then, is CSL not as frequently applied to graduate education in Hispanic Studies as it is to undergraduate study?

We can make the educated guess that, since graduate students in Hispanic Studies are already deemed to have native or near-native competencies in the Spanish-language, as well as a much deeper, if not direct understanding of Spanish-speaking communities, either by studying and living aboard or by coming from or having sustained contact with Spanish-speaking communities themselves, the

(2) The journal *Hispania* is a rich source of specific applications and case studies of service learning and Spanish, both domestically and abroad.

perception is that Hispanic Studies graduate students would not benefit directly in their studies from participating in CSL. This denies, however, other documented advantages of CSL applicable to all students, such as active learning, reflection and advanced critical thinking skills, personal and social development, self-confidence, and relationship-building.³ In the changing landscape of degree programs, alongside increasingly limited academic employment opportunities after graduation, we must consider whether CSL might be a transformative experience for graduate students as well. Some of the most obvious potential opportunities for graduate students in CSL could be the development of community-based projects, instead of the traditional thesis, and the cultivation of “hard skills” and networking opportunities that might directly lead to employment post-graduation.⁴

Another important consideration for the application of CSL pedagogy and graduate education is the current trend towards internationalization in higher education in Canada. There is a large push on both the government and campus levels to attract more international students to advanced degree programs, with an eye to strengthening the country's economy and carving a place for Canada's institutions of research and higher learning on a global scale.⁵ A significant number of

(3) See the chapter “From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge Through Service-Learning in Spanish” by Lucia Varona in *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* for a systematic discussion of how interactive and critical knowledge through sharing, connecting, including, reflecting, and acting are central to service-learning, alongside linguistic and cultural competencies.

(4) January 2014 Modern Language Association Convention in Chicago, Illinois, USA hosted a series of panels related to new models for the PhD dissertation, the cultivation of transferable skills, and the increasingly limited job market for “traditional” academics. The Presidential Theme, Vulnerable Times can be linked to the call to move “Beyond the Department Wall...Expanding Networks in Language Study” (the title of another session of past MLA presidents).

(5) The President of Western University, Dr. Amit Chakma, had been a vocal advocate of internationalization efforts [see contributions to the *Globe and Mail* “Internationalizing Canada's Student Experience” (August 2, 2010) and “International Students Are an Opportunity, Not a Cost” (August 30, 2012)]. He has served as Chair of the Advisory Panel on Canada's Education Strategy.

Hispanic Studies graduate students, especially in Canada, have traditionally come from other countries as international students and will continue to do so. However, institutions of higher learning, mainly through their student support systems and networks, are just beginning to address the issues of graduate student mental health and helping international graduate students with the sometimes acute academic, linguistic, and cultural adjustments that come with migrating to and living in a new country. As stated by James Bradshaw in Toronto's *Globe and Mail* (August 23, 2013): "For years, universities and colleges have worked fervently to attract more foreign students, trumpeting the benefits they bring to Canada economically and in diversifying campuses. But large numbers of foreign students still struggle to find their place" (1). Could service learning in the community potentially help international graduate students find their place? I am in the process of beginning to approach these questions of Hispanic Studies Graduate Education in Canada in my mixed undergraduate/graduate seminar on Music, Dance, and Performance of the Hispanic World (Spanish 4511 and 9019 respectively) in the Department of Modern Languages and Literatures in the Faculty of Arts and Humanities at Western University.

Community Service Learning at Western: The Contribution of Hispanic Studies

As indicated by the website of the Student Development Center (Careers, Leadership, Experience) at Western, CSL falls under the rubric of Experiential Learning or "...hands-on experience you obtain by applying theoretical knowledge in a real-world setting." Western uses the same definition for CSL as the Canadian Alliance for Community Service-Learning: "Community Service Learning is

an educational approach integrating community service with intentional learning activities. Within effective CSL efforts, members of both educational institutions and community organizations work together towards outcomes that are mutually beneficial.”

According to email correspondence (October 30, 2013) with Anne-Marie Fisher, CSL Coordinator of the Experiential Learning Team housed at the Student Success Center on main campus, CSL has been in place at Western since 2003. It initially began on a very small scale with 5 students participating in what is known as Alternative Spring Break, a one-week “co-curricular” or non-course credit program that offers students the chance to serve in local, national, and international settings during Reading Week in February. Alternative Spring Break was Western's only CSL program until “curricular” or course credit CSL was introduced in 2009. Since 2009, the CSL program has run a total of 28 unique courses.

The CSL website of the Student Success Center documents that, for the 2013-2014 academic year, there are 19 designated CSL courses being offered at Western, with 2 others labeled as “other experiential learning opportunities,” for a total of 21 courses. Of these 21 courses, 1 is offered in the Faculty of Music, 1 is offered in the Faculty of Science, 3 are offered in the Faculty of Social Science, and 4 are offered in the Faculty of Health Sciences. The Faculty of Arts and Humanities has the highest offering of CSL courses at 12 and is, therefore, for the 2013-2014 academic year, administering 57% of the total CSL courses offerings at the University of Western Ontario.

More specifically, the following departments from the Faculty of Arts and Humanities are currently participating in CSL: Philosophy (2 courses), English (2 courses), Film (1 course), French

(1 course), Linguistics (1 course), and Modern Languages and Literatures (5 courses)⁶. Modern Languages and Literatures, with the largest number of CSL offerings, is a heterogeneous department of 9 languages with program options in Comparative Literature and Culture, Digital Humanities, German, Italian, and Hispanic Studies. Thus far, Hispanic Studies is the only program of the Modern Languages and Literatures Department to participate in CSL. Therefore, at present, Hispanic Studies offers approximately 42% of the CSL courses in the Faculty of Arts and Humanities and almost 23% of the total number of CSL courses offered by Western for the 2013-2014 academic year. CSL has become a unique feature of our Hispanic Studies curriculum, increasingly interwoven in our identity as an innovative program employing a variety of strategies and approaches to move away from traditional literary studies.

Fisher further explains that Hispanic Studies at Western began participating in CSL almost immediately after its expansion into curricular courses in 2010 with Spanish 2200 (Intermediate Spanish Language) and Spanish 3300 (Advanced Spanish Language). To date, a total of 7 Hispanic Studies Courses have (or will have) a CSL component: Spanish 2200 (Intermediate Spanish Language), Spanish 2216 (Exploring Hispanic Cultures II), Spanish/Linguistics 2244 (Spanish Language Acquisition), Spanish 3300 (Advanced Spanish Language), Spanish 3421 (Spanish Translation), Spanish 3500 (Guatemala: History, Culture, and People in Context), and Spanish 4511/Spanish 9019 (Music, Dance, and Performance of the Hispanic World).

Music, Dance, and Performance of the

(6) The Linguistics course is cross-listed with Spanish.

Hispanic World, currently offered during the Winter Semester of 2014, is taking place during the first year that CSL has been offered to graduate students at Western.⁷ The course has 14 undergraduate and 4 graduate students enrolled. While the number of graduate students is small, I believe this is a unique, first opportunity to reflect on CSL and graduate education in Hispanic Studies for our department, faculty, university, and beyond. Furthermore, insights gained through the application of CSL and Hispanic Studies graduate education may also be applied to my larger role as Graduate Chair of Hispanic Studies in the department. In this capacity, I work with a much larger group of 44 students progressing towards either the MA or PhD at different levels, stages, and areas of interest.

International Graduate Students and Wellness: A Potential Role for Community Service Learning

Of the current graduate population enrolled in the Hispanic Studies programs at Western, 23 out of 44 or 52% are officially classified as International Students.⁸ Research on international graduate students and graduate student mental health issues compiled and presented by the International and Exchange Student Center at Western shows us that international graduate students, the majority of the graduate student population in our program, are particularly vulnerable to suffering from mental

(7) Concurrent to my graduate course, the Faculty of Health Sciences is offering CSL at the graduate level for the first time in the year-long course CSD 9531, Communications Sciences and Disorders: Aural Rehabilitation (From Theory to Practice).

(8) As a point of comparison, Western's Office of Graduate and Postgraduate Studies notes that, overall, 20% of graduate students at the university are from outside of Canada. Back in Hispanic Studies, 10 or 23% of our current graduate students are classified as Permanent Residents, which means that they immigrated to Canada from another country at some point and have not yet acquired Canadian citizenship. 11 or 25% of the graduate students in our program are classified as Canadian, although many of them too were born in other countries and have gone through the process to acquire Canadian citizenship.

health problems stemming from the cultural, linguistic, and academic transitions and adaptations they face, and, as a result, are especially susceptible to losing focus and motivation, getting off-pace in their studies, or not completing them at all. The information further suggests that faculty (must) play an important role in promoting wellness, as students who feel connected and supported in their relationships are in a better position for academic and personal successes.

Western's Health and Wellness website takes its definition of Mental Health from the Public Health Agency of Canada, which is "the capacity to feel, think and act in ways that enhance our ability to enjoy life and deal with the challenges we face" and defines Wellness as:

the integration of the body, mind, and spirit; and the appreciation that everything you do, think, feel, and believe has an impact on the state of your health. Wellness is an active, lifelong process of being aware of choices and making decisions toward a more balanced and fulfilling life. It is a proactive, preventative approach designed to achieve optimum levels of health as well as social and emotional functioning.

Wellness is subdivided into the categories of Emotional Wellness, Physical Wellness, Academic and Career Wellness, Social and Cultural Wellness, Spiritual Wellness, Financial Wellness, and Environmental Wellness.

As a Hispanic Studies graduate faculty member with interdisciplinary interests related to culture and society, and as a graduate chair mentor to a large group of international graduate students, I am currently considering Community Service Learning in my Music, Dance, and Performance in the Hispanic World course as a potentially effective way

to help address, enhance, and improve for our international graduate students some aspects of wellness related to the academic, career, social, and cultural spheres. To this end, our course has partnered with the Aeolian Music Hall's *El Sistema* Music Education Program in London, Ontario.

From Venezuela to London, Ontario: *El Sistema* Aeolian

According to its website, the Aeolian Music Hall has a long and varied history beginning in 1882 and is deeply engrained with the development of London, Ontario. The building located at the intersection of Dundas and Rectory Streets in the Old East Neighborhood, first became a concert hall and was officially designated the “Aeolian” in 1947. In its recent history, the concert pianist Clark Bryan, originally from Ontario and a Western alum, purchased the hall in July of 2004, expanded its mandate to include multi-genre music, art, and community events, changed its governance to a Registered Charity/Non-Profit Corporation called the Aeolian Musical Arts Association, and finally, transferred ownership of the building to the charity in February of 2011 to ensure its future in the Public Trust. More than once named “Best Live Venue” and selected as one of the Top 10 Halls in Canada, the Aeolian also houses a School of Music and has become a center for research and development of arts programs, with a focus on social justice, inclusion, and community development.

In November 2011, Bryan launched the *El sistema* music program at the Aeolian. *El sistema* Aeolian is a free music-education program (including musical instruments, instruction, and public performances), offered to children regardless of background or socio-economic limitations. *El sistema* Aeolian is directly inspired by the award-winning, internationally-recognized *El sistema*

program in Venezuela, originally founded in 1975 by economist, musician, educator, activist, and politician José Antonio Abreu Anselmi (1939-). *El sistema* Aeolian not only provides a classical orchestral music education for youth, but also emphasizes and develops valuable social and life skills in the areas of communication, problem solving, and self-monitoring. The launch of *El sistema* at the Aeolian was the 4th in Canada and *El sistema* Aeolian is the only program in North America to offer complete warm suppers for participants.

CSL initiatives rely on a collaborative and committed network of individuals for implementation and success. Anne-Marie Fisher, the aforementioned CSL Coordinator at Western, is facilitating the partnership between my students and the Aeolian. Our direct point of contact at the Aeolian is Minerva Figueroa, a musician, teacher, and conductor with 4 years of experience working with *El sistema* in Mexico City, and going on 6 years of experience working in the London community. Students in my class are currently working in groups of 6 on 3 different projects determined by the Aeolian: 1) A research project in the form of annotated bibliographies, research summaries, and presentations on *El sistema* that touches upon its global and local histories, diffusion across Latin America and the world, unique features and impacts, successes, and areas for improvement; 2) A research project on Hispanic Music, Dance, and Performance that will profile notable composers, performers, and artistic works from Hispanic countries in an effort to enhance the musical education aspects of the program in the form of “lessons” for students and recommend repertoire for performance by *El sistema* members; and, finally, a 3) Special Event Project where students work directly with *El sistema* staff to develop, coordinate, and implement a performance, fundraiser, and/or showcase for the benefit of the program. For this project, students develop an event

proposal, management plan, and plan to evaluate the effectiveness of the event after its run.

Beyond the research projects, my hope is that our partnership with the Aeolian will connect international graduate students in particular with community in a meaningful way that will promote personal and social development as suggested by the research "The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development" by Lori Simons and Beverly Cleary from 2006. CSL will undoubtedly enhance the academic experience of international graduate students, but I would also expect it to enhance their human experience. While the research compiled by the International and Exchange Student Center has shown that graduate students already isolated as newcomers to the community tend to isolate themselves even further by retreating into their cultural and linguistic "comfort zones," a particular "problem" for Spanish-speaking students in a Spanish-speaking department, the CSL project with the Aeolian immediately connects them to the community of London beyond the walls of the university, introduces them to a diverse group of people from outside their traditional milieu (children, parents, musicians, music teachers, volunteers, etc.), and gets them involved in a project of vital importance. Perhaps most significantly, international graduate students, less "foreign," and now more participant-creators, begin to weave their narratives into the narrative of the community.

Works Cited

"About Us: History of Aeolian Hall." Aeolian Music Hall. n. pag. Web. 31 January 2013.

Aquino, Rose. "International Graduate Students: Mental Health

- Issues." International and Student Exchange Center. Western University. London. 2 March 2011. Address.
- Bradshaw, James. "How Canadian Schools Are Helping International Students Fit In." *Globe and Mail* [Toronto] 27 August 2013: 1-4. Web. 31 January 2013.
- Chakma, Amit. "Internationalizing Canada's Student Experience." *Globe and Mail* [Toronto] 2 August 2010: 1-3. Web. 31 January 2013.
- . "International Students Are an Opportunity, Not a Cost" *Globe and Mail* [Toronto] 30 August 2012: 1-3. Web. 31 January 2013.
- "Community Service Learning." Experience at the Student Success Center at Western University. n. pag. Web. 31 January 2013.
- "Curricular Course Credit." Community Service Learning at the Student Success Center at Western University. n. pag. Web. 31 January 2013.
- "Education and Community: *El Sistema* Aeolian." Aeolian Music Hall. n. pag. Web. 31 January 2013.
- "Experiential Learning." Experience at the Student Success Center at Western University. n. pag. Web. 31 January 2013.
- Fisher, Anne-Marie. "Re: Thank You and a Few Important Questions." Message to the author. 30 October 2013. E-mail.
- Hale, Aileen. "Service Learning and Spanish: A Missing Link." *Construyendo Puentes (Building Bridges)*. Eds. Josef Hellebrandt and Lucía T. Varona. Sterling, VA: American Association for Higher Education, 1999. 9-31. Print.
- "Health and Wellness: Healthy Living." Western University. n. pag. Web. 31 January 2013.
- "Health and Wellness: Mental Health." Western University. n. pag. Web. 31 January 2013.
- Irizarry, Estelle. "Altruism and Community Service in Hispanic Literature: Readings and Praxis." Eds. Josef Hellebrandt and Lucía T. Varona. Sterling, VA: American Association for Higher Education, 1999. 95-105. Print.

- Simons, Lori and Beverly Clearly. "The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development." *College Teaching*. 54.4 (Fall 2006): 307-419. Print.
- Varona, Lucía. "From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge Through Service-Learning in Spanish." *Construyendo Puentes (Building Bridges)*. Eds. Josef Hellebrandt and Lucía T. Varona. Sterling, VA: American Association for Higher Education, 1999. 61-75. Print.

SECCIÓN
CULTURA Y LITERATURA

La visión cosmopolita de Jorge Volpi en su *Trilogía del siglo XX*

Annik Bilodeau
Universidad de Ottawa

Jorge Volpi (1968) , quien se considera “un latinoamericano que – rara cosa – no escribe sobre América Latina” (Volpi, *Insomnio* 24), es uno de los autores mexicanos más importantes de las últimas décadas y una de las figuras clave del *Crack*, movimiento literario que se proponía –y así lo formuló en su manifiesto de 1996–, romper con el *Boom* y el realismo mágico.¹ Volpi forma parte de una promoción de escritores contemporáneos que, además de publicar obras narrativas de amplia difusión, interviene en debates críticos sobre la cultura, la literatura y la política. En diversos manifiestos literarios, como el *Manifiesto Crack*, y en obras ensayísticas ha reflexionado sobre la producción literaria y su respectiva recepción tanto en ámbitos nacionales como internacionales. Un tema recurrente en su reflexión es el de una tradición literaria pensada desde una perspectiva cosmopolita.

Su *Trilogía del siglo XX*, una serie de novelas globales y desterritorializadas, se propone ser el recuento de un siglo “en que la incertidumbre se vuelve parte constitutiva de la humanidad” (Cortés 140), con cierto énfasis en momentos especialmente cargados desde el punto de vista de la política y de la

(1) La *Generación del Crack* es un movimiento mexicano no verdaderamente generacional, sino de índole temático-formal. Los cinco autores mexicanos – Ignacio Padilla, Jorge Volpi, Eloy Urroz, Pedro Ángel Palou y Ricardo Chávez Castañeda – publican en 1996 el *Manifiesto Crack*, en el cual se auto-declaran como nueva generación literaria y exponen sus ideas con respecto a la literatura actual. En el manifiesto proponen renovar el género novelesco, dejar de lado la obsesión histórica y distanciarse de las obras que plantean la búsqueda de una identidad nacional y colectiva. Su intención, casi académica, incluso pedagógica, es recuperar un lector activo y alejarse de un tipo de literatura que consideran “complaciente”. Aunque los autores del *Crack* tienen un afán de ruptura y de provocación con respecto a la producción literaria anterior y quieren alejarse de los autores del *Boom*, sus novelas son tan ambiciosas, elaboradas y experimentales como las obras canónicas de los sesenta, lo que muestra que se inscriben en la tradición literaria latinoamericana.

definición – o redefinición – identitaria a escala mundial.² Estas tres novelas se alejan del contexto latinoamericano, sin dejar de dialogar con él. Proponen universos narrativos internacionales y personajes híbridos que se encuentran en momentos de tensión y de ruptura del orden mundial.

No será la tierra, publicada en el 2006, es la última novela de la trilogía. Empieza con la catástrofe de Chernobyl, en Ucrania, y entrelaza los destinos de tres mujeres dispersas por el mundo: Irina Gránina, una bióloga rusa, Jennifer Moore, una americana con un alto puesto en el FMI, y Éva Halász, un genio de la informática. Estas tres mujeres, que a todo se oponen, deben aprender a vivir en un mundo influenciado por la implosión del bloque comunista y por la aparición de los movimientos altermundialistas.

El objetivo de este artículo es presentar la visión global y desterritorializada que se desprende de la última novela de la trilogía, *No será la tierra* (2006). Demostraré que uno de los temas sobresalientes de esta novela global es una crítica al concepto de nacionalismo y de los extremos que se desglosan de dicha posición política, así como una visión pesimista del cosmopolitismo en la época contemporánea, en la cual uno se relaciona con gente de otro continente pero se olvida de sus familiares. Me concentraré en dos personajes secundarios, Arkadi Granine y Allison Moore, para evidenciar las fallas tanto de la posición nacionalista como de la posición cosmopolita, y mostrar que las polaridades políticas destruyen tanto como las armas atómicas contra las cuales estos personajes luchan.

((2) La novela *En busca de Klingsor* (1999), que recibió muchos premios y ha sido traducida a 25 idiomas, relata la historia de un científico americano que viaja a Alemania en busca del misterioso Klingsor, un científico nazi de alta importancia involucrado en la creación de la bomba atómica. La novela concluye con la caída del Muro de Berlín y desarrolla los temas de la importancia de la rectitud moral de los científicos y la formación identitaria en un mundo en el cual todos pueden ser enemigos. *El fin de la locura* (2003), por su parte, se inicia el 10 de noviembre de 1989 con el desplome del Muro de Berlín y relata el viaje de Aníbal Quevedo, un psicólogo mexicano, desde el París de Mayo del 1968 hasta el México de Carlos Salinas de Gortari, momento de triunfo del neoliberalismo. Quevedo conversa con Lacan, Althusser, Foucault y Barthes, y luego viaja a la Cuba de Castro y al Chile de Allende.

Aunque en América Latina los debates en torno a la polaridad cosmopolitismo / nacionalismo ocuparon un lugar fundamental en las controversias literarias del siglo XX, la llegada del *Crack* y de *McOndo* en los años 90, significó (marcó) la superación de dicho debate, pues muchos argumentan que con la globalización, un movimiento tanto de erosión de las fronteras como de redefinición cultural e identitaria, los autores posteriores al Boom han podido dejar de lado la idea de “narrativa nacional” para proponer escenarios globales, lo cual constituye, según Pera, una evolución lógica después de tantos años de tensiones entre perspectivas localistas y universalistas (Pera 100-01). En este contexto, la “novela global”, también llamada “novela de la globalización”, aparece como el nuevo género literario del momento, en el cual el espacio juega un papel protagónico y la trama se desarrolla en todas partes del mundo. El concepto de “novelas globales” coexiste con el concepto de literatura posnacional, concepto que agrupa obras para las cuales las fronteras de los Estados-nación no importan. Bernat Castany Prado, en *Literatura posnacional*, argumenta que “La literatura [de corte posnacional es], pues, escenario y actor privilegiado de este debate entre las antiguas fórmulas nacionalistas, las propuestas identitarias posnacionales y las transformaciones que se han ido produciendo en la realidad” (166). Aunque Castany Prado no trate de Volpi en su volumen, considero a Volpi uno de los autores latinoamericanos que más trata de mundializar su actividad literaria, ya sea por los temas tratados o ya que por su concepción de la literatura como tal.

De hecho, tanto en su novelística como en su ensayística, rechaza el nacionalismo y reivindica un lugar en el canon continental tomando una distancia crítica de las preocupaciones nacionales y latinoamericanistas de los escritores del *Boom*. En *El*

insomnio de Bolívar (2009), se burla de las controversias que hubo después de la publicación de *En busca de Klingsor* (1999):

Si antes el grado de extranjerismo se medía en las rarezas estilísticas, los flashbacks, los cambios de punto de vista, los vasos comunicantes o los monólogos interiores, ahora bastaba que la acción de la novela se desarrollase fuera de América Latina – ¡pecado, pecado! – para que su autor fuese detenido por la inquisición de las letras y despojado de su nacionalidad literaria. (72)

Volpi propone que los autores sean radicales y encuentren nuevos modos para narrar sus historias, aventurándose fuera del ámbito nacional. Así afirma: “Seamos radicales: la literatura latinoamericana ya no existe... La idea de una literatura nacional, dotada con particularidades típicas e irrepetibles, ajenas por completo a las demás, es un anacrónico invento del siglo XIX” (165). Sin embargo, aunque rechace lo nacional para enmarcarse en un ámbito internacional, las preocupaciones identitarias que aparecen en sus novelas, y especialmente en *No será la tierra*, lo enmarcan en los grandes temas latinoamericanos.

Benedict Anderson, en *Imagined Communities* (1983), describe el nacionalismo como “the pathology of modern developmental history, as inescapable as neurosis in the individual, [...] and largely incurable” (5). Esta definición concuerda con la visión del bloque comunista que comparte el narrador Yuri Mijáilovich Chernishevski en *No será la tierra*. Después de la revolución de octubre 1917, la Unión Soviética desarrolló un programa político centrado en la creación del *homo sovieticus*, “un nuevo tipo de ser humano, alejado de los yerros, la torpeza, la avaricia, y la mezquindad propia de nuestra especie” (Volpi, *No será la tierra* 54), y en la propagación del nacionalismo a todo precio. Aunque

fueran conscientes de sus errores, como en la tragedia de Chernobyl, símbolo de la decadencia comunista con la cual empieza la novela, era antinacional admitirlas.

El personaje de Arkadi Granine se inscribe en esta trama narrativa creada por el Estado. Granine, un científico ruso especializado en las armas bacteriológicas, empieza su vida siendo un estudiante modelo, consciente del papel que tiene que desarrollar para responder a las expectativas familiares y estatales. Sin embargo, ya a los 19 años es diferente de sus compañeros de clase:

¿Por qué quieres ser médico, Arkadi Ivánovitch? No entiendo. Podías haber estudiado matemáticas, física, ingeniería, filosofía, cualquier cosa, ¿por qué medicina? La pregunta de su amigo, con quien pasaba unos días en la dacha de su padre, lo ponía contra la pared: ¿y por qué no? Ésa no es una respuesta, Arkadi Ivánovitch. Entonces porque sí. *Reductio ad absurdum*. A los 19 años cualquier discusión se volvía trascendental: para salvar a la humanidad, concluyó Arkadi. [...] Una frase típica de Arkadi que reflejaba la diferencia entre ambos: él quería estudiar medicina para ayudar a unos pocos individuos de carne y hueso, mientras que Arkadi sólo podía soñar con el género humano. (57)

El interés de Arkadi por una humanidad que no sea confinada a las fronteras de la Unión Soviética parece algo sospechoso para la dirección de la Universidad Central de Moscú y para algunas secciones del Partido comunista. Se dice que Arkadi “No tiene raíces. Flirtea con el Occidente. Es un traidor.” (63) y que tiene que reparar en sus “inclinaciones cosmopolitas” (63) si quiere que la Unión Soviética lo deje vivir. Puesto que su sueño de ser médico es más fuerte que sus ambiciones humanistas, se deja

convencer y llegado a la edad adulta, es la encarnación perfecta del *homo sovieticus* que prospera dentro del sistema. Apoyado por su esposa, también científica, escala puestos en una empresa estatal de manera fenomenal y tiene mucho éxito, hasta que ocurre un accidente grave con bacilos de ántrax que causa la muerte de unas cien personas inocentes.

Este suceso se vuelve el momento crucial de su evolución como personaje. Su fe en el partido, que, en lugar de admitir el triste accidente, utiliza chivos expiatorios que manda al gulag o pelotón de ejecución, empieza a vacilar para nunca más volver. Mientras su esposa Irina no puede concebir que el mundo sea diferente fuera de las fronteras del país, no cree “en la propaganda oficial que insist[e] en la amistad entre los pueblos” (48) y admite que “el mundo exterior sólo le provo[ca] indiferencia” (48), Arkadi vuelve a sus ambiciones humanistas de los 19 años y quiere alejarse de la *nomenklatura*, lo que crea fricciones en el matrimonio. Irina, sin ser una ferviente comunista, no comparte los ideales universalistas de su marido y sólo acuerda importancia a la ciencia aplicada, no a los seres humanos. El partido desaprueba este cambio en la posición política de Arkadi, lo exila y atormenta a su familia. Cuando regresa del exilio cinco años después, es un hombre nuevo, que se ha vuelto antinacional y que ha asimilado la doctrina universalista y la visión cosmopolita del discurso globalizador. No puede soportar la idea de que el comunismo y sus ideales engañosos siga vivo en la Unión Soviética. Aboga por la apertura de los mercados durante la perestroika junto a Gorbachev y luego con Yeltsin. Irina desaprueba esta posición. Aunque esté contenta de la caída del comunismo, nota que con su desaparición aparecen nuevos dogmas, tan extremos como los antiguos: el capitalismo occidental y la Iglesia ortodoxa:

La Unión soviética había sido una pesadilla, una fuente de opresión y de tortura, pero a Irina le resultaba imposible imaginarse en el desierto, no toleraba la ciega voluntad de borrar el pasado que animaba a los reformistas. [...] Otorgarle poder a esos ancianos incultos y anacrónicos le parecía un síntoma inequívoco de la demagogia imperante; se llenaba el vacío ideológico dejado por el comunismo con otra fe absurda: antes Lenin, ahora Cristo. (332)

Arkadi, por su parte, aboga por la democratización del país e internaliza la influencia occidental sin darse cuenta de que pasa de un extremo a otro, del nacionalismo comunista al capitalismo americano. Su asco por el comunismo hace que profese el canto de un nuevo dios, América, que asocia con libertad y democracia. No puede encontrar el término medio entre estas dos posiciones que juzga irreconciliables. Sin embargo, no ve que esta nueva posición es tan destructiva como la antigua. Al final, no tiene una identidad fija que le permita enmarcarse en un contexto u otro.

Allison Moore, otro personaje secundario de importancia, es la oveja negra de la familia de un importante senador americano. Crece en un ámbito protegido por el dinero de su padre y sólo conoce lo mejor que la sociedad puede ofrecerle. Se espera de ella que cumpla con los requisitos de una hija de buena familia (103-4). Sin embargo, se rebela durante la adolescencia, durante la cual “no busc[a] divertirse sino cambiar el mundo” (91), para volverse en todo lo que su familia, republicana y conservadora, detesta. Las dos hermanas tienen una relación caótica y son polos opuestos. Mientras Jennifer “odi[a] o más bien despreci[a] a los liberales como su hermana por su doble moral” (173), Allison no puede soportar que su hermana hable de sus “irritante[s] experiencia[s]

[por el mundo] trufada[s] con estereotipos y quejas” (232) y que vea el Fondo Monetario Internacional (FMI) como única salvación del Tercer Mundo.

Las preocupaciones humanistas de Allison empiezan temprano en su vida y nunca vacilan. Sin embargo, como Arkadi Granine, no puede conciliar sus preocupaciones universalistas con su propia familia, que eventualmente se desintegra. Mientras su hermana Jennifer viaja mucho por su trabajo, Allison se involucra con diferentes organizaciones altermundialistas y vive en todas partes del planeta. Aunque ambas se dedican al prójimo, no podrían hacerlo de una manera más diferente. Jennifer quiere ayudar a los países en vía de desarrollo a sanar su economía, pero llega con una mentalidad imperialista americana, con la cual, en lugar de tratar de entender las reglas que rigen el sistema de otro país, impone el suyo. Viaja a África, el “corazón de las tinieblas” (157), un continente donde “se concentran todas las taras de la colonización y barbarie” (162) para “civilizar a esos salvajes” (156). Considera que es su deber ayudarles a salir del marasmo económico, y vive el fracaso de las tentativas del FMI como un fracaso personal. Por otro lado, siempre regresa a los Estados Unidos para estar con su marido y trata de tener un matrimonio funcional, es decir, de guardar las apariencias.

Allison, en cambio, no puede dividir su atención así. Idealista, se entrega de cuerpo y alma a una causa, ya sea con Greenpeace (200-204) o Earth First (239-242), y no sabe cómo conciliar sus preocupaciones universales con su vida familiar. Deja que Jennifer se encargue de su hijo Jacob para tratar de salvarles la vida a otros niños en Palestina, y acaba muriendo por defender a otros, sin preocuparse de su propia vida (508). Irónicamente, aunque Allison tuviera una premisa verdaderamente universalista para ayudar al prójimo, al contrario de la propuesta eurocéntrica de

su hermana, es Jennifer quien tiene éxito a la hora de equilibrar su compromiso con todos.

Ambas tratan de enmarcarse en las propuestas del cosmopolitismo helenístico, sin conseguirlo por completo. El cosmopolitismo helenístico propone la idea de un compromiso positivo hacia todos los seres humanos, independientemente de su afiliación política, de su raza o de su idioma. Se entiende este cosmopolitismo como una serie de círculos concéntricos, cada uno con diferentes grupos de personas, que rodean a cada individuo. Mientras el círculo más grande contiene toda la raza humana, los subgrupos de la humanidad evolucionan en círculos más pequeños: cuanto más pequeño el círculo más cercana la gente se encuentra en él (Bett 539). El objetivo consistiría en tratar a cada uno de los seres humanos como si fuera un miembro del círculo más pequeño y no tratar a nadie de extranjero (Nussbaum 37).³ Lo mismo pasa con Arkadi Granine, que, aunque trate de conciliar los círculos más pequeños –su familia, acaba trabajando solamente con los círculos más grandes – la humanidad.

No será la tierra (2006) es una de las obras de Volpi que mejor ejemplifica su crítica a los dogmas, en este caso el nacionalismo y sus extremos. Tanto Arkadi Granine como Allison Moore, dos personajes opuestos a primera vista, encarnan las fallas tanto de la posición nacionalista como de la posición cosmopolita. Al final, ambos acaban destruidos por las polaridades políticas en las cuales se inscriben.

(3) Martha Nussbaum argumenta, en el artículo "The Worth of Human Dignity: Two Tensions in Stoic Cosmopolitanism.", que "to be a world citizen one does not need to give up local identifications and affiliations" (37). Luego, en *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, evidencia que la devoción hacia los miembros de los círculos más pequeños es válida siempre y cuando se equilibre con la idea de ciudadanía mundial. De hecho, explica que "none of the major thinkers in the cosmopolitan tradition denied that we can and we should give special attention to our families and to our own ties of religious and national belonging" (135). El cosmopolita por excelencia es entonces una persona que se preocupa por los demás seres humanos, pero aún más importante, que es consciente de que la especificidad de sus valores y prácticas sociales es una parte integral de su identidad.

Obras citadas

- Anderson, Benedict R. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1991. Impreso.
- Bett, Richard. "Stoic Ethics." *A Companion to Ancient Philosophy*. Gill, Mary Louise, and Pierre Pellegrin, eds. Malden, MA: Blackwell, 2006. 530-548. Impreso.
- Castany Prado, Bernat. *Literatura posnacional*. Murcia: Universidad De Murcia, 2007. Impreso.
- Cortés, María Lourdes. "En busca de Volpi." *Hispanamérica* 29.87 (2000): 137-141. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon, 1996. Impreso.
- "The Worth of Human Dignity: Two Tensions in Stoic Cosmopolitanism." *Philosophy and Power in the Graeco-Roman World: Essays in Honour of Miriam Griffin*. Griffin, Miriam T., Gillian Clark, and Tessa Rajak eds. Oxford: Oxford UP, 2002. 31-50. Impreso.
- Pera, Cristóbal. "¿Nación? ¿Qué nación? La idea de América Latina en Volpi y Bolaño." *Revista de estudios hispánicos* 46.1 (2012): 99-113. Impreso.
- Volpi Escalante, Jorge. *No será la Tierra*. México, D.F.: Santillana Ediciones Generales, 2006. Impreso.
- *El insomnio de Bolívar: cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI*. Barcelona: Debate, 2009. Impreso.

**Leer y escribir
como maneras de vivir en
El pez en el agua de Mario Vargas Llosa**

Ioana Dimitriu
Carleton University

Leer y escribir constituyen las actividades predilectas de todo escritor. Por lo tanto, en las autobiografías de escritores, la lectura y la escritura son temas principales, al representar éstas preocupaciones favoritas del protagonista en primera persona. En la novela autobiográfica, a través del personaje central, el escritor revela su visión del mundo y sus preferencias en cuanto a lecturas, fuentes literarias y técnica narrativa.

Tomando como punto de partida el concepto de “pacto autobiográfico” que desarrolla el crítico francés Philippe Lejeune, me propongo indagar en la manera en la que la lectura y la escritura fusionan para contribuir en la puesta en abismo del *modus vivendi* del yo múltiple, en la novela autobiográfica *El pez en el agua* de Mario Vargas Llosa. Voy a tomar en cuenta los debates actuales en torno a la distinción autor-narrador-personaje, la manera en la que el aspecto personal y la realidad histórico-social se relacionan en la obra, la cuestión de la temporalidad y la anticronología como aspectos significativos de la reinención del pasado del personaje central, así como la cuestión de la referencialidad de la escritura del yo o, en otras palabras, la dualidad en cuanto a su función de mimesis o de poesis.

En las últimas décadas, se constata una proliferación de la escritura del yo. Cada vez más, los escritores consagrados prefieren emplear como materia prima para la creación de los universos literarios elementos de su propia experiencia. El resultado es una obra híbrida, que guarda de la

autobiografía la inspiración en los hechos reales de la vida del autor y la narración en primera persona, y de la novela, la libertad en cuanto al uso de la imaginación, de manera que la memoria y la ficción se entretujan para construir la identidad de un yo que es ficcional y, al mismo tiempo, verídico.

En *El pez en el agua*, el protagonista es también escritor y construye su propia identidad a través del texto que compone. La identidad entre el autor, el narrador y el personaje de la que habla Lejeune resulta problemática en el marco de la obra autoficcional porque, en realidad, no se trata solamente de tres elementos, sino de un yo múltiple que se puede mirar desde diferentes perspectivas: el escritor concreto se ficcionaliza y construye, a través de la voz del narrador, la identidad del personaje que es, a su vez, escritor, narrador y personaje. Se trata de un juego de puestas en abismo y también de reflejos, ya que el protagonista-escritor plasma en su texto la vida del personaje principal, a partir de las vivencias y los sueños de éste. Por lo tanto, la existencia de este personaje del texto que escribe el protagonista-escritor parece ser un reflejo de lo que ha vivido y ha soñado el escritor concreto. De esta forma, el protagonista remite al autor, al mencionar detalles de la biografía de éste, como los factores que determinaron su debut literario y las fuentes de inspiración de sus novelas. En este sentido, Lejeune señala que en el ámbito de la escritura del yo, el protagonista es un autor conocido que en su relato de vida hace referencias a sus creaciones literarias anteriores. Por ejemplo, el protagonista de la novela de Vargas Llosa menciona: “La mayor parte de los personajes de mi novela *La Ciudad y los perros* [...] son versiones muy libres y deformadas de modelos reales y otros totalmente inventados” (122). En el marco de este fenómeno de autointertextualidad, el personaje principal remite también al lector, dado que en su narración, él mismo relata su experiencia

como lector de otros autores.

Narrarse significa autoinventarse y los límites entre la realidad vivida y la imaginada son difíciles de trazar, justamente porque se trata de una experiencia subjetiva, personal e interior. Además, la percepción sobre lo vivido cambia constantemente en función de la perspectiva y, por eso, el libro de la vida se puede volver a escribir, a editar y a revisar en numerosas variantes, todas auténticas. Trayendo a colación la idea del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer de que el acto de lectura está condicionado históricamente, es decir, que cada momento histórico genera una nueva lectura, se puede afirmar que la ficcionalización del sujeto en primera persona, que en sí constituye una lectura del yo, porque supone, ante todo, reflexión, análisis e interpretación de la propia experiencia, es un proceso dinámico, fluido, que cambia en función de la perspectiva desde la que el protagonista se narra. Esto significa que la construcción de la identidad del yo dentro del marco de la autoficción depende del momento en el que tiene lugar el acto de escribir. Es ilustrativa, en este sentido, la declaración que hace el personaje principal de *El pez en el agua* de que no ha vuelto a leer las novelas que leía en la infancia, porque intuye que la emoción estética puede que sea menos intensa que la que experimentó cincuenta años atrás: “me detiene un miedo reverencial a que no sean ya lo que entonces fueron, a que no puedan darme lo que me dieron a mis catorce o quince años” (130).

El mismo sujeto puede narrarse desde varias perspectivas, elaborar discursos diferentes en momentos diferentes de su trayectoria vital o contar la misma realidad varias veces, pero cada vez de otra manera, en función de cómo la reconstituye a través de la memoria. En consecuencia, se puede aseverar, en lo que concierne a la referencialidad de la autoficción, que si la imagen que el sujeto recuerda cambia con la perspectiva y cada rememoración es en

sí una experiencia singular, única e irrepetible, entonces hay que poner en tela de juicio la correspondencia entre lo narrado y lo vivido. Lo narrado tiene referentes no en lo vivido, sino en la lectura de las experiencias del yo, o sea, en la autorreflexión sobre las vivencias del pasado, lo cual significa que la escritura del yo es una elaboración de una identidad. De ahí resulta el carácter más bien ilusorio de la referencialidad. Los referentes pertenecen no directamente al mundo concreto, sino a una visión sobre este mundo desde cierta perspectiva. No se trata de una representación, sino más bien de una re-imaginación del yo. El yo se crea a través de la escritura. No se trata de una novela que refleje la vida, sino de una vida que brota del texto, una vida que se crea a partir de la lectura, la escritura y la narración. Es una vida construida mediante el lenguaje. Es la palabra la que da vida. El protagonista de *El pez en el agua* señala que uno de sus autores favoritos le ayudó a comprender un rasgo importante de la ficción: “ella sirve al novelista para recrear el mundo a su imagen y semejanza, a recomponerlo sutilmente de acuerdo a sus apetitos” (370). Esto quiere decir que el yo se refleja en el texto y, al mismo tiempo, el texto crea un yo que no existe fuera de la obra.

Narrarse significa construir la identidad del yo a base de recuerdos, pero según afirma Darío Villanueva, no se trata de un reflejo de algo preexistente, sino una creación por y para el texto. En la novela de Vargas Llosa, se entrelazan múltiples temporalidades. Está el tiempo de la escritura y el de la lectura, así como el tiempo de la narración y los dos hilos cronológicos que alternan constantemente: uno que comienza cuando el protagonista tenía la edad de once años y después de recorrer un periodo anterior a esa edad se desarrolla de manera lineal hasta la madurez y otro que empieza unos tres años antes de las elecciones presidenciales y sigue hasta su

derrota electoral.

Mario, el protagonista–escritor de la novela *Como el pez en el agua* narra su vida para dar a conocer una visión de los acontecimientos que precedieron las elecciones presidenciales de 1990 y también para educar a la gente sobre la realidad económica, política y social del Perú de hace más de veinte años. Escribe para expresar su angustia por no habersele otorgado la oportunidad de poder cambiar la situación de su país, de implementar reformas económicas, de sacar a gran parte de la población del subdesarrollo. Según señala Cecilia Esparza en un capítulo dedicado al análisis de los orígenes de esta novela, en su libro *El Perú en la memoria* (44-45), el personaje-narrador siente el impulso de justificar su implicación en la política y su candidatura a la presidencia con el objetivo de ganar el asentimiento del público lector después de haber perdido la adhesión del electorado. El protagonista conoce la crítica de sus opositores y aprovecha el espacio literario para contestar y explicarles sus razones, así como para seguir luchando por la justicia. Con respecto a la función de la literatura como espacio de combate, él afirma: “Siempre me pareció una de las funciones más importantes de mi vocación, la literatura, ser una forma de resistencia al poder, una actividad desde la cual todos los poderes podían ser permanentemente cuestionados, ya que la buena literatura muestra las insuficiencias de la vida, la limitación de todo poder para colmar las aspiraciones humanas” (Vargas Llosa 103).

El personaje principal utiliza el ámbito literario para denunciar los abusos de un gobierno totalitario, la corrupción, el boicoteo y la participación en acciones tales como intrigas, delitos, atentados y actos terroristas. Invita al lector a mirar la realidad peruana desde su punto de vista, lo lleva entre bastidores, le cuenta el cuento del cuento y de cómo llegó a escribir literatura. Se revela delante de

los ojos del otro, trata de ganar su confianza y de establecer un vínculo personal. Critica sus propias acciones y también se defiende. Hace un retrato de la vida cultural peruana a lo largo de diferentes épocas y habla de los intelectuales que conoció a partir de sus años de estudio en la Universidad de San Marcos.

La identidad del protagonista se moldea a base de dos factores determinantes con los que se relaciona a lo largo del trayecto autobiográfico y entre los que se establece una correspondencia significativa: lo público y lo privado o la familia y la nación. Los años que Mario pasa en el seno de la familia materna durante la infancia representan una etapa paradisíaca de su vida cuando se apropia de los valores de honradez y justicia que más tarde, ya adulto, tratará de llevar al ámbito político. En cambio, la relación con el padre, cuya aparición en la vida del niño de once años produce una profunda ruptura con la etapa anterior, causándole un sentimiento de rebeldía contra la nueva situación de violencia e inestabilidad del hogar en el que domina la figura paterna, se puede vincular, en opinión de Cecilia Esparza, con la imagen de su oponente a la presidencia, Alberto Fujimori. Según menciona esta autora, se trata de dos “personajes oscuros, de orígenes raciales y sociales confusos, marcados por la mezquindad, la mediocridad y el resentimiento, encarnaciones de los males nacionales” (47). Esparza señala el vínculo entre el “rechazo a la figura paterna y el rechazo al país que eligió al candidato equivocado” (48). Obviamente, se trata en primer lugar de un rechazo en dirección opuesta. Es el padre que rechaza al hijo, así como, más tarde, será el pueblo que no lo elegirá como líder. La reacción de negación, ruptura y aislamiento tanto frente al padre, como también con respecto al pueblo es consecuencia de haber sido víctima de ambos. Decepcionado, vuelve a su primera vocación, la de escribir, con la esperanza profunda de encontrar

comprensión y afecto en un destinatario desconocido y, de tal manera, superar el momento de desilusión y curar su herida. El protagonista invita al lector a ser cómplice de sus travesuras de niño, de sus aventuras amorosas en la adolescencia, de las ilusiones y los desengaños que sufre en el seno familiar, de la experiencia laboral y las relaciones con sus colegas y amigos, del placer de viajar y de vivir en diferentes lugares, así como de su entusiasmo por cambiar la realidad socio-política de su país, anhelo que está arraigado en un amor profundo por el Perú y por su gente.

Al entretejer recuerdos y sueños, el protagonista-escritor vuelve a construir mediante el lenguaje la casa donde vivía con la familia materna, en Cochabamba y luego en Piura. Recuerda “los libros que leía con concentración y olvido místicos, totalmente inmerso en la ilusión”, y también sus “primeros garabatos de fabulador” (Vargas Llosa 22) a una edad temprana, en casa de los abuelos. Más tarde, bajo la autoridad dictatorial del padre, busca refugio en la fantasía, en el placer de construir mundos, dejando rienda suelta al poder creador de la imaginación: “En esos meses me habitué a fantasear y soñar, a buscar en la imaginación [...] una vida alternativa a la que tenía, sola y carcelaria” (60). La escritura se convierte, para el adolescente, en una forma de resistencia, de protesta, de rebeldía contra el padre: “Es probable que sin el desprecio de mi progenitor por la literatura nunca hubiera perseverado yo de manera tan obstinada en lo que era entonces un juego, pero se iría convirtiendo en algo obsesivo y perentorio: una vocación. Si en estos años no hubiera sufrido tanto a su lado, ... probablemente no sería ahora un escritor” (113).

El lenguaje configura las coordenadas del espacio vital del protagonista en primera persona, es decir, la lectura y la escritura. Su identidad se construye a partir de sus propias lecturas. Mario, el

protagonista-escritor, anhela el espacio de la lectura como un espacio de pureza y libertad. En este sentido afirma: “ni siquiera el día de la elección dejé de leer un soneto de Góngora, o una estrofa del Polifemo o “Las soledades” o alguno de sus romances o letrillas y de sentir con esos versos que, por unos minutos, mi vida se limpiaba” (236). Su imaginario está poblado de entes de numerosos universos literarios. El personaje menciona con frecuencia libros que ha leído, ha escrito o piensa elaborar. La realidad del yo que se narra se define como una vibrante y perpetua intertextualidad.

La escritura es, junto con la lectura, una gran pasión del protagonista. Él define el acto de escribir como la participación en una vivencia que es simultáneamente real, auténtica, intensa y profunda: “Sumergirse en la ficción [...] era más que un entretenimiento: era vivir la vida verdadera, la vida exaltante y magnífica”, superior a la rutina del colegio militar. Sin embargo, el proceso de creación literaria es arduo y difícil. El protagonista lo describe de manera realista: “No sé cuántas veces escribí, rompí, reescribí, volví a romper y a reescribir *La huida del inca*. Escribí de la misma manera que escribiría después todas mis novelas: reescribiendo y corrigiendo” (137). El metatexto pone de relieve la clave de la técnica narrativa del personaje-escritor, lo cual representa un reflejo del arte literario del autor mismo:

[...] usar una experiencia personal como punto de partida para la fantasía; emplear una forma que finge el realismo mediante precisiones geográficas y urbanas; lograr una objetividad a través de diálogos y descripciones hechas desde un punto de vista impersonal, borrando las huellas del autor, y, por último, una actitud crítica de cierta problemática que es el contexto u horizonte de la anécdota. (322)

El personaje en primera persona se integra en los mundos que imagina, construyendo su propia identidad a partir del lenguaje que emplea en sus ficciones. Dicha identidad se configura en la novela mediante la puesta en abismo de la función del escritor. Escribir significa vivir las experiencias, ser parte de la ficción: “Siempre he creído que escribir novelas ha sido, en mi caso, una manera de vivir muchas vidas — las muchas aventuras — que hubiera querido tener” (52). La vida surge del texto para que luego otro texto narre la vida. Esto quiere decir que la vida del protagonista existe sólo en la medida en la que se concretiza por medio del lenguaje, de una narración, de una novela. Él se mueve en un universo hecho de libros y su propia realidad constituye una ficción desde el punto de vista del lector. En este sentido, cabe preguntarse: si el protagonista del libro es también lector de otros autores, entonces ¿será posible que la existencia del lector concreto de la novela sea una ficción para otro lector?

Esta novela vibra discretamente de un profundo regocijo. A pesar de que se hacen referencias a numerosas experiencias frustrantes, lo que predomina es la alegría de escribir, de tener la libertad de emplear la fuerza creadora de la palabra, de poder desahogarse y, al mismo tiempo, de encontrar alivio y placer al sumergirse en el universo literario.

Obras citadas

Esparza, Cecilia. "Padre y patria, la pregunta por los orígenes en *El pez en el agua* de Mario Vargas Llosa." *El Perú en la memoria. Sujeto y nación en la escritura autobiográfica*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2006. 43-69.

Lejeune, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.

Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Trad. Garrett Barden y John Cumming. New York: The Seabury Press, 1975.

Vargas Llosa, Mario. *El pez en el agua*. Madrid: Santillana, 2010.

Villanueva, Darío. "Realidad y ficción: la paradoja de la autobiografía." En José Romero et al., eds. *Escritura autobiográfica*. Madrid: Visor Libros, 1992. 15-31.

Ethnicity in Antonio Skármeta's Fiction: Introducing Non-Hispanic Roots as Critical Elements of an Authentic Identity in Contemporary Chile

May Morpaw
University of Ottawa

This paper examines Antonio Skármeta's portrayal of Chile's well-established Croatian community from the perspective of Chilean identity today. It focuses on Skármeta's evolving depiction of emigration from Dalmatia (now part of Croatia's Adriatic coast) and settlement in Chile from his early short stories to his turn-of-the-century immigrant novels, *La boda del poeta* (1999) and *La chica del trombón* (2001).

While these two novels are available in many languages including French and the first one received prestigious awards in France and Italy, they have not been translated into English. According to Skármeta, his agents and editors could not imagine an English-speaking audience for *La chica del trombón* despite its abundant references to North America. This prompted me to wonder how an English-speaking Canadian might read these novels since the immigrant experience is a common theme in our literature. Indeed, many Canadian authors, whether first or later generations of immigrants from a panoply of different backgrounds, explore their country of origin and their immigrant experience in fiction that has garnered prestigious national and international awards.¹ Philosopher Charles Taylor's notions about the ethics of authenticity and the politics of multicultural recognition are useful in

(1) Awards include the Man Booker, Giller, Dublin Impac and Commonwealth Writer's awards. Austin Clarke (Barbados), Rawi Hage (Lebanon), Rohinton Mistry (India), Michael Ondaatje (Sri Lanka) and M.G. Vassanji (Kenya) are foreign born, unlike Shauna Singh Baldwin, Wayson Choy, Esi Edugyan, Michael Ignatieff and Miriam Toews.

explaining their success.² I suspect we may be equally open to reading works reflecting immigrant experiences elsewhere, in light of Taylor's concepts and Canadian reality.

For this presentation, I divide Skármeta's fiction from 1967 to 2001 into three distinct periods: first, the short stories published between 1967 and 1973, second, the fiction written while in exile from 1973 to 1988, and finally, the two immigrant novels, stopping before *El baile de la Victoria* (2003) which is set after the transition to democracy in Chile. My question is whether *La boda del poeta* and *La chica del trombón* can be considered part of a search for authenticity in post-exile Chile, along the lines proposed by Taylor.

In his early collections of short stories, Skármeta's young Chilean protagonists are explicit about their foreign forefathers.³ Several first-person narrators share the author's genealogy such as Dalmatian grandparents and Yugoslavian accents. The budding author reflects his own ethnic background effortlessly and unselfconsciously, often resorting to autofiction where author, narrator and protagonist share a name. Skármeta along with his characters acknowledge their roots as well as the influence of family and society on their identity. However, these stories do not reveal any deep insight into identity or expose any conflict between a young man's ethnic heritage and his sense of being fully Chilean.

Three examples from these collections will show how these origins are introduced. In one of the best known stories, "La Cenicienta en San Francisco," (the opening story in the first collection, *El entusiasmo*) the first person narrator, a young

(2) Taylor, Charles. "The Politics of Recognition." *Multiculturalism and "The Politics of Recognition."* Princeton: Princeton UP, 1992. 25-73; *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass. and London, England: Harvard UP, 2003. Eleventh printing. Originally published as *The Malaise of Modernity* by Charles Taylor and the Canadian Broadcasting Corporation, 1991.

(3) *El entusiasmo* (1967), *Desnudo en el Tejado* (1969) and *Tiro libre* (1973).

Chilean named Antonio like Skármeta, is travelling in California. Spending the night with an American woman, he weaves his internal reflections on his Chilean nationality and his family origins into the unfolding of their single sexual encounter. Antonio's recollections of his aunt's house in Santiago, his childhood in Antofagasta and a *mapuche* legend allude to his Chilean identity. This precedes nostalgic memories of his multilingual great grandfather Jorge and his immigrant grandfather Esteban with his ties to "la isla de Brac, frente al puerto de Split en Yugoslavia" (19), the other half of his background. Naming the real island of Brac contrasts with the Hispanic version of the names given to the immigrant characters without surnames, thus prizing Chilean identity over ancestry.

In the same collection, "Días azules para un ancla" relates events surrounding the unnamed protagonist's departure from Santiago for New York. A long opening interior monologue mentions a childhood spent in northern Chile with grandparents from Yugoslavia and Dalmatia. The narrator's people, "mi pueblo" in his words, include Santiago's Jews and Yugoslavs who remind him of his grandfather. Later, in "Pescado," the first story in *Tiro libre*, one of Skármeta's youngest narrators relates a family scene during which his grandmother speaks with "erres yugoslavas" (12), talks to her ailing husband in "Yugoslavian", and treasures her Czechoslovakian wedding plates, subtly underlining that Croatia and Czechoslovakia had both formed part of the Austro-Hungarian Empire.⁴ Dropped into the construction of the narrators of both stories without any elaboration, these references casually situate members of minority groups in Chile. The narrator simply observes and accepts the foreign traits without reflection.

(4) Known for their fine china and crystal, the Czechs were part of the Austro-Hungarian Empire at the time that the fictional grandparents would have immigrated.

In brief, three distinct protagonists - a child, a young Chilean eager to sail to the United States and a Chilean passing through California - make explicit reference to immigrant grandparents from Yugoslavia or Dalmatia. This ethnic and cultural background is simply an unquestioned fact that does not provoke the intergenerational battles that often divide immigrant families. On the other hand, in "Relaciones públicas," another story from the first collection, a young Chilean boy who is attacked during his time in Argentina defends his *chilenidad* vigorously, without reference to a different ethnic background. In effect, cultural or ethnic difference is not acknowledged externally when a common national identity is required.

All traces of these Dalmatian origins disappear from Skármeta's fiction during his years of exile. The immediate political reality of Chile and the need for a united front seem to have eclipsed the desire for recognition of ethnic differences during this period. Instead, the aspirations for social and political change, which were already evident in the short stories, colour three novels which recreate aspects of the Allende and Pinochet eras. *Soñé que la nieve ardía* (1975) replays the Allende years, *No pasó nada* (1980) returns to the theme of *chilenidad* from a child's point of view, this time in Berlin where Skármeta was exiled, and, finally and most famously, *Ardiente paciencia*, subsequently retitled *El cartero de Neruda* (1985), ends with the military regime. In contrast with military control in Chile, the potential for resistance and revolutionary triumph played out in *La Insurrección* (1982), a novel about Nicaragua. As you might suspect, although they were intended to rally Chilean readers, none of these works circulated publicly in Chile for many years.⁵

(5) The final novel of the exile period, *Matchball* (1989), falls outside my categorization since the protagonist of the novel within a novel is an American imprisoned in Germany. A Chilean narrates the brief external frame

With the return to democratic government, Chileans brought home their experience of exile and immigration. Skármeta's first two post-exile novels stem from his exploration of his Dalmatian roots. He creates a space for the history of his ethnic community in Chilean literature and society just as the Canadian writers mentioned earlier have done for their countries of origin. Roots that were simply mentioned in the short stories now exercise a strong pull on his sense of self and his imagination.

The story told in *La boda del poeta* and *La chica del trombón* deals first, with the initial emigration from a fictionalized Dalmatia, and second, with the challenges facing immigrants caught between two worlds. In *La boda del poeta*, a group of young men including Esteban, the grandfather who was named earlier in "La Cenicienta," are forced to leave the island of Gema on the fictitious Costas de Malicia suddenly and against their will, to avoid the Austrian military after the wedding day of the title. Their circumstances work as a partial mirror image of the difficulties of those who fled Chile almost a century later. Only in the closing pages of the novel do the disoriented travellers land in remote Antofagasta.

The question of how an immigrant struggles to adjust to a new nation is not tackled in the first novel but in *La chica del trombón* when Esteban's alleged granddaughter Alia disembarks in Antofagasta decades later. A profound sense of alienation, nostalgic attachment to the home country and the lack of belonging to the adopted nation permeate the tale. Alia's knowledge of her past is based on unreliable fragments of memory and hearsay. For example, Esteban's hidden documents (a type of archive if you will) are incomplete, allowing for multiple imaginings of that past. Despite the lack of reliable evidence, the protagonist clings to these foreign roots, whether real or

imagined. Through her journey and her journal she defines herself in relation to a mysterious past to which she seeks to return, if only through writing. Eventually however her developing sense of personal identity is folded into the political transformation of Chile in the late 1950s and 1960s. Her progress towards a hybrid identity equates her life with successive electoral campaigns up to the election of Allende in 1970. The story ends with her integration into her chosen nation apparently on the verge of a bright future for her family and her adopted country.

While the protagonist of *La boda del poeta* remains an alienated outsider all his life, although admittedly considering himself a Chilean by adoption towards the end of his existence, *La chica del trombón* sets an example of authenticity through the convergence of the protagonist's foreign birth and her integration into Chile's socio-cultural fabric.

In these two novels, Skármeta, a figure two generations removed from the initial wave of Croatian immigrants, plays on the notion of ethnic diversity rather than straightforward assimilation into Chilean society. Backgrounds and histories that had been transmitted orally and through Croatian publications in Chile suddenly make their way into the nation's literature at the hand of a popular and credible author and public figure.⁶ Chilean names and vocabulary create empathy for the foreign-born Spanish speaking characters. This depiction of sympathetic immigrants who resemble the majority of Chileans leads me to consider Taylor's arguments that in a plural society, the ethics of individual authenticity requires a fusion of the different horizons that exist in that society. For this to occur, the recognition of the "Other" must move beyond simple equality and tolerance for all and fully

(6) Skármeta was internationally recognized through his weekly television program,

"El show de los libros."

embrace difference. But why would the image of the immigrant outsider give way to the representation of the newcomer as a full citizen in these novels and why would the novels sell?

I suspect that timing played a critical role. The pre-First World War forced immigration in *La boda del poeta* could be read in parallel with events in Chile in the 1970s, a reverse ocean crossing. *La chica del trombón* then reinforced the double trauma of holding onto a lost past and feeling alienated by the new nation. After living in advanced plural democracies, Chile's returned exiles could appreciate the portrayal of an immigrant of their generation who yearned obsessively for family and a far away homeland. Many who had remained had suffered separation and traumatic loss. In addition, the return to democracy coincided with the breakup of Yugoslavia and Croatia's independence. After the decade of civil unrest that followed Tito's death, newly democratic Croatia was reaching out to its diaspora, creating interest in this immigrant past among Chileans who were disposed to accept difference.

If we accept Taylor's arguments, highly globalized democracies like Chile and Canada must recognize minorities as fundamental components of national identity. This plural identity will then necessarily be reflected in the nation's culture. How is this seen in these novels? In counterpoint to the actual loss of language and customs as well as the move to intermarriage and migration from remote Punta Arenas and Antofagasta to major urban centres, these novels preserve the Dalmatian heritage and integrate it into Chile's broader social fabric through use of the dominant language. These literary recreations enable the author and his specific community to be true to themselves by keeping their cultural memory alive. Chilean society as a whole can in turn recognize and project these differences

into a shared cultural identity, fusing horizons as Taylor suggests and arriving at a new meaning or vision.

These novels blend the concept of *chilenidad* with the recognition of other roots and differences in the same way that a range of Canadian authors do. Coming from many different parts of the world, with many different customs, these Canadians write in English while maintaining and conveying the flavour of their homeland and their immigrant experience. As a result representations through multiple prisms have become an integral part of the Canadian identity. Skármeta's immigrant novels on the other hand are set in a country where earlier white immigrants tended to assimilate and immigration today is primarily from neighbouring countries sharing the same language and Spanish American background. There is therefore less scope for portraying diversity in literature.

In fictionalizing the story of his ancestors in the first novel and his own in the second, Skármeta proclaims his heritage as fundamental to his self-image and self-fulfillment, without lessening his Chilean identity. His hybrid cultural background and his explicit continuity with his past make him a modern authentic Chilean. Two of Taylor's statements come to mind here: first, "I can define my identity only against the background of things that matter" (40) and second, "[m]y own identity crucially depends on my dialogical relations with others" (48). While Skármeta's voice is individual, his identity has evolved in dialogue with both those who preceded him and his contemporaries. Finally, by anchoring the Dalmatian community in literature and in the life of the nation, he exemplifies Taylor's view that "Artistic creation becomes the paradigm mode in which people can come to self-definition" (62).

While we cannot compare Canada's

immigrant experience to Chile's, Skármeta counters his nation's tradition of assimilation by inviting an appreciation of the richness that different cultural backgrounds bring. He highlights the hybrid identity of a significant community of Chileans in contrast to the usual image of the unassimilated immigrant "Other" condemned to live outside the mainstream. The notion of non-Hispanic roots that was barely hinted at in the early stories and then suppressed during the years of exile is reintroduced when the older returned exile openly displays the "Other" within himself. Both these novels and the Canadian literature that I mentioned at the outset reflect Taylor's notion that in modern healthy democratic societies, individual authenticity and social recognition of diversity can culminate in a shared purpose rather than social fragmentation. In the end, this is why I believe that Skármeta's immigrant novels, if translated, could be meaningfully read in Canada.

Works Cited

- Skármeta, Antonio. *El baile de la Victoria*. Barcelona: Planeta, 2003.
- . *La chica del trombón*. Barcelona: Plaza & Janés, 2001.
- . *La boda del poeta*. Barcelona: Plaza & Janés, 1999.
- . *Match Ball*. Buenos Aires: Sudamericana, 1989.
- . *Ardiente paciencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1985.
- . *La Insurrección*. Hanover, New Hampshire: Ediciones del Norte, 1982.
- . *No pasó nada*. Barcelona: Pomaire, 1980.

- . *Soñé que la nieve ardía*. Barcelona: Planeta, 1975.
- . *Tiro libre*. México: Siglo XXI, 1973.
- . *Desnudo en el tejado*. Santiago: Random House Mondadori, 2002.
- . *El entusiasmo*. Santiago de Chile: Zig-Zag, 1967.
- Taylor, Charles. "The Politics of Recognition." *Multiculturalism and "The Politics of Recognition."* Princeton: Princeton UP, 1992. 25-73.
- . *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass. and London, England: Harvard UP, 2003. Eleventh printing. Originally published as *The Malaise of Modernity* by Charles Taylor and the Canadian Broadcasting Corporation, 1991.

RESÚMENES DE OTRAS PONENCIAS

ENSEÑANZA Y LINGÜÍSTICA

El pluralismo metodológico en la enseñanza de la Literatura de Segunda Lengua

Ricardo Camarena Castellanos
Universidad de Ottawa

Un fantasma recorre la enseñanza de la Literatura: el fantasma del pluralismo metodológico. Ante esta babélica presencia, inasible por lo múltiple, pero latente en el análisis literario institucional cabe cuestionarse: ¿Resultan viables para la instrucción todos los acercamientos interdisciplinarios al fenómeno literario? Al cotejarse metodológicamente los textos prestigiados por la crítica literaria y académica ¿se legitima su inserción inminente dentro de la literatura del canon y en el currículo escolar? La presunta eficacia de un específico y pormenorizado tratamiento teórico de un texto literario ¿lo valida ante los lectores comunes, los lectores por asignación –los estudiantes- o valida solamente la capacidad analítica del tratadista, invalidando acercamientos teóricos previos? ¿Cuáles propuestas del pluralismo metodológico pueden ser consideradas las idóneas para la instrucción de la Literatura?

Con base en reflexiones teóricas y trabajos críticos concomitantes con esta preocupación y discusión sobre el pluralismo metodológico en la enseñanza de la Literatura, la propuesta en este trabajo es poner en balance la pertinencia y eficacia de algunas tendencias actuales en derivar –sesgar, inclusive- el análisis literario hacia determinadas metodologías, sujetos de estudio y conceptos de diversas disciplinas, tanto humanísticas como científicas, así como las expresiones artísticas afines -

e incluso opuestas- al fenómeno literario. El objetivo es determinar su aplicabilidad o no dentro de los contenidos de enseñanza de la literatura de una segunda lengua a estudiantes que previamente lidian con una tercera lengua, ya sea materna o de uso oficial.

Teaching and learning of Spanish future of probability

Irina Goundareva
University of Ottawa

In this study I attempt to answer the following questions: what is future of probability, how it is acquired and how it is treated in the current teaching materials. Spanish future morphology can be interpreted as a future time or as present time probability event. Previous research on Second Language Acquisition of SFP (e.g. Bruhn de Garavito and Valenzuela 2007) by English speaking learners of Spanish supports the claim that learners are able to acquire the epistemic interpretation of future morphology in spite of the ambiguity of the input. Soto (2008) also researched how learners acquire the interpretations and uses of Spanish future morphology. Based on the previous research, I conclude that the SFP provides a rich testing ground since it involves aspects of the language that are taught in the classroom (future time) and aspects that are not explicitly taught (epistemic interpretation). My project investigates the differences between form-focused (explicit grammar and usage instruction) and meaning-based (rich context, examples, without explicit usage instruction) instruction of SFP to intermediate learners in order to develop didactic materials for the classroom. Both instructional groups were tested before the instruction, immediately after and four weeks later. In order to measure the results of the teaching, I developed two experimental tasks: an untimed grammaticality judgment task and a limited written production task. I will present the results of my pilot study and discuss its implications for further research stages.

El uso de las canciones en las clases de español elemental

Anny Guimont

Universidad McGill/Universidad Concordia

En esta ponencia se examinará el uso de las canciones en las clases de español elemental. Ya se sabe que “escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores” (Cassany 409). Sin embargo, la selección de las obras es una de las dificultades del profesor y es aún más real cuando se trata de clases de nivel inicial.

En primer lugar, la presentación analizará los beneficios y luego los desafíos que pueden surgir al usar las canciones en las clases de primer nivel. En segundo lugar, se presentarán unas estrategias pedagógicas que pueden ayudar a los docentes a vencer las dificultades mencionadas con anterioridad y a convertir las canciones en una herramienta efectiva en la clase de lengua de nivel básico.

Finalmente se propondrán unas actividades didácticas que han sido diseñadas para trabajar en el aula ELE. Se trata de unas canciones que el profesor puede emplear muy pronto en el aprendizaje del español. Todas son de nivel inicial (A1) dirigidas a un público de jóvenes adultos.

Necesidad de silencios reflexivos en la enseñanza del Español como Segunda Lengua

Maria Norma Jiménez Kaiser
Universidad de Ottawa

En este trabajo enfoco el silencio como instrumento didáctico en la enseñanza del Español como Segunda Lengua, su problemática y sus beneficios. Considero indispensables los espacios de silencio para permitir al estudiante asimilar y procesar la información recibida. Como en el psicoanálisis, en el aula el silencio ocupa un papel creador y recreador del conocimiento interior. Sin embargo, escuchar, pensar y responder en una segunda lengua requiere más tiempo que en la propia lengua. Una interrogante es: ¿En la enseñanza del español los educadores tenemos la interacción correcta? Muchas veces no esperamos ni la respuesta ni que el estudiante deduzca, a que busque dentro de sí y se esfuerce por crear respuestas, exteriorizando el conocimiento. ¿Por qué? Quizá sea la angustia ante el silencio del grupo o la presión por cumplir un programa en un horario determinado. Imperceptiblemente, puede permearse a la labor en el aula.

Considero importante el silencio como técnica; sobre todo el del profesor. No un silencio de autoridad o indiferencia, sino un silencio que invite a hablar, que permita pensar y responder. Esta dinámica -incluyendo silencios- aleja al profesor del discurso totémico para integrarlo en la comunicación de grupo. Propongo finalmente el desarrollo de talleres formativos en el proceso de escucha en clase, orientados a los profesores de Segunda Lengua quienes, al igual que el psicoanalista, deben dominar el silencio como una herramienta eficaz en su desempeño.

La adquisición de las propiedades sintácticas de los clíticos del español como tercera lengua

Raquel Llama
Universidad de Ottawa

En los numerosos estudios que se han centrado en la comprensión / producción de los clíticos de acusativo en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se ha apuntado que: 1) los aprendices tienen dificultades para dominar estas estructuras (Herschensohn, 2004); y que 2) si bien tanto los hablantes de una lengua con clíticos como los de una sin ellos acaban adquiriéndolas, se aprecia el efecto de la primera lengua o L1 (Duffield & White, 1999). Mientras que se presupone que habrá transferencia de la L1 a la segunda lengua (L2), se sigue debatiendo si se transfiere de L2 a la tercera lengua (L3), especialmente en el caso de la sintaxis (Odlin, 2003). Con este trabajo se investiga el papel tanto de la L1 como de la L2 en el aprendizaje de los clíticos del español como L3.

Con este fin, se recogieron datos de dos grupos experimentales: Grupo CA (L1 inglés-L2 francés) y Grupo CF (L1 francés - L2 inglés). Los participantes completaron una tarea de Juicios de Gramaticalidad (percepción / comprensión), y describieron unas fotografías (producción). Los resultados, que se presentan dentro del marco del *Typological Primacy Model* (Rothman, 2011), muestran patrones similares de producción y comprensión para ambos grupos, lo que apunta a que existe transferencia del francés al español, independientemente de si se trata de la L1 o la L2 de los informantes.

Retos de una educación global en la clase de ELE

María T. Mascaró Llabrés
Universidad McGill
Inma Taboada
Universidad de Illinois, Chicago

Cada vez son más las universidades que incluyen una dimensión "global" en las descripciones de sus cursos y programas de lengua. Sin embargo, ¿realmente se cumplen en ellos los objetivos de una educación para una ciudadanía global que dota al estudiante de una conciencia política e histórica así como de una sensibilidad social? ¿Es la clase de lengua extranjera el lugar propicio para ese objetivo? ¿Tratan de forma adecuada los libros de texto de ELE actuales los temas de ese tipo de educación o se deja en manos del profesor o de la profesora el conferir una dimensión global a los temas tratados en clase? En este último caso, ¿estamos los profesores de lengua dispuestos a implementar ese tipo de educación en nuestras aulas? ¿Tenemos la preparación para hacerlo? Si nos embarcamos en ese proyecto, ¿cómo podemos integrar el concepto de ciudadanía global en la clase de lengua para así darle un enfoque más actual sin descuidar los objetivos que tradicionalmente se incluyen en el currículum?

Estas preguntas serán contestadas a lo largo de la ponencia como un acercamiento al estado de la cuestión y como plataforma para presentar unos objetivos curriculares y unos tipos de actividades diseñadas para la clase cuyo propósito es cumplir los objetivos de la educación para una ciudadanía global.

La expresión de los pronombres personales sujetos: factores condicionantes e implicaciones para la enseñanza en ELE

Nelson José Méndez Rivera
Universidad de Ottawa

En español la expresión del pronombre personal sujeto es variable. Es decir, puede estar presente o ausente en cláusulas finitas como en: *yo leo el periódico todos los días / leo el periódico todos los días*. Aunque en la enseñanza de los pronombres en el aula de ELE decimos frecuentemente que cuando el sujeto se expresa es para emitir énfasis o para desambiguar (Bentivoglio 1987), los trabajos de investigación que se han hecho con hablantes monolingües, bilingües y en situación de lenguas en contacto con respecto a la expresión del pronombre personal sujeto sugieren otras variables (Flores-Ferrán 2004, 2005, 2007; Hurtado 2005; Travis 2007; Otheguy, Zentella & Livert 2007; Orozco & Guy 2008; Torres-Cacoulllos & Travis 2010; Carvalho & Child 2011; Sánchez Arroba 2011; Martínez-Sanz 2011; Otheguy & Zentella 2012; Holmquist 2012; Abreu 2012; Shin 2012, *inter alia*).

En este sentido, repasamos en esta ponencia las variables que significativamente contribuyen a la expresión del pronombre personal sujeto en lenguaje nativo y no nativo como: cambio de referente, realización previa del sujeto, número y persona del verbo, contenido léxico del verbo, entre otros.

Las variables anteriores indican que la alternabilidad en la expresión del sujeto implica más que énfasis, contraste y desambiguación, sino que hay otros constreñimientos que afectan la realización fonética del pronombre personal en español y que los profesores de ELE debemos conocer.

La entrevista: Instrumento pedagógico e investigativo al alcance de todos

Leonardo Moreno Mancipe
Universidad de Ottawa

La producción de muestras habladas de aprendices ha tenido un papel protagónico en la teoría de la adquisición del lenguaje. Así, la utilización de técnicas de expresión oral como la entrevista, puede convertirse en un excelente medio para facilitar la producción oral de los aprendices. Además, los datos recolectados en estas muestras de habla son un punto de partida ideal para explorar elementos particulares de investigación.

En la primera parte de este estudio se presenta una actividad pedagógica, en la cual se muestra cómo a través de la aplicación de entrevistas se crea un ambiente eficaz que despierta el interés de los aprendices en torno a un tema propuesto, y que como objetivo principal, facilita la enseñanza de los usos del presente y del pretérito imperfecto del modo subjuntivo en estudiantes de español como segunda lengua.

En la segunda parte del estudio se manifiesta el uso de la entrevista como instrumento investigativo, para lo cual se hace un análisis de datos producidos por un informante originario de la Habana Cuba, la cual nos permite conocer algunas características fonológicas, morfológicas y sintácticas de su habla.

En los dos escenarios, la entrevista se convirtió en un instrumento que no solo motivó la producción de habla, sino que también permitió un análisis lingüístico. Adicionalmente incrementó el control del investigador, no obstante, la preparación pre-entrevista, como el posterior análisis son un factor crucial a tener en cuenta.

Developing Communicative Skills in Spanish through Texting and Online Chatting

Camelia Nunez
University of Waterloo

The ultimate goal of learning a foreign language is to achieve communicative competence, or the ability to use the language in real life settings. The reality is however, that language learners rarely develop this ability and don't quite make it past memorizing vocabulary and grammar rules. The main reason behind this is the lack of interaction opportunities for learners to practice through meaningful conversations.

This is the precise problem Milao – the interactive online tool - is trying to solve. Milao is the result of multidisciplinary research in the fields of Second Language Acquisition, Computer Science and Natural Language Processing. Using powerful technologies, we have built a virtual 'pen pal' that learners can use to text and chat with in order to practice they are trying to learn. With the Milao technology, learners can engage in text-based conversations that closely mimic real-life situations. For example, they can choose to chat in a variety of setting such as dining at a restaurant, shopping at the supermarket or having a business meeting. Milao chats back and forth with the learner asking and answering questions just as a normal person would.

The technology behind Milao has the potential to disrupt the approach to language learning as it stands today. With Milao, students will have on-demand opportunities to build their communicative skills through unlimited practice and instant feedback on their performance, leading to higher confidence and greater success levels in the foreign language. Milao Language stands as another

example of how academic research on language learning, when combined with powerful technologies, can lead to successful and viable business ventures.

El currículo del *major* de español: enfoque basado en principios de adquisición y del discurso pragmático

Dra. Cecilia Sessarego
Universidad Mount Royal

En varias publicaciones de Norteamérica (MLA, 2007; Oxford, 2008; Sessarego, 2012) se señala la falta de una articulación eficaz entre los cursos de lengua de niveles iniciales e intermedios y los de literatura y cultura que se dictan en tercero y cuarto año de carrera. A pesar de los avances pedagógicos en la enseñanza del ELE, y de los documentos sobre escalas de proficiencia como el MCERL y ACTFL, el modelo tradicional del *major* en español perpetúa una dicotomía entre los objetivos de la proficiencia comunicativa del idioma y los esperados del análisis del canon literario. Esta ponencia analiza los fundamentos del modelo actual y propone principios de adquisición de lenguas y del discurso pragmático como premisas para lograr una mejor integración de la enseñanza de la lengua, la cultura y la literatura. Asimismo, se promueve un modelo abierto a varias especializaciones que enriquecen la preparación académica de los estudiantes del *major* de español.

SESSÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos Gomes da Silva
Fernanda Boldrini Nascimbem
Universidade de Ottawa
Camões, I.P.

Aprendendo a comunicar, comunicando-. Algumas considerações teóricas e práticas sobre o ensino da gramática comunicativa do português e a gramática como componente da competência /proficiência comunicativa em sala de aula.

CULTURA Y LITERATURA

Memoria, ironía e historia en
***El azar de la mujer rubia* de Manuel Vicent**

Fernando de Diego
Universidad de Ottawa

Negritud, lengua y revolución caribeña

Renos Dossous
Universidad de Ottawa

Ángela: un personaje singular del teatro del Siglo de Oro

Anastasiya Hrynyak
Universidad de Ottawa

La caracterización del personaje teatral ha sido tradicionalmente un aspecto algo desatendido en los estudios sobre el teatro del Siglo de Oro español. La opinión más generalizada parece ser la de José Prades y Alexander Parker, que en sus días dijeron que los dramaturgos españoles del Siglo de Oro, a diferencia de sus contemporáneos ingleses y franceses, no crearon auténticos personajes. Si esto es así, ¿cómo podemos explicar la poderosa impresión que dejan en nosotros ciertos protagonistas y aun ciertos personajes secundarios de la comedia española? ¿Por qué Pedro Crespo y Peribáñez, o don García (*La verdad sospechosa*) se graban en nuestra memoria con más fuerza que la trama misma de las obras correspondientes?

El verdadero personaje teatral, para Ruano, “se contradice, duda, cambia de opinión, ya que es un ser pensante, consciente de que existe”; “ha de crear la ilusión de que es un individuo que, aunque perteneciente a una especie, es diferente de los otros miembros de esa especie” y “lejos de comportarse de acuerdo con un preestablecido patrón de conducta, ha de ser en cierto sentido impredecible, insondable y susceptible de ser representado en escena de diferentes maneras” (Ruano 438). En estas páginas, espero poder demostrar que Ángela, la heroína de *La dama duende* de Calderón de la Barca, se desvía del personaje prototípico. En cambio, es un auténtico personaje teatral cuyo comportamiento está lejos de ser predecible.

**Reina, madre y águila del imperio:
Las Exequias por Mariana de Austria
en Lima (1697)**

José R. Jouve-Martín
Universidad McGill

La presente ponencia se encuadra dentro de mi proyecto de investigación sobre los funerales reales en Hispanoamérica y está dedicada a explorar la manera en la que se desarrollaron en Lima las exequias por Mariana de Austria celebradas en 1697 y la inclusión de la figura de la Reina en los discursos de legitimación política de la Casa de Austria en América. En este sentido, la presentación comparará la forma en la que los rituales funerarios de la Casa de Austria se adaptaron al contexto colonial y las similitudes y diferencias que se dan entre la construcción ideológica de la figura del Rey (y en especial Felipe IV) y la de la Reina (en este caso su esposa y madre de Carlos II, Mariana de Austria), así como la masculinización y feminización del poder político en las Exequias Reales celebradas en la Capital del Virreinato del Perú.

**El paradigma de lo nacional
y sus desbordamientos en el cine mexicano
de Luis Buñuel.
El caso de *Los Olvidados***

Gastón Lillo
Universidad de Ottawa

**Errancia, mimetismo y garifunidad
en la obra de Nora Murillo**

Rita M. Palacios
rita.palacios@csulb.edu
California State University, Long Beach

En Guatemala el caribe centroamericano se caracteriza por su ausencia en el imaginario nacional. Esta zona, no obstante, ocupa un espacio privilegiado para la industria turística la cual se esmera en ofrecer mundos fantásticos y experiencias exóticas. De aquí provienen en gran parte las imágenes del caribe centroamericano que circulan ampliamente en el país, las cuales exotizan al afro-caribeño y generalmente rechazan su guatemaltequidad al enfatizar una herencia cultural